

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

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

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонова — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бармин — к. э. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

- О. В. Глебова*. Новые аспекты естественнонаучного образования в высшей школе _____ 4
- В. В. Майер, Е. И. Вараксина, Е. А. Наговицына*. Роль натурального компьютерного эксперимента при введении фундаментальных физических понятий в учебном процессе _____ 9
- Н. Ю. Киселева*. Роль культурно-экологической среды в дополнительном экологическом образовании _____ 13
- Г. С. Камерилова*. Интерактивный потенциал культурно-экологической образовательной среды _____ 19
- Т. И. Канянина, С. Ю. Степанова*. Сетевые экологические проекты как средство достижения метапредметных образовательных результатов _____ 24
- И. В. Гребнев*. О предмете и метапредметности _____ 31

Образовательная система: теория и практика

Совершенствование профессионального мастерства педагогов

- Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева*. Профессиональная подготовка будущего учителя в условиях модернизации отечественной системы образования _____ 38
- А. В. Марина*. Особенности методической подготовки студентов к преподаванию биологии в школе _____ 42
- Т. М. Сорокина, С. А. Максимова*. Развитие профессиональной компетенции педагога начальной школы в системе высшего и дополнительного профессионального образования _____ 49

Слово аспиранту

- А. С. Варламов*. Эколого-образовательный потенциал интернет-проектов _____ 57
- Е. Ю. Карпеева*. Методическая система формирования коммуникативной компетентности школьников _____ 63
- В. Я. Бармина*. История развития теоретических идей проектно-дифференцированного обучения в современной школе _____ 68
- Н. А. Скобелева*. Современные подходы к организации совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста _____ 74
- С. В. Фролова*. Технология создания индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студентов _____ 79

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николина — д. п. н., профессор, проректор по социально-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина

В. В. Прошкин — к. п. н., доцент, зав. отделом аспирантуры ГУ «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (Украина)

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10 г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

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

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор О. В. Панова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,
ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.nizhobr.niromn.ru

E-mail: nibr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2013

В. И. Пугачев. Особенности изучения классификации нижегородской прессы в процессе подготовки будущих журналистов _____ 85

М. Н. Голик. Изучение лексики гимнографического жанра на примере новописанных акафистов _____ 92

О. В. Тимофеева. Ценности и особенности их формирования _____ 98

М. С. Спяр. Программные средства для секционных занятий по каратэ со старшеклассниками _____ 104

Е. В. Овчарова. Творчество человека и современные технологии _____ 109

В. О. Мохова. Значение идей Нового времени в истории гендерной психологии _____ 115

Из истории народного образования

Философская мысль: традиции и современность

Л. Е. Шапошников. Взгляды Н. А. Бердяева на формирование личности _____ 122

Педагогика: вчера и сегодня

О. В. Михеева. Памяти великого русского педагога К. Д. Ушинского _____ 130

Л. В. Кильянова. Развитие народного образования в Нижегородской губернии (вторая половина XIX — начало XX века) _____ 135

О. П. Терехова. И. Я. Яковлев и его система формирования экологической культуры _____ 141

Информация об авторах _____ 148

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2013 году _____ 149

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем Вас посетить сайт журнала: nizhobr.niromn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим, поэтому выпуски включают материалы различной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика».

Уважаемые читатели!

Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

Вы можете оформить подписку:

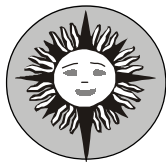
✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: nizhobr.niromn.ru/ru/podpiska.

Подписаться на второй номер журнала можно до конца марта 2014 года. Подписка на второе полугодие 2014 года начнется 1 апреля 2014 года и продлится до конца мая.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление



НОВЫЕ АСПЕКТЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О. В. ГЛЕБОВА,
кандидат географических наук,
доцент кафедры физической географии
и геоэкологического образования
НГПУ им. К. Минина
Glebova_Olga@inbox.ru

В статье поднимается проблема подготовки бакалавров и магистров географии в соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации, заключающаяся в появлении новых образовательных ценностей (самообразования, самоорганизации, саморазвития), ориентации деятельности географа на различные виды активности и технологий.

The article deals with the problem of training bachelors and masters of geography according to the National doctrine of education in the Russian Federation, is the appearance of new educational values (self-education, self-organization, self-development), orientations of activity of the geographer to different types of activity and technologies.

Ключевые слова: *естественнонаучные знания, диалоговая технология, эвристическая технология, технология индивидуально-творческого развития*

Key words: *natural-science knowledge, dialogue technology, heuristic technology, technology of individual and creative development*

Модернизация системы естественнонаучного образования будущих бакалавров и магистров географии в высшей школе осуществляется в соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации [7] и государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования [3].

Стремительная информатизация, автоматизация, компьютеризация различных процессов многократно увеличили количе-

ство информационных потоков в обществе, ознаменовав переход от индустриального общества к постиндустриальному [9, с. 867—868].

В условиях такого «социального прогресса» и «информационного взрыва» интеграция естественнонаучных знаний, в отличие от их дифференциации, является основной проблемой сближения и взаимодействия различных научных дисциплин по географии. Поскольку одна и та же информация может быть объектом разных

научных направлений, она оказывается связующим звеном, с помощью которого становятся возможными интеграция и качественно новое представление естественнонаучного знания в высшей школе. При этом интеграция создает базу для формирования целостной системы научного знания, основанной на синтезе и гармоничном взаимодействии естественных и гуманитарных наук.

Например, биосфера — «пленка жизни», по определению В. И. Вернадского, — рассматривает закономерности распределения растительного, животного мира и населения в различных частях земного шара, их сочетания, физические и гуманитарные процессы, связанные с жизнью. Как следствие, определение биосферы оказывается выводимым из толкования понятия «биосфера» — эволюционно сложившаяся, относительно пространственно ограниченная, внутренне однородная природная система функционально взаимосвязанных живых организмов и окружающей их абиотической среды, характеризующаяся определенным энергетическим состоянием, типом и скоростью обмена веществом и информацией [8, с. 43].

Развитие естественнонаучного знания в высшей школе во многом связано с эффективным использованием приемов обработки информации с применением компьютерной техники, вычислительной математики и телекоммуникационных сетей. С их помощью информация может быть подвергнута математической обработке, в частности — математическому моделированию. Примеры подобной формы представления знаний студентам высшей школы могут служить осмыслению каждой естественной науки как части более общего знания. Философская основа такого знания — утверждение о том, что любое знание одновременно является и целым, и частью, отличающейся от всех других [6, с. 242].

Перспективы развития информационной экологии связываются с одним из

способов выхода из ситуации глобального экологического кризиса и обеспечения жизнедеятельности человека. В последнее время подчеркивается, что важной проблемой естественнонаучного образования в высшей школе является экологизация сознания обучаемых. Ведущая роль в формировании новой парадигмы образования отводится сфере разума, необходимой для эффективной организации научных знаний, в нашем случае — в системе подготовки бакалавров и магистров по географии.

Образование превращается в фактор обновления профессиональных знаний, регулярного совершенствования квалификации географа в рамках компетентностного подхода.

В соответствии с ноосферным вектором развития общества сегодня востребовано более глубокое понимание будущим бакалавром или магистром сущностных и аксиологических оценок природных объектов и процессов. На основе принципа «герменевтического круга» — способа построения научного знания в преодолении односторонней ориентации на факт науки [10, с. 67] студентам предлагаются естественнонаучные описания ведущих объектов географии. Так, ландшафт определяется как природный географический комплекс, сравнительно небольшой специфичный и однородный участок земной поверхности («географический индивид»), ограниченный естественными рубежами, в пределах которых природные компоненты находятся в сложном взаимодействии и приспособлены друг к другу [8, с. 261].

Далее научное понятие с позиций разных естественных дисциплин описываемого объекта конкретизируется следующим образом:

✓ ландшафт агрокультурный (естественная растительность в котором заменена посевами и посадками), или ландшафт сельскохозяйственный;

Перспективы развития информационной экологии связываются с одним из способов выхода из ситуации глобального экологического кризиса и обеспечения жизнедеятельности человека.

✓ ландшафт антропогенный (преобразованный в результате хозяйственной деятельности человека);

✓ ландшафт нарушенный (возникший в результате нерационального использования природных ресурсов);

✓ ландшафт охраняемый (заказник) и др.

С точки зрения исторического аспекта естественнонаучного знания, понятие ландшафта определяется «как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных объектов и явлений природы, исторически складывающегося и развивающегося во времени физико-географического комплекса» [8, с. 261]. На признак ландшафта как гармоничного целого, в котором сливаются характер рельефа, климата, растительного покрова, животного мира, населения и культуры человека, обратил внимание в свое время академик Л. С. Берг.

Обращение исследователей к вопросам таксономии природных объектов и явлений вызвало к жизни признак иерархической системы ландшафтов. Актуализация такого признака, как «уровень иерархии систем», предопределила наиболее полное современное содержание понятия «ландшафт» как крупного подразделения земной поверхности или толщи океана, в пределах которого пространственное положение, геоморфологические особенности, субстраты (почвы, донные осадки, соленые и пресные воды и т. п.), приход

энергии или атмосферно-климатические процессы, фазовое состояние среды в совокупности с антропогенными воздействиями или без них создают условия для

специфического сочетания и сукцессионного развития комплекса продуцентов, консументов и редуцентов, в свою очередь влияющих на абиотические условия среды. В целом эти живые организмы формируют экосистему данного подразделения суши или акватории с более или менее ясно различимыми рубежами [8, с. 261].

Итак, выделенные характеристики такого природного объекта, как ландшафт, одинаково соотносятся с различными аспектами естественнонаучного знания, то есть имеют общенаучное и частнонаучное значения.

Цель реконструкции естественнонаучного знания будущих бакалавров и магистров географии состоит также в смене парадигмы мышления от «расчеловечивания природы» к экологическому подходу — нравственной ответственности за состояние природно-социальной среды [4].

Восстановление нарушенных природно-социальных циклов требует огромных усилий, поскольку упирается в вопрос нравственности и культуры человека. Решить названные проблемы можно только в процессе формирования нового мировоззрения, направленного на повышение целостности, самодостаточности и автономности объектов природы и человека.

В формировании нового мировоззрения будущего учителя географии большое значение имеет деятельностное отношение к Земле [1], над чем работают П. Д. Тищенко, Н. Ф. Реймерс, Р. С. Карпинская, Ю. М. Бородай, М. Ф. Антонов и другие ученые.

Так, М. Ф. Антонов особо подчеркивает, что состояние Земли напрямую зависит от выработанного человеком мировоззрения. П. Д. Тищенко утверждает, что нравственность человека выводится из самого отношения к Земле. Н. Ф. Реймерс систему «природа — человек» рассматривает сквозь призму экологического подхода. Поэтому в практику профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров активно вводятся новые формы педагогических технологий, информационно-аналитическая, герменевтическая и конструктивно-преобразовательная деятельность.

Содержание учебного процесса на примере курса ландшафтоведения осуществляется в рамках общенаучной, общепрофессиональной и предметной компетенций бакалавра и магистра географии [4].

Восстановление нарушенных природно-социальных циклов требует огромных усилий, поскольку упирается в вопрос нравственности и культуры человека.

Интегративная диалоговая технология ориентирует будущих преподавателей географии на становление системы профессиональных ценностей в контексте накопления, приращения и воспроизводства знаний о свойствах экологии ландшафта, от абстрактных к конкретным ее признакам. Основная цель такой технологии состоит в формировании качеств личности, владеющей аналитико-познавательными приемами и операциями интеллектуальной деятельности. Студент ориентируется на понимание «образа» будущей профессии. При этом в смыслопоисковом диалоге, в дискуссиях, моделировании ролевых позиций учителя географии как средства реализации интегрированной технологии студенты выявляют общее и различное основных понятий геосистемы и экосистемы, геосистемы и природно-территориального комплекса.

Эвристическая технология предполагает формирование умений профессиональной самоорганизации по управлению как познавательным, так и педагогическим процессами. Средством формирования таких умений являются учебные герменевтические задачи, разрешение проблемных ситуаций по интерпретации сущностных (онтологических), аксиологических и культурных отношений «человек — Земля». На данном этапе овладения профессиональной деятельностью студенты осознают методы ассоциаций и аналогий, герменевтические способы обучения, приемы педагогической эвристики. Понимание будущей Земли является первоочередной задачей данной технологии. Сущностные отношения «человек — Земля» представляют собой взаимосогласованные связи между человеком и Землей, в основании которых находятся единые и непрерывные циклические процессы созидания.

Согласно индуктивным и дедуктивным способам обучения, задания студентам соотносятся с логическим рядом мыслительных операций и предполагают работу, в ходе которой анализируются и обобщаются особенности экологических яв-

ний и процессов. Задания могут быть нацелены на сравнение, выбор, выделение аналогий, структурирование, переструктурирование, перестановку, темологизацию, абстрагирование, конкретизацию, оценку, интерпретацию, формулировку, схематизацию природно-антропогенных факторов, предельных оснований сущностных субъектно-субъектных отношений в системе «человек — Земля», на понимание Земли как духовного объекта; оценку любого фрагмента окружающей действительности через призму целого и т. п.

Важной составляющей компетенции будущего географа как следствие названных выше приемов интеллектуальной деятельности является вывод о том, что *стремление к повышению качества жизни* становится не столько разрушительным, сколько созидательным процессом, так как развитие интеллектуальной деятельности человека позволяет найти механизмы сокращения (замедления) разрушительного процесса. Только благодаря этому возможно порождение и Земли, и человека как целостных природно-социальных циклов.

Герменевтическое представление как способ познания экологии ландшафта является собой границы понимания учебного материала. По словам Г. И. Богина, понимание соотносится с тем или иным уровнем развития личности обучаемого:

- ✓ правильности;
- ✓ интериоризации;
- ✓ насыщенности;
- ✓ адекватного выбора;
- ✓ адекватного синтеза.

Первому и второму уровням естественнонаучной компетенции соответствует семантизирующее понимание (понимание смысла экологических процессов). Третьему и четвертому — когнитивное понимание (дефиниции определений ландшафтных явлений и оценка их изменений в результа-

Сущностные отношения «человек — Земля» представляют собой взаимосогласованные связи между человеком и Землей, в основании которых находятся единые и непрерывные циклические процессы созидания.

те антропогенных воздействий; сравнительно-сопоставительное описание природных явлений и т. п.). На пятом уровне достигается так называемое распредмечивающее понимание экологических процессов ландшафтов Земли [1].

В результате совокупность знаний: *что есть* структура биосферы, природа в целом в рамках ландшафтоведения, *где есть* приемы объединения и разделения природных совокупностей, *какими* основными функциями они обладают, *почему есть* — закономерности функционирования ландшафтов, *как воздействует* на них человек и его деятельность, наконец, *каковы механизмы* управления природными системами — составляет содержание профессиональной и предметной компетенций бакалавра и магистра географии.

Технология индивидуально-творческого развития любого профессионала-предметника, в том числе будущего учителя географии, предопределяет его ценностно-рефлексивную деятельность, самоопределение и самореализацию. Ведущее значение на этом этапе приобретают творческие работы, методы проектов и научно-исследовательские изыскания.

Естественнонаучные знания в высшей школе представляют собой динамическую

систему множества объектов и их состояний в географическом пространстве. Соответственно, актуальной проблемой организации знания становится интеграция комплекса взаимосвязанных параметров, таких как многоаспектность и междисциплинарность. Активизация интегративных процессов в педагогической науке оказывается тем связующим звеном в многоаспектной подготовке будущего бакалавра или магистра географии, с помощью которого стало возможным развитие современного уровня естественнонаучного знания.

Согласование личных интересов обучающегося, общества и природы в педагогической практике объясняется, прежде всего, отношением сознания студента (способностью мыслить) и его субъектностью (способностью разумно использовать знания). В нашей работе «перевод» объективных законов развития естественнонаучных знаний на конкретный язык нормативов, предписаний, стимулирующих студентов к лучшему усвоению предмета профессиональной деятельности, предлагается осуществлять с помощью педагогических технологий предметного, учебно-профессионального и общекультурного содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богин, Г. И.* Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. — Тверь, 2001.

2. *Глебова, О. В.* Система технологий формирования профессиональной деятельности будущего учителя географии в рамках компетентностного подхода / О. В. Глебова // Современные педагогические технологии в подготовке учителя географии : сб. материалов заседания учебно-методической комиссии по географии учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — С. 107—109.

3. Государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и программы высшего профессионального образования // URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.

4. *Загрекова, Л. В.* Теория и технология обучения : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. — М., 2004.

5. *Казаков, Л. К.* Ландшафтоведение (Природные и природно-антропогенные ландшафты) / Л. К. Казаков. — М. : Изд-во МНЭПУ, 2004.

6. *Марушкина, Н.* Философский корень в альтернативной парадигме развития России / Н. Марушкина // Информационное общество, информационные ресурсы и технологии телекоммуникации : материалы междунар. конф. — М. : ВИНТИ, 2000. — С. 240—244.

7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>.
8. *Реймерс, Н. Ф.* Природопользование : словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. — М. : Мысль, 1990.
9. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. — М. : Советская энциклопедия, 1987.
10. *Schleiermacher, F. D. E.* Hermeneutique. Pour une logique du discours individuel. — Paris, 1989.

РОЛЬ НАТУРНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ВВЕДЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ*



В. В. МАЙЕР,
доктор педагогических
наук, профессор,
заведующий кафедрой
физики и дидактики
физики Глазовского
государственного
педагогического
института
им. В. Г. Короленко
varaksina_ei@list.ru



Е. И. ВАРАКСИНА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры физики
и дидактики физики
Глазовского
государственного
педагогического
института
им. В. Г. Короленко
varaksina_ei@list.ru



Е. А. НАГОВИЦЫНА,
аспирант кафедры
физики и дидактики
физики Глазовского
государственного
педагогического
института
им. В. Г. Короленко
nagelena84@yandex.ru

В статье дано описание экспериментальной установки и сценария компьютерной программы, обеспечивающие выполнение на уроке физики натурального компьютерного эксперимента по определению средней и мгновенной скоростей движения тела.

The author of the article describes the experimental installation and the script of the computer program, providing the performance at a lesson of physics the natural computer experiment of determination of average and instant speeds of movement of a physical body.

* Авторы выражают благодарность начальнику центра информатизации и менеджмента качества Глазовского государственного педагогического института А. С. Рудину за существенную помощь в работе.

Ключевые слова: *понятие, натурный эксперимент, компьютерная, программа*

Key words: *concept, natural experiment, computer program*

Современное естественнонаучное образование характеризуется широким применением информационных технологий в учебно-воспитательном процессе. При этом субъект обучения выступает чаще всего в качестве потребителя этих технологий, инструментом реализации которых является персональный компьютер. Облегчая восприятие учебного материала, снижая интеллектуальные усилия, уменьшая материальные и временные затраты обучающихся, применение виртуальных моделей компьютера не в полной мере обеспечивает овладение основами метода научного познания и формирование естественнонаучного стиля мышления. В связи с этим становится актуальной проблема создания и научного обоснования конкретных методик применения натурного* компьютерного эксперимента и возможностей информационных технологий в целом для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в соответствии с полным циклом научного познания.

Только сочетание натурного эксперимента с компьютерной поддержкой позволяет школьнику перейти от увиденного к усвоенному, сделать сформированные понятия рабочими.

Важнейшей методической и психологической проблемой современного этапа преподавания физики является отрыв абстрактных понятий, сформированных словесно или в ходе компьютерной имитации, от физической реальности. Только сочетание натурного эксперимента с компьютерной поддержкой позволяет школьнику перейти от уви-

денного к усвоенному, сделать сформированные понятия рабочими. Реализация этого бесспорного положения нуждается в разработке нового лабораторного базиса, методики его применения и весьма желательного совмещения с собственными программами, написанными учащимися. Покажем это на простейшем физическом примере формирования понятия «скорость».

В школьном курсе физики понятие скорости вводится при изучении прямолинейного движения тела. Для экспериментального обоснования формируемого понятия используют различные по сложности установки, позволяющие измерять промежутки времени, в течение которых тело проходит заданные расстояния. Сегодня эти установки дополняются компьютером, используемым в качестве измерителя времени, что дает некоторое основание говорить о демонстрационном компьютерном эксперименте при изучении скорости механического движения. Школьники отчетливо понимают, что в подобных опытах компьютер выполняет вспомогательную функцию, так как с успехом может быть заменен обычным электронным секундомером.

Понятие скорости будет полностью усвоено, а возможности компьютера в натуральных экспериментах осознаны учащимися, если они самостоятельно выполнят опыт по прямолинейному движению тела, введут полученный результат в компьютер и обработают его соответствующей программой. Для этого условия опыта должны быть максимально простыми, его *результат* — наглядным, а программа — обеспечивать количественный *анализ* полученного результата. Идея и особенности постановки эксперимента, а также методика его использования для организации учебно-познавательной деятельности школьников рассмотрены в работах,

* Натурный эксперимент — один из видов физического эксперимента, в котором природные явления и объекты исследуются посредством реальных физических приборов. Понятие натурного эксперимента возникло в последнее десятилетие в связи с развитием вычислительной техники и информационных технологий, его противопоставляют таким понятиям, как «вычислительный эксперимент» и «виртуальный эксперимент».

опубликованных в различных периодических изданиях [4; 6; 7; 8]; примеры компьютерных программ, позволяющих выполнять анализ экспериментальных результатов, приведены в статьях Е. И. Вараксиной [1], В. В. Майера и А. С. Рудина [3; 5]; технология пошагового описания процесса создания учебной программы для натурального компьютерного эксперимента изложена в пособии Е. И. Вараксиной [2].

В настоящей работе описана методика проведения натурального компьютерного эксперимента, кратко рассмотрены действия учащихся при его выполнении и дан сценарий программы «Скорость прямолинейного движения», написанной учащимися в среде разработки Lazarus на языке Free Pascal.

Металлическую полосу с помощью ватного тампона равномерно покрывают тонким слоем черного тонера от лазерного принтера. Полоску через разделительный конденсатор емкостью 0,01 мкФ на рабочее напряжение 400 В и резистор сопротивлением 5,1 МОм подключают к фазовому проводу электроосветительной сети, дающей переменное напряжение 220 В частотой $\nu = 50$ Гц (можно использовать переменное напряжение 36 В и даже 6 В от понижающего трансформатора). По полоске быстро проводят пальцем или специальным электродом — на ней остается прерывистый след, который представляет собой траекторию движения тела с временными метками, период появления которых $T = 1/\nu = 0,02$ с (рис. 1).

Рядом с траекторией располагают линейку и фотографируют установку на цифровой фотоаппарат, планшет или мобильный телефон. Ватным тампоном стирают первую траекторию, получают и фотографируют следующую. Все полученные фотографии результатов натурального эксперимента загружают в папку «Эксперимент» компьютера.

Запускают программу «Скорость прямолинейного движения» и нажатием кнопки «Загрузить изображение» выводят на

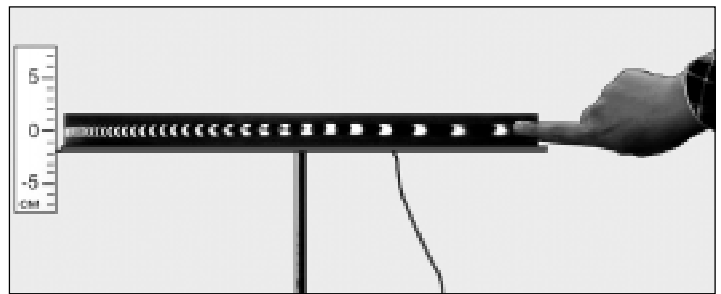


Рис. 1. Полученная в натурном эксперименте траектория с временными метками прямолинейного неравномерного движения тела

экран одну из полученных в опыте фотографий. На экране появляется выбранная фотография траектории с временными метками (рис. 2).

Задают условия, необходимые для обработки реальных экспериментальных данных компьютером:

- ✓ курсором выделяют рабочую область, на которой находится траектория с временными метками;

- ✓ нажатием на кнопку мыши обозначают на фотографии масштабной линейки выбранный отрезок и вводят значение его длины в сантиметрах в соответствующее окно;

- ✓ выбирают начало системы координат 0, для чего курсор перемещают в выбранную точку вне рабочей области и нажимают на левую клавишу мыши. На экране появляется декартова система координат xOy с делениями по горизонтальной оси, соответствующими вычисленному масштабу;

- ✓ в соответствующее окно вводят значение промежутка времени в секундах между соседними метками;

- ✓ нажатием на левую кнопку мыши курсором обозначают на траектории центры светлых или темных меток. При этом программа выполняет следующие действия: рисует красным цветом выбранные точки и сохраняет координаты этих точек в массив, количество элементов которого равно числу обозначенных точек;

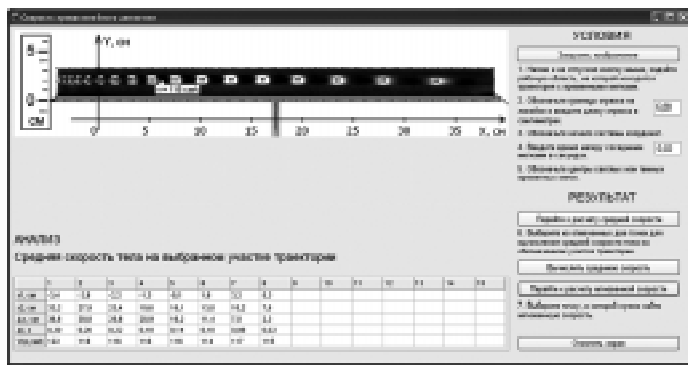


Рис. 2. Компьютерная обработка результата натурального эксперимента

✓ нажимают на кнопку «Перейти к расчету средней скорости». При этом массив координат временных меток сортируется по возрастанию координаты, что необходимо в случае, если метки обозначались не по порядку;

✓ с помощью левой кнопки мыши курсором обозначают точки, выделяющие участок траектории с координатами x_1 и x_2 , на котором будет вычисляться средняя скорость V_{cp} . При этом обозначенные точки меняют цвет с красного на зеленый и в соответствующих строках таблицы появляются значения координат концов выбранного участка траектории;

✓ нажимают на кнопку «Вычислить среднюю скорость». При этом компьютер производит необходимые вычисления и в третью строку таблицы выводит длину выбранного отрезка траектории Δx , в чет-

вертую — соответствующее значение промежутка времени Δt и в пятую — значение средней скорости на указанном участке траектории V_{cp} ;

✓ на траектории выбирают следующий участок и вновь нажимают на кнопку «Вычислить среднюю скорость». При этом прежние выделения точек исчезают и возникают новые, а в таблице заполняется следующий столбец. Вычисления средней скорости можно производить для 15 различных участков траектории;

✓ нажимают на кнопку «Перейти к расчету мгновенной скорости» и курсором отмечают выбранную точку траектории. На фотографии рядом с этой точкой появляется соответствующее значение мгновенной скорости тела;

✓ на любом этапе работы все обозначения и расчеты можно удалить нажав на кнопку «Очистить экран».

В заключение подчеркнем, что предложенная методика формирования понятия скорости движения тела обеспечивает глубокое усвоение структуры физического эксперимента: условия → результат → анализ и самостоятельную познавательную деятельность учащихся на уроке физики, развивающую экспериментальные, теоретические и компьютерные умения школьников. Таким образом, формируется полноценная система физических знаний, развиваются исследовательские умения учащихся, обеспечивается межпредметный характер учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вараксина, Е. И. Натурный физический эксперимент с компьютерной моделью / Е. И. Вараксина, В. В. Майер // Информатика и образование. — 2009. — № 2. — С. 124—126.
2. Вараксина, Е. И. Формирование умений компьютерного исследования механических колебаний : учебное пособие / Е. И. Вараксина, А. С. Рудин ; под ред. В. В. Майера. — Глазов : ГГПИ, 2012. — 64 с.
3. Майер, В. В. Визуальное сравнение математической и физической моделей / В. В. Майер, А. С. Рудин // Информатика и образование. — 2008. — № 10. — С. 93—96.
4. Майер, В. В. Дидактические основы учебного эксперимента для демонстрации относительности движения / В. В. Майер, В. Ф. Колупаев // Физическое образование в вузах. — 2011. — Т. 17. — № 3. — С. 77—81.

5. Майер, В. В. Компьютерная обработка траекторий движения тела с временными метками / В. В. Майер, А. С. Рудин // Учебная физика. — 2004. — № 2. — С. 9—24.
6. Майер, В. В. Опыты с порошковыми фигурами / В. В. Майер, Е. С. Мамаева // Квант. — 1976. — № 8. — С. 30—34.
7. Майер, В. В. Способ получения порошковых фигур / В. В. Майер, Е. А. Кудрявцева // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов. — Вып. 19. — М. : ИСМО РАО, 2004. — С. 47—49.
8. Майер, В. В. Учебные исследования по кинематике / В. В. Майер, Е. С. Мамаева, В. Ф. Колупаев // Учебная физика. — 2010. — № 2. — С. 8—28.



РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Н. Ю. КИСЕЛЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экологического образования
и рационального природопользования
НГПУ им. К. Минина
sopr@dront.ru

В статье анализируются основные особенности культурно-экологической образовательной среды Нижегородской области и связанные с ними инновационные формы дополнительного экологического образования.

The article explores main features of the Nizhny Novgorod cultural-ecological educational environment and related innovative forms of environmental education.

Ключевые слова: *культурно-экологическая образовательная среда, Нижегородская область, дополнительное экологическое образование, образовательные инновации, устойчивое развитие*

Key words: *cultural-ecological educational environment, Nizhny Novgorod region, additional environmental education, innovations in education, sustainable development*

В настоящее время регионы России решают задачу формирования инновационных образовательных полей, в которых сохраняются лучшие традиции отечественного образования и под влиянием социального развития создаются но-

вые условия для возрождения образовательного потенциала нации. Заметным вкладом в этот процесс является формирование культурно-экологической образовательной среды региона — педагогического феномена, обладающего высоким потенциа-

* Статья выполнена в рамках научно-исследовательского проекта «Исследование теоретико-методологических оснований формирования культурно-экологической образовательной среды региона», выполняемого НГПУ им. К. Минина в рамках государственного задания на оказание услуг.

лом в становлении и развитии экологической культуры различных групп населения. Эта среда как основа формирования экологической культуры личности и общества — один из важнейших факторов устойчивого развития региона.

В разработке концепции культурно-экологической образовательной среды особое значение приобретают культурно-экологический, личностно-деятельностный, проблемно-ситуативный и пространственно-временной подходы, а также принципы ближайшего развития, природо- и культуросообразности, интеграции, междисциплинарности, нравственно-эстетической выразительности среды, событийности, развития конструктивно-экологической активности, эмпатии и толерантности, эколого-созидательной деятельности, культуру-порождающей образовательной среды (Н. Ф. Винокурова, Н. Н. Демидова, Г. С. Камерилова, В. В. Николина) [11]. Эти подходы и принципы в полной мере реализуются в дополнительном экологическом образовании.

Пространство региона обладает своими специфическими особенностями воздействия, традициями и предпочтениями. Особенности Нижегородской области как образовательного пространства для устойчивого развития подробно исследованы В. М. Смирновой [10]. Поскольку именно дополнительное экологическое образование создает различные социокультур-

Пространство региона обладает специфическими особенностями воздействия, традициями и предпочтениями.

ные стимулы для деятельности обучающихся, используя все возможности культурно-экологической образовательной среды, кратко охарактеризуем эти особенности, служащие своеобразными «точками роста» инновационных форм дополнительного экологического образования.

✓ *Богатство и разнообразие.* Территория региона входит в состав лесной и лесостепной природных зон. Здесь пересекаются различные природные рубежи (геоморфологические, климатические, поч-

венно-растительные), определяющие разнообразие природных и социоприродных экосистем, своеобразное проявление глобальных экологических проблем, существуют этноэкологические традиции.

✓ *Типичность и уникальность.* Регион характеризуется высокой хозяйственной освоенностью, плотностью населения, высокой концентрацией промышленных предприятий; для него характерны проблемы, связанные с загрязнением вод, воздуха, почв, уничтожением лесов и т. д. Типичность общих экологических проблем определяется идентичностью технологии разных производств независимо от местоположения (переработка нефти, производство бумаги и др.). Специфичность региона заключается в многоплановой рубежности географического положения применительно к крупным экологическим, географическим, этнографическим районам.

✓ *Насыщенность образовательными продуктами для разных групп потребителей* (детей, подростков, взрослых, педагогов школьного и дополнительного образования). Министерством экологии и природных ресурсов Нижегородской области разработана областная целевая программа по экологической безопасности, важный компонент которой — формирование экологической культуры населения. Это стимулировало процесс экологизации деятельности учреждений дополнительного образования туристско-краеведческой, спортивной, художественно-эстетической и т. п. направленности, инновационное развитие процесса формирования экологической культуры, взаимодействие образовательных структур с общественными экологическими организациями, СМИ, учреждениями культуры, взаимодействие локальных культурно-экологических образовательных микросред на уровне региона.

✓ *Высокий образовательный потенциал региональных ООПТ.* Возможность широкого использования системы особо охраняемых природных территорий (ООПТ) региона — одно из уникальных свойств культурно-экологической образовательной

среды Нижегородской области. Кроме федеральных ООПТ (государственного природного биосферного заповедника «Керженский» и памятника природы «Озеро Светлояр»), здесь создано еще около 400 ООПТ регионального значения [2].

В первую очередь территориальная охрана предоставлялась самым ценным участкам ландшафтов. Природные экосистемы, в ходе тысячелетий подвергавшиеся антропогенной трансформации, стали неотъемлемой характеристикой этнографических особенностей населения (священные рощи, почитаемые источники, памятники садово-паркового искусства и т. д.). ООПТ, кроме охраны генофонда, ценофонда и ресурсов, часто имеют историко-культурное, эстетическое, культовое, рекреационное значения.

С озером Светлояр связана легенда о граде Китеже, ушедшем под воду во время нашествия войск хана Батыея, оставившая глубокий след в национальной культуре. На юге области сохранились остатки знаменитой Темниковской засеки, некогда защищавшей земледельцев от набегов кочевников. Долгое время примером неистощаемого природопользования служат бывшие монастырские леса и приузенские сосново-лиственничные корабельные рощи, охраняющиеся с петровских времен. Одно из лучших охотхозяйств региона — Великовское — в течение веков было местом царских охот.

Региональные ООПТ сберегают не только остатки «заповедных и дремучих старых муромских лесов», луговые степи, создавшие богатство русского чернозема, Ичалковский бор (уникальный реликтовый горный бор на карстовых образованиях), удивительные геологические объекты — места работ первых российских научных экспедиций под руководством П. С. Палласа и И. И. Лепехина, знаменитой почвенной экспедиции профессора В. В. Докучаева, но и дворянские усадьбы, связанные с именами деятелей науки и культуры, старинные парковые ансамбли, окрестности Большого

Болдина, где жил и творил А. С. Пушкин, ландшафты, в которых совершал свой духовный подвиг Серафим Саровский.

В области находится уникальное водно-болотное угодье мирового значения — Камско-Балдинская группа болот (одно из 35 рамсарских угодий в России).

ООПТ имеют огромный потенциал для использования в проектно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности учащихся, поскольку здесь возможно максимально продуктивное сочетание различных видов деятельности в процессе контакта с социальным и природным окружением [3].

✓ *Развитая сеть ключевых орнитологических территорий России различного ранга и ее высокий образовательный потенциал.* Ключевые орнитологические территории — это наиболее ценные для птиц участки земной или водной поверхности, деградация которых отрицательно сказывается на благополучии отдельных популяций и видов птиц в целом (местообитания редких птиц, места колониального гнездования, линные, миграционные и зимовочные скопления и пр.). В мире выделено около 20 тысяч таких территорий. Идея их сохранения легла в основу глобальной программы «Important Bird Areas» (IBA), компонентом которой является российская программа «Ключевые орнитологические территории России» (КОТР). Выделяют КОТР, имеющие международное, общероссийское и региональное значение. В Нижегородской области выявлено 77 КОТР, в том числе 14 всемирных, 14 европейских, 2 — вероятно международных, 47 областных [1].

✓ *Высокий уровень сохранности этнокультурных экологических традиций.* В регионе высока степень сохранности экологических традиций населения, аккумулировавших многовековой общественно-исторический опыт взаимоотношений че-

ООПТ имеют огромный потенциал для использования в проектно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности учащихся.

ловека с окружающей средой: систему знаний о природе, кодекс моральных норм, обязывающий относиться к природе как к святыне. Разнообразны и богаты обусловленные местными природными ресурсами уникальные нижегородские промыслы, самыми знаменитыми из которых являются городецкая и хохломская роспись, а также бытовавшие до начала XX века выступления с дрессированными медведями (медвежатничество).

Таким образом, культурно-экологическая образовательная среда региона содержит разнообразные примеры почитания растений и животных, охраны уникальных природных объектов, воплощения в традициях принципов рационального природопользования, дает обширный материал для демонстрации взаимообусловленности процессов развития этносов и вмещающей их среды, взаимосвязи природного разнообразия видов, сообществ, ландшафтов и культурного многообразия населения региона. Ее компоненты используются педагогическим сообществом для обновления содержания образования на основе изучения положений и феноменов традиционной культуры, духовных и экологических знаний населения, гуманизации и гуманитаризации обучения как ведущего условия всестороннего развития личности.

Культурно-экологической образовательной среде Нижегородской области свойственны приверженность современным идеалам устойчивого развития, протязенность, богатство и разнообразие информационного пространства.

Можно утверждать, что культурно-экологической образовательной среде Нижегородской области свойственны приверженность современным идеалам устойчивого развития, протязенность, богатство и

разнообразие информационного пространства. Все это создает широкие возможности и новые перспективы для процесса развития дополнительного экологического образования.

В регионе выделено три приоритетных направления этого развития:

✓ природно-ландшафтное (охрана жи-

вой природы, сохранение биологического разнообразия, Красная книга, особо охраняемые природные территории, природное и культурное наследие, рекреация и экологический туризм и т. д.);

✓ ресурсно-хозяйственное (природные ресурсы, загрязнение, отходы, транспорт, чистая вода, качество и безопасность среды обитания, региональные проявления глобальных экологических проблем, экологически чистое сельское хозяйство, энерго- и ресурсосбережение и пр.);

✓ антропоэкологическое (здоровый образ жизни, традиции природопользования и т. п.).

Эти направления определили векторы возникновения педагогических инноваций. Следует обозначить основные инновационные формы работы в дополнительном экологическом образовании, возникшие в Нижегородской области и распространившиеся далеко за пределы региона, ставшие одновременно и новыми способами освоения культурно-экологической образовательной среды территории, и новыми средствами ее развития.

Экологические лагеря. Первый в стране экологический лагерь был организован Дворцом пионеров им. В. П. Чкалова по инициативе и под руководством М. М. Ушаковой в 1990 году в Ботаническом саду ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Эта форма работы показала высокую эффективность и стала ежегодной практикой в стране. Экологические лагеря позволяют сочетать различные высокоэффективные формы и методы формирования экологической культуры школьников, погруженных в природу. Программой деятельности лагерей предусмотрена практическая природоохранная работа — очистка берегов водоемов, благоустройство родников, биотехнические мероприятия. Обязательный компонент работы экологических лагерей — спортивно-оздоровительные и культурно-массовые мероприятия (походы, байдарочные экспедиции, футбольные матчи, теннисные турниры, викторины, праздники, игры и др.).

Агитпункты биосферного резервата «Нижегородское Заволжье». ООПТ все чаще рассматриваются как региональный символ, источник экологической информации о состоянии окружающей среды и база для обучения и просвещения разных возрастных и социальных групп населения. По инициативе Керженского заповедника с 2003 года работают эколого-просветительские агитпункты биосферного резервата «Нижегородское Заволжье» в Борском, Семеновском, Воскресенском и Уренском районах (помимо экоцентра заповедника и биосферного резервата в поселке Рустай). Агитпункты в полной мере позволяют реализовать образовательный потенциал региональных ООПТ для осознания механизмов взаимодействия природы и общества в рамках концепции устойчивого развития, помогают сформировать у школьников как предметные, так и метапредметные знания.

Массовые орнитологические акции. Программа КОТР и большое число КОТР различного ранга в регионе стимулировали возникновение и развитие серии инноваций в дополнительном экологическом образовании. На региональный образовательный процесс большое влияние оказывает инновационная педагогическая система, основанная на проведении массовых акций по изучению и охране птиц [5]. Ежегодно организуются журавлиные и птичьи фестивали [9], активно развивается областное движение хранителей КОТР (раз в два года проводятся областные конкурсы) [8]. Быстрый рост числа российских участников массовых акций способствует развитию глобального мышления молодого поколения и росту авторитета нашей страны. Лидерские позиции России во Всемирных днях наблюдений птиц и международном эколого-образовательном интернет-проекте «Весна идет!», обеспеченные совместными усилиями школьников всей страны под руководством педагогов, являются серьезными дополнительными стимулом патриотического

воспитания и развития социальной активности молодежи [7].

«Цифровая экология» (Е. Д. Патаркин, С. Б. Шустов) возникла на рубеже тысячелетий. Применение вики-технологий в экологическом образовании, проект «Летописи.ру», «Виртуальная Пустынь» и другие получили широкий отклик в педагогическом сообществе региона и страны и среди учащейся молодежи. Применение цифровых технологий в образовании стало социокультурной нормой нашего времени. Образовательные учреждения Нижегородской области уверенно лидируют в ряде международных эколого-образовательных интернет-проектов.

Образовательные учреждения Нижегородской области уверенно лидируют в ряде международных эколого-образовательных интернет-проектов.

Детско-юношеская экологическая ассамблея. Впервые в России была проведена по инициативе и под руководством Р. Д. Хабибуллина в Нижнем Новгороде в 2005 году с целью объединения активистов молодежного экологического движения страны. Ассамблея стала неотъемлемой частью ежегодного международного научно-промышленного форума «Великие реки» и приобрела международное значение.

Участие в работе Европейского молодежного водного парламента. В 2009 году Нижний Новгород первым среди городов России принял Европейский молодежный водный парламент, в котором участвовали 80 молодых парламентариев из 11 государств.

В рамках работы IX молодежного парламента были организованы интерактивное обучение, связанное с вопросами интегрированного управления водными ресурсами, обсуждение водных проблем, разработаны совместные экологические проекты, состоялось знакомство молодежи Европы с экологической политикой и культурой Нижегородской области.

С ресурсно-хозяйственным направлением связаны и такие инновационные

формы работы, как международная экологическая акция «Сделаем мир чище», акции «500 уборок за один день», «Блогеры против мусора», движение чистильщиков рек, проект по очистке берегов водоемов «ОБЕРЕГАЙ», международный конкурс школьных проектов по энергоэффективности «Энергия и среда обитания».

Инновационные сетевые этноэкологические проекты (О. Н. Ляпаева, Д. Ю. Доронин), основанные на изучении экологических традиций населения региона, прочно заняли свое место в системе формирова-

ния экологической культуры личности не только в регионе, но и в стране [4; 6].

Таким образом, в регионе представлена широкая палитра инновационных организационных форм дополнительного экологического образования, обеспечивающих формирование экологической культуры молодежи. Педагогические инновации превращаются в социокультурные нормы и образцы, что обеспечивает их закрепление в духовной и материальной культуре, способствует дальнейшему развитию культурно-экологической образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бака, С. В. Орнитофауна Нижегородской области: динамика, антропогенная трансформация, пути сохранения : монография / С. В. Бака, Н. Ю. Киселева. — Н. Новгород, 2007. — 124 с.
2. Бака, С. В. Особо охраняемые территории Нижегородской области : аннотированный перечень. / С. В. Бака, Н. Ю. Киселева. — Н. Новгород, 2008. — 560 с.
3. Денисов, Д. А. Формы использования образовательного пространства ООПТ в начальной и основной школе / Д. А. Денисов, Н. Ю. Киселева // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 2. — С. 85—89.
4. Захарова, О. А. Этноэкология : методическое пособие по проведению этноэкологических исследований / О. А. Захарова, Д. Ю. Доронин. — М. : Лесная страна, 2008. — 184 с.
5. Киселева, Н. Ю. Массовые акции Союза охраны птиц России: педагогическая ценность, научная значимость, социальный эффект / Н. Ю. Киселева, С. В. Бака // Мир птиц : информационный бюллетень Союза охраны птиц России. — 2003. — № 2 (26). — С. 1—3.
6. Киселева, Н. Ю. Национальные экологические традиции и их изучение / Н. Ю. Киселева // Вестник АсЭКО. — 2000. — № 1 (21). — С. 28—37.
7. Киселева, Н. Ю. Организация учебно-исследовательской деятельности в международном эколого-образовательном интернет-проекте «Весна идет!» / Н. Ю. Киселева, А. С. Варламов // Начальная школа плюс До и После. — 2012. — № 9. — С. 90—94.
8. Киселева, Н. Ю. Региональные конкурсы хранителей КОТР — инновационная форма дополнительного экологического образования / Н. Ю. Киселева // Охрана птиц в России: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию Союза охраны птиц России (Москва, 7—8 февраля 2013 г.) / отв. ред. Г. С. Джамирзоев. — М. ; Махачкала, 2013. — С. 151—155.
9. Материалы для проведения праздника «День журавля» / сост. : Е. И. Ильяшенко, Н. Ю. Киселева. — 2-е изд., доп. — М., 2011. — 228 с.
10. Смирнова, В. М. Особенности региона как образовательного пространства для устойчивого развития / В. М. Смирнова // Изучение экологического краеведения в школах Нижегородской области: концепция и учебные программы / под ред. Н. Ф. Винокуровой, Н. Н. Демидовой. — Н. Новгород, 2010. — С. 9—26.
11. Формирование культурно-экологической образовательной среды региона : коллективная монография. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 158 с.



ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г. С. КАМЕРИЛОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры экологического образования
и рационального природопользования
НГПУ им. К. Минина
ecology.ngpu@mail.ru

В статье рассматривается сущность культурно-экологической образовательной среды и ее интерактивный потенциал. Предложены модели межсубъектного взаимодействия и соответствующие им технологии.

The article considers the essence of the cultural and ecological learning environment and its interactive potential. The models of intersubjectivity and appropriate technologies are suggested.

Ключевые слова: *культурно-экологическая образовательная среда, интерактивный потенциал среды, модели межсубъектного взаимодействия*

Key words: *cultural and ecological learning environment, interactive environmental potential, the models of intersubjectivity*

Современные компетентностно-ориентированные эколого-образовательные стратегии, пришедшие на смену традиционным знаниево-ориентированным, определили необходимость поиска ведущих факторов личностного и личностно-профессионального становления будущего выпускника. Среди них первостепенное внимание уделяется образовательной среде, обладающей высоким интерактивным потенциалом.

Важность феномена среды как формы социализации и социально-профессиональной адаптации подчеркивается в работах Л. С. Выготского, З. А. Галагузова, С. Д. Дерябо, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрика, В. А. Слостенина, В. И. Слободчикова, А. В. Хуторского, В. А. Ясвина. В исследованиях указывается на сложившееся противоречие между пониманием значимости образовательной среды и отсутствием ясных представлений о перспективах использования ее возможностей за счет

расширения педагогического инструментария. Большинство специалистов указывают на развивающий эффект образовательной среды, но их представления о ее сущности отличаются спецификой контекстного осмысления.

Современное культурологическое понимание социального развития обратилось к культурологическому контексту исследования образовательной среды, благодаря которому внимание акцентируется на уникальности человека, самоценности человеческой жизни, и его развитие рассматривается с гуманистических позиций посредством целостного восприятия мира в широком культурном контексте.

Формирование и функциональные особенности образовательной среды детерминированы доминирующим типом культуры, господствующей идеологии, стадией цивилизационного развития. Именно они определяют ее роль, ценностные смыслы, функциональное назначение, содержание,

приоритетные педагогические технологии, отвечающие контексту соответствующей эпохи.

Становление постиндустриального (информационного) общества сопровождается широкой международной интеграцией, экологической дестабилизацией окружающей среды, возрастанием роли личностного фактора. Радикальная трансформация концепции постиндустриального общества в начале 1970-х годов связана с идеей «пределов роста» (Д. Медоуз), прогнозирующих «экологический коллапс» для цивилизации при сохранении современных ориентиров развития. Она включает современную философию экологизма — мировоззрения, исходящего из определенного статуса проблем взаимоотношения общества и природы. Общепланетарная идея выхода цивилизации на качественно иной тип развития опирается на положения ноосферогенеза (В. И. Вернадский, Т. де Шарден), составляющего одно из важнейших оснований концепции устойчивого развития (Э. В. Гируссов, В. Г. Горшков, Н. М. Мамедов, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул).

Представляя собой методологию сбалансированных взаимоотношений общества и окружающей среды, концепция устойчивого развития выступает в виде ноосферной

мировоззренческой модели. Ее многоплановый характер раскрывается в философско-мировоззренческих, научно-теоретических и психолого-педагогических аспектах.

Философско-мировоззренческие аспекты

отражают общефилософский принцип единства мира; видение человека как части природы; признание равноценности человека и природы в достижении коэволюционного социоприродного развития; гармонизацию взаимоотношений общества и природы с учетом экологического императива; экологическую культуру, основан-

ную на диалоге, толерантности, консенсусе, духовной нравственности; трансформацию мировоззрения и всех сфер человеческой деятельности на принципах экогуманизма.

Научно-теоретические аспекты характеризуются развитием постнеклассической науки, осознанием связи научной деятельности с социальными ценностями и оценками, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научного поиска (В. Г. Горшков, М. А. Розов, В. С. Степин). Фундаментальные исследования социоприродных взаимоотношений носят интегральный прогностический характер, сопряжены с синергетическим подходом и теорией управления, широкой интерпретацией и проблематизацией, базирующихся на духовно-нравственных ценностях, интеллектуальном потенциале, информационных ресурсах и современных технологиях.

Психолого-педагогические аспекты обусловлены уровневой дифференциацией анализа феномена устойчивого развития: индивидуального, локального, национального, глобального.

Деградационные изменения в окружающей среде есть функция индивида, поэтому изменение индивидуального сознания и характера деятельности конкретного человека рассматривается в качестве реальной предпосылки выхода на уровень устойчивого развития. Осознание глобальности проблемы устойчивого развития должно получить «индивидуальное измерение» (О. К. Дрейер, В. А. Лось). В этих условиях непрерывное экологическое образование приобретает статус интегрирующего фактора образования в целом, играющего решающую роль в становлении грядущей устойчиво развивающейся информационной цивилизации. Для этого в образовании должен «вторгнуться» фактор будущего, способный изменить мировоззрение людей. Образование должно преодолеть «дефицит культуры» (В. П. Зинченко) и осуществить переход от знание-

Деградационные изменения в окружающей среде есть функция индивида, поэтому изменение индивидуального сознания и характера деятельности конкретного человека рассматривается в качестве реальной предпосылки выхода на уровень устойчивого развития.

вой парадигмы к культуротворческой. Стратегической целью экологического образования является формирование экологической культуры, базирующейся на экологической компетентности.

Выступая стержнем общечеловеческой культуры третьего тысячелетия, экологическая культура основывается на коэволюционных, экогуманистических ценностях. В экологической культуре картина мира предстает во всем многообразии как рационального, так и духовного воплощения. В отображении мира участвует не только наука, но и все языки культуры: мифы, религия, искусство, опыт практического освоения мира, нетрадиционные способы познания. В логике культурологичности происходит переход от противостояния и конфликтности к сотрудничеству и партнерству. Экологическая культура включает в поле восприятия личности весь пространственно-временной горизонт развития природы и общества в целом на пути из прошлого в будущее.

Совокупность изложенных положений определила необходимость теоретического обоснования и реального проектирования культурно-экологической образовательной среды как важнейшего фактора становления современной личности.

Культурно-экологическая образовательная среда характеризуется категорией событийной общности, то есть целостно-смысловым объединением людей, создающим условия для личностного и профессионально-личностного развития обучающихся на основе экокультурного подхода. Культурно-экологическая образовательная среда формируется, с одной стороны, социально-педагогическими усилиями, с другой — собственной активностью обучающихся. В этом отношении совершенно справедливо утверждение С. Л. Рубинштейна о том, что человек — не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и собственную личность, сознательно регулируя свое поведение.

Принципиально важным представляет

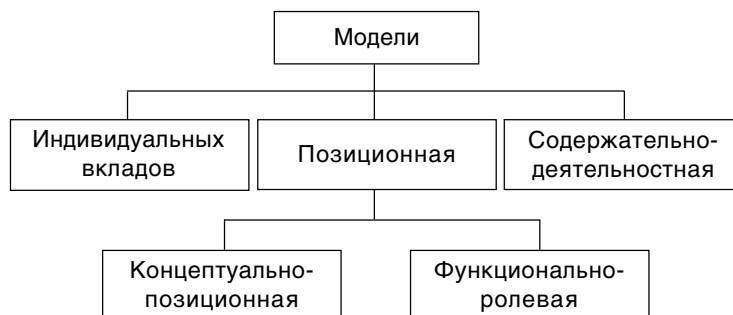
ся наше понимание культурно-экологической среды как культуропорождающей. Это обстоятельство актуализирует категорию субъектности. Коммуникации экологических смыслов и способов деятельности аккумулируют все многообразие таким образом, что каждый из участников способен изменить личную позицию и видение экологической ситуации, более того, — сформулировать новый экологически императивный проект. Потенциал культурно-экологической образовательной среды раскрывается через ее интерактивность, означающую организацию обучения на основе результативного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В этой связи продуктивность среды напрямую зависит от применяемых технологий обучения. Идеи интерактивности обеспечивают формирование экокультурной, толерантной, коммуникативной, творческой личности, активность которой направлена на всестороннее сотрудничество.

Экологическая культура включает в поле восприятия личности весь пространственно-временной горизонт развития природы и общества в целом на пути из прошлого в будущее.

Коммуникативные педагогические технологии акцентируют внимание на переходе от индивидуальной формы освоения экологического содержания к признанию определяющей роли учебного сотрудничества в достижении целей.

Нами обоснованы следующие модели совместной деятельности в экологическом образовании: индивидуальных вкладов, позиционная и содержательно-деятельностная (см. схему).

Модели совместной деятельности



Модели, созданные по *принципу индивидуальных вкладов*, построены на взаимопомощи, взаимодополняемости деятельности каждого («мозговой штурм», информационно-познавательные, творческие, исследовательские экологические проекты), исключают соперничество и межличностную конкуренцию.

Модели, созданные по *позиционному принципу*, предполагают столкновение разных позиций по одной и той же экологической проблеме, что наглядно отображают игровые эколого-ориентированные проекты, в том числе и на основе решения ситуационных задач. В рамках данной модели выделяются две формы организации деятельности:

✓ концептуально-позиционная, когда в группе объединяются учащиеся с исходно разными позициями по одной и той же проблеме, выносящейся на обсуждение (например, проблема строительства АЭС);

✓ функционально-ролевая, предполагающая представление разных позиций через выполнение соответствующих функций — ролей и реализующаяся в деловых и ролевых играх.

Модели, созданные по *содержательно-деятельностному принципу*, в качестве детерминанты эффективности группового взаимодействия рассматривают разнообразную коммуникативную деятельность участников.

Все технологическое многообразие культурно-экологической образовательной среды можно условно подразделить на три группы, исходя из особенностей коммуникативного взаимодействия:

✓ технологии межсубъектного взаимодействия, основанные на живом, непосредственном общении (проектная, ситуационного анализа, игровая, рефлексивная);

✓ технологии делового общения на основе читательской работы с текстом (продуктивного, смыслового чтения, раз-

вития критического мышления на основе чтения и письма);

✓ информационно-коммуникационные технологии — межсубъектное взаимодействие на основе использования глобальных информационных каналов, мультимедийной сети, аппаратно-компьютерного оборудования.

Общим для всех технологий первой группы является активный субъект-субъектный диалог, в ходе которого на основе обсуждения экологических проблем формируется культура делового общения как важнейшая составляющая экологической культуры в единстве ее аксиологических, когнитивных, праксиологических и личностных аспектов.

Технологии второй группы основаны на взаимодействии обучаемых в процессе их включения в продуктивную читательскую работу с различными научными, научно-популярными, хрестоматийными, нормативно-правовыми, инструктивными, учебными текстами. Обращение к современной технологии смыслового (рефлексивного) чтения исходит из понимания того, что в современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Смысловое продуктивное чтение, основанное на понимании и рефлексии, превращается в качество личности, а размышления о содержании текста обеспечивают его перенос в сферу личного сознания (Г. А. Ковалева, Э. А. Красновский).

Технологии третьей группы связаны с масштабным развитием современных средств коммуникации, которые привели к качественному изменению культурно-экологической образовательной среды из-за беспрецедентного увеличения ее информационной емкости. Лидирующие позиции приобретают информационные ресурсы, избыточные по объему и разнообразию, что актуализирует необходимость формирования специальных компетенций, обеспечивающих готовность и способность обучающихся к деятельности в среде интеллектуально емких технологий.

Все технологическое многообразие культурно-экологической образовательной среды можно условно подразделить на три группы.

Активное субъектное начало культурно-экологической образовательной среды придает ей целостность и задает интерактивный вектор развития, обеспечивает высокий уровень экологической компе-

тентности, сохранение устойчивой позиции в меняющихся условиях, оперативную реакцию на новые социально-экономические вызовы и установку на непрерывное повышение экологической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в теорию устойчивого развития : курс лекций / под ред. Н. М. Мамедова. — М. : Ступени, 2002. — 240 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология развития личности / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, 2005. — 1136 с.
4. *Запесоцкий, А. С.* Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — СПб., 2002. — 278 с.
5. *Камерилова, Г. С.* Культурно-экологическая образовательная среда вуза в системе личностно-профессионального становления выпускника / Г. С. Камерилова // URL: <http://www.science-educatin.ru/104-6776>.
6. *Козырев, В. А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета : монография / В. А. Козырев. — СПб. : РГПУ, 1999. — 116 с.
7. *Крылова, Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.
8. *Панов, В. И.* Психодиагностика образовательных систем / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2006. — 352 с.
9. *Слободчиков, В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. — М., 2002. — 230 с.
10. Стратегия экологического образования как образования для устойчивого развития : коллективная монография / под ред. В. В. Николиной, Н. Д. Андреевой, Г. С. Камериловой. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 200 с.
11. *Урсул, А. Д.* Универсальный эволюционизм: концепции, подходы, принципы, перспективы / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул. — М. : РАГС, 2007. — 324 с.
12. Формирование культурно-экологической образовательной среды региона : коллективная монография. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 158 с.
13. *Хуторской, А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения / А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
14. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 356 с.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Социальное проектирование в деятельности образовательных учреждений: технологические основы и опыт реализации: Методические рекомендации / Авт.-сост.: О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, Л. Ф. Попова, К. С. Гольшева, Е. М. Крылова. 81 с. (Сер. «Интеграция учреждений общего и дополнительного образования детей»).

Пособие представляет собой методическое руководство, включающее как теоретические основания, так и практические примеры организации социальных практик в образовательных учреждениях дополнительного и общего образования.

Публикуемые материалы адресованы педагогам общего и дополнительного образования, администраторам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием и всем, кто интересуется проблемами организации социального проектирования школьников.

СЕТЕВЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Т. И. КАНЯНИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационных
технологий НИРО
tkanyanina@gmail.com



С. Ю. СТЕПАНОВА,
старший преподаватель кафедры
информационных технологий НИРО
svst.kstovo@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы привлечения школьников к природоохранной деятельности, формирования активной жизненной позиции, развития коммуникативных и исследовательских умений через разнообразные виды учебной деятельности в сетевом экологическом проекте.

The article examines the attraction students to environmental activities, the formation of active life position, the development of communication, research skills through a variety of learning activities in a network of environmental project.

Ключевые слова: *ИКТ, проект, сетевой проект, Web 2.0, совместная деятельность, ФГОС, Интернет, УУД*

Key words: *ICT, project, network project, Web 2.0, joint activities, Federal State Educational Standard, Internet, universal learning activities*

Сегодня любая деятельность человека сводится к умению всесторонне работать с информацией, что требует от него гибкости и подвижности мышления, умения быстро и ответственно принимать решение, а также развитых коммуникативных навыков, способности вести конструктивный диалог, толерантности по отношению к чужому мнению. В этой ситуации особую роль в арсенале иннова-

ционных педагогических методов и средств играет проектный метод обучения.

Появилось поколение людей, которые используют Интернет на новом уровне — как пространство обитания. Эти люди родились, когда Интернет уже существовал, они воспринимают его как естественное качество жизни, они привыкли быть в сети. Высокий интерес современных школьников к сети Интернет создает принци-

ально новые возможности в сфере образования, позволяя использовать Интернет как образовательную среду, ориентированную на развитие творческой активности и субъектной позиции подростков, и вывести проектную технологию на уровень сетевых проектов.

Под сетевыми проектами мы понимаем такую форму организации образовательной деятельности, в которой достижение цели осуществляется через горизонтальное партнерское взаимодействие субъектов, поддерживаемое телекоммуникационными средствами (в частности, Интернет). Сетевой образовательный проект представляет собой качественно новую информационно-образовательную технологию, позволяющую подростку проявить личную инициативу, построить собственную траекторию творческого развития, поскольку предьявление себя в условиях Сети возможно только через продукт творческой деятельности.

Сетевые экологические проекты — технология, обеспечивающая выполнение важнейшей задачи школы — социализации учащихся, становления их социальной компетенции.

В настоящее время в сети Интернет представлены образовательные экологические проекты разных направлений: модельные, исследовательские, мониторинговые, культурно-экологические, эколого-валеологические, профориентационные, природоохранные, информационные, просветительские, комплексные и др.

Экологические проекты нацелены на решение жизненно важных задач сохранения окружающей среды, мотивируют участников проектов на осознание и решение экологических проблем на локальном, региональном или глобальном уровне.

Интегративный характер экологической проблематики создает объективные предпосылки для объединения знаний, полученных из разных предметных областей (биология, химия, физика, география, история, изобразительное искусство). Вектор интеграции в экологическом проекте

направлен на расширение межпредметных связей, формирование четкого представления о целостности окружающего мира, создание условий для развития интеллектуальных способностей, воспитания ответственного отношения к природе.

Уникальной особенностью сетевых экологических проектов является возможность включения родителей в социально значимую деятельность по содействию в решении экологических проблем. Это создает условия для получения жизненно важных знаний и умений в области безопасного взаимодействия с окружающей средой, информации о деятельности школы, возможности участия в совместных мероприятиях вместе с детьми, формирования сообщества учеников и родителей, связанного едиными целями и задачами, направленными на личностный рост и развитие.

Одним из ведущих видов деятельности учащихся в сетевом проекте является совместная работа над созданием информационных продуктов в сети Интернет. При проектировании учебных заданий важным является выбор сервисов Web 2.0, позволяющих реализовать поставленную образовательную задачу.

Технологический инструментарий сетевого проекта должен обеспечивать:

- ✓ организацию совместной коллективной и групповой деятельности;
- ✓ осуществление эффективного информационного взаимодействия;
- ✓ коммуникацию участников между собой;
- ✓ обеспечение доступа к информационным ресурсам всем участникам сетевого проекта;
- ✓ формирование сетевого сообщества обучающихся;
- ✓ публикацию и обмен готовыми продуктами учебной деятельности;
- ✓ организацию эффективного управления и педагогического наблюдения;

Сетевые экологические проекты — технология, обеспечивающая выполнение важнейшей задачи школы — социализации учащихся, становления их социальной компетенции.

✓ оценивание продуктов учебной деятельности.

Сервисы Web 2.0 обладают широким

спектром дидактических возможностей, позволяя организовать разнообразную деятельность учащихся в Сети (см. таблицу).

Возможности сервисов Веб 2.0

Виды сервисов	Примеры сервисов	Дидактические возможности
Виртуальные доски	http://wikiwall.ru/ http://en.linoit.com/ http://scrumblr.ca/	Проведение мозгового штурма, обмен мнениями, рефлексия
Создание графики онлайн	http://pixlr.com/editor/ http://trendclub.ru/ http://drawi.ru/ http://pixenate.com/	Создание индивидуальных и коллективных творческих работ (рисунков, комиксов, коллажей, плакатов и т. д.)
Презентации онлайн	http://www.calameo.com/ http://www.slideshare.net/ http://slidebomb.com/	Создание и размещение продуктов проектной деятельности, организация совместной работы над коллективным продуктом
Офисные технологии, документ-сервисы	https://drive.google.com/ http://docme.ru/ http://crocodoc.com/	Совместное редактирование документов, ведение виртуальных дневников, создание онлайн-заметок
Сервисы визуализации	http://caco.com/ https://www.draw.io/ http://www.mindomo.com/	Совместное построение чертежей, планов, схем, диаграмм, структур, моделей процессов и явлений
Вебинары, конференции, встречи	http://www.anymeeting.com/ https://buzzumi.com/ http://ega.ru/	Организация видеоконференций и онлайн-встреч
Карты	http://maps.google.ru/ http://quikmaps.com/ http://wikimapia.org/	Привязка к карте информации об объектах, создание маршрутов, экскурсий
Блоги	http://blogspot.com/ https://www.tumblr.com/	Ведение дневников, создание тем для дискуссий и обсуждений
Тесты, опросники	http://ru.99polls.com/ http://simpoll.ru/ http://webanketa.com/ru	Организация анкетирования, социологических опросов
Видеосервисы	http://www.dailymotion.com/ https://www.zaption.com/ http://www.youtube.com/yt/playbook/ru/live.html	Размещение и редактирование видео в сети
Мультимедиа-сервисы	http://www.zooburst.com/ http://www.playcast.ru/ http://www.glogster.com/	Создание мультимедийных продуктов, включающих фото-, видео-, аудиоинформацию
Ленты времени	http://www.dipity.com/ http://timerime.com/ http://www.timetoast.com/	Создание лент (шкал) событий
Органайзеры (календари)	https://www.google.com/calendar/ http://www.zoho.com/calendar/ http://mycal.ru/	Планирование мероприятий, оповещение

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования заложены основные требования к результатам экологической подготовки учащихся. Так, на уровне начальной школы (предметная область «Окружающий мир, обществознание и естествознание») предусматривается воспитание уважительного отношения к природе страны, осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде.

В основной школе в предметной области «Естественнонаучные предметы» (биология, физика, химия) закладывается воспитание ответственного и бережного отношения к окружающей среде; овладение экосистемной познавательной моделью и ее применение в целях прогноза экологических рисков для здоровья людей, безопасности жизни, качества окружающей среды; осознание значимости концепции устойчивого развития.

Методической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, направленный на формирование у каждого ребенка умения учиться.

Условием эффективного использования сетевых экологических проектов для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов является соблюдение условий организации, которые позволяют овладеть разными видами и способами самостоятельной и коллективной творческой деятельности, накопить активный опыт использования современных информационных технологий учащимися, освоить продуктивные формы общения в сетевом формате.

Сотрудничество учащихся и педагогов — один из основных принципов сетевого проекта. Педагоги и учащиеся включены в новое совместное творчество, которое позволяет им демонстрировать свой опыт деятельности, анализировать его, обобщать, выступать единой коман-

дой и использовать сетевые технологии для планирования и разработки совместных продуктов командами из разных школ и регионов.

Проследим реализацию вышеперечисленных возможностей на примере межрегионального

сетевого экологического проекта «Нам жить на этой Земле» (<https://sites.google.com/site/namzitnazemle>), проводившегося с 25 марта по 18 мая 2013 года Нижегородским институтом развития образования при участии Министерства экологии и природных ресурсов Нижегородской области, экологического центра «Дронт». Сетевой проект разработан на основе методических подходов образовательных программ Intel «Обучение для будущего» и «Учимся с Intel».

Цель проекта — развитие экологического мировоззрения школьников, привлечение внимания к активной природоохранной деятельности, формирование экологической и гражданской позиции с использованием интернет-технологий.

Задачи интернет-проекта — привлечение внимания учащихся к проблемам охраны окружающей среды; создание условий для интеграции усилий педагогов, детей и их родителей в совместной работе над творческими и исследовательскими работами; развитие проектной и ИКТ-компетентности педагогов, детей и их родителей; обмен инновационным опытом организации проектной и исследовательской деятельности учащихся с использованием информационных технологий и развитие сетевого сообщества педагогов Нижегородской области, использующих в профессиональной деятельности сетевые технологии.

В проекте приняли участие команды учащихся 2—11-х классов под руководством педагогов трех возрастных групп: 2—4 классы, 5—8 классы, 9—11 классы.

Проект реализован как приключенческий web-квест, в котором участники, выступая в роли начинающих детективов-

Сотрудничество учащихся и педагогов — один из основных принципов сетевого проекта.

экологов, отвечали на вопросы: «Как защитить жизнь на Земле и спасти нашу планету для будущего?» В каждой команде — детективном агентстве участники распределили роли — директор, следователь, фотограф-криминалист, оперативные сотрудники, группа быстрого реагирования. Командам предстояло пройти несколько этапов. На каждом этапе ставились задачи, связанные с формированием у школьников личностных качеств, технологических навыков и универсальных учебных действий.

На подготовительном этапе команды принимали участие в коллективном мозговом штурме, отвечая на вопрос: «Какую экологическую угрозу вы считаете для нашей планеты самой серьезной и почему?» Каждая команда выдвигала одну версию, кратко формулировала ее и публиковала на совместной онлайн-доске.

Погружение в тему продолжилось через анкетирование «Оценка уровня экологической культуры участников проекта». Организаторам проекта было важно, чтобы дети провели анализ собственной экологической позиции на основании результатов анкеты.

На этом этапе прогнозировались следующие результаты участников проекта:

✓ личностные — развитие навыков сотрудничества в коллективе, умений распределять функции между участниками

проекта, формирование навыков собственной рефлексивной деятельности, формирование навыков письменной коммуникации;

✓ технологические — знакомство с сервисом создания совместной онлайн-газеты <http://wikiwall.ru/>, заполнение web-анкеты, созданной на основе формы Google;

✓ универсальные учебные действия — умение структурировать информацию, выделять главную мысль, четко отвечать на поставленные вопросы, освоение на-

чальных форм познавательной рефлексии.

На следующем этапе — «Стажировка» — команды работали с электронной версией Красной книги России (<http://biodat.ru/db/rb>).

Ребята определяли и классифицировали таксоны Красной книги России. На данном этапе им необходимо было собрать предложенный в задании пазл, узнать или угадать по собранному изображению таксон (животное, птицу, растение), найти его в Красной книге, определить «Название» охраняемого объекта природы, его «Семейство», охранный «Статус (категорию)».

Для организации совместной работы был создан блог, где проводилась дискуссия «Разговор с ученым». Участники отвечали на вопросы С. Б. Шустова, кандидата химических наук, иллюстратора Красной книги Нижегородской области.

Учащиеся обсуждали, на основании каких данных тот или иной вид живых организмов помещают в Красную книгу, каковы отличительные особенности Красной книги России и отдельных областей, что означает, если в последующем издании Красной книги вид будет исключен. Организаторам было важно, чтобы участники проекта обратились к проблемам живой природы, увидели необходимость ее защиты через реальные объекты живой природы.

Прогнозируемые результаты участников проекта на втором этапе:

✓ личностные — формирование позиции человека любознательного, активно и заинтересованно познающего окружающий мир, формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию;

✓ технологические — совершенствование навыков поиска информации в сети Интернет, знакомство с интернет-сервисом подготовки пазлов <http://five.flashgear.com/npuz/>, формирование навыков сетевого взаимодействия посредством форума в блоге;

Организаторам проекта было важно, чтобы дети провели анализ собственной экологической позиции на основании результатов анкеты.

✓ универсальные учебные действия — владение основами организации собственной деятельности и деятельности команды, овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами; освоение способа решения проблем поискового характера.

Основной этап сетевого проекта включал выполнение трех творческих работ.

✓ *Экодело № 1.* Участники совместно создали «Карту природных ценностей», отмечая на карте Google уголки природы в своей области, городе, районе, поселке, которые они хотели бы сохранить. Продукт этапа — карта Google экологически чистых мест, особо охраняемых природных территорий, памятников природы тех мест, где проживают участники проекта. В каждой метке — название, краткое описание, фото или видео природного объекта.

✓ *Экодело № 2.* Мини-исследование «Сохраним свой дом!». Участники, взаимодействуя в своей команде, выделили ряд экологических проблем в своем районе, городе, поселке, выбрали из них наиболее актуальную, обосновали свой выбор, изучили проблему и предложили возможные пути ее решения.

Затем участники предложили план реализации своего решения проблемы. Составили бюджет, необходимый для осуществления разработанного плана. Сделали выводы — ожидания от реализации своего плана. Продукты этапа — исследовательские проекты команд-участниц.

✓ *Экодело № 3.* Команды-участницы организовали и провели экологические акции в своих районах, городах, поселках. К участию в акциях команды привлекали учащихся и педагогов своих школ и родителей. Девиз акции: «Есть такое твердое правило: встал поутру, умылся — и сразу же приведи в порядок свою планету» (А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»).

В результате экологических акций команды учащихся:

✓ очистили от мусора участки лесов, парков, берегов водоемов, посадили цветы, деревья и кустарники;

✓ установили аншлаги с информацией о природных объектах, их исторических, природных и культурных особенностях;

✓ установили аншлаги, призывающие к бережному отношению к природным объектам;

✓ благоустроили территории в традиционных местах отдыха (установили скамейки, разбили клумбы и т. п.);

✓ провели агитационную работу с населением (выпустили и распространили листовки и флаеры, посвященные экологическим проблемам населенных пунктов).

Продукты этапа:

✓ интерактивные плакаты об акциях, созданные с помощью сервиса <http://www.glogster.com/>;

✓ веб-альбомы с фото о проведенных акциях с помощью сервиса <https://plus.google.com/photos/>.

Прогнозируемые результаты участников проекта на основном этапе:

✓ личностные — формирование мотивации к активной природоохранной деятельности, развитие навыков сотрудничества со взрослыми, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской и творческой деятельности;

✓ технологические — создание меток объектов; совершенствование навыков работы с графической информацией, размещением ее в сети Интернет, совместная деятельность в ресурсах: презентации диска Google (<https://drive.google.com>), карты Google (<https://maps.google.com>);

✓ универсальные учебные действия — построение рассуждений, связанных с конкретными понятиями, использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и

Основной этап сетевого проекта включал выполнение трех творческих работ.

интерпретации информации в соответствии с познавательными задачами, умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы.

Именно на этом этапе почувствовалось, что в проекте не 400 маленьких команд, а одна большая команда участников проекта «Нам жить на этой Земле!».

На заключительном этапе проекта перед участниками ставилась задача придумать «Свод правил жителя Земли».

Команды 2—4-х классов создавали иллюстрированный свод правил в виде совместной презентации. Каждая команда придумывала и иллюстрировала правило для конкретной ситуации взаимодействия человека с природой.

Команды 5—8-х классов делились на пары, создавали свод правил в виде ребусов, разгадывали ребусы друг друга и оценивали правильность ответа команды-партнера.

Команды 9—11-х классов делились на пары и создавали правила и антиправила с помощью редактора комиксов и размещали их в совместной презентации.

Продукты этапа — три раздела «Свода правил жителя Земли» — в картинках и стихах, в ребусах и комиксах.

Прогнозируемые результаты участников проекта на заключительном этапе:

✓ личностные — формирование целостного

экологического мировоззрения, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

✓ технологические — освоение сервисов для создания ребусов (http://rebus1.com/index.php?item=rebus_generator), комик-

сов (сервис сетевого редактора комиксов <http://trendclub.ru/>);

✓ универсальные учебные действия — активное использование средств ИКТ для решения познавательных задач, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов.

Всего в проекте зарегистрировались 428 команд учащихся 2—11-х классов. Выполнили не менее трех заданий 212 команд, из них 176 команд представили Нижегородскую область, 36 команд — другие регионы (республики Марий Эл, Удмуртия, Татарстан, Чувашия, Ставропольский и Краснодарский край, Оренбургская, Новосибирская, Омская, Псковская, Самарская области).

Сетевая проектная деятельность — один из наиболее эффективных видов учебно-исследовательской деятельности учащихся, в ходе которой происходит не только углубление экологических знаний, но и совершенствование исследовательских, природоохранных и коммуникативных умений, реализация которых возможна как в учебном процессе, так и в обычном социальном окружении. Разнообразный технологический инструментарий сервисов Web 2.0, широко представленных в сети Интернет, позволяет реализовать разные формы коллективной и групповой деятельности, в которой задействованы все участники проекта, что способствует их социализации и обретению опыта межличностного взаимодействия. В рамках реализации проектов воспитываются молодые экологи с активной гражданской позицией, готовые к решению проблем безопасного экологического будущего.

На заключительном этапе проекта перед участниками ставилась задача придумать «Свод правил жителя Земли».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кушнарева, А. П.* Сетевые экологические проекты как средство развития творческой активности подростков / А. П. Кушнарева // URL: <http://www.dissercat.com/content/setevye-ekologicheskie-proekty-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskoi-aktivnosti-podrostkov#ixzz2lYJlpJ5N>.

2. *Полат, Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2007. — 368 с.
3. *Полат, Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат. — М. : Академия, 2004. — 258 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.



О ПРЕДМЕТЕ И МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ

И. В. ГРЕБЕНЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры кристаллографии
и экспериментальной физики
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
grebenev@phys.unn.ru

В статье анализируется реальность достижения метапредметных результатов в обучении. Показана необходимость моделирования учебного процесса на основе контекста изучаемого предмета.

This article analyzes the reality of achieving substantive results in metasubject. Shows the need for modelling the learning process based on the context of the metasubject.

Ключевые слова: *моделирование учебного процесса, метапредметное знание, принцип научности в обучении*

Key words: *simulation of training process, working knowledge of metasubject, the principle of scientific character*

Достижение целей, поставленных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), в конечном счете должно происходить в образовательном процессе школы, который носит пока, к счастью, предметный характер. Поэтому достичь запланированных результатов можно лишь усилиями учителей, являющихся специалистами в методиках преподавания и в совершенстве понимающих научные аспекты изучаемого предмета.

Никакие развивающие и воспитательные цели вне процесса обучения основам наук не достигаются, ибо достигнуты они

могут быть лишь в ходе деятельности учащихся, которая организуется в учебном процессе школы на материалах предметов и средствами методик обучения. Точно так же и любое доказательство достижения цели формирования важнейших сторон личности учащихся осуществляется в результате самостоятельной познавательной деятельности, так как если «уровень сформированности учебной деятельности прямо коррелирует с уровнем развития личности» [1, с. 20], то и требуемый уровень развития личности может быть достигнут и показан только в *предметной* учебной деятельности.

В. Г. Разумовский при анализе результатов международного тестирования пришел к выводу, что лишь способность учащихся самостоятельно применять знания свидетельствует о достижении в ходе учебного процесса конечного результата образования [7, с. 18]. В ситуации, когда не формируется практический компонент предметной деятельности, предметного мышления, нельзя говорить о формировании компетентностей, сколь бы актуальным и модным ни казалось это требование [2, с. 29], поскольку «компетентность, как объективная характеристика реальности, должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности» [1, с. 21].

В. Г. Разумовский приводит несколько типичных недостатков научной грамотности учащихся на примере физики и причин, их породивших. Все они вытекают из одного печального факта — в учебном процессе школы познавательная деятельность учащихся с *материалом основ наук* сведена к минимуму, методика обучения предмету превратилась в методику изложения и опроса. Поэтому к причинам, перечисленным В. Г. Разумовским: уменьшение количества часов, деградация материальной основы обучения, ориентация на ЕГЭ — следует добавить еще один важнейший аспект — падение уровня дидактической и методической грамотности учителей. Разумеется, эта причина не изолирована, она возникла вместе и во взаимосвязи с названными выше, но именно в ней

сегодня корень тех печальных результатов международного тестирования, что приведены в цитируемой статье [7].

Методическое мастерство учителя как умение моделировать эффективный учебный процесс для произвольной педагогической ситуации базируется, в первую очередь, на его научной, предметной подготовке, которая позволяет выделить существенные аспекты изучаемого материала, сконцентрировать на них познаватель-

ную деятельность учащихся и построить учебный процесс, отвечающий объективной логике раскрытия научных основ содержания. Однако уровень требований к конструктивной деятельности учителя зачастую не обеспечен его научной и методической подготовкой, что приводит к многочисленным несуразностям и грубым ошибкам. Мы говорим сейчас не только об ошибках учителя в изложении предмета, речь идет об ошибках в конструируемом им учебном процессе. Эти ошибки возникают потому, что уровень предметной, научной подготовки учителя часто не соответствует уровню сложности методической задачи. Его методическая компетентность (или то, что за нее принимается) оказывается лишенной научного, предметного основания и потому становится бесполезной, а при излишнем желании «изобрести инновацию» зачастую приводит к вредным практическим последствиям [11].

Вместо систематической работы над повышением уровня методического мастерства учителей и их научной подготовки в административном порядке началось внедрение «педагогических технологий», требование разработки каждым учителем педагогических инноваций, затем на смену пришло формирование предметных компетенций, теперь все ищут пути достижения метапредметности. Ни один из терминов не был знаком учителям и не был по настоящему понят даже теми, кто требовал их срочного внедрения.

Но подлинная беда пришла в школу с появлением нового тренда — метапредметности. Взамен систематической работы с содержанием основ наук, созданием единой естественнонаучной картины мира, что всегда являлось и является важнейшей задачей всех педагогов [3], учителям предлагается поиск так называемых перво-смыслов, «стягивающих» все происходящее к общим основаниям [9]. В учебнике А. В. Хуторского «Современная дидактика» читаем: «Через “золотое сечение”,

Подлинная беда пришла в школу с появлением нового тренда — метапредметности.

например, обнаруживается единство музыкальных и астрономических явлений, магическое число «семь» символизирует ноты, цвета, дни недели, события из сказок, чудеса света» [10, с. 208]. Об этом так называемом единстве астрономии и музыки, золотом сечении, «магическом числе семь» написано уже достаточно. Цветов в спектре отнюдь не семь, а бесконечно много, соединять в одном «первосмысле» события из сказок с числом планет можно лишь при очень большом желании найти пресловутый «первосмысл» и некритическом восприятии окружающей действительности. Сами же примеры взяты из метапредметного курса «Числа» для учащихся начальной школы. По утверждению автора, «результаты наблюдения за числами будут выходить за рамки данного предмета, например, характеризовать основы мироздания», это и будут «метапредметные результаты. Именно так понимал математику Пифагор, а не так, как это принято в нынешней массовой школе, когда числом считают количество или отношение количества к мере» [9].

Интересно, кто и где проводил этот педагогический эксперимент по освоению философии Пифагора в начальной школе, прежде чем начать его тиражировать, и как это повлияло на умения учащихся оперировать числами? Спрашивал ли уважаемый автор согласия математиков на новую трактовку понятия числа, отличающуюся от привычной им и столь удачно работающую в различных областях науки, техники и быта в течение тысячелетий?

Пример из физики: ради пресловутой метапредметности и поиска первосмыслов предлагается изучать в единстве теории цветов Ньютона и Гете, хотя обе они ошибочны, а о настоящей природе цвета не предлагается говорить вовсе.

Но настоящий шок испытает грамотный учитель, познакомившись с материалами журнала «Физика в школе» № 5 за 2013 год, и особенно — с конкретными методическими рекомендациями в электронном приложении. Здесь отчетливо вид-

на проблема — разрыв между декларациями и невозможностью их реализации на практике.

Теоретикам кажется, что изобретя звонкую систему лозунгов, они уже обеспечили новое педагогическое направление, не затрудняя себя переводом теорий на язык конкретных моделей урока. Они сами ждут от учителей разработок их набора лозунгов в конкретике предмета:

Теоретикам кажется, что изобретя звонкую систему лозунгов, они уже обеспечили новое педагогическое направление, не затрудняя себя переводом теорий на язык конкретных моделей урока.

«Современный учитель должен стать конструктором(?) новых педагогических ситуаций, новых заданий» [8, с. 10]. Вместо дидактических моделей или системных методических рекомендаций даются отдельные примеры — тривиальные методические и ошибочные физические. Ведь «обучение через задавание вопросов» [8, с. 10—11] — не что иное, как коряво описанная старая добрая эвристическая беседа. Только ни один автор в известных нам изданиях не стал бы оставлять детей в заблуждении, что «теплый воздух в холодном воздухе будет плавать», нет, детей надо убедить в ходе применения элементарной физики, что воздух будет подниматься, расширяться, остывать и будет плавать лишь при достижении равенства температур.

Такие грубые ошибки совершают методисты-метапредметчики, утверждающие, впрочем, что «метапредметность не может быть оторвана от предмета» [8, с. 6]. Но если методисты пишут такое, то учителям тем более не под силу создать свои варианты. Наименее стойкие из них бросаются разрабатывать, как им кажется, «метапредметные уроки».

Посмотрим, что получается на другом примере из того же журнала [6]. В статье приводятся совершенно справедливые требования к организации метапредметных занятий: первое — «обязательная работа с деятельностью учащихся, передача учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со зна-

ниями», второе — «метапредметный подход, это очень хорошее знание своего предмета», и третье — «метапредметный разворот не означает, что нужно делать грубые предметные ошибки и показывать незнание своего предмета» [6, с. 19—20].

В аспекте этих требований рассмотрим сценарий метапредметного занятия этого же автора «Движение, или Что такое Пространство и Время» [5]. Образовательной целью урока заявлены систематизация и обобщение знаний по теме «Основы специальной теории относительности А. Эйнштейна».

Одной из основных идей метапредметности является получение от учащихся обыденных и в силу этого, скорее всего, ошибочных представлений об изучаемых явлениях. Такой методический прием хорошо известен, однако методическая наука давно заявила о чрезвычайной опасности фиксации вероятных ошибок и трудности их исправления. Вот и в этом уроке, вопреки заявленной цели, до самых последних минут нет ни слова о постулатах или следствиях специальной теории относительности (СТО), Лоренцовых преобразованиях. Вместо этого учащиеся, видимо, плохо подготовленные и мало информированные, составляют таблицу типов(?) пространства и времени, смешивая не имеющие, кроме лингвистических, других общих свойств космическое пространство, информационное пространство, личное пространство, и отделяют друг от друга время физическое, географическое (видимо, поясное), историческое.

Одной из основных идей метапредметности является получение от учащихся обыденных и в силу этого, скорее всего, ошибочных представлений об изучаемых явлениях.

Сюда же каким-то образом попадает модель атома, причем для большей метапредметности и видимой автору связи пространства и времени ошибочно утверждается (по отношению к положению электрона), что «чем больше интервал времени наблюдения, тем яснее очерчивается соответствующая область пространства»(?).

Наконец, на последнем этапе урока автор добирается до СТО. Все обобщение и повторение этой сложнейшей темы, вся заявленная необходимой деятельностью учащихся убираются в две фразы: «Еще одним(?) подтверждением взаимосвязи пространства и времени является появившаяся в начале XX века теория относительности Эйнштейна... Там многое привязывается к скорости света, поэтому многое зависит от скорости передвижения. Согласно теории относительности при околосветовых скоростях передвижения возможны эффекты замедления времени и сокращения длины».

Хорошо уже, что про А. Эйнштейна вспомнили, пусть даже через пренебрежительное «еще одним», видимо, так себе фактик по сравнению с авторскими типами пространства и времени.

Чрезвычайно интересно, где автор учился физике и какую методику (а он методист) развивает. Здесь в каждой фразе несколько физических ошибок и методических несуразностей. Во-первых, все обобщение СТО свелось к одной косноязычной фразе, то есть о достижении цели урока не может быть и речи. Во-вторых, не при «околосветовых», а при любых скоростях упомянутые эффекты имеют место. Ведь только учет релятивистских эффектов позволяет спутникам системы GPS, движущимся отнюдь не с околосветовой скоростью, определять время прохождения сигнала, а затем и координаты объектов с требуемой точностью. Ну и наконец, физик не может сказать, что «эффекты замедления времени» *возможны*, поскольку эти эффекты всегда имеют место в реальности, в отличие от метапредметности в изложении цитируемой статьи.

Вершиной авторского свободомыслия является вывод, который должны сделать ученики: «Пространство и время представляют собой лишь разные грани одного и того же явления — движения». В заключительной фразе рассматриваемой статьи

автор утверждает, что «учебный предмет как образовательная форма, конечно, не умрет, но будет развиваться лишь в той мере, в какой эта образовательная форма будет пронизана метапредметным подходом» [6, с. 21]. Нет, учебный предмет «Физика» в исполнении авторов такой трактовки метапредметности уже умер, а на его место пришла безответственная говорильня, которая неизбежно будет усвоена учащимися.

Теперь полезно вернуться к требованиям к метапредметным урокам и понять, что существует грандиозный разрыв между мечтами и реальностью. Понять, что подлинная потребность в совершенствовании обучения физике состоит не в прожектерстве и бессмысленных поисках метапредметности, а в повышении науч-

ной, предметной и методической подготовки учителей до такого уровня, чтобы подобные вредоносные инновации ими фильтровались. Только глубокое понимание научных основ изучаемого материала, чего и в помине нет в рассмотренных работах, позволяет методистам и учителям строить модели урока, отвечающие объективной логике раскрытия учебного содержания. В своей работе [11] мы назвали это следствием принципа научности для моделирования и конструирования учебного процесса. Вот аналогичная точка зрения: «Чем лучше преподаватель знает излагаемый материал и чем шире его эрудиция в отношении смежных областей знаний, тем более строгой логике подчинено изложение некоторого конкретного вопроса» [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — С. 18—22.
2. Берулава, М. Н. Какой должна быть современная система образования и почему нужны единые учебники / М. Н. Берулава // Педагогика. — 2013. — № 7. — С. 26—29.
3. Гребенев, И. В. Формирование естественнонаучного мировоззрения в условиях гуманитарного (гимназического) образования / И. В. Гребенев, Ю. В. Масленникова // Педагогика. — 2010. — № 4. — С. 64—68.
4. Кантор, П. Я. Обобщение принципа Гейзенберга при расширенном толковании физической модели / П. Я. Кантор // Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докладов республиканской научно-теоретической конференции. — Киров, 2007. — С. 61—64.
5. Матвеев, К. В. К статье «Метапредмет глазами физика» / К. В. Матвеев // Физика в школе (Электронное приложение). — 2013. — № 2.
6. Матвеев, К. В. Метапредмет глазами физика / К. В. Матвеев // Физика в школе. — 2013. — № 5. — С. 17—22.
7. Разумовский, В. Г. Естественнонаучное образование и конкурентоспособность / В. Г. Разумовский // Педагогика. — 2013. — № 7. — С. 14—25.
8. Фещенко, Т. С. Как обеспечить, проверить и оценить метапредметный результат при обучении физике: проблемы и решения / Т. С. Фещенко // Физика в школе. — 2013. — № 5. — С. 4—17.
9. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2012. — № 1.
10. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб., 2001.
11. Чупрунов, Е. В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / Е. В. Чупрунов, И. В. Гребенев // Педагогика. — 2010. — № 8. — С. 65—71.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (общезитие).

Порядок представления материалов в редакцию журнала «Нижегородское образование»

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@yandex.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

1. В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): место работы, должность, ученая степень, звание).

✓ Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи. Иногородние авторы указывают почтовый адрес с индексом для доставки авторского экземпляра журнала «Нижегородское образование».

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

* Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Совершенствование профессионального мастерства педагогов

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ



Ф. В. ПОВШЕДНАЯ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей
и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
lebedeva-oksana.nn@yandex.ru



О. В. ЛЕБЕДЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры классической
и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
lebedeva-oksana.nn@yandex.ru

Данная статья является фрагментом исследовательского проекта, который посвящен изучению возможностей образовательно-воспитательной среды педагогического вуза в развитии у студентов профессиональной компетенции. В статье представлены различные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция», а также обоснована необходимость построения инновационной системы профессиональной подготовки будущего учителя.

The article is a part of the research project which is devoted to studying the possibilities of educational environment to develop student's professional competence in the conditions of pedagogical institute. Various approaches to define the notion «professional competence» and also the necessity to form innovative system of future teacher's professional training are represented in the article.

Ключевые слова: *профессиональная компетенция, профессиональная культура, образовательная среда, учебно-познавательная деятельность, инновационная деятельность*

Key words: *professional competence, professional culture, educational environment, cognitive training activity, innovative activity*

Современной школе нужен учитель-профессионал, учитель-мастер, владеющий новыми педагогическими технологиями и искусством общения, учитель с высоким уровнем педагогической культуры и профессиональной компетентности. Такие качественно новые требования к педагогу, уровню его образованности и культуры определяются тем, что работа учителя становится все более сложной. Неслучайно в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что школе сегодня требуются новые учителя: «Понадобятся педагоги как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность современной школы» [3, с. 3].

Академик Д. И. Фельдштейн считает, что в этих условиях «необходимо найти в себе силы выйти из наезженной колеи традиционных подходов, обратившись к решению актуальных проблем, связанных с качественным скачком, который произошел в развитии человеческого сообщества» [7].

По мнению Е. Г. Полупановой, сегодня в системе высшей педагогической школы наблюдаются две основные тенденции, стимулирующие современные инновационные процессы в подготовке учителя:

✓ демонополизация в русле рыночной ориентации и оперирование такими терминами, как «конкуренция», «прибыль»,

«эффективность затрат», «продуктивность обучения» и др.;

✓ централизация контроля за подготовкой педагогических кадров посредством более жестких стандартов, сертификации, лицензирования работающих и будущих учителей [4, с. 121].

Эти тенденции связаны с главной задачей высшей педагогической школы — подготовкой нового поколения учителей, конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов, владеющих современными информационными технологиями. Как показывает практика и личный опыт работы в вузе, «в сложившихся условиях нужна новая концепция профессиональной подготовки будущего учителя», которая будет способствовать развитию не только его профессиональной компетентности, но и формированию духовно-нравственной, инициативной, толерантной личности.

На наш взгляд, профессиональная подготовка будущего учителя на этапе вузовского обучения будет эффективной, если:

✓ образовательно-профессиональная среда вуза рассматривается как важнейшее педагогическое условие, обеспечивающее успешность продвижения будущего специалиста в профессии и самоутверждение в ней;

✓ содержание психолого-педагогических и методических дисциплин направлено не только на формирование у студента системы фундаментальных теоретических знаний, но и на воспитание духовно-нравственной, творческой, открытой ко всему новому личности;

Современной школе нужен учитель-профессионал, учитель-мастер, владеющий новыми педагогическими технологиями и искусством общения, учитель с высоким уровнем педагогической культуры и профессиональной компетентности.

✓ процесс формирования психологической готовности студента к практической деятельности является частью целостной целенаправленной системы профессиональной подготовки;

✓ воспитательно-образовательный процесс рассматривается как субъектно-личностное поэтапное вхождение будущего специалиста в профессию в контексте компетентностного подхода [2, с. 91].

Традиционная система обучения, ориентированная на формирование ЗУНов (знаний, умений, навыков), позволяла оценивать результаты, полученные путем трансляции и воспроизводства знаний. Компетентностная модернизация содержания образования предполагает наличие новых составляющих личности выпускника высшей школы — этической нормы, нравственного убеждения, эмоционально-ценностных ориентиров, экзистенциального смысла, общеучебных, ключевых компетентностей и личностных качеств (ценности, переживания, мотивы, духовное возвышение, вера, созидание, идеал).

Компетенция становится ключевым понятием не только в образовании, но и в общественной жизни и практике. Сегодня широко используются понятия профессиональной, социальной, экономической, политической и других функциональных компетенций.

Развитие исследований о профессиональной компетенции учителя имеет несколько направлений:

✓ разработка основ формирования педагогической направленности учителя (С. Т. Каргин, А. А. Орлов, И. Я. Фастовец и др.);

✓ развитие профессионально важных качеств личности (Е. П. Белозерцов, А. Е. Кондратенков, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.);

✓ определение сущности истоков педагогического творчества (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, Ю. Н. Кулюткин, М. М. Поташник и др.);

✓ анализ психологических основ профессиональной деятельности учителя (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Разделяя понятия «компетенция» и «компетентность», А. В. Хуторской подчеркивает, что *компетенция* «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей 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» [8, с. 60].

Т. М. Сорокина рассматривает профессиональную компетентность учителя как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. «Профессиональная компетенция учителя, — подчеркивает автор, — трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных» [6, с. 110—111].

Независимо от того, о какой функциональной компетенции идет речь (профессиональной, личностной, предметной), в ее основе лежит определенная система психологических свойств, которые представляют собой психологическую компетенцию. Эта система, по мнению В. В. Семикина, включает в себя определенный «минимум социально-психологических знаний и умений их использовать для достижения успеха в различных формах взаимодействия с миром, другими людьми и самим собой» [5, с. 6].

Практическая значимость такого феномена, как профессиональная компетентность, а более широко — профессиональная культура, подтверждается многочисленными примерами, когда элементарная психолого-педагогическая безграмотность

Компетенция становится ключевым понятием не только в образовании, но и в общественной жизни и практике.

выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей или конфликтов в социальном взаимодействии учеников и учителей, студентов и преподавателей.

Учитывая, что деятельность вуза по подготовке специалистов представляет собой сложный динамически развивающийся процесс, необходимо создание образовательно-воспитательной среды, способствующей профессиональному и личностному становлению будущего учителя. Разрабатывая концепцию педагогической поддержки как нравственно-этической основы функционирования культурно-образовательной среды вуза, Т. Е. Исаева вводит в категориальный аппарат педагогики понятие «культурно-образовательная среда» — «совокупность материально-предметных, организационно-управленческих, производственных и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации их нравственно-этических, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и творческих возможностей, используемых в изучении, поиске, переработке информации и создании на ее основе новых элементов культуры, обеспечивающих психологически комфортное вхождение личности в социокультурное пространство» [1, с. 232].

Актуальными становятся вопросы о том, как подготовить будущего учителя к происходящим в обществе и образовании изменениям, как обеспечить формирование и развитие его профессиональной готовности к успешной педагогической деятельности уже на этапе обучения.

В психолого-педагогической литературе понятие готовности к деятельности обусловлено спецификой деятельности и особенностями теоретических концепций авторов. Одни рассматривают готовность к деятельности в личностном аспекте (Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, А. Ц. Пуни и др.), другие — в функционально-психологическом (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.).

Учитывая, что деятельность вуза по подготовке специалистов представляет собой сложный динамически развивающийся процесс, необходимо создание образовательно-воспитательной среды, способствующей профессиональному и личностному становлению будущего учителя.

Для студентов одним из основных видов деятельности в вузе является учебная деятельность, которая способствует целостному развитию личности, так как именно в студенческом возрасте в реальной учебно-познавательной деятельности происходят глубокие изменения в самосознании, самопознании и самоопределении личности, идет процесс вхождения в профессию, формируется образ «Я-учитель».

Таким образом, в современных условиях, когда труд учителя становится все более сложным и многофункциональным, профессиональную подготовку мы рассматриваем как сложный личностно ориентированный процесс, направленный на формирование индивидуальной позиции и развитие профессиональных компетенций, а в более широком аспекте — компонентов профессиональной культуры будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Исаева, Т. Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) : монография / Т. Е. Исаева. — Ростов н/Д : Ростовский государственный университет путей сообщения, 2003. — 312 с.
2. *Лебедева, О. В.* Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие развития профессиональной компетенции : монография / О. В. Лебедева. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 102 с.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / утв. указом Президента РФ от 4 февраля 2010 г. Пр-271.

4. *Полупанова, Е. Г.* Инновации в педагогическом образовании на Западе / Е. Г. Полупанова // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 121—126.
5. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в образовании человека : монография / В. В. Семикин. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 173 с.
6. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 168 с.
7. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 1. — С. 18—32.
8. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.



ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

А. В. МАРИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, руководитель факультета
дополнительного образования
ННГУ им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
marinaab@mail.ru

В статье рассматриваются особенности методической подготовки студентов к преподаванию школьного курса биологии в условиях одновременного действия государственных образовательных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего (полного) общего образования.

Changes in the approaches to the student's methodical training and preparation to teaching course of school biology under the conditions of one-time actions of State Educational Standards and Federal State Educational Standards of Compulsory and Complete Secondary Education are presented in this article.

Ключевые слова: *федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего (полного) общего образования, методическая подготовка бакалавра педагогического образования, школьные учителя биологии, учебная программа*

Key words: *federal state educational standards (FSES) of compulsory and complete secondary education, methodical training of the bachelor of pedagogics, school teachers of biology, education program*

Система методической подготовки специалистов в области биологического образования в России в настоящее время претерпевает существенные изменения, связанные с процессами модернизации как в системе высшего педагогического образования, так и в системе общего образования. Эти изменения обусловлены реализацией вузами страны федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлениям Педагогическое образование [9] и Психолого-педагогическое образование [10], реализацией общеобразовательными учреждениями страны в соответствии с распоряжением Правительства РФ «О плане действий по модернизации общего образования на 2011—2015 годы» [6] в 2012 году федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [11], подготовкой к переходу в 2014 году на федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [12].

Данное распоряжение предоставило общеобразовательным учреждениям страны практически полную свободу в определении сроков перехода к реализации ФГОС, дав возможность выбора модели организации образовательного процесса, разработки плана методической работы, обеспечивающей сопровождение ФГОС, осуществления повышения квалификации учителей, обоснования готовности кадровых, психолого-педагогических, финансовых, материально-технических и информационно-методических условий реализации основной образовательной программы. Этой свободой уже воспользовалась наиболее инициативная часть школ ряда городов, которая приступила к реализации ФГОС основного общего образования в 5-х классах с 2012/2013 учебного года. Мы не будем давать оценку истинной готовности этих общеобразовательных учреждений к реализации ФГОС, хотя в области школьного биологического об-

разования, реализуемого в 5-х классах основной школы в рамках нового предмета «Введение в биологию», до сих пор не решены многие вопросы информационно-методического обеспечения. Попытаемся раскрыть те сложности, которые возникают в этой связи в системе методической подготовки бакалавров и специалистов.

Начало реализации ФГОС основного общего образования общеобразовательными учреждениями привело к тому, что с прошедшего учебного года в общеобразовательном пространстве страны одновременно действуют государственные образовательные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты. Исходя из этого мы должны четко понимать, что на ступени основной школы в 5-х классах уже реализуются разные курсы, на изучение которых базисными учебными планами отводится различное количество часов (2 часа в неделю по ГОС и 1 час в неделю — по ФГОС). Эти курсы носят разные названия и имеют различное учебно-методическое обеспечение.

Курсы биологии 6—9-х классов, реализуемые на ступени общего образования, в прошедшем учебном году изменения пока не затронули, как и курсы биологии ступени средней (полной) общеобразовательной школы. Однако с 2013/2014 учебного года изменения коснутся уже не только 5-х, но и 6-х классов ступени основной школы и 10-х классов ступени старшей школы. Вместе с тем в стране останется значительная часть школ, которая в соответствии с уже упомянутым распоряжением Правительства на ФГОС основной школы еще не перейдет. От понимания этого во многом будет зависеть методическая готовность сегодняшних студентов (будущих специалистов и бакалавров), завтрашних учителей к работе в школе.

Понимание данной ситуации застави-

На ступени основной школы в 5-х классах уже реализуются разные курсы, на изучение которых базисными учебными планами отводится различное количество часов.

ло нас серьезно проанализировать систему методической подготовки, реализуемую сегодня ННГУ им. Н. И. Лобачевского и складывающуюся из подготовки специалистов и бакалавров. Студенты первых трех курсов обучаются по направлению Педагогическое образование, профили Биология и География, профиль Биология (отделение заочного обучения), студенты четвертого-пятого курсов — по специальностям Биология с дополнительной специальностью Химия и География с дополнительной специальностью Биология, студенты четвертого-шестого курсов заочной формы обучения — по специальности Биология. Обучение ведется по разным учебным планам, характеризующимся отличительными особенностями, которые заключаются в следующем:

✓ методический курс имеет различные названия — «Теория и методика обучения биологии» для специалитета, «Методика обучения биологии» — для бакалавриата;

✓ различные семестры изучения — 6—7-й для специальности Биология с дополнительной специальностью Химия, 7-й семестр — для специальности География с дополнительной специальностью Биология, 6—7-й семестры — для бакалавриата;

✓ различная трудоемкость изучения дисциплины: 124 часа — специальность Биология с дополнительной специальностью

Химия, 54 часа — специальность География с дополнительной специальностью Биология, 62 часа — специальность Биология (отделение заочного обу-

чения), 126 часов — бакалавриат, профили Биология и География, 37 часов — бакалавриат, профиль Биология;

✓ различная трудоемкость полевых практик: 72 часа — специальность Биология с дополнительной специальностью Химия, 36 часов — специальность География с дополнительной специальностью Биология, 36 часов — специальность Био-

логия (заочная форма обучения), 36 часов — бакалавриат, профили Биология и География, 36 часов — бакалавриат, профиль Биология.

Проведенный анализ заставил нас задуматься о необходимости изменений подходов к методической подготовке студентов в разных реализуемых программах. Выпускники бакалавриата, закончив вуз в 2016 году, придут в школу, когда она перейдет на реализацию ФГОС основного общего образования. При этом ученики 9-х, 10-х и 11-х классов ряда школ страны будут завершать обучение по ГОС. Поэтому подготовка бакалавров должна быть, с одной стороны, сконцентрирована на их готовности к работе по ФГОС, а с другой стороны, мы не должны забывать и о завершающем действии ГОС, знание специфики которых не утрачивает своей значимости для будущих учителей.

Выпускники разных курсов специалитета будут заканчивать вуз в 2014 и 2015 годах, когда в школах страны будут одновременно действовать оба стандарта. Значит, и студентов специалитета мы должны готовить к работе сразу по двум стандартам, что сделать крайне сложно в силу ограниченности учебного времени и масштабы проблем, связанных с реализацией ФГОС.

Учитывая это, мы предлагаем нашим студентам разнообразные курсы по выбору, изучение которых поможет им лучше узнать специфику работы школьного учителя биологии. Это такие курсы, как «Современные проблемы школьного биологического образования», для которого нами изданы соответствующие пособия [1; 2; 7], «Особенности работы школьного учителя биологии в условиях реализации ФГОС основного общего образования», «Организация проектной деятельности учащихся по биологии в условиях реализации ФГОС». Но этого явно недостаточно. Поэтому с прошедшего учебного года мы внесли коррективы в основную образовательную программу специалитета, несколько изменив содержание отдель-

Выпускники разных курсов специалитета будут заканчивать вуз в 2014 и 2015 годах, когда в школах страны будут одновременно действовать оба стандарта.

ных лекций, тематику и содержание занятий лабораторного практикума.

Так, на лекции «Структура школьного биологического образования» мы знакомим студентов со структурой школьной биологии по действующему базисному учебному плану и соответствующему ФГОС, акцентируя внимание на различиях, затрагивающих не только названия курсов разных классов, но и время, отводимое на их изучение, раскрываем особенности внеурочной деятельности, в том числе по биологии.

При рассмотрении темы «Содержание школьного биологического образования» обращаем особое внимание студентов на различия ГОС и ФГОС, знакомим их с основными документами, раскрывающими содержание школьной биологии по ФГОС (требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП) во ФГОС, предметное содержание фундаментального ядра содержания общего образования, примерной программы по биологии, рабочих учебных программ). Изучая проблему контроля знаний и умений учащихся по биологии, знакомим студентов с ожидаемыми результатами освоения ООП (личностными, метапредметными и предметными), характеризуем систему универсальных учебных действий, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении соответствующих разделов школьной биологии, критериями их сформированности. Более детальное обсуждение этих и целого ряда других вопросов происходит при проведении занятий лабораторного практикума.

Реализуя текущий учебный процесс со студентами специалитета, мы одновременно разрабатываем программно-методический инструментальный курс «Методика обучения биологии» для бакалавриата. Здесь перед нами со всей остротой встал ряд проблем, требующих незамедлительного решения.

Исходя из того, что бакалавры педагогического образования, которым пред-

стоит изучать этот курс, будут по окончании вуза реализовывать ФГОС, мы считаем вполне естественным, что подготовке будущих учителей следует осуществлять в контексте требований ФГОС к организации учебного процесса по биологии. В этой связи нам кажется целесообразным отражение в содержании учебной и рабочей программ по курсу таких требований ФГОС, как:

✓ структура школьного биологического образования;

✓ основные подходы к отбору содержания школьного биологического образования, знание основных документов, регламентирующих отбор содержания (ФГОС, фундаментальное ядро содержания общего образования, примерные и рабочие программы по биологии);

✓ вариативность УМК по биологии для основной и средней (полной) общеобразовательной школы;

✓ результаты освоения ООП (личностные, метапредметные, предметные), механизмы их достижения, критерии сформированности, мониторинг сформированности результатов по разным курсам биологии, формы, виды, методы контроля сформированности результатов;

✓ универсальные учебные действия, их классификация, многообразие универсальных учебных действий, формируемых и развиваемых при изучении различных разделов школьной биологии;

✓ методика формирования и развития системы универсальных учебных действий средствами содержания различных курсов биологии основной и средней (полной) общеобразовательной школы, критерии сформированности, мониторинг формирования и развития системы универсальных учебных действий;

✓ организация проектной деятельности учащихся при изучении школьного курса биологии, виды учебных проектов, ме-

Реализуя текущий учебный процесс со студентами специалитета, мы одновременно разрабатываем программно-методический инструментальный курс «Методика обучения биологии» для бакалавриата.

тодика реализации проектов разных видов, критерии оценивания проектов.

Казалось бы, вполне естественно получить необходимые рекомендации к отбору содержания нашего курса из материалов по разработке основной образовательной программы по направлению Педагогическое образование, профиль Биология учебно-методического объединения Московского государственного педагогического университета, разработавшего стандарт ВПО по направлению Педагогическое образование. Однако в краткой аннотации к программе курса «Методика обучения биологии» эти вопросы не отражены.

В связи с этим мы обращаем внимание на тот факт, что если действующие ранее ГОС ВПО для специалитета имели обязательный содержательный компонент и давали систему ключевых понятий, формирование и развитие которых было обязательным в образовательной деятельности всех педагогических вузов, реализующих эти программы, то ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование определяет только перечень ключевых компетенций, которыми должен овладеть будущий бакалавр, без указания содержательной составляющей этой деятельности. Поэтому возникает опасность разрушения единого образовательного пространства, появления проблем, связанных с мобильностью студентов в масштабах страны.

Мы вынуждены констатировать, что в конечном итоге качество учебных программ будет определяться уровнем профессиональной подготовки вузовского педагога-методиста, разрабатывающего данный курс. Также не стоит забывать, что количество методических кафедр на естественнонаучных факультетах педагогических вузов нашей страны крайне мало. В большинстве вузов их нет, а методический курс включен в ка-

честве «довеска» к предметным дисциплинам выпускающих кафедр. Нужно помнить и о так называемой «оптимизации» педагогических вузов страны, активно реализуемой в последнее время. Все это ставит под угрозу содержательное единство учебной программы курса.

Серьезную озабоченность у нас вызывает и различная степень владения вузовскими педагогами-методистами информацией по вопросу программно-методического обеспечения школьного курса биологии основной и средней (полной) школы, где пока нет ясности и определенности. В настоящее время речь идет о существовании 13 рабочих учебных программ курса биологии основной школы [8], для которых в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию на 2012/2013 учебный год» [4] определены 66 учебников биологии для разных классов основной школы. Однако многие школьные учебники, соответствующие разным вариантам программ, не изданы даже для 5-х классов, несмотря на то что учебный процесс на ступени основной школы по ФГОС уже начался.

Не способствует систематизации знаний об УМК разных программ и тот факт, что хотя согласно новому базисному учебному плану в нем отсутствуют курсы «Природоведение» и «Естествознание», ряд издательств страны («Мнемозина», «Русское слово», ВЛАДОС) издал такие учебники с пометкой «соответствуют ФГОС», и к ним активно выпускаются методические пособия для учителей и учащихся. Это порождает немало вопросов у студентов — будущих школьных учителей, перед которыми выбор учебных программ и соответствующих им УМК является важной проблемой. Ведь ни для кого не

Многие школьные учебники, соответствующие разным вариантам программ, не изданы даже для 5-х классов, несмотря на то что учебный процесс на ступени основной школы по ФГОС уже начался.

секрет, что в современных условиях финансирования школы практически не имеют возможности выбрать несколько УМК, чтобы на практике остановиться на наиболее оптимальном. Поэтому, выбирая тот или иной УМК, школа ставит себя в жесткие условия действия лицензионного норматива применительно к школьным учебникам. Наметить пути решения этой проблемы мы должны в рамках нашего методического курса.

Возникает достаточно много вопросов, связанных с методической подготовкой студентов к организации проектной деятельности учащихся. Эти вопросы во многом обусловлены отсутствием каких-либо пояснений относительно данного вида продуктивной деятельности учеников, хотя и в самих ФГОС, и в примерной основной образовательной программе общеобразовательного учреждения [5] этой деятельности уделено существенное внимание.

Соглашаясь с важностью и значимостью проектной деятельности учащихся в освоении содержания разных учебных предметов [3], мы попытались найти ответы на такие вопросы, как: «По всем ли учебным курсам, изучаемым в конкретном классе, должны выполняться проекты?», «Все или только отдельные ученики должны выполнять проект?», «Сколько проектных работ по предмету за год должен выполнить каждый ученик?» К сожалению, разъяснений на этот счет пока нет.

Многие годы занимаясь организацией проектной деятельности, мы понимаем, что проект, выполнение которого предусмотрено ФГОС, должен отличаться от существующей сегодня практики реализации проектной деятельности учащихся и по тематике, и по глубине раскрытия исследуемой проблемы, и по технологии его выполнения. Поэтому перед нами, вузовскими методистами, со всей очевидностью встанет проблема подготовки студентов к определению тематики проектов, методики их реализации учащимися

разных классов, механизмов осуществления руководства проектами со стороны учителей и др.

Много вопросов возникает у нас относительно механизмов достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов освоения учебного предмета. И если в отношении достижения предметных результатов есть какая-то определенность, то в отношении достижения личностных и метапредметных результатов ясности пока нет. Данный вопрос является предметом оживленных дискуссий в начальной школе, а применительно к основной школе эта проблема не получила еще должного развития, и о выработке конкретных рекомендаций для ее решения говорить преждевременно.

Достаточно проблематичным является вопрос о формировании и развитии у школьников системы универсальных учебных действий. Значимость этого вопроса многократно возрастает в связи с необходимостью разработки школьным учителем рабочей программы курса, обязательной составляющей которой должна стать программа развития системы универсальных учебных действий. Существующая весьма немногочисленная методическая литература по данной проблеме [13] ответов на возникающие вопросы в полной мере не дает.

На наш взгляд, все эти вопросы должны быть отражены в содержании методического курса подготовки будущих учителей биологии.

Значимость такого обсуждения многократно возрастает в связи с предоставлением вузам свободы в разработке содержания учебных программ. Все это вместе взятое и позволяет высказывать опасения, связанные с возможностью ухудшения методической подготовки будущих учителей биологии.

В современных условиях финансирования школы практически не имеют возможности выбрать несколько УМК, чтобы на практике остановиться на наиболее оптимальном.

Избежать подобного развития событий возможно при консолидации усилий методистов ведущих педагогических вузов страны и совместной разработке ими учебной программы курса и его учебно-методического обеспечения, отвечающего требованиям ФГОС как высшего профессионального, так и общего образования.

В свете этих изменений считаем необходимым разработать серию специальных методических пособий по формированию и развитию системы универсальных учебных действий средствами отдельных курсов биологии, создать специализированное учебное пособие по вопросам организации проектной деятельности учащихся по биологии, учитывающей требования ФГОС. Все это призвано оказать конк-

ретную методическую помощь как действующим школьным учителям биологии, так и студентам биологического профиля педагогического образования.

Таким образом, мы констатируем нерешенность большого количества вопросов методической подготовки студентов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов. От их позитивного решения зависит успешность перехода школ страны на ФГОС, результативность решения задач, поставленных перед школой, эффективность подготовки вузами страны будущих учителей биологии — бакалавров педагогического образования, их готовность изменить учебный процесс по своему предмету в соответствии с требованиями времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Марина, А. В.* Книга школьного учителя биологии : учеб. пособие к курсу «Теория и методика обучения биологии» / А. В. Марина ; под ред. проф. В. П. Соломина. — Арзамас : АГПИ, 2005.
2. *Марина, А. В.* Педагогическая практика в подготовке современного учителя : учеб.-метод. пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальностям «Биология с дополнительной специальностью химия» и «География с дополнительной специальностью биология». Вып. 14 / А. В. Марина. — Арзамас : АГПИ, 2009.
3. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 декабря 2011 г. № 2885 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию на 2012/2013 учебный год».
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2011.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р «О плане действий по модернизации общего образования на 2011—2015 годы».
7. *Соломин, В. П.* Биологическое образование в средней школе: современное состояние и перспективы развития : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540100 (050100) Естественнонаучное образование / В. П. Соломин, А. В. Марина, П. В. Станкевич ; науч. ред. И. Н. Пономарева. — Арзамас : АГПИ, 2006.
8. *Суматохин, С. В.* О разработке содержания школьного биологического образования / С. В. Суматохин // Биология в школе. — 2011. — № 9. — С. 17—27.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 1975.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т. М. СОРОКИНА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной
педагогике, психологии и предметных
методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
tatyana.sorokina2012@yandex.ru



С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук,
проректор по научно-исследовательской
и проектной деятельности НИРО
maksimovasa@niro.nnov.ru

Статья посвящена психологизации преподавания цикла педагогических и методических дисциплин в системе высшего и дополнительного профессионального образования учителей начальной школы.

The article is devoted to the teaching cycle psychologization pedagogical and methodological subjects in high school and additional professional education of primary school teachers.

Ключевые слова: *высшая школа, дополнительное профессиональное образование, профессиональная компетенция педагога начальной школы, структурная модель педагога-стажера начального образования*

Key words: *high school, additional professional education, professional competence elementary school teacher, a structural model of the teacher-trainee primary education*

На смену уходящей в прошлое основной цели школы — транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний — приходит новая функция образования: быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, выступать пространством развития личности и индивидуальности человека. Целью образования становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии.

В настоящее время существенно меняется характер педагогической деятельности. Современные психолого-педагогические исследования и возникшие многовариантные образовательные практики позволяют утверждать, что в российском обществе существенно расширилось образовательное пространство, потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социокультурной среды, построению и реализации образовательных программ для детей с различными особенностями психологической готовности к учению и индивидуальными различиями психики [1].

Целью образования становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии.

В центре внимания исследователей находится процесс формирования нового типа педагогического мышления, сущность которого определяется субъектным взаимодействием участников образовательных отношений. Констатация ведущей роли учителя в педагогическом процессе означает не фиксацию его информационного и актуально-действенного превосходства над учеником в прогнозировании результата, выборе средств его достижения и т. д., а признание за ним способности увидеть и создать условия для формиро-

вания и развития индивидуальности ученика.

Смещение акцента в деятельности современного учителя с просвещенческой, посреднической на организационно-коммуникативную, творческую отражает ведущую тенденцию динамических процессов образования, в основании которой лежит признание уникальности и неповторимости, а значит — ценности другого человека. Это актуально уже по той причине, что образование, как и всякая другая индивидуальная деятельность человека, осуществляется в ситуации выбора, предусматривающего не только свободу, но и ответственность. Выстраивание своей образовательной траектории предполагает знание возможных вариантов отношения к образованию.

Однако, как показывают результаты нашего исследования, такие особенности современного образования осознают на профессиональном уровне всего 21 % учителей (выборка составила около 300 учителей с различным стажем педагогической деятельности). Выстраивание субъектного взаимодействия участников образовательных отношений на уровне осознания конкретных целей и средств их реализации для многих педагогов начальной школы является сверхзадачей.

Одной из причин подобного несоответствия между современными требованиями и профессиональными возможностями педагогов является то, что психологическая подготовка будущих учителей начальной школы (по программе педагогических вузов) по-прежнему оторвана от предметно-методической, поэтому, на наш взгляд, она является недостаточно востребованной в образовательной практике, хотя ее значимость и необходимость признаются всеми.

До настоящего времени в профессиональной подготовке преобладает предмет-

но-методическая парадигма. Существующая практика подготовки учителя начальных классов в педагогических вузах не может полностью решить задачу становления такого профессионала, который мог бы осуществлять личностно ориентированное обучение [3].

Наши наблюдения, изучение деятельности учителей начальной школы, имеющих различные результаты, полученные по окончании вуза, различный стаж работы после вуза показывают, что только 18—20 % из них (выборка составила 117 человек) способны осуществлять отвечающую современным требованиям педагогическую деятельность осмысленно и психологически обоснованно, то есть в соответствии с собственными целями и возможностями (а не по шаблону, иногда даже новаторскому) и с учетом психологических особенностей детей своего класса.

Детское развитие в процессе обучения часто просто декларируется, педагог не может квалифицированно объяснить, что он пытается развивать в детях, какими средствами и зачем. Последнее (целеполагание) особенно трудно. Весьма сложной проблемой для учителя начальных классов является также попытка оценить развивающие возможности того или иного учебного содержания для детей конкретной группы, класса, то есть построить свою деятельность на основе индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся.

В то же время современная отечественная педагогическая психология имеет значительное количество развивающих образовательных технологий, созданных на основе прогрессивных педагогических концепций именно для начального обучения. На их основе сегодня строятся многие модели (системы и УМК) начального образования, что делает актуальность изучения специфики профессиональной деятельности педагога начальной школы еще более очевидной.

По нашему мнению, специфические особенности профессионального облика

современного учителя начальной школы можно обозначить термином «профессиональная компетенция».

В нашем исследовании понятие «профессиональная компетенция будущего учителя начальной школы» рассматривается как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального развития как деятельности, так и мотивационного. Мы рассматриваем профессиональную компетенцию в динамике, как явление постепенной профессионализации будущего учителя. Кроме этого, в понятие профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы мы вносим определенную специфику — это и интегральная деятельность-личностная характеристика будущего педагога, и одновременно область или сфера приложения его профессиональных возможностей.

Профессиональная компетенция педагога начальной школы может рассматриваться, во-первых, как система интегративных (обобщенных) профессиональных действий педагога (у студентов — учебно-профессиональных) — аналитических, диагностических и прогностических, а также позитивная профессиональная мотивация, побуждающая педагога обозначить в качестве приоритетных цели развития детской личности в образовательном процессе; во-вторых (в более узком значении), как особая — интегративная (многопредметная) — область приложения профессиональных действий учителя — многофакторная инновационная педагогическая реальность.

Такое соединение обусловлено тем, что учитель начальной школы — многопредметник, и сфера его профессиональной деятельности особая — интегративная. Кроме того, важнейшим психологическим условием, способствующим возникновению и развитию профессиональной ком-

Детское развитие в процессе обучения часто просто декларируется, педагог не может квалифицированно объяснить, что он пытается развивать в детях, какими средствами и зачем.

петенции будущего учителя начальной школы, является профессионализация его психологической подготовки, заключающаяся в коренном изменении роли и содержания психологического знания, которое должно быть интегрировано со всеми другими аспектами обучения в едином, профессионально значимом для студента развивающем пространстве. В процессе усвоения интегративного содержания у студентов возникает особая деятельность — учебно-профессиональная, где основные приоритеты касаются, прежде всего, изучения развивающих (развитие психики детей в обучении), а не только информативных возможностей.

Как показало наше исследование, такая деятельность будущего педагога обеспечивает ему развитие актуального уровня профессиональной компетенции, проявляющейся в возможностях прогнозирования целей и задач психического развития детей в процессе обучения, создания продуктивных психолого-педагогических условий для их решения, разработки диагностических программ (в том числе на предметном материале), исследования особенностей психического развития младших школьников в различных условиях обучения.

Термином «профессиональная компетенция учителя» обозначается профессионально-интегративное единство, центром которого является психологическая подготовка, преобразующая педагогическую и методическую составляющие деятельности современного учителя начальной школы и создающая возможности для его многоаспектной профессиональной деятельности.

Для возникновения и эффективного развития профессиональной компетенции у будущего учителя начальной школы во время обучения в вузе необходимо создание особых условий, при которых ее мотивационные, содержательно-деятель-

ностные и диагностико-регулирующие компоненты развивались бы в единстве. Кроме того, поскольку в основе высокого уровня профессиональной компетенции лежит глубокая, адаптивная, профессионально ориентированная психологическая подготовка будущего педагога начальной школы, то, по нашему мнению, наиболее продуктивными условиями ее развития являются специально созданные системы интегративного учебного содержания. Интеграция рассматривается нами как соединение разрозненных элементов в единое, качественно новое образование, восстановление какого-либо единства. Это не механическое соединение частей, не сумма их, а органическое взаимопроникновение, которое дает новый результат, новое системное и целостное образование. В теории систем интеграция рассматривается как состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и как процесс, обуславливающий такое состояние.

В нашей практике важнейшим условием развития профессиональной компетенции в условиях вуза стало последовательное развитие интегративной системы многопредметной кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования, которое происходило в несколько этапов.

I этап. Структурированные дисциплины психолого-педагогического блока.

II этап. Междисциплинарное структурирование — система интегрированного учебного содержания. Интегрированные курсы: «Педагогические теории и системы (психодидактика)», «Педагогические теории и системы воспитания», «Психология педагогической деятельности современного учителя начальной школы», «Психология обучения математике», «Психология обучения русскому языку».

III этап. Психолого-педагогические основы проектирования педагогического пространства для младших школьников. Педагогические теории и системы обучения и воспитания (переосмысление, выбор, личностные аспекты). Основы педагоги-

Интеграция рассматривается нами как соединение разрозненных элементов в единое, качественно новое образование, восстановление какого-либо единства.

ческой диагностики. История отечественной педагогики и психологии как часть мировой и отечественной культуры.

Важное место здесь занимает психологическая структура деятельности многопредметной кафедры, под которой мы понимаем:

✓ особенности мотивации профессиональной деятельности преподавателей;

✓ методологию построения учебного содержания;

✓ особенности технологического обеспечения преподавания.

Многолетние исследования, проведенные на кафедре социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, позволяют утверждать, что особые условия деятельности выпускающей многопредметной вузовской кафедры являются, по нашему мнению, максимально адекватными целям образования современного педагога начальной школы.

Создание структурной модели специалиста — педагога начальной школы соединило внутренними связями все учебные предметы, определив роль каждого из них. Психологизация преподавания педагогических и методических дисциплин стала основой новой методологии.

Введенное нами в качестве основного понятие «профессиональная компетенция учителя начальной школы», обоснованная деятельностно-личностная его структура и уровни развития действительно является интегративным показателем профессионального развития будущего учителя.

Результаты исследования свидетельствуют, что в процессе развития аналитических, диагностических и прогностических профессиональных действий, составляющих структуру профессиональной компетентности педагога начальной школы, успешно совершенствуются и другие важные характеристики профессионального развития педагога (например, комму-

никативные), что также подтверждает интегративную основу разработанной нами структуру профессиональной компетенции.

Учитель начальных классов, получивший образование на основе интегрированного учебного содержания, начинает свою профессиональную деятельность с глубокого исследования особенностей детской группы. Он участвует в изучении психологической готовности детей к обучению, собирает и изучает материалы, свидетельствующие о семейной ситуации, в которой воспитывается ребенок, и определяет главные цели детского развития, причем не цели «вообще» (типичные для детей младшего школьного возраста), а конкретные, касающиеся данной детской группы и каждого конкретного ребенка. Есть и еще один, на наш взгляд, существенный показатель, отличающий особенности целеполагания у наших выпускников: он заключается в устойчивой направленности педагогической деятельности на проблемы детского развития, ее независимости от реальных позитивных или негативных условий.

Наличие такой профессиональной мотивации, несомненно, можно встретить и у учителей, не обладающих подготовкой нашего типа. Однако, согласно Г. А. Цукерман, если в условиях традиционного вузовского обучения данная особенность обнаруживается максимум у 22 % «избранных» выпускников (данные нашего исследования), то в условиях целенаправленного развития профессиональной компетенции на основе интегративного учебного содержания — у 80—89 % выпускников дневного отделения.

Формирование и развитие ключевых компетентностей педагога начальной школы в частности и его профессиональной компетенции в целом — процесс, охватывающий период, превосходящий по времени обучение в вузе. Организуя процесс

Создание структурной модели специалиста — педагога начальной школы соединило внутренними связями все учебные предметы, определив роль каждого из них.

обучения в изменяющихся условиях (не только образовательных, но и социокультурных), педагог уже не может ограничиваться воспроизведением полученных им когда-то знаний или опыта, накопленного за время профессиональной деятельности и, возможно, приносившего ему временный успех. Этот опыт нуждается в расширении, следовательно, речь должна идти скорее о непрерывном восполнении знаний и приобретении новых умений и навыков, адекватных новому содержанию образования и образовательным технологиям.

Если в системе высшего образования знания, умения и навыки, а также мотивационные установки являлись объектом приобретения, присвоения студентом — будущим педагогом в ходе учебно-профессиональной деятельности, то они же становятся объектом целенаправленного изменения в ходе так называемой рефлексивно-профессиональной деятельности, выстроенной самим педагогом и связанной с оценкой (в первую очередь — самооценкой) адекватности его опыта тем образовательным условиям, в котором он его реализует. Иными словами, основные компоненты профессиональной компетенции, о которых велась речь ранее, вероятно, не должны быть подвергнуты пересмотру в системе образования взрослых,

поскольку изменяются, скорее, их соотношение (акцент со знаниевого компонента переносится на компонент деятельности-мотивационный), а также сам характер педагогической деятельности.

Ее доминантой, по нашему мнению, становится саморазвитие педагога как готовность* «перестраивать свою деятель-

ность, способность гибко реагировать на изменяющиеся условия педагогического труда и решать новые профессионально значимые задачи» [4].

Говоря о преобразовании образовательной деятельности, мы имеем в виду изменение *содержания образования* (прежде всего связанное с новыми подходами к стандартизации начального образования), *образовательных технологий* и *профессиональной позиции самого педагога*. Убедительное описание профессиональных позиций педагога в зависимости от этапа профессионального развития личности, так называемой «стадии» его профессионализма (стажер, самодиагност, мастер педагогической деятельности, инициатор педагогических инноваций) дано А. К. Марковой в работе «Психология труда учителя» [1]. Мы рассмотрим динамику этой позиции не по отношению к внутренним факторам — различным периодам профессионализации педагога, а в связи с теми «внешними» изменениями, относящимися к самому педагогу, которые становятся источником его развития и саморазвития.

Сегодня педагогическая деятельность невозможна без знания требований ФГОС, содержания каждой его предметной области, владения практико-ориентированными способами (методами, методиками, приемами) формирования и оценки предметных, метапредметных и личностных достижений школьников, технологиями проектирования личностно ориентированного образовательного процесса, проектной культурой, а главное — без качественно иного ценностного отношения педагога к осуществляемой им педагогической деятельности.

Вероятно, изменение мотивационного компонента профессиональной компетенции предполагает, по мнению М. В. Шамардиной, корректировку «личностных смыслов», «самооценки», «целесообразности» педагога. В его основе лежат *психологический* («я» как субъект образовательной деятельности в новых условиях спонтанно, взвешенно и осознанно отношусь

Говоря о преобразовании образовательной деятельности, мы имеем в виду изменение содержания образования, образовательных технологий и профессиональной позиции самого педагога.

* Здесь и далее термин употребляется в соответствии с его трехкомпонентной структурой, предложенной В. Т. Чичикиным в монографии «Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры» (Н. Новгород, 2011).

к изменениям»), *потребностно-мотивационный* («я» не только понимаю необходимость корректировки педагогической деятельности, но и ощущаю необходимость в них»), *деятельностно-практический* («я» перестраиваю всю педагогическую деятельность с учетом изменившихся условий образования»), *рефлексивно-личностный* («я» формирую позитивный образ «себя лучшего» и регулирую свою деятельность исходя из стремлений к достижению этого образа»).

Только при соблюдении этих условий можно говорить о системном (не случайном, формальном) отражении в структуре профессиональной компетенции педагога тех изменений, которые вызваны необходимостью откликаться на формулируемый государством социальный заказ и объективно существующий в обществе социальный запрос.

Интенсивность этих изменений во многом связана с глубиной тех противоречий, которые возникают между педагогическим «я знаю и умею» и общественно-государственным «мне необходимо знать и уметь», а их эффективность — с оптимальностью тех условий, в которых практикующий педагог развивает свою профессиональную компетенцию. И если применительно к системе высшего образования мы говорили об интегративном характере учебного процесса (принимая во внимание прежде всего «многопредметную» специфику профессии) как о необходимом условии формирования системы профессиональных (аналитических, диагностических, прогностических) действий студентов — будущих педагогов, то в системе дополнительного профессионального образования это образовательный процесс, построенный на принципах вариативности, многоуровневости, индивидуально-дифференцированного подхода [4, с. 27].

Иными словами, необходима разработка вариативной компетентностной модели педагога начальной школы, персонализированных маршрутов профессиональ-

ного развития и саморазвития педагога, которые учитывали бы его актуальный уровень готовности к профессионально-педагогической деятельности в новых условиях.

При этом повышение квалификации, которое педагог осуществляет один раз в три года (согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), необходимо рассматривать как важную, но не исключительную часть процесса развития профессиональной компетенции педагога, особенно если

Вероятно, самое общее отличие профессиональной компетенции будущего педагога от педагога-практика заключается в том, что в первом случае она носит так называемый потенциальный характер.

речь идет об организациях институциональной формы «развитие образования». Миссия этих учреждений в рамках развития профессиональной компетенции педагога заключается в разработке такого содержания образования, которое, во-первых, опережает так называемый «социальный запрос», и, следовательно, этот запрос должен стать предметом регулярного мониторинга. Во-вторых, это знание, которое априори носит *прикладной* характер, а значит, необходим анализ программно-методического обеспечения и актуального состояния реальной педагогической практики начального образования.

В-третьих, это знание, которое нацелено на саморазвитие педагога. Если это та или иная технология (формирования и оценки УУД, проектирования образовательного процесса в рамках предметной области), то она должна быть такой, чтобы педагог смог не просто пассивно «получить ее», а деятельностно освоить — соотнести с собственными профессиональными возможностями и скорректировать индивидуальный педагогический опыт.

Вероятно, самое общее отличие профессиональной компетенции будущего педагога от педагога-практика заключается в том, что в первом случае она носит так называемый *потенциальный* характер. Студент приобретает те знания, умения и

навыки, которые ему предлагают, не зная при этом, какие из них окажутся востребованными в «зоне ближайшего развития», какие — в перспективе, а какие, возможно, не найдут применения. Но как величина динамическая, профессиональная компетенция *актуализируется*, когда педагог приобретает *реальный* педагогический опыт. И если главная задача пре-

подавателя вуза — научить будущего педагога анализировать, диагностировать и прогнозировать характер развития детской личности в процессе обучения, то специалист системы ДПО должен непрерывно применять эти умения еще и по отношению к своему профессиональному опыту, характеру своей деятельности и саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
2. *Митина, Л. М.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 3—17.
3. Психология субъектности педагога / под ред. Е. Н. Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001. — 272 с.
4. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.
5. *Шамардина, М. В.* Профессиональное саморазвитие личности / М. В. Шамардина // URL: <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>.
6. *Эльконин, Д. Б.* О теории начального обучения. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Воспитание школьников в условиях новых образовательных стандартов: Методические рекомендации / Под общей ред. С. А. Фадеевой. 257 с.

Сборник методических рекомендаций призван способствовать созданию условий для организации воспитательного процесса при осуществлении новой стратегии воспитания в условиях введения ФГОС общего образования. Предлагаемые материалы носят практикоориентированный характер и могут использоваться специалистами системы образования при проектировании и оценке результатов воспитания в образовательных организациях.

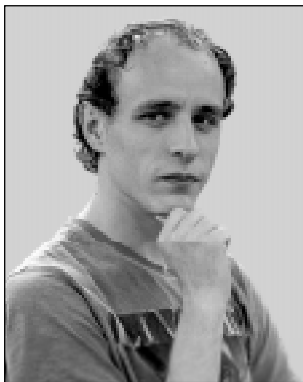
Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: нормативное и методическое обеспечение: Методическое пособие / Авт.-сост.: В. Г. Пичененко, Е. Е. Конюхов; под общ. ред. В. Т. Чичкина. 194 с.

Методическое пособие содержит основные руководящие документы согласно требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов по разделу «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Кроме того, в издание включены фрагменты утвержденных соответствующими органами управления методических рекомендаций по проблеме. Приведены некоторые официальные справочные материалы для оценки функционального состояния учащихся образовательных учреждений, нормативные требования к условиям и организации учебного процесса, рациону и организации питания школьников.

Предназначено для преподавателей, организаторов и учителей ОБЖ, а также для всех участников оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.



Слово аспиранту



ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ*

А. С. ВАРЛАМОВ,
аспирант, ассистент кафедры экологического образования
и рационального природопользования
НГПУ им. К. Минина
varlamov_alexey@mail.ru

Статья знакомит педагогов с вкладом нижегородских образовательных учреждений в успех реализации международного фенологического интернет-проекта «Весна идет!». Особое внимание уделяется достижениям образовательных учреждений, выступающих в качестве экспериментальных площадок.

The paper informs teachers and tutors to the contribution of Nizhny Novgorod educational institutions in the success of the phenological Spring Alive web project. Particular attention is paid to the achievements of educational institutions — experimental sites.

Ключевые слова: *проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, экологическое образование, международный интернет-проект «Весна идет!»*

Key words: *project activities, education research activities, ecological education, «Spring Alive» web project*

«**В**есна идет!» (Spring Alive) — это международный интернет-проект, призванный способствовать развитию интереса детей к природе и ее сохранению через наблюдения за приходом весны, организованный международной ассоциацией по охране птиц BirdLife International.

Задача проекта — привлечь внимание юных жителей Евразии и Африки к миру пернатых, помочь изучению и охране птиц и среды их обитания. Для этого детям предлагается заняться фенологическими наблюдениями — отмечать дни своих первых встреч с птицами пяти модельных видов, зимующих в Африке и прилетаю-

щих в Евразию в разные сроки: кукушки обыкновенной, деревенской ласточки, белого аиста, золотистой щурки и черного стрижа. Проект рассчитан на участие не только детей, но и взрослых. Международная ассоциация по охране птиц BirdLife International намеревается таким образом собрать многолетние массовые данные о сроках прилета птиц, определить, влияет ли изменение климата на даты прилета птиц в Европу, и привлечь внимание людей к проблеме глобального изменения климата.

Проект выполняется через мультязычный сайт Springalive.net с интерактивной

*Исследование выполнено при поддержке Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина в 2013 году.

красочной картой, на которую автоматически наносятся все поступившие сообщения (адрес сайта: <http://www.springalive.net>). Карта позволяет наблюдать за продвижением птиц по континенту, а с ними — и за приходом весны. Каждое новое сообщение делает более яркой окраску той страны, из которой оно прислано. Важны не только даты самых первых регистраций видов птиц в разных населенных пунктах, но и скорость накопления сообщений. Поэтому важно, чтобы в проекте участвовало как можно больше людей.

Сайт проекта содержит разнообразные материалы, следовательно, несмотря на узкий фенологический и эколого-биологический характер данного интернет-проекта [3], структурные элементы сайта могут быть адаптированы под возрастные и индивидуальные возможности обучающихся и с успехом применены в самых разных предметах и образовательных областях, а также в дополнительном образовании [4]. Нами разработана методика организации пяти типов учебных проектов и исследований, которые могут быть использованы в рамках реализации международного интернет-проекта «Весна идет» [5]:

- ✓ организационно-координирующие;
 - ✓ эколого-биологической направленности;
 - ✓ социологической направленности;
 - ✓ лингвокоммуникационные;
 - ✓ творческие проекты.
- Работа по вовлечению в этот интер-

нет-проект конкретного учебного заведения позволяет развивать у школьников коммуникативные, организационные, творческие навыки.

В начальной школе такой проект оптимально ограничить участием класса, но в проектную деятельность по сбору данных о первых встречах с вестниками весны желательно включить членов семей младших школьников, что будет способствовать укреплению внутрисемейных отношений и поможет педагогу более продуктивно налаживать и укреплять контакты с родителями учеников.

В основной школе инициативная группа школьников под руководством педагога способна не только вовлечь в проект большинство учеников и членов их семей, но и взять на себя роль координатора акции в локальном масштабе. Рядом сельских школ России и Нижегородской области накоплен опыт организационно-координирующей деятельности в масштабах муниципальных районов.

Результаты участия класса (школы) в проекте «Весна идет!», анализ достижений, просчетов и перспектив развития этой деятельности может стать темой школьной учебно-исследовательской работы. Статистическая база и значимость таких исследований будет возрастать с каждым новым сезоном участия учебного учреждения в проекте [1].

Свидетельством популярности проекта является динамика количества его участников (см. таблицу 1).

Таблица 1

Динамика количества участников проекта «Весна идет!»

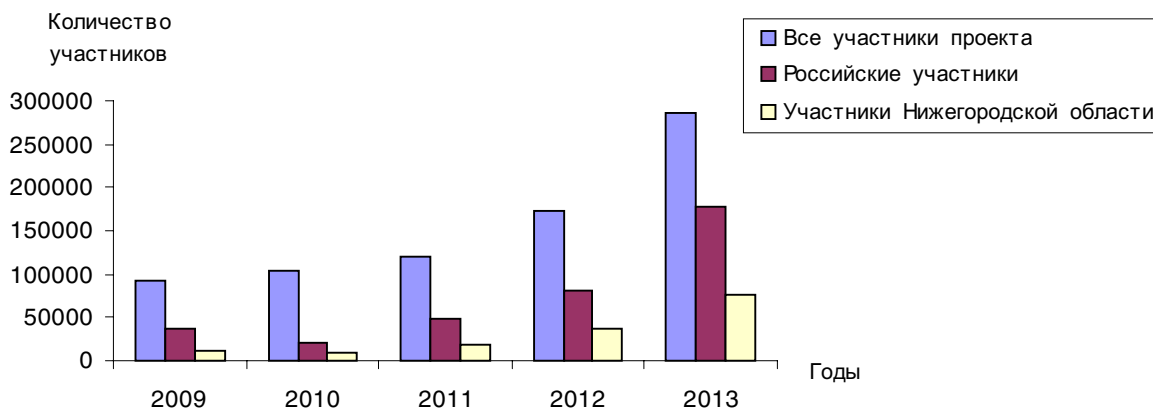
Количество участников \ Год	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
В Европе	4390	16 455	56 227	93 089	103 000	120 000	173 058	285 271
Страны Европы — участники проекта	21	37	37	42	35	30	34	46
В России	170	897	9604	36 237	20 079	48 117	80 328	178 236
Регионы России — участники проекта	17	21	36	54	48	51	69	64

Наиболее значимым вкладом в российские успехи проекта «Весна идет!» является вклад Нижегородской области, обеспеченный педагогами и школьниками образовательных учреждений.

Рассмотрим этот вклад более подробно. Соотношение числа сообщений, пришедших на сайт проекта от всех участников из России и Нижегородской области, иллюстрирует диаграмма 1.

Диаграмма 1

Динамика количества участников проекта «Весна идет!» в Европе, России и Нижегородской области



Распределение числа сообщений из различных муниципальных образований

в период с 2009 по 2013 год и их динамика отражены в таблице 2.

Таблица 2

Число сообщений на сайте проекта из различных муниципальных образований Нижегородской области в 2009—2013 гг.

№ п/п	Муниципальные образования	Число сообщений, поступивших на сайт проекта				
		2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
1	Ардатовский район	—	—	—	—	1
2	Арзамасский район	7	—	—	—	—
3	Балахнинский район	—	3	29	572	1590
4	Богородский район	13	15	5	24	182
5	Борский район	151	41	4166	13 532	7105
6	Вачский район	2	—	—	—	—
7	Ветлужский район	19	14	50	—	126
8	Володарский район	3092	520	2944	3736	26 696
9	Воротынский район	1227	54	747	1217	961
10	Выксунский район	—	—	—	3	21
11	Городецкий район	1	—	125	53	—
12	Дзержинск	—	1	81	—	23
13	Княгининский район	5	—	—	—	—

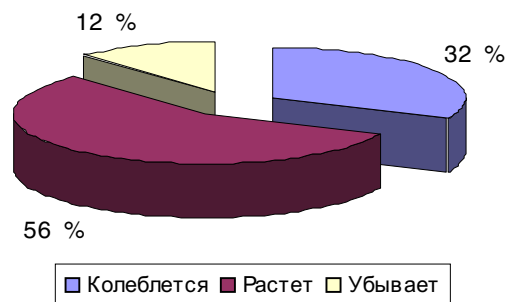
Окончание табл. 2

№ п/п	Муниципальные образования	Число сообщений, поступивших на сайт проекта				
		2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
14	Ковернинский район	12	1	5	—	20
15	Кстовский район	15	10	166	29	—
16	Кулебакский район	—	—	—	—	61
17	Лукояновский район	3704	6617	8360	13 801	37 215
18	Нижний Новгород	553	719	741	4919	1153
19	Перевоозский район	—	—	—	—	373
20	Пильнинский район	—	—	—	—	2
21	Саров	—	13	12	35	61
22	Семеновский район	—	1	8	17	—
23	Сокольский район	—	—	—	—	10
24	Сосновский район	91	1	35	—	36
25	Шарангский район	—	—	—	81	—
Всего муниципальных образований		14	14	15	13	18
Всего сообщений		11 723	8508	17 474	38 019	75 636
Доля от общего числа сообщений проекта, %		9,5	7,7	14,6	27,9	26,2
Доля от числа сообщений российских участников, %		24,4	39,8	36,5	47,2	42,1

Таким образом, с 2009 по 2013 год в международном интернет-проекте приняли участие образовательные учреждения из 25 муниципальных районов области. Характер динамики числа сообщений неодинаков: в восьми муниципальных образованиях число сообщений колеблется, в трех — сокращается, в 14 — растет (см. диаграмму 2), что свидетельствует об интересе к проекту и его высоком эколого-образовательном потенциале.

Диаграмма 2

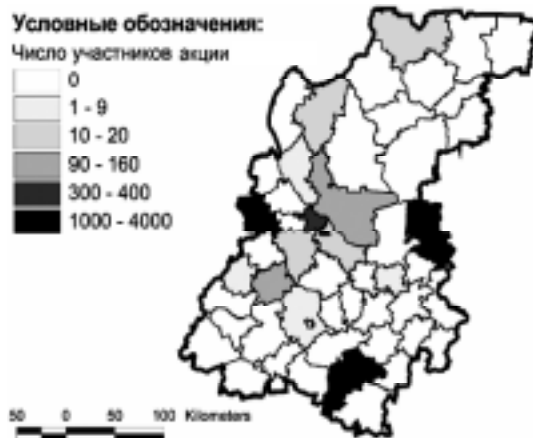
Характер динамики числа сообщений в муниципальных образованиях



Географическое распределение активности участников проекта отражено на картах.

Число сообщений, поступивших на сайт проекта «Весна идет!» из Нижегородской области в 2009—2013 годах

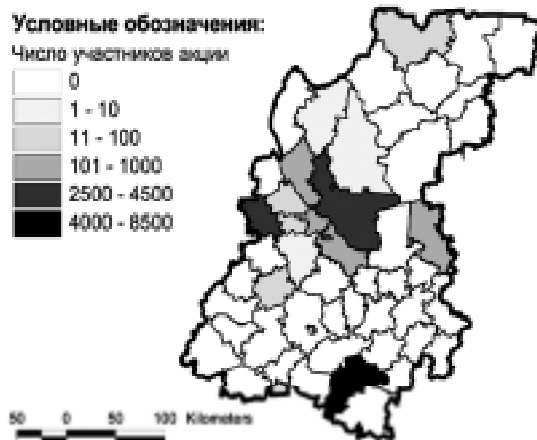
А) 2009 г.



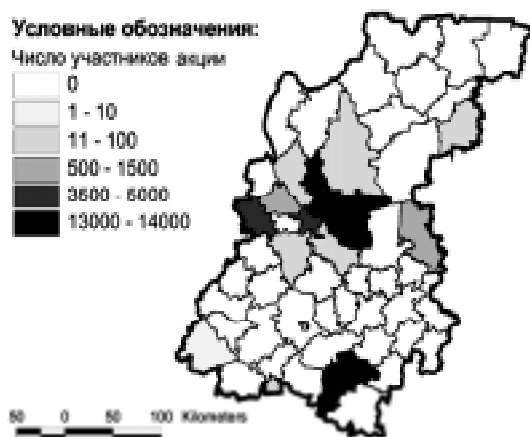
Б) 2010 г.



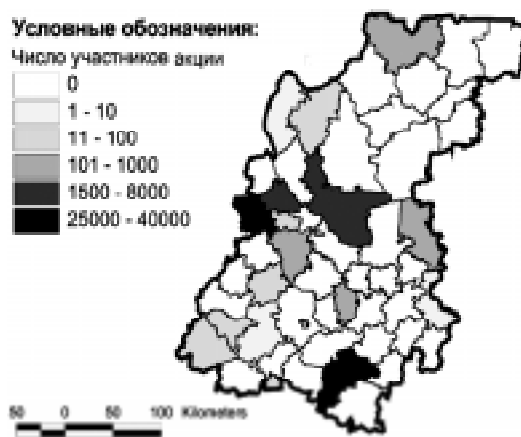
В) 2011 г.



Г) 2012 г.



Д) 2013 г.



С 2010 года, организуя экспериментальную работу в рамках выполнения диссертационного исследования «Развитие проектной деятельности учащихся средствами компьютерных фенологических проектов в дополнительном экологическом образовании», мы работали с учителями-экспериментаторами. Показатели 2009 года были контрольными. В 2010—2013 годах педагоги-экспериментаторы организовывали учебно-исследовательскую деятельность школьников в рамках проекта «Весна идет!», опираясь на предложенные нами методики [5]. Эксперимен-

тальные площадки выбирались среди образовательных учреждений с учетом следующих обстоятельств:

- ✓ наличие опыта участия в проекте до 2010 года;
- ✓ расположение в поселениях различного типа (областной центр, районный центр, село, поселок).

Информация о педагогах-экспериментаторах, образовательных учреждениях, где велась экспериментальная работа, а также о динамике числа сообщений в данных учреждениях представлена в таблице 3 на с. 62.

Таблица 3

Основные результаты работы экспериментальных площадок

Тип поселения	Педагог-экспериментатор	Название общеобразовательного учреждения	Число сообщений на сайте проекта				
			2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Областной центр	Мухарова Г. Л.	Лицей № 165 им. 65-летия ГАЗ (Нижний Новгород)	553	347	68	—	—
		МБОУ СОШ № 111 (Нижний Новгород)	—	—	—	3795	—
	Новоселова Л. Б.	МБОУ СОШ № 115 (Нижний Новгород)	356	372	617	620	784
Райцентр	Зотеева И. В.	МБОУ СОШ № 10 (Бор)	26	23	3502	12 105	6010
		МБОУ ДОД ЦДЮТЭ ДО ЮНЭКО (Бор)	—	—	—	1145	703
	Асташина Н. И.	МБОУ Воротынская СОШ (р. п. Воротынец)	946	68	695	974	597
	Некипелова О. А.	МБОУ Лукояновская СОШ № 1 (Лукоянов)	1561	3382	4358	7801	12 182
Сельские и поселковые	Фиткова О. А.	МБОУ Лопатинская СОШ (Лукояновский район)	2143	3235	3891	5965	25 033
	Шуклина М. В.	МБОУ СОШ № 45 п. Центральный (Володарский район)	3092	520	2800	3736	26 696
	Шпилевская Е. В.	МБОУ Истоминская ООШ (Балахнинский район)	76	—	—	495	1219
Всего сообщений			8753	7947	15 931	36 636	73 224
Доля от общего числа сообщений из Нижегородской области, %			74,6	93,4	91,1	96,3	96,8

В 2013 году отмечен более чем восьмикратный рост числа сообщений из образовательных учреждений — экспериментальных площадок по сравнению с 2009 годом. Не все педагоги смогли вести экспериментальную работу в течение всех четырех лет (по объективным причинам), однако динамика доли вклада образовательных учреждений — экспериментальных площадок в областные успехи выполнения проекта «Весна идет!» свидетельствует о высокой эффективности выбранных методических подходов. Многие школы взяли на себя роль районных коорди-

наторов проекта и привлекли к участию в нем десятки тысяч человек. Большую роль в успехе проекта в Нижегородской области сыграла интерактивность участия, обеспечиваемая инструментами сайта, позволяющая в режиме реального времени оценить происходящие изменения на уровне стран и регионов (в справочных таблицах сайта) и оценить свой личный вклад в успех региона и страны, а также международный соревновательный характер проекта, его широкие возможности для формирования экологической культуры, гражданской ответственности и патриотизма [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов, А. С. Динамика российских участников проекта «Весна идет!» и методические условия, ее определяющие / А. С. Варламов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию Союза охраны птиц России (Москва, 7—8 февраля 2013 г.). — М. ; Махачкала, 2013. — С. 297—300.

2. Варламов, А. С. Международный эколого-образовательный интернет-проект «Весна идет!» как модель развития неформального партнерства по образованию для устойчивого развития на уровне представителей структур гражданского общества / А. С. Варламов // XVIII Международная конференция «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития: RIO+20» (Москва, 27—28 июня 2012) : материалы и доклады / сост. В. М. Назаренко. — Владимир : Транзит-ИКС, 2012. — С. 243—245.

3. Варламов, А. С. Педагогическая ценность фенологических наблюдений (от Кайгородова до наших дней) / А. С. Варламов // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность». — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — С. 226—228.

4. Варламов, А. С. Перспективы использования образовательных интернет-проектов при обучении географии и в дополнительном экологическом образовании школьников / А. С. Варламов // Современные педагогические технологии в подготовке учителя географии : сб. материалов заседания учебно-методической комиссии по географии учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров (2—4 февраля 2012 г.). — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — С. 196—198.

5. Организация учебно-исследовательской деятельности в международном эколого-образовательном интернет-проекте «Весна идет!» / Н. Ю. Киселева, А. С. Варламов // Начальная школа плюс До и После. — 2012. — № 9. — С. 90—94.



МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Ю. КАРПЕЕВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина
lastochka0703@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетентности школьников, направленной на обмен экологической информацией, знаниями, умениями и способами экологической деятельности между участниками Международных дней наблюдения птиц.

The article considers the issues of the formation of pupil's communicative competence, which is focused on the exchange ecological information and knowledge, skills and methods of environmental activities between the International Bird Watching Days participants.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, Международные дни наблюдения птиц, компоненты коммуникативной компетентности*

Key words: *communicative competence, International Bird Watching Days, the components of communicative competence*

В современных психолого-педагогических исследованиях среди ключевых компетентностей приоритетное место отведено коммуникативной компетентности. Это нашло отражение в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, который ориентирован на формирование у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий.

Опираясь на позиции И. А. Зимней [1], И. А. Колесниковой, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Дж. Равена, В. В. Серикова, А. В. Хуторского [4], коммуникативную компетентность можно рассматривать как готовность и способность учащихся к общению в различных видах деятельности. В научно-педагогической литературе сложилось представление о структурной неоднородности коммуникативной компетентности: в ее составе выделяют мотивационную, когнитивную, деятельностную, личностную компетенции.

В дополнительном экологическом образовании высоким потенциалом для развития коммуникативной компетентности обладают Международные дни наблюдения птиц — массовая эколого-орнитологическая акция, проводимая в первые выходные октября и направленная на сохранение орнитологического разнообразия и привлечение людей к проблемам охраны природы.

В дополнительном экологическом образовании высоким потенциалом для развития коммуникативной компетентности обладают Международные дни наблюдения птиц.

Проведенные нами исследования показали заинтересованность педагогов и учащихся в данной эколого-орнитологической акции и в целом — положительное отношение учителей к раз-

витию коммуникативной компетентности в рамках Международных дней наблюдения птиц.

В практике творчески работающих педагогов находят место игры, дискуссии, исследовательские проекты. Однако сохраняет устойчивость и традиционная организация учебно-воспитательного про-

цесса с преобладанием монологической речи учителя и преимущественно репродуктивных ответов учеников, в том числе в дополнительном экологическом образовании. Среди причин, затрудняющих развитие коммуникативной компетентности, учителя отмечают отсутствие разработанной методики и технологии.

Противоречие между значительным коммуникативным потенциалом Международных дней наблюдения птиц и отсутствием методики развития коммуникативной компетентности учащихся в процессе участия в данной эколого-орнитологической акции определяет актуальность нашего исследования и необходимость разработки специальной методической системы формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Наша система разработана на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический представлен идеями коэволюции и устойчивого развития, сохранения биологического разнообразия, компетентностного подхода, а также принципами культурологичности, экогуманизма, проблемности, коммуникативности, вариативности, информатизации.

Методический уровень объединяет целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты (см. схему на с. 65).

Целевой компонент предполагает формирование коммуникативной компетентности в процессе участия в Международных днях наблюдения птиц в единстве ее мотивационной, когнитивной, деятельностной и личностной компетенций.

Содержательный компонент конструируется исходя из структуры коммуникативной компетентности на основе взаимосвязи аксиологического, информационно-познавательного, праксиологического и личностного аспектов. Нами рассматривались две грани содержательного компонента: в отношении коммуникативной деятельности и ее предметного эколого-орнитологического содержания.

Методическая система формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе участия в Международных днях наблюдения птиц

Теоретико-методологический уровень

И д е и: коэволюции и устойчивого развития, сохранения биологического разнообразия, компетентностного подхода	П р и н ц и п ы: культурологичности, экогуманизма, проблемности, коммуникативности, вариативности, информатизации
---	---

Методический уровень

Целевой	Содержательный	Процессуальный	Технологический	Результативный
Формирование коммуникативной компетентности как одной из важнейших составляющих	Аксиологический аспект	Ценностно-смысловой этап	Метод интерактивного обучения: ✓ эмпатийно-личный; ✓ репрезентирующий диалоги; ✓ диалог-толкование; ✓ диалог-включенность; ✓ диалог-диспут; ✓ диалог-одобрение	Уровни коммуникативной компетентности: ✓ стихийно-эмпирический; ✓ эмпирический; ✓ теоретический
	Информационно-познавательный аспект	Операционно-деятельностный этап: ✓ информационно-поисковая фаза; ✓ учебно-исследовательская фаза		
	Праксиологический аспект	Рефлексивно-оценочный этап		
	Личностный аспект			

Аксиологический аспект коммуникативной компетентности направлен на формирование мотивационной компетенции (интерес, желание и готовность к общению в процессе Международных дней наблюдения птиц, потребность в расширении контактов, желание познать орнитофауну родного края, осознание необходимости получения эколого-орнитологической информации либо ее передачи с целью быть понятым).

Информационно-познавательный аспект направлен на формирование когнитивной компетенции, предполагающей знание норм и правил межсубъектного взаимодействия и предметных эколого-орнитологических знаний.

Праксиологический аспект направлен на формирование деятельностной компетенции, которая подразумевает проявление коммуникативных способностей в различных ситуациях общения: владение средствами предупреждения и разрешения конфликтов, умение организовать свою деятельность и общение, владение различными способами и методами наблюдения птиц в природе, использование

информационно-коммуникативных технологий.

Личностный аспект направлен на формирование коммуникативной компетентности как качества личности в единстве ее мотивационной, когнитивной, деятельностной и личностной компетенций.

Процессуальный компонент методической системы отражает последовательные этапы формирования коммуникативной компетентности учащихся: ценностно-смысловой, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

На первом, ценностно-смысловом, этапе школьники включаются в мотивационную деятельность, в процессе которой формируются желание, интерес, установка на участие в акции. Удачной формой являются игровые методики, включающие тематические эколого-орнитологические конкурсы и викторины «Птицы родного края», «Орнитологическая мозаика».

С помощью электронной переписки и общения в социальных сетях происходит распространение информации о целях, задачах акции, сроках ее проведения. На данном этапе коммуникативная компетент-

ность формируется путем интерактивного общения, обмена эмоциями, чувствами, позитивным отношением. Этап завершается инструктажем о методах и средствах наблюдения, правилах взаимодействия.

Операционно-деятельностный этап состоит из двух фаз:

✓ информационно-поисковая. Школьники овладевают следующими общими навыками и умениями: поиск нужной информации в источниках различного типа, отделение основной информации от второстепенной, использование компьютерных технологий для обработки, систематизации, передачи информации в соответствии с поставленной целью.

Обращаясь к электронным библиотекам и другим ресурсам Интернета, дети узнают об условиях акции, птицах родного края, особенностях миграции отдельных видов, методах наблюдения птиц в природе. Знакомясь с работами зарубежных (Э. Гомейер, А. Пальмен, Ф. Фабер, К. Экстрем и др.) и отечественных (Н. А. Гладков, В. Р. Дольник, К. Кесслер, А. В. Кумари, А. Мидендорф, А. Н. Промптов, П. П. Сушкин, А. Я. Тугаринов и др.) орнитологов, учащиеся узнают о различных характеристиках миграционной активности птиц — дальности и направленности передвижений, суточной ритмике, характере перемещения в пространстве;

✓ учебно-исследовательская. Учащиеся включаются в непосредственное наблюдение за пролетами птиц, осуществляют их учет, определяют

видовую принадлежность, заполняют карточки учета. При этом используются ресурсы интернет-сайта www.biodat.ru, где в режиме онлайн отражаются результаты наблюдений.

По ходу выполнения задания (индивидуально, в парах, группах) школьники усваивают нормы общения и правила поведения: овладевают монологической и диалогической речью, вступают в межсубъектное общение, учатся понимать точ-

ку зрения собеседника, признавать право на иное мнение, следуют этическим нормам и правилам ведения диалога. Старшеклассники помогают школьникам, участвующим в акции впервые. Доминирует обмен эколого-орнитологическими знаниями о видах пролетных птиц, способах пролета, формах мигрирующих стай, порядке расположения летящих птиц, направлениях осеннего пролета.

На рефлексивно-оценочном этапе происходит анализ результатов деятельности и подведение итогов: обобщение собранных материалов, оценка правильности и корректности полученных выводов. Собранные учащимися данные по осеннему пролету птиц, занесенные в специальные анкеты, по электронной почте поступают в координационный центр Союза охраны птиц России в Нижнем Новгороде. После централизованной обработки итоги анкетирования поступают в международный банк данных (страны Европы каждый год по очереди берут на себя функции координационного центра, а в нечетные годы данные отправляются в Японию, где находится центр координации Всемирных дней наблюдений).

В ходе обсуждения результатов акции анализируются личные достижения учащихся, проблемы, трудности, с которыми они столкнулись при выполнении задачи, и способы их преодоления, выявляются конфликтные ситуации и пути их решения, оценивается взаимопомощь.

На данном этапе проводится анкетирование, позволяющее проследить изменения отношения учителей и учащихся к Международным дням наблюдения птиц, динамику уровня эколого-орнитологических знаний, степени владения методами наблюдения птиц в природе, а также дается оценка своей деятельности.

По завершению акции разрабатываются компьютерные презентации различной тематики, например «До свидания, птицы!», «Журавлиный клин», «Неожиданная встреча на лесной опушке». Результаты исследовательской работы представля-

Собранные учащимися данные по осеннему пролету птиц, занесенные в специальные анкеты, по электронной почте поступают в координационный центр Союза охраны птиц России в Нижнем Новгороде.

ются на конференциях научного общества учащихся и тематических конкурсах. У школьников формируются навыки публичных выступлений, умения аргументировать собственную позицию и приводить доказательства своей правоты в ответ на альтернативные точки зрения, отражать в устной и письменной форме результаты своей деятельности, применять выразительные средства языка и знаковых систем (текст, таблица, схема, рисунок) в соответствии с коммуникативной задачей, использовать для решения познавательных и коммуникативных задач различные источники информации, включая энциклопедии, научно-популярную литературу, интернет-ресурсы, а также мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для обработки и представления информации.

Технологический компонент представлен методом интерактивного обучения, предполагающим совместную деятельность через различные виды диалога.

На ценностно-смысловом этапе применяются эмпатийно-личностный диалог, направленный на обмен эмоциями, созда-

ние адекватного уровня взаимоотношений и эмоционального фона межсубъектного общения, и репрезентирующий диалог, который необходим для понимания эколого-орнитологического содержания.

На операционно-деятельностном этапе доминирующую роль приобретают диалог-толкование, направленный на интерпретацию, усвоение эколого-орнитологических знаний, и диалог-включенность с использованием имеющихся знаний и опыта наблюдения птиц в природе, работа с определителями птиц и др.

На рефлексивно-оценочном этапе применяются диалог-диспут и диалог-одобрение, одной из целей которых является закрепление знаний и навыков, полученных в ходе участия в акции [2].

Результативный компонент предполагает диагностику сформированности коммуникативной компетентности исходя из развития следующих ее уровней: стихийно-эмпирического, эмпирического и теоретического (см. таблицу).

Технологический компонент представлен методом интерактивного обучения, предполагающим совместную деятельность через различные виды диалога.

Уровни коммуникативной компетентности (по Е. В. Мельник)

Уровни коммуникативной компетентности	Содержание
Стихийно-эмпирический	Предполагает знание собственных перцептивных умений, умение адаптироваться в различных социальных ситуациях, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми
Эмпирический	Знание вербальных и невербальных средств общения, собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения, коммуникативных способностей, умение брать на себя и использовать различные социальные роли, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения, воспринимать людей как личностей, оказывать на них влияние
Теоретический	Знание правил регуляции коммуникативного поведения, коммуникативных барьеров, методов формирования коммуникативной компетентности, средств коррекции коммуникативного поведения, умение успешно функционировать в обществе, преодолевать трудности в общении, оценивать и анализировать ситуацию межличностного общения, организовывать межличностное пространство в процессе общения, планировать собственные коммуникативные действия в общении с людьми, проявлять эмпатию

Помимо коммуникативной компетентности, диагностике подвергались результаты усвоения эколого-орнитологического содержания, включающего сформирован-

ность коэволюционных ценностей по отношению к орнитофауне, понимание значимости охраны птиц для становления устойчивого развития, овладение эколо-

го-орнитологическими знаниями о миграциях различных видов птиц, способами эколого-орнитологической деятельности.

Эффективность разработанной методической системы проверялась в опытно-экспериментальной работе в школах Нижнего Новгорода и Нижегородской области, принимающих активное участие в Международных днях наблюдения птиц на про-

тяжении ряда лет. Анализ полученных результатов показал положительную динамику в развитии коммуникативной компетентности учащихся.

Считаем, что разработанная система сможет обеспечить более высокий уровень усвоения научного эколого-орнитологического содержания и сформированности культуры общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

2. *Копылова, Е. А.* Учебный диалог как форма дидактического взаимодействия / Е. А. Копылова // Университет в системе непрерывного образования : материалы международной научно-методической конференции. — Пермь : Изд-во Пермского гос. университета, 2008. — С. 382—383.

3. *Мельник, Е. В.* Содержание коммуникативной компетентности педагога / Е. В. Мельник // Психология и школа. — 2004. — № 4. — С. 36—42.

4. *Хуторской, А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.



ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В. Я. БАРМИНА,
аспирант, старший преподаватель кафедры
теории и методики обучения технологии
и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru

В статье представлен краткий исторический и теоретический обзор идей проектного и дифференцированного подходов в образовании, раскрываются сущность проектно-дифференцированного обучения и его значимость для современной школы.

The author of the article introduces the short historical and theoretical review of ideas. She reveals the design differentiated approaches in education, the essence of the design differentiated training and its importance for modern school.

Ключевые слова: *проектно-дифференцированное обучение, проектная деятельность, метод проектов, проектная форма организации учебной деятельности, проектные компетенции обучающихся*

Key words: *the design differentiated training, design activity, method of projects, design form of the organization of educational activity, the design competence of students*

Для современного общества характерны процессы интернационализации и глобализации, что обуславливает коренное изменение образовательной стратегии и появление новой личностно ориентированной парадигмы, где главным критерием качества образования является развитие учащихся как субъектов учения, жизни, культуры, истории. Достижение этих целей возможно через разработку и применение целесообразных педагогических технологий, которые позволят активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся и обеспечат их подготовку не только к деятельности исполнителя, но и к самостоятельной постановке и решению проблем, а также к самообразованию. В современной практике образования актуальность этих вопросов очевидна.

В связи с этим считаем вполне своевременным обратиться к тому, что накоплено в педагогической теории и практике прошлого, чтобы расширить профессиональный инструментарий современного учителя, в том числе методами индивидуализированного, дифференцированного, проектного обучения.

Первые упоминания о проекте принято относить к началу XVIII века в Западной Европе, когда это понятие стали использовать в качестве профессионального архитектурного термина (план, эскиз) и лишь затем — в педагогическом контексте. Уже тогда проектами считались выполненные студентами задания, ориентированные на самостоятельную деятельность, окружающую действительность, конкретный результат.

Из Европы проектирование как регулярный метод обучения в XVIII—XIX ве-

ках был перенесен в Америку, а в конце XIX века — назад в Европу, уже с новым определением, новыми перспективами для интерпретации и использования.

В 90-х годах XIX века в среде сторонников реформаторского образовательного движения, наиболее ярким представителем которого был

Джон Дьюи, философ и идеолог педагогического прагматизма, пропагандировались идеи переориентации обучения на интересы и опыт детей, на развитие их творчества. По мнению Дж. Дьюи, опыт немислим без активности личности, поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, которая формирует личный опыт («Школа и общество», 1899; «Школа и ребенок», 1902; «Школа будущего», 1915; «Демократия и образование», 1916 и др.). Ученик прочно усваивает лишь то, что познается через его самостоятельную деятельность и требует определенных познавательных и практических усилий, то, что ученик умеет применять в жизни, — утверждал Дж. Дьюи в книге «Демократия и образование». Эти идеи стали прообразом проектного обучения, а сам термин «проектное обучение» первым применил профессор Колумбийского университета Ч. Р. Ричардс, который поддержал идею «конструктивного обучения» Дж. Дьюи.

Другой его последователь — профессор У. Х. Килпатрик в известной работе «Метод проектов» (1918) под проектом подразумевал всякую активность и всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется

По мнению Дж. Дьюи, опыт немислим без активности личности, поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, которая формирует личный опыт.

охотно, «от всего сердца». Он отстаивал мысль о том, что в динамично меняющемся обществе школа ответственна за подготовку учащихся к жизни в этих условиях, к встрече с еще не известными проблемами будущего, как способ ориентации в конкретных жизненных ситуациях.

В работах этих педагогов были раскрыты достоинства проекта и возможности обучения через проектирование. Сегодня для определения понятия «проект» актуально утверждение У. Х. Килпатрика о том, что в основе проектного обучения лежит *решение проблемы*, поскольку когда ставится цель, появляется стремление ее достичь.

Признанием метода проектов в США на государственном уровне стал выпуск в 1919 году Центральным школьным ведомством особого листка «Проектный метод в деле образования». В начале XX века проектный метод как специфическая американская образовательная стратегия обсуждался и применялся во многих странах мира.

В России идея проектного обучения впервые была реализована на практике С. Т. Шацким и А. У. Зеленко еще в дореволюционной России, когда, создавая клубы-общества для детей, лишенных возможности получить школьное образование, в их обучении был сделан упор на усвоении практически значимых для жизни

знаний через непосредственное активное участие детей в деятельности.

В «Декларации о единой трудовой школе»

1918 года одним из первых документов, регламентирующих функционирование советской школы, фактически развивается идея метода проектов: определяется необходимость выбора содержания и методов учебной работы с учетом интересов учащихся, их активности и самостоятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью. С 1925 года метод получает ши-

рокое распространение (бригадно-лабораторная система), но после постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» опыты в этом направлении надолго прекратились.

В социально-политической ситуации, наступившей после Первой мировой войны, первоочередной задачей педагогической науки в ведущих странах мира становится разработка новых моделей и механизмов воспитания и обучения, выраженных в идеале нового человека. В этой связи популярная в разных странах социально-педагогическая теория Дж. Дьюи о решающем воспитательном значении специально организованного детского опыта, основанного на самостоятельном «делании», приобрела новое звучание. Со второй половины XX века (особенно во второй половине 1990-х годов) и до наших дней в педагогической среде идет новая волна актуализации идеи проектирования.

Однако считается, что применение метода проектов в отечественной школе осложняется существенными трудностями, обусловленными внутришкольной организацией (наличие классов, предметно-урочная система, разделение школьной и внешкольной деятельности, завышенный уровень требований, предъявляемых обществом школе, и др.). Поэтому целесообразно говорить лишь о проектной форме обучения, в основе которой лежат целевые установки демократической школы и понимание роли учителя и учащихся. Это такая форма обучения, которая обеспечивает учащимся самостоятельность в выборе темы, содержания, целей и методов разработки и решения проблемы, а также предполагает анализ и оценку выполненной работы.

Хотя проектное обучение как дидактическая система, предметом которой являются метазнание (знание о том, как приобретать знания) и умения, которые могут быть успешно перенесены на другие сферы деятельности, оно использует немногими педагогами.

Считается, что применение метода проектов в отечественной школе осложняется существенными трудностями, обусловленными внутришкольной организацией.

Таким образом, исторический контекст использования метода проектов (возникновение, применение, «отмирание» и появление в усовершенствованной интерпретации) свидетельствует о его актуальности в периоды системных изменений в образовании. При этом универсальность и синтетический характер проектной деятельности позволяет некоторым авторам говорить о провозглашении проектной культуры в качестве основы «новой образовательной парадигмы XXI века».

Сегодня проблема организации проектного обучения тесно связана с проблемой дифференциации обучения. Ориентация образовательного процесса на личность обучаемого невозможна без учета его индивидуальных особенностей, интересов, потребностей.

В американской и западноевропейской школах накоплен несравненно больший практический и теоретический опыт в области индивидуализации и дифференциации обучения, чем в отечественной педагогической теории и практике. Вероятно, в зарубежной школе этому способствовал децентрализованный путь развития системы образования. Вариативность планов, программ, обязательных учебных предметов, а также многообразие образовательных учреждений давали возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся.

В зарубежной педагогике поиск путей дифференциации обучения связывают с осознанием противоречия между групповой формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений. На практике разработка способов дифференциации учебного процесса в западноевропейской и американской педагогике характеризуется диагностическим тестированием и соответствующей коррекцией обучения, которая позволяет дифференцировать программу и результаты, созданием условий для положительного настроя к обучению каждого конкретного обучаемого через сравнение результатов его собственной

работы на различных этапах обучения, попытками видоизменить классно-урочное обучение таким образом, чтобы позволить учащимся продвигаться по учебной программе в своем темпе, а также изменением функции учителя, выступающего преимущественно в качестве организатора-консультанта.

В XX веке в педагогической практике появились новые формы организации учебной деятельности на основе дифференциации:

✓ Пуэбло-план (изучение учебного материала в общем объеме всеми учащимися, каждый из которых работает в своем темпе);

✓ Дальтон-план (проведение уроков на основе целенаправленного учета различий в способностях детей на основе коэффициента умственной одаренности);

✓ Йена-план (деление учащихся на группы не по возрасту и уровню подготовки, а по вертикальному принципу на основе общих интересов);

✓ практика учебных пакетов (использование комплектов учебных материалов, рассчитанных на достижение запланированных результатов при минимальной помощи учителя);

✓ план Келлера (персонализированная система обучения, основанная на работе с материалом в собственном темпе, требующая полного овладения разделом для перехода к следующему) и др.

В идее дифференциации обучения при всей ее прогрессивности М. В. Кларин выделяет и недостатки:

✓ ослабление непосредственной руководящей роли учителя;

✓ снижение уровня самого обучения из-за отсутствия единой общеобразовательной базы и критериев работы учащихся;

✓ большая сложность организации процесса обучения.

В советских школах преподавание было построено на основе принципа демократи-

Сегодня проблема организации проектного обучения тесно связана с проблемой дифференциации обучения.

зации, права каждого на получение определенного базового компонента через наличие государственного стандарта, единых учебных планов и программ. В соответствии с этим в отечественной педагогической практике дифференциация обучения получила распространение в форме классов с углубленным изучением предметов, профильных, лицейских, коррекционно-развивающих классов, включения в учебный план предметов по выбору учеников.

В отечественной педагогике исследование вопросов дифференциации идет по нескольким направлениям:

✓ возможности дифференциации по различным психофизиологическим особенностям учащихся (Т. А. Калашникова, А. С. Потапов и др.);

✓ дидактические основания конструирования содержания образования в условиях дифференциации (И. М. Осмоловская);

✓ проблемы практической реализации дифференцированного подхода (Н. М. Шамаев);

✓ организация учебного процесса в учебных заведениях нового типа — гимназиях, лицеях, колледжах (А. Г. Каспржак, Е. А. Ямбург).

В образовательной практике существует потребность в определении нормативных положений практических и методических рекомендаций, выявляющих специфику проектного обучения в условиях дифференциации, которые представляли бы собой единую концепцию.

Однако предлагающиеся в современной педагогической литературе пути реализации дифференциации базируются на обобщении педагогического опыта и не учитывают изменившуюся социально-политическую ситуацию, смену парадигмы образо-

вательного процесса, современную практику дифференциации. Они не представляют целостной концепции дифференциации, включающей основные положения (принципы), понятийный аппарат, эмпирический материал, который бы систематизировался, объяснялся, прогнозировался с единых позиций.

Таким образом, в современной образовательной практике накоплен весьма разнородный по своим методологическим основаниям обширный эмпирический материал в области дифференциации обучения, реализации метода проектов, что приводит к внесению фрагментарных, теоретически не обоснованных изменений в учебный процесс и не обеспечивает повышения качества образовательного процесса. В образовательной практике существует потребность в определении нормативных положений практических и методических рекомендаций, выявляющих специфику проектного обучения в условиях дифференциации, которые представляли бы собой единую концепцию.

Эти положения становятся актуальными с точки зрения исполнения требований федерального государственного образовательного стандарта в части освоения учащимися опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности и могут быть реализованы на основе качественно нового подхода к интеграции принципов проектного обучения и дифференциации образовательного процесса в новый тип обучения — проектно-дифференцированный, организация которого строится на принципах развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), системно-деятельностного подхода, учета зоны актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Проектное обучение понимается как непосредственное сочетание в учебно-воспитательном процессе проектной формы организации учебной деятельности (система действий учащихся под руководством учителя по поиску решения нестандартных задач через определение проблемы незнания, формулировки цели деятельности, осуществление действий по ее достижению, оценку полученного опыта) и собственно проектирования (решение учащимися практической задачи и использование для этого в качестве средств новых способов деятельности).

В основе проектно-дифференцирован-

ного обучения лежит идея уровневой дифференциации, предполагающей выделение на каждой ступени обучения уровней сформированности навыков проектной деятельности [8]. Различие уровней определяется степенью инициативности и самостоятельности учащегося в ходе проектной деятельности. Такое различие уровней играет роль своеобразной разности потенциалов, ориентирующей заинтересованного школьника и придающей его усилиям необходимый импульс.

При проектно-дифференцированном обучении образовательный процесс строится таким образом, что учащиеся во время разработки проекта (предметного или межпредметного) имеют право на получение обязательного базового набора знаний, интеллектуальных и практических умений, принадлежащих определенной предметной области, навыков само-

организации и коммуникативной деятельности (достичь уровня образовательного стандарта) при одновременном выходе на максимально возможные для каждого обучающегося в данном возрасте и в данной образовательной ситуации творческие достижения.

Организация проектно-дифференцированного обучения в школе позволит использовать накопленный в образовательной практике обширный, разнообразный по методологическим основаниям эмпирический материал в области дифференциации обучения и реализации проектных технологий и сориентировать образование на становление и развитие личности каждого школьника в ее индивидуальности, уникальности, самобытности и неповторимости.

Различие уровней определяется степенью инициативности и самостоятельности учащегося в ходе проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артюхов, М. В.* Дифференцированное обучение учащихся в условиях промышленно развитого региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Артюхов. — Новокузнецк, 1996. — 20 с.
2. *Джуринский, А. Н.* История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 432 с.
3. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Д. Дьюи ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой [и др.]. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — (Сер. «Педагогика: классические труды»).
4. *Кларин, М. В.* Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX века / М. В. Кларин // Советская педагогика. — 1987. — № 7. — С. 124—129.
5. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2003. — 112 с.
6. *Плетенева, О. В.* Формирование проектной компетенции школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие / О. В. Плетенева [и др.]. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 134 с.
7. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2008. — 192 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
9. *Фирсов, В. В.* О существе уровневой дифференциации обучения / В. В. Фирсов // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития // URL: http://intellect-invest.org.ua/ruspedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_firsov_o_sushestve_urovnevoj_differenziatsii/.
10. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.



СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. А. СКОБЕЛЕВА,
аспирант НИРО,
заведующая МБДОУ ЦРР — детский сад № 394 «Парус»
sna-08@bk.ru

В статье рассматриваются формы и типы организации совместной деятельности взрослого с ребенком. Определены критерии оценки умений эффективного сотрудничества педагога с детьми, раскрыты особенности методической работы по развитию профессиональных умений кадров по организации совместной деятельности с воспитанниками.

The author of the article describes different forms and types of the organization of joint activity of an adult with a child. She defines the criteria of an assessment of abilities of effective cooperation of a teacher with children. The author of the article introduces the main features of methodical work on development of professional abilities of shots on the organization of joint activity with pupils.

Ключевые слова: *совместная деятельность, сопричастность, сотрудничество, событие, соучастование, сознание, сотворчество*

Key words: *cooperation, immersiveness, collaboration, event, accessory activity, conscience, co-creation*

В условиях модернизации дошкольного образования особую значимость приобретает проблема организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

Так, Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного

образования ориентируют педагогов на «решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной дея-

тельности детей в соответствии со спецификой дошкольного образования» [7].

Это означает наличие у современного педагога умения организовывать совмест-

ную деятельность с детьми. И здесь возникает вопрос: владеют ли этими умениями воспитатели? Действительно, воспитатели успешно освоили и реализуют учебную модель, в которой они привыкли воздействовать на детей, ожидая от них послушания и исполнения своих требований. Совместная деятельность педагога с ребенком предполагает организацию иных условий взаимодействия, где он в позиции субъекта приобретает опыт выстраивания положительных взаимоотношений, что является важнейшим условием его личностного становления.

В связи с этим важно выявить у педагогов дошкольного учреждения наличие способностей к конструктивному взаимодействию с детьми в совместной деятельности. Чтобы определить критерии и

Совместная деятельность педагога с ребенком предполагает организацию иных условий взаимодействия, где он в позиции субъекта приобретает опыт выстраивания положительных взаимоотношений.

показатели этой деятельности, необходимо остановиться на толковании понятия «совместная деятельность». На основе работы со словарями и психолого-педагогической литературой был выявлен ряд критериев, позволивший разработать процедуру измерения данного профессионального умения.

Так, Толковый словарь русского языка объясняет значение приставки *со-*: «общее участие в чем-нибудь, совместность» [8]. В социальной психологии совместная деятельность трактуется как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры». Взаимность действий обеспечивается присутствием участников общего дела, наличием руководства или со-руководства, построением разнообразных межличностных отношений по достижению общего результата [9, с. 367].

В трудах отечественных педагогов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренка, Ш. А. Амонашвили и других доказывается воспитательное значение совместной деятельности детей в усвоении ими норм взаимоотношений, формировании способности к объединению усилий, согласованию действий, подчинению частных интересов общим.

Ученые считают, что совместная деятельность обеспечивает полноценную социализацию ребенка, способствует раскрытию его внутреннего потенциала и формирует субъектно-позитивный взгляд на окружающий мир.

В трудах классиков отечественной науки Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина подчеркивается, что именно в совместной со взрослым деятельности ребенок осваивает те действия, которые самостоятельно выполнить еще не может. Данные действия образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе благодаря процессу интериоризации [14, с. 130].

В. И. Слободчиков также высказывает и обосновывает мысль о том, что только совместная деятельность определяет форму событийности ребенка и взрослого, она представляет собой смысловой центр развивающей воспитанника ситуации [11].

Н. Д. Хазова рассматривает содержание сотрудничества взрослого и ребенка как событие, соучастование, сознание, сотворчество [12].

Обращение к толкованию понятия «совместная деятельность» и к сущностным его характеристикам, исследуемым в работах отечественных ученых, позволяет выделить наличие общей ситуации взаимодействия ее участников — взрослого и детей, их двустороннюю активность, общность эмоционального, когнитивного, деятельностного компонентов личности каждого участника. При этом результаты развития воспитанников, качество освоения ими культурного содержания, заключенного в программе, во многом зависят от того, насколько грамотно организована эта деятельность.

По мнению В. Т. Кудрявцева, при многообразии вариантов организации совместной деятельности взрослого с детьми может быть отнесена к одному из трех типов [4].

Первый тип — инструктивно-исполнительский. В нем взрослый находится в позиции носителя социально заданной системы знаний, умений, навыков (ЗУН), которую ребенок должен усвоить путем копирования, подражания при жестком контроле педагога, знающего необходимую программу ребенка наперед и стремящегося предупредить возможные отклонения от нее.

Второй тип организации совместной деятельности характеризуется тем, что содержание образования облекается в проблемную форму, но взрослый, не сдвигая своей авторитарной позиции, остается «законченным» носителем определен-

Ученые считают, что совместная деятельность обеспечивает полноценную социализацию ребенка, способствует раскрытию его внутреннего потенциала и формирует субъектно-позитивный взгляд на окружающий мир.

ной суммы ЗУНов и вырабатывает у ребенка способность к решению задач только известным педагогу способом.

Третий тип совместной деятельности представляет собой ситуацию неопределенности, с элементами проблемности и для ребенка, и для взрослого. Решение такой ситуации-проблемы направлено на формирование способностей, ранее отсутствовавших у каждого участника деятельности. В данной ситуации обмен информацией уступает место специфическому обмену возможностями между ребенком и взрослым.

В образовательном процессе детского сада могут сосуществовать все три типа организации совместной деятельности, но доминирующим должно быть взаимодействие с детьми по третьему типу, поскольку он в большей степени является типом развивающего взаимодействия взрослого и ребенка.

Таким образом, совместная деятельность взрослого и детей как основная в образовательном процессе ДОУ требует наличия особых умений воспитателя по ее организации.

Основываясь на содержании понятия «совместная деятельность», толкование которого представлено в словаре под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского [9], можно выделить следующие умения педагога, обеспечивающие эффективность организации его совместной деятельности с детьми:

Совместная деятельность взрослого и детей как основная в образовательном процессе ДОУ требует наличия особых умений воспитателя по ее организации.

✓ организовать мотивационный этап совместной деятельности с детьми, вовлекать их в совместное проживание события;

✓ создавать условия для постановки собственной цели ребенком или принятия цели, предложенной воспитателем;

✓ организовать детскую активность по достижению лично значимых для ребенка целей;

✓ организовать оценку, само- и взаимооценку детьми своей деятельности и ее продукта.

Данные умения отражают субъектную позицию воспитателя, организующего деятельность детей в качестве ее субъектов. Они же послужили показателями, по которым проводилось исследование деятельности педагогов ДОУ с целью определения степени их сформированности. В нем приняли участие 28 человек.

Для получения необходимых сведений использовались следующие методы:

✓ наблюдение работы воспитателя в разные моменты рабочего дня;

✓ изучение планов воспитателей, отражающих современную модель образовательного процесса, их участие в совместной деятельности с детьми.

В итоге предполагалось определить тип совместной деятельности педагога с воспитанниками по классификации В. Т. Кудрявцева.

Результаты наблюдения за поведением и деятельностью педагогов в образовательном процессе показали следующее:

✓ у 28 % педагогов отмечается некий формализм «субъект-субъектного» взаимодействия: детям предлагается принять участие в обсуждении предстоящего события, но не всегда учитывается их мнение, порой им навязываются виды деятельности, не соответствующие их потребностям;

✓ для 28 % педагогов характерны ситуации, когда мотивационно-целевой этап, организующий детей на деятельность, через несколько минут с легкостью забывается, и совместная деятельность сводится к реализации запланированных воспитателем действий на закрепление и обучение;

✓ 37 % воспитателей затрудняются в организации совместной деятельности: они недостаточно гибки в меняющейся педагогической ситуации;

✓ у 21 % педагогов возникают проблемы в организации общения между участниками совместной деятельности: они малоэмоциональны, не проявляют интерес к мнению ребенка, стремятся полностью

«захватить» общее коммуникативное пространство;

✓ 14 % воспитателей при общении и взаимодействии с воспитанником находятся преимущественно в авторитарной позиции, по ходу и по итогам совместной деятельности навязывают ребенку собственные оценки, занижают возможности ребенка, не создают ситуацию успеха.

Второе направление исследования — анализ планов воспитателей — показал, что проблемы, выявленные в планировании, являются следствием непродуманности ключевых моментов организации совместной деятельности в разные временные отрезки рабочего дня.

Полученные в процессе исследования данные позволили отнести совместную деятельность с детьми у 14 % педагогов к первому — инструктивно-исполнительскому типу; у 61 % — ко второму типу, имитирующему проблему и совместность ее решения; у 25 % — к третьему типу, несущему элемент открытой проблемности.

Таким образом, большинство воспитателей склонны к организации деятельности с воспитанниками, создающей лишь видимость совместного поиска и принятия решения, ограничивающей творческий обмен возможностями между взрослым и ребенком. Материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что для формирования у педагогов умений к сопереживанию, содействию, сотрудничеству в рамках совместной деятельности с детьми требуются особое внимание и специально организованная работа.

В связи с этим была разработана система методической работы с педагогами, которая включала развитие у них следующих необходимых профессиональных умений:

✓ выбор эффективных мотивов совместной образовательной ситуации;

✓ постановка значимой цели в совместной деятельности;

✓ использование эффективных средств и методов ее организации;

✓ конструктивное общение для всех субъектов деятельности;

✓ оценка полученного результата как становление личного опыта взаимодействия ребенка с миром.

Обозначенное проблемное поле требует обязательного изучения следующих теоретических положений:

✓ закономерности развития форм общения детей со взрослыми и сверстниками (по исследованиям М. И. Лисиной, ее сотрудников и последователей);

✓ техники педагогического общения с детьми и родителями, направленные на открытие своего «я», соучастие по отношению к партнеру по общению, его возвышение (по методике Н. Е. Щурковой);

✓ организация проектной деятельности, детского экспериментирования и других активных форм совместной деятельности детей (акции в природе или социуме, кружковая работа, создание мини-музеев и др.);

✓ руководство развитием игровой деятельности, создание игровых объединений;

✓ организация разновозрастных сообществ по различным направлениям деятельности (коллективные работы, совместные конкурсы, встречи с интересными людьми, оформление групп к праздникам).

В процессе обсуждения отмечалось, что совместную деятельность необходимо рассматривать и организовывать как любую другую деятельность с присущими ей компонентами: цель (мотив) — предмет — средства — действия — результат. Весьма важным для педагогов является понимание того, что каждый компонент совместной деятельности от цели до результата следует проживать вместе с детьми.

Все формы работы осуществлялись в технологиях совместной деятельности и личностно ориентированного взаимодействия воспитателей и методиста, ведущего занятия. Данный способ обучения служил образцом для педагогов, поскольку они смогли соотнести позицию методи-

Большинство воспитателей склонны к организации деятельности с воспитанниками, создающей лишь видимость совместного поиска и принятия решения, ограничивающей творческий обмен возможностями между взрослым и ребенком.

ста-фасилитатора со своей позицией в контактах с детьми. Наиболее эффективными в работе с педагогами были такие формы, как решение разнообразных педагогических ситуаций, деловые игры, анализ планов и отрезков рабочего дня воспитателя.

Важной частью занятий с педагогами стала отработка у них эффективных методов вхождения в детский коллектив, включения в совместную деятельность с детьми. Через «психологический театр», ролевые игры и практикумы демонстрировались методы субъект-субъектного взаимодействия (поддержка и одобрение, создание ситуации успеха, выстраивание перспектив, методы открытого диалога, свободного выбора, коллективного анализа и оценки, самоанализа, импровизации и др.).

Проведение мастер-классов каждым из педагогов в рамках организации совместной деятельности с детьми и их анализ оказали значительное влияние на становление гуманной позиции всех сотрудников.

Организованные диалог-клубы способствовали совершенствованию коммуникативных умений педагогов в общении с детьми и родителями, обсуждались вопросы, отражающие основные задачи сотрудничества детского сада и семьи, этапы установления контакта с родителями. На тренингах учились использовать невербальные средства коммуникации, навыки

«активного слушания», нахождения путей выхода из конфликтных ситуаций [13].

В результате проведенной работы были получены положительные

результаты, зафиксированные через наблюдения и анализ планов воспитателей: 85 % педагогов овладели навыками орга-

низации совместной деятельности с детьми, заключающейся в использовании эффективной мотивации, создании условий для постановки ребенком собственной цели, повышении уровня развития организационных, коммуникативных и аналитических умений. Наблюдения показали наличие у них равноправной позиции с ребенком в совместной деятельности, что соответствует третьему типу ее организации (по В. Т. Кудрявцеву).

У воспитанников также отмечаются позитивная динамика в развитии интегративных качеств, освоении основной общеобразовательной программы, перенос усвоенных знаний и представлений из совместной деятельности со взрослыми в сотрудничество со сверстниками и затем — в самостоятельную деятельность. Наблюдения за работой воспитателя с детьми в режимных моментах и во время их совместной деятельности показали высокий уровень социально-личностного развития воспитанников:

✓ владение правилами культуры поведения (75 % детей);

✓ устойчивая положительная направленность поведения (82 %);

✓ положительный настрой на общение с окружающими взрослыми, стремление к взаимопониманию (96 %);

✓ проявление эмоциональной отзывчивости, сочувствия, сопереживания, готовности помочь другому (72 %).

В заключение отметим, что проблема развития у педагогов особых умений организации совместной деятельности с детьми актуальна и требует специальной целенаправленной работы по их формированию. Без соответствующих умений у воспитателей преобладают авторитарные способы взаимодействия, что недопустимо для реализации современных целей дошкольного образования.

Важной частью занятий с педагогами стала отработка у них эффективных методов вхождения в детский коллектив, включения в совместную деятельность с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.

2. Доронина, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство детского развития : метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронина [и др.] — М. : Линка-Пресс, 2001. — 224 с.
3. Классическая социальная психология : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. Е. И. Рогова. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 414 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч. I / В. Т. Кудрявцев. — Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1999. — 160 с.
5. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. ; Нальчик, 1996. — 367 с.
6. Лисина, М. И. Общение ребенка со взрослым как деятельность / М. И. Лисина // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника : сб. науч. трудов / под ред. М. И. Лисиной. — М., 1974. — С. 3—23.
7. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук ; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
10. Рындак, В. Г. Уроки Сухомлинского / В. Г. Рындак. — 2-е изд., доп. — М. : Педагогический вестник, 2003. — 340 с.
11. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 415 с.
12. Хазова, Н. Д. Развитие сотрудничества детей и взрослых в образовательном процессе ДОУ // URL: <http://www.kindergenii.ru/metodiki/sotrudnistvo-dou.htm>.
13. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 224 с.
14. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 478 с.



ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

С. В. ФРОЛОВА,
соискатель, ассистент кафедры
общей и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
1geniy87@mail.ru

В данной статье раскрывается технология создания индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) внеучебной студенческой деятельности, который является гарантом соблюдения необходимых педагогических условий и технологий для достижения целей современного высшего образования.

The article reveals the technology of creation an individual educational route of extracurricular student's activities which is the guarantor of observance the necessary pedagogical conditions and technologies in achieving the objectives of modern higher education.

Ключевые слова: *технология, индивидуальный образовательный маршрут, внеучебная деятельность, воспитание студентов, духовно-нравственные ценности*

Key words: *technology, individual educational route, extracurricular activities, education of students, spiritual and moral values*

Сегодня реформирование образовательной сферы предъявляет требования к поиску и внедрению новых методологических подходов к организации деятельности-событийного и технологического компонентов образовательного процесса. Данные факты находят отражение в федеральном государственном образовательном стандарте [3] и иных нормативных актах. Современное общество испытывает необходимость в квалифицированных специалистах в области образования, обладающих сформированной системой духовно-нравственных ценностей, яркой индивидуальностью, а также умениями и знаниями по организации воспитательного и учебного процессов в образовательной среде.

Высшее педагогическое образование сегодня выполняет стратегическую миссию — подготовку специалиста, способного справиться с задачей формирования духовно-нравственных ценностей. Вуз должен обладать необходимыми условиями для формирования духовно-нравственного педагога. Теоретической концептуальной основой воспитания выступает «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2]. Одним из способов индивидуализации воспитательного процесса является создание в воспитательной среде вуза индивидуальных образовательных маршрутов внеучебной деятельности студентов.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) определяет духовно-нравственное развитие личности студента, опираясь на его индивидуальность во всем многообразии ее проявлений.

ция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2]. Одним из способов индивидуализации воспитательного процесса является создание в воспитательной среде вуза индивидуальных образовательных маршрутов внеучебной деятельности студентов.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) определяет духовно-нравственное развитие личности студента, опираясь на его индивидуальность во всем многообразии ее проявлений.

В последние десятилетия в педагогической науке ученые обращаются к теоретическому анализу технологии индивидуального образовательного маршрута и его практического применения. Так, ИОМ является предметом исследований Е. А. Александровой, Т. Б. Алексеевой, Л. Н. Бережной, С. В. Воробьевой, Е. С. Заир-Бек, Н. Г. Зверевой, Н. А. Лабунской, В. В. Лоренц, В. В. Николиной, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, В. Е. Родионовой, М. Л. Соколовой А. П. Тряпицкой, Н. В. Чекалевой и др.

Опираясь на исследования вышеуказанных авторов, мы определяем ИОМ как персональный путь развития личности и реализации личностного интеллектуального, эмоционально-волевого, творческого, деятельностного, духовно-нравственного потенциала студента в образовательном процессе в соответствии с предпочтениями и потребностями учащегося, основанный на принципах свободы выбора, самодвижения, саморазвития, сотрудничества и педагогической поддержки со стороны педагога (куратора, тьютора). Однако современные исследования посвящены ИОМ учебной деятельности, тогда как технология ИОМ внеучебной деятельности не имеет широкого теоретического освещения в науке.

В исследовании ИОМ внеучебной де-

тельность определяется как персонально-событийный путь опережающего непрерывного духовно-нравственного, когнитивного, эмоционально-волевого, личностного развития и реализации потенциалов студента в процессе внеучебной деятельности в вузе в соответствии с личными предпочтениями и интересами учащегося. Мы выделяем ИОМ внеучебной деятельности, ориентированный на духовно-нравственное сотворение своего «я». Такой маршрут характеризуется устремлением человека к формированию, осмыслению и принятию таких базовых смыслообразующих духовно-нравственных ценностей для личности человека, как любовь, вера, жизнь, истина, благо, человек, свобода, соборность и др.

Теоретический анализ технологии ИОМ внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей целесообразно начать с семантического анализа понятия «технология».

В педагогической науке существуют несколько позиций по определению понятия «педагогическая технология».

Педагогическая технология рассматривается как:

✓ средство, то есть производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования для учебного процесса (В. А. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Т. Лихачев, С. А. Смир-

нов, Н. Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер и др.);

✓ процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В. П. Беспалько, И. А. Зязюн, М. А. Чошанов, В. А. Сластенин, В. М. Монахов, А. М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон и др.);

✓ обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер);

✓ многомерный процесс (М. В. Кларин, В. В. Давыдов, Г. К. Селевко, Д. Финн, К. М. Силбер, П. Митчел, Р. Томас).

В исследовании мы придерживаемся четвертого подхода к пониманию педагогической технологии как системы функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенной на научной основе, запрограммированной во времени и пространстве и приводящей к намеченным результатам [4, с. 29]. Опираясь на исследования Г. К. Селевко [4], посвященные теоретическому анализу воспитательных технологий, рассмотрим и охарактеризуем технологию индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей (см. таблицу).

Характеристика технологии ИОМ внеучебной деятельности студентов по формированию духовно-нравственных ценностей

Критерии технологического описания	Содержание технологических параметров ИОМ
Методологические подходы	Личностно ориентированный, аксиологический, акмеологический, событийный, системно-графовый, деятельностный, полисубъектный
Философская основа	Антропоцентризм, экзистенциализм
Нормативная база	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 гг., послания Президента РФ Федеральному Собранию, концепция воспитательной деятельности в НГПУ им. К. Минина и др.
Принципы	Свобода выбора, саморазвитие, гармония, событийность, продуктивность, педагогическая поддержка, сотрудничество педагога и студента

Окончание табл.

Критерии технологического описания	Содержание технологических параметров ИОМ
Направленность (ориентация на сферу)	Сфера эстетических и нравственных отношений, формирование самоуправляющихся механизмов личности
Концептуальная идея	Идея опережающего непрерывного индивидуального духовно-нравственного саморазвития личности
Цель и задачи	Ц е л ь: формирование духовно-нравственных ценностей у будущих педагогов З а д а ч и: ✓ формирование автономизационных качеств личности; ✓ стимулирование к непрерывному духовно-нравственному развитию личности; ✓ формирование умений работать в коллективе; ✓ раскрытие и реализация индивидуального потенциала студента
Функции	Рефлексивно-аналитическая, коммуникативная, ценностно ориентирующая, индивидуально-процессуальная, мотивационная, гуманно-личностная, диагностико-аксиологическая
Характер содержания	Ценностно ориентированный, личностно ориентированный
Подходы к личности студента	Субъект-субъектные отношения, сотворчество, сотрудничество, доверие, самовоспитание, рефлексия
Виды педагогической деятельности	Моделирование, проектирование, технология педагогической поддержки, воспитательные технологии
Методы и способы деятельности	Метод свободного выбора, метод индивидуальных перспективных линий, метод графов, поисковые, развивающие, саморазвивающие, коммуникативные, творческие, интерактивные способы деятельности
Этапы проектирования	✓ Проективно-ориентационный блок; ✓ событийно-деятельностный блок; ✓ ценностно-рефлексивный блок
Векторы ИОМ	Культурно-творческий, гражданско-патриотического воспитания, экологического воспитания, здоровьесформирующий, вожатской деятельности, волонтерской деятельности и др.

В основу осуществления технологии индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности положена методика построения, включающая целеполагание, диагностику, прогнозирование, разработку, отслеживание хода и результата обучения по индивидуальному образовательному маршруту, а также создание системы ориентированных графов с помощью методики сетевого планирования. Методика сетевого планирования позволяет проследить индивидуальность и вариативность пути ИОМ, количество операций и событий, пройденных в процессе реализации ИОМ, а также аксиологическую насыщенность событий внеучебной деятельности.

Технологию создания ИОМ внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей целесообразно отобразить с помощью блочно-модульного подхода.

«Модуль» дословно значит «мера», «функциональный узел». В образовательной среде модулем обозначают относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Внутри модуля, как целевого функционального узла, содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Поэтому его можно рассматривать как индивидуализированную (по способу, уровню самостоя-

тельности, темпу) программу обучения, в нашем случае — воспитания [1].

Технология создания ИОМ внеучебной деятельности в образовательном пространстве вуза включает в себя три основных блока:

- ✓ проективно-ориентационный;
- ✓ событийно-деятельностный;
- ✓ ценностно-рефлексивный.

Данные блоки содержат все аспекты проектировочной работы по созданию ИОМ в воспитательной среде вуза и механизм его реализации.

Проективно-ориентационный блок является важным компонентом организации и проектирования ИОМ внеучебной деятельности, это подготовительный этап, выполняющий следующие задачи:

- ✓ выявить потребности целевой студенческой аудитории;
- ✓ разработать методическое сопровождение педагогического процесса;
- ✓ проанализировать возможности и риски воспитательной среды;
- ✓ определить перспективу развития воспитательной системы;
- ✓ обеспечить необходимое аксиологическое насыщение воспитательных событий вуза;
- ✓ обеспечить экспертно-оценочное заключение ИОМ внеучебной деятельности;
- ✓ создать инвариантный образовательный маршрут внеучебной деятельности.

Инвариантный образовательный маршрут внеучебной деятельности — это вариативная система векторов индивидуальных образовательных маршрутов внеучебной деятельности, обладающая необходимыми условиями и возможностями для самостоятельного и индивидуального выбора студентом собственного персонально-событийного пути, то есть ИОМ внеучебной деятельности.

Целью проективно-ориентационного блока является разработка инвариантного образовательного маршрута внеучебной деятельности.

Проективно-ориентационный блок состоит из нескольких модулей:

✓ диагностики мотивов, потребностей и сформированности духовно-нравственных ценностей студентов педагогического вуза;

- ✓ научно-методического модуля;
- ✓ средовой диагностики;
- ✓ построения перспективы.

В событийно-деятельностном блоке реализуется индивидуальный образовательный маршрут студента, что и является целью данного блока.

В задачи событийно-деятельностного блока входит:

- ✓ реализация индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента;
- ✓ формирование системы духовно-нравственных ценностей студентов педагогического вуза в процессе прохождения ИОМ внеучебной деятельности;
- ✓ реализация событий графика инвариантного образовательного маршрута.

Событийно-деятельностный блок состоит из двух модулей:

- ✓ построения графа индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей;
- ✓ реализации ИОМ внеучебной деятельности.

Ценностно-рефлексивный блок — третий блок в концепции создания ИОМ внеучебной деятельности, раскрывающий степень сформированности духовно-нравственных ценностей, эффективности маршрута и воспитательной работы в вузе. Реализуется после прохождения студентами индивидуальных образовательных маршрутов.

Цель данного блока: анализ успешности и эффективности реализации ИОМ студентами.

Задачи блока:

- ✓ совместная и индивидуальная рефлексия субъекта ИОМ и сопровождающего педагога (куратора, тьютора);

Целью проективно-ориентационного блока является разработка инвариантного образовательного маршрута внеучебной деятельности.

✓ отображение динамики духовно-нравственного развития студента в документальном сопровождении ИОМ (индивидуальная маршрутная карта, «Навигатор» и др.);

✓ определение уровня сформированности системы ценностей у студентов педагогического вуза;

✓ коррекция ИОМ, целеполагание на дальнейшее духовно-нравственное развитие.

Данный блок состоит из двух модулей:

✓ реализации индивидуальной маршрутной карты студентов;

✓ ценностно-рефлексивной диагностики студента.

Одной из важнейших функций педагога в процессе организации ИОМ является *психолого-педагогическое сопровождение* студента на пути реализации образовательного маршрута (преодоление барьеров и трудностей субъектом, укрепление веры в себя и свои возможности).

Педагогическое сопровождение в контексте ИОМ внеучебной деятельности — это такая модель субъект-субъектных отношений педагога (тьютора, куратора) и студента, при которых педагог помогает студенту в самопознании, саморефлексии, саморазвитии, обеспечивает условия свободного выбора своего вектора ИОМ и возможностей для его реализации, обозначает пути выхода из кризисных ситуаций, возникающих при прохождении субъектом ИОМ.

Задача педагога — создать условия для проявления и развития индивидуальности студента в воспитательном процессе, которая заключается в поиске своего пути развития, способов преодоления трудностей и путей их решения, осмыслении выбора персонального вектора ИОМ, стремлении к саморазвитию и др.

Технологическим компонентом такой педагогической поддержки ИОМ является

разработанная нами «Индивидуальная маршрутная карта» (ИМК) каждого студента, отражающая спроектированный индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей, а также учебное пособие для студентов «Навигатор по созданию индивидуального образовательного маршрута формирования духовно-нравственных ценностей студентов» [5].

ИМК включает в себя индивидуальные карты самодвижения по образовательному маршруту внеучебной деятельности, график инвариантного образовательного маршрута студента, индивидуальную карту личностного развития, имеющую важное значение, так как исходя из показателей, указанных в карте, организатор ИОМ (педагог, куратор, тьютор) прослеживает эффективность заданного маршрута, успешность реализации всех направлений ИОМ, эффективность формирования духовно-нравственных ценностей у студента. «Навигатор по созданию индивидуального образовательного маршрута формирования духовно-нравственных ценностей студентов» — это пособие, адресованное студентам и являющееся их своеобразным спутником в создании и прохождении ИОМ.

Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности студента формируется в образовательном пространстве. При этом необходимо учитывать факторы, влияющие на содержание воспитательной, внеучебной деятельности студентов, педагогические условия, способствующие реализации индивидуального образовательного маршрута, способы и цели взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Технология создания ИОМ внеучебной деятельности направлена на оптимизацию внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей будущих педагогов. Индивидуальный образовательный маршрут позволяет раскрыть индивидуальность и реализовать духовно-нравственный потенциал студента.

Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности студента формируется в образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова, И. А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие / И. А. Колесникова. — СПб., 2009. — 207 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М. : Просвещение, 2010. — 24 с.
3. Концепция ФГОС общего образования // URL: <http://standart.edu.ru>.
4. Селевко, Г. К. Воспитательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 320 с.
5. Фролова, С. В. Навигатор по созданию индивидуального образовательного маршрута формирования духовно-нравственных ценностей студентов / С. В. Фролова ; под ред. В. В. Николиной. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2013. — 62 с.



ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ НИЖЕГОРОДСКОЙ ПРЕССЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

В. И. ПУГАЧЕВ,
аспирант ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
редактор информационных программ
ООО «Выбери радио» (Нижний Новгород)
vpugachev@mail.ru

В статье представлена классификация нижегородской прессы, основанная на анализе более 100 нижегородских газет и журналов периода 1990—2012 годов и включающая 13 типов периодических изданий. Также в статье раскрываются аспекты изучения студентами типологии нижегородской прессы.

The paper presents the classification of the Nizhny Novgorod modern media, including 13 types of periodicals, based on the analysis of Nizhny Novgorod more than a hundred newspapers and magazines of the period 1990—2012. The article also reveals aspects of studying students Nizhny Novgorod press typology.

Ключевые слова: нижегородская пресса, классификация, тип прессы, типологический анализ, будущие журналисты

Key words: Nizhny Novgorod press, classification, type of media, typological analysis, future journalists

Изменения в политической и экономической жизни страны в 1990-х годах обусловили трансформацию системы как федеральных, так и региональных периодических изданий. В России в конце 1990-х годов начался про-

цесс регионализации отечественной системы СМИ — во всех субъектах страны увеличилось количество периодических изданий. Это связано с экономической и политической самостоятельностью субъектов России. Для властных структур в

регионах пресса стала эффективным средством воздействия на местную аудиторию, а для владельцев периодических изданий — средством получения прибыли.

В 1990-х годах целый ряд факторов способствовал активному развитию нижегородской прессы: подъем промышленности, экономические реформы, деятельность нижегородского губернатора Б. Е. Немцова (1991—1997 гг.), при котором органы государственной власти стали более открытыми для СМИ, а также развитие культуры, спорта и сотрудничество Нижегородской области с другими государствами. В конце 2000 года в Нижегородской области было зарегистрировано 418 периодических изданий [5, с. 23]. В течение следующих восьми лет этот показатель вырос почти в два раза. Так, по состоянию на 1 сентября 2008 года было зарегистрировано 765 периодических изданий, в том числе 488 газет и 248 журналов [1]. После 2008 года произошел спад: на 30 ноября 2012 года количество периодических изданий в Нижегородской области составило 539 наименований, в их числе 351 газета и 158 журналов [2].

Современная нижегородская пресса нуждается в тщательном исследовании, поскольку до сих пор не было научных работ, посвященных ее анализу. Развитию нижегородской прессы на современном этапе посвящены труды Е. В. Курбаковой [3], С. А. Смирнова [4] и С. В. Белковского [5, с. 12—29], в классификацию региональной прессы которого включены периодические издания до 2007 года.

Научно-практические конференции, на которых обсуждается типология региональной прессы, регулярно

проводятся в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Казани, Самаре, Воронеже. В последнее десятилетие защищен ряд диссертаций, посвященных вопросам типологии региональной прессы. На научных конференциях неоднократно поднимался вопрос о создании «Энцикло-

педии региональной печати», которая бы объединила исследования отечественной прессы ученых со всей России.

Изучение типологии региональной прессы имеет большое значение в процессе подготовки будущих журналистов. Это позволит им сформировать более полное представление о нижегородской периодической печати и подробно изучить широкий круг периодических изданий, выявить специфику различных типов прессы и понять их принципиальные отличия. Типологический анализ должен быть основан на изучении типоформирующих факторов (учредитель периодического издания, его целевое назначение и аудитория) и типологических признаков (характер информации, жанры, стиль, язык, дизайн, реклама, тираж, формат, авторский состав, объем). Также для получения необходимой информации студенты могут использовать исторический и социологический методы исследования (интервью, опрос, наблюдение). Типологический анализ отдельных типов прессы или периодических изданий может стать основой курсовых и дипломных работ студентов. Он включает несколько этапов:

✓ подготовительный (составление плана исследования);

✓ теоретический (выявление целей и задач, стоящих перед редакцией периодического издания для понимания его концепции, анализ содержания и оформления периодического издания, направленный на выявление характеристик, по которым его можно будет отнести к определенному типу);

✓ практический (интервьюирование журналистов, редакторов периодических изданий с целью выяснения недостающей информации и сопоставления своих выводов с мнением экспертов-практиков).

Получить доступ к подшивкам нижегородских газет и журналов можно в отделе периодических изданий Нижегородской государственной областной универсальной научной библиотеки им. Ленина и в Государственном общественно-политическом архиве Нижегородской области.

Типологический анализ отдельных типов прессы или периодических изданий может стать основой курсовых и дипломных работ студентов.

Анализ типологических характеристик (учредители, содержание, жанры, язык, стиль, дизайн, реклама, объем и др.) более 100 нижегородских периодических изданий, выходящих в 1990—2012 годах, и исследование реестра СМИ Управления Роскомнадзора по Нижегородской области позволяют выделить 13 типов периодических изданий.

Общественно-политические (универсальные) издания. Главными типологическими критериями общественно-политической прессы являются учредитель и ареал распространения. Основные группы изданий данного типа: государственная пресса (городская пресса и пресса районов Нижнего Новгорода, издания муниципальных районов региона) и негосударственная пресса города и муниципальных районов Нижегородской области. В зависимости от территории распространения различают городские, районные и областные газеты. Отдельную подгруппу среди общественно-политических газет составляют региональные вклады федеральных газет: «Новая газета в Нижнем Новгороде», «Аргументы и факты — Нижний Новгород», «Комсомольская правда в Нижнем Новгороде», «МК в Нижнем Новгороде».

Деловая пресса. В начале 1990-х годов в Нижнем Новгороде выходило восемь деловых газет (в их числе «Биржа», «Нижегородская ярмарка», «Курс Н»). Развитие современной нижегородской деловой прессы во многом определяется общероссийскими тенденциями [6, с. 106]. Одной из них является активное формирование журнального рынка, начавшееся в 2000-х годах. Если в 1990-х годах прошлого века в Нижнем Новгороде издавалось лишь несколько деловых журналов («Частная собственность», «Нижегородский предприниматель», «Автобизнес»), то в 2000-х годах их количество резко возросло. К ним относятся: «Деловая неделя», «Город Бизнеса», «Деловой квартал. Нижний Новгород», «The Chief — Нижний Новгород» и др.

Корпоративная пресса. Собственные периодические издания сегодня выпускают промышленные предприятия, коммер-

ческие банки, вузы, органы защиты правопорядка и т. д.

Некоторые бывшие многотиражки, которые сегодня принято называть внутрикорпоративными изданиями (ориентированными на сотрудников), избегают острых тем, а основу их содержания составляют материалы о деятельности руководства предприятий. К таким изданиям относятся: «Рабочая жизнь» — газета Нижегородского авиастроительного завода «Сокол», «Вперед» — издание ОАО «Павловский автобус», «Мотор» — газета Заволжского моторного завода, «Правдинский бумажник» — газета Балахнинского целлюлозно-бумажного комбината.

Ряд современных корпоративных газет, освобожденных от обязанности агитировать сотрудников, творчески подходят к поиску тем и героев публикаций; их главной задачей становится информационный обмен между управлением компании и сотрудниками. В их числе издание РЖД «Волжская магистраль», газета Волжского пароходства «Волго-Невский проспект», «Кировец» — газета ОАО «Русполмет», «Синтез» — газета ОАО «Лукойл — Нижегороднефтеоргсинтез».

Религиозная и национальная пресса. Религиозные периодические издания, не выходявшие в годы советской власти, в 1990-х годах вновь начали издаваться в Нижегородской области. Наибольшее распространение получила православная пресса. С 2001 года в Нижнем Новгороде возобновило свою деятельность издание «Нижегородские епархиальные ведомости», переименованное в 2012 году в «Ведомости Нижегородской митрополии». В 2000-х годах появились новые нижегородские православные издания — женский журнал «Моя надежда» и журнал для детей «Саша и Даша».

С 2004 года в Нижнем Новгороде издается всероссийская газета мусульман «Медина аль-Ислам», основное внимание

Развитие современной нижегородской деловой прессы во многом определяется общероссийскими тенденциями. Одной из них является активное формирование журнального рынка, начавшееся в 2000-х годах.

в которой уделяется проблемам межнациональных и межконфессиональных отношений.

Национальная пресса Нижегородской области (периодические издания различных этносов) представлена небольшим количеством газет. В 2006—2009 годах издательский дом «Медина» издавал «газету нижегородских азербайджанцев» «Аль-Хаят» («Жизнь»). Нижегородская еврейская община с 2006 года издает газету «Бэяхад» («Вместе»).

Научная пресса представлена изданиями учебных заведений и научно-исследовательских организаций Нижнего Новгорода. Эти издания содержат материалы, представляющие новые исследования в различных отраслях науки. Одно из самых известных нижегородских научных изданий — газета «Поиск-НН», издающаяся с 1999 года. Нижегородский научный центр РАН выпускает вестник «Нижегородский потенциал». Научно-популярный журнал «Нижегородский музей», учрежденный в 2003 году, информирует читате-

лей о деятельности нижегородских музеев, истории различных нижегородских достопримечательностей.

Нижегородские вузы выпускают научные журналы. Так, НГТУ им. Р. Е. Алексеева издает журнал «Труды НГТУ», ННГУ им. Н. И. Лобачевского — «Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского», НГЛУ им. Н. И. Добролюбова — «Вестник НГЛУ», Нижегородская сельскохозяйственная академия — журнал «Нижегородский аграрный вестник». Нижегородский институт развития образования выпускает журнал «Нижегородское образование», Университет Российской академии образования — сборник научно-практических статей «Психология креативности».

Развлекательная пресса приобрела популярность в Нижегородской области на рубеже XX—XXI веков. Основное назначение развлекательной прессы — легкое чтение на досуге. В зависимости от тематики можно выделить следующие виды развлекательных изданий (см. таблицу 1).

Таблица 1

Виды развлекательной прессы

Развлекательная пресса	Примеры изданий
Газеты кроссвордов, сканвордов, ребусов, sudoku	«Ваша диван-газета», «СССР.ка», «Думай и побеждай», «Призовые сканворды», «Сканворды от Луки», «Dream team»
Юмористические издания	«Смехомания», «Колючий Саров»
Телегиды	«Студия НН», «Телесемь в Нижнем Новгороде», «Смотри НТВ+», «ТелеВестник», «Ока-TV-транзит»
Газеты для досуга	«Прикол-экспресс», «Угадалка», «Свободное время», «Светская жизнь в Нижнем Новгороде»
Газеты смешанного типа	«Арбузные корки», «Скан-досуг», «Скан-парад»

Специализированные по возрасту издания. Особенностью этого типа прессы является то, что издания, относящиеся к

нему, адресованы разным возрастным группам. Среди изданий этого типа выделяются несколько видов (см. таблицу 2).

Таблица 2

Виды специализированных по возрасту изданий

Специализированные по возрасту издания	Примеры изданий
Для детей дошкольного возраста	«Солнечный зайчик», «Учимся играя», «Смекалочка», «Волшебный карандаш», «Раскрась и наклей»

Специализированные по возрасту издания	Примеры изданий
Для детей младшего школьного возраста	«Автошка», «Веселые картинки», «Занимательный клуб», «Мистер Самоделкин», «Маленькая модница»
Для подростков	«Улица творческих Я — УТЯ», «Привет!», «Балахна: XXI век», «Веселые классики»
Для старшеклассников, учащихся колледжей, лицеев	«Сюжет», «SMILE'ик»
Для студенческой молодежи	Газета «Студенческая жизнь — НН», «Молодой дзержинец», «ВУЗелок», «Студенческий Арзамас», газета «STUD.DENЬ»
Для пенсионеров	Приложение «Нижегородской правды» — «Голос ветерана», «Нижегородский пенсионер»

Гендерные (специализированные по полу) периодические издания — тип прессы, в котором преобладают женские газеты, посвященные семейной тематике. Доцент кафедры журналистики ННГУ им. Н. И. Лобачевского Н. О. Автаева дает следующую классификацию женской периодической печати.

По характеру аудитории нижегородские женские издания ориентированы на:

✓ матерей («Вы и Ваш ребенок»);

✓ современных женщин («Уютная газета», «Хозяйка в доме»);

✓ девочек и девушек («Твоя лучшая подруга»);

✓ всех членов семьи («Формула счастья: Он и Она»).

По предмету отражения действительности (тематике) Н. О. Автаева выделяет семь групп женских изданий [5, с. 109]. По мнению автора данной статьи, следует дополнить этот список изданиями смешанного типа (см. таблицу 3).

Таблица 3

Виды периодических изданий для женской аудитории по предмету отражения действительности

Тематика периодических изданий для женской аудитории	Примеры изданий
Здоровье и красота	«Простые рецепты здоровья», «Советы для диеты», «Азбука вашего здоровья», «Понедельник — Ваше здоровье»
Домоводство и воспитание детей	«Секреты моего дома», «Праздник дома», «Магия дома», «Хозяйка в доме», «Сто советов бабушкам и мамам»
Мода и рукоделие	«Домашний стилист», «Вязание: модно и просто», «Вяжем детям», «Клуб вязания, рукоделия ОКей»
Кулинария	«Скатерть-самобранка», «Соляночка», «Щедрый стол», «Аппетитные истории», «Скоровар», «Пальчики оближешь»
Сад, огород	«Мои любимые цветы», «Вокруг цветов», «Огород», «Сад-палисад», «Моя усадьба»
Мистика и судьба	«Найди свою судьбу», «Знаки твоей судьбы», «Обереги и талисманы»
Семейные истории	«Житейские истории»
Издания смешанного типа	«Все женские хитрости», «Все для дома, для семьи»

Нижегородские мужские издания представлены рядом универсальных по содержанию журналов («Банзай», «Первый муж-

ский журнал»), а также газетами, посвященными популярным среди мужчин увлечениям: рыболовству («Нижегородский

рыболов», «FISHка»), охоте («Нижегородский охотник»), спорту («Футбол-хоккей НН», «Саровский спорт», «Дзержинский спорт и не только»), автомобилям («Биржа плюс авто», «Шесть звезд»), компьютерной технике («Компьютерное обозрение», «Мой друг компьютер»).

Специализированные по профессии периодические издания (адресованные представителям различных профессий). Этот тип прессы выделяет доцент кафедры журналистики ННГУ им. Н. И. Лобачевского С. В. Белковский [5, с. 23]. К изданиям, посвященным борьбе с преступностью, экстремальным ситуациям и ориентированным на мужчин соответствующих профессий, относятся «Нижегородское обозрение. Ваша безопасность», «Понедельник — криминал», «Приволжский милиционер», «Криминальные истории. Алиби».

К специализированным по профессиональной деятельности газетам относятся: «Бухучет и компьютер», «Нормативы. Технологии. Учет в строительстве», «Территория учета», «Новый формат розничной торговли», «Управдом». В целом специализированная по профессиональной деятельности нижегородская пресса представлена небольшим количеством изданий.

Партийная пресса включает газеты

политических партий и политических деятелей. В Нижнем Новгороде это издания «Единой России» — «Единая Россия. Нижегородский выпуск» и «Депутатский вестник Ленинского района», издания КПРФ — «КПРФ в Нижнем Новгороде» и «Нижегородский коммунист». Также поддержку КПРФ обеспечивает общественно-политическая газета «Новый день», которая выходит с 1999 года. В Нижнем Новгороде имеют опыт выпуска своих изданий и отдельные политические деятели. Примером может служить газета депутата А. Бочкарева «САЮС», «Депутатский вестник Олега Сорокина».

Культурно-просветительская пресса уделяет большое внимание культурной жизни Нижегородской области, различным фестивалям, творческим конкурсам, вопросам образования. К этому типу прессы относятся такие издания, как «Этнопанорама», «Отчизна», «Нижегородская старина», «Пушкинский клуб», «Диалог культур», вестник «Семья. Общество традиций», «Celedka» и др.

Рекламная пресса, по данным Управления Роскомнадзора по Нижегородской области за 2008 год, составляет около 27 % от общего количества периодических изданий в регионе [1]. Рекламная пресса представлена следующими группами изданий (см. таблицу 4).

Таблица 4

Виды рекламной прессы

Рекламно-информационные газеты	«Pro Город», «Проспект», «Нижегородский частный сектор», «Новое время Дзержинска»
Платные газеты бесплатных частных объявлений	«Из рук в руки», газета бесплатных объявлений «Вариант»
Рекрутерские газеты (с вакансиями)	«Работа для вас», «Требуются срочно», «Все вакансии Нижнего»
Бесплатная рекламная пресса	«BLIZKO Ремонт», «Иномарка», «Арена», «Экстра Н», «Ва-Банкъ»
Справочники	«Весь Нижний Новгород»
Альманахи	«За языком!» («Биржа»)
Рекламные и рекламно-информационные гляцевые журналы	«Fashion Collection», «Досуг в Нижнем», «Belissimo», «Компас красоты», «Life Style»

Шопинг-гиды	Газеты «Спутник потребителя», «Удачная покупка. Витрина товаров и услуг», журналы «Я покупаю», «Выбирай»
Городские гиды	Журнал «Где в Нижнем Новгороде», газета «Устал — отдохни»

Экологическая пресса информирует о деятельности природоохранных организаций, публикует материалы о защите окружающей среды. Как правило, сами экологические центры становятся учредителями таких СМИ. Экологический кружок «Зеленый парус» до 2010 года издавал одноименную газету. Заповедник «Керженский» выпускает газету «Русская тайга» и журнал «Нижегородское Заволжье». С 1990 года нижегородский экологический центр «Дронт» выпускает газету «Берегиня», которая является самым авторитетным экологическим изданием в Нижегородской области.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. В Нижегородской области в период с 1990 по 2012 год значительно увеличилось количество периодических изданий. Рыночная экономика и активное развитие бизнеса способствовали появлению деловой и рекламной прессы. Появилась религиозная пресса, которая не была представлена в советский период. Появление спортивных газет в 1990-х годах было связано с массовой популяризацией спорта и потребностью граждан в информации о достижениях нижегородских спортсменов. В регионе наибольшее распространение

получили общественно-политические, деловые, рекламные, специализированные по возрасту и интересам, корпоративные, а также женские периодические издания, которые составляют большую часть наименований нижегородской прессы. Религиозная, научная, культурно-просветительская и экологическая пресса менее популярны, поскольку адресованы небольшой аудитории.

Исследование типологии современной нижегородской прессы позволит студентам нижегородских вузов, обучающимся по специальности «Журналистика», самостоятельно изучить многообразие региональных периодических изданий, выявить характеристики различных типов прессы и их отличия, понять специфику их деятельности. Также, изучая типологию региональной прессы, студенты могут определиться с вариантами своего будущего трудоустройства в том или ином периодическом издании. Такое исследование может стать основой для курсовой или дипломной работы и способствовать профессиональному становлению будущих журналистов. Исследователям из других субъектов РФ классификация нижегородской прессы будет полезна для сравнения с ситуацией в их регионах.

ЛИТЕРАТУРА

1. В Нижегородской области по состоянию на 1 сентября зарегистрировано 951 СМИ // URL: http://www.reklama-n.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1190&Itemid=68.
2. Итоги регистрационной деятельности в области СМИ за ноябрь 2012 года // URL: <http://52.rkn.gov.ru/news/news45022.htm>.
3. *Курбакова, Е. В.* История нижегородской прессы : научно-популярное издание / Е. В. Курбакова. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2008. — 168 с.
4. *Смирнов, С. А.* Нижегородская пресса от А до Я: краткая энциклопедия / С. А. Смирнов. — Н. Новгород, 2010. — 318 с.
5. Средства массовой информации Нижегородской области на рубеже веков (конец XX — начало XXI в.) : сборник научных трудов. — Н. Новгород : ННГУ, 2010. — 143 с.
6. *Толстунова, М. А.* Нижегородская деловая пресса на современном этапе : дис. ... канд. филол. наук / М. А. Толстунова. — Воронеж, 2009. — 381 с.



ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ ГИМНОГРАФИЧЕСКОГО ЖАНРА НА ПРИМЕРЕ НОВОПИСАНЫХ АКАФИСТОВ

М. Н. ГОЛИК,
соискатель Института филологии
и межкультурной коммуникации КФУ (Казань),
помощник Благочинного Балахнинского округа
Нижегородской епархии по образованию
mihail.golik@yandex.ru

В данной статье рассматривается лексика новописанных акафистов в соотнесении с лексикой современного русского литературного языка, а также выявляются стилистические особенности употребления слов в норме церковного обихода и сегодняшней общественной жизни.

The author of the article describes the lexicon of new hand-written acathistuses in correlation with the lexicon of the modern Russian literary language, and also he reveals the stylistic features of the use of words in the standard of church use and today's public life.

Ключевые слова: *акафист, церковнославянский язык, лексика, антонимы, паронимы, фразеологические единицы*

Key words: *acathistus, church slavonic language, lexicon, antonyms, paronyms, phraseological units*

В православных гимназиях обучение церковнославянскому языку предлагается осуществлять с 5-го по 9-й класс. Имеется в виду, что этот курс строится как согласованное и параллельное изучение русского и церковнославянского языков. Основные лексические и грамматические понятия русского языка служат базой для освоения языка цер-

ковнославянского, начинать изучение которого предлагается на год позже русского. Именно с 5-го класса рассматриваются существительные

(разного рода), которые обогащают лексический запас учеников, его количественное (новые лексические единицы и группы лексики) и качественное (углубление знания семантики слов) наращивание.

В данной работе мы рассмотрим акафист как церковный гимнографический жанр, который является сегодня одним из наиболее востребованных, распространенных видов православной литературы.

Текст рассматривается не как цель, а как средство для погружения в язык православной церкви и культуры. Принципиальным является то, что в пределах каждого отдельно взятого учебного года выбранные для рассмотрения тексты логически или тематически связаны и объединены в тематическую, жанровую или функциональную группу. Такой подход дает возможность не только лучше усваивать грамматику церковнославянского языка, но и развивать познавательные и аналитические способности учащихся, активизировать языковую интуицию, знакомиться с актуальными характеристиками со-

Текст рассматривается не как цель, а как средство для погружения в язык православной церкви и культуры.

временной русской речи (в сопоставлении с церковнославянской), глубже понимать родной язык и применять практику сравнительно-сопоставительного анализа языкового материала, к примеру, при изучении современных европейских языков. Поэтому новое обобщающее знание сразу входит в практику систематического, а не энциклопедического знания. Формируются научные понятия, строящиеся на естественной практической системе житейских понятий. Поскольку без научного подхода задуманные идеи не воплотить, мы решили рассмотреть эти тексты с точки зрения динамики языковой нормы и жанрового канона.

Акафист как гимнографический жанр находится на вершине иерархически организованной системы жанров древнерусской богослужебной литературы, что обуславливает строгую нормированность и предельную консервативность языка и текста.

Исследование текстов акафистов представляет несомненный интерес для лингвистов, историков языка, религии, культуры.

Акафист обладает жесткой многоуровневой структурой, включающей в себя определенное количество икосов и кондаков. Исследователь богослужения К. Субботин пишет: «Кондак и икос — это песнопения, выражающие сущность праздника или же “похвалу” святому, но с тем отличием, что кондак (краткий, малый) короче по своему содержанию, а икос (дом) — пространнее. Оба песнопения сходны не только по содержанию, но и по изложению: писаны одним размером, поются на один и тот же глас, оканчиваются нередко одними же и теми же словами. Кондак представляет из себя как бы тему последования, а икос — развитие этой темы. Посему икос полагается всегда после кондака и никогда без него» [8, с. 20].

Казалось бы, что при такой упорядоченной схеме лексическая составляющая

не должна отличаться богатством и разнообразием, однако каждый из акафистов, в том числе и так называемых новописанных, является оригинальным высокохудожественным произведением. Современные акафисты традиционны не только по своей структуре, они пишутся на традиционном богослужебном языке церкви.

«Церковнославянский язык всегда отличался консерватизмом, что типично для всех священных (сакральных) языков. Все известные в истории этого языка реформы были направлены именно на сохранение “святой старины”» [9, с. 82].

Соотношение, исторические родственные связи церковнославянского и современного русского литературного языков являются уникальным явлением культуры. Если переводить это соотношение в количественные показатели, то, по мнению В. К. Журавлева, свыше 55 % современного русского литературного языка прямо или косвенно восходит к церковнославянскому [5].

В современном русском языке мы имеем много слов и форм церковнославянских по происхождению, но уже поглощенных народной стихией языка, обрусевших. Появление новых текстов, значительное упрочение авторитета Русской православной церкви в жизни общества в последние десятилетия, расширение круга носителей русского языка, так или иначе сталкивающихся с церковнославянским языком, обусловили активизацию взаимодействия двух языков. Как подчеркивает Н. И. Толстой, «каждый язык строит свою стилистическую систему по-своему. Мы же ее во многом зиждем на русско-церковнославянском языковом симбиозе. Скажем “по-славянски”, *на сосуществовании*» [8, с. 82].

Сложные взаимосвязи русского и церковнославянского языков на современ-

В современном русском языке мы имеем много слов и форм церковнославянских по происхождению, но уже поглощенных народной стихией языка, обрусевших.

ном этапе выступают предметом нашего исследования. В контексте данной публикации первоочередной задачей является изучение лексического богатства акафистов как поля, на котором эти взаимосвязи проявляются в достаточной мере, чтобы делать объективные выводы, например, о том, насколько русифицированы тексты акафистов, созданных современными авторами.

В свете дискуссии о переводе богослужебных книг и богослужения на современный русский язык мы считаем, что данное исследование будет весьма актуальным. Материалом для него послужили шесть акафистов, по времени создания относящиеся к новописанным и разделяющиеся по тематике на две группы: акафисты святым и акафисты Богородице.

Массив используемых в акафистах существительных велик, разнообразен и поэтичен. В данной работе анализируется около 500 существительных, из которых, как мы выяснили, 55 % восходят к пласту общеславянской лексики, 34 % — наследие старославянского языка. Число собственно русских слов (в том числе усвоенных языком заимствований) колеблется в пределах 10 %.

Анализируя лишь небольшую группу акафистов, можно выделить несколько «традиционных» лексико-семантических групп, присущих данному жанру гимнографии, несколько тематических «гнезд»:

✓ наименование сана священнослужителей: *архиерей, епископ, пастырь* и т. д.;

✓ наименования религиозных сооружений: *храм, церковь, алтарь* и т. д.;

✓ названия атрибутов религиозных обрядов: *икона, рака, мощи, псалтирь* и т. д.

Акафисты повествуют о духовном подвиге святых, превозносят их личности, дают личностные характеристики. В связи с этим в акафистах чрезвычайно мно-

го существительных собирательных, отвлеченных с обобщенно-философским значением. Например, *покаяние, множество, любовь, надежда* и т. д.:

«...похвальная с *любовию* тебе воспевающих; радуйся, отче наш Савво, чудотворче преславный» (кондак 1; Акафист преподобному отцу нашему Савве, игумену Сторожевскому, Звенигородскому чудотворцу);

«...егда Человеколюбец Господь восхоте в *любви* испытати тя и посещения Всесвятого Духа лиши тя» (кондак 6; Акафист преподобному Силуану, подвижнику и старцу Русского Пантелеимонова монастыря на святой горе Афон);

«Радуйся, измлада всею душою Господа возлюбивый; радуйся, *Истиною* просвещенный с юных лет...» (икос 1; Акафист преподобному Серафиму, Вырицкому чудотворцу);

«Песнь хвалебную рождеству Твоему (и в храм введению) приносящих не отри ни, Владычице Благая, но рождших Тя ради, благоцветлива нам буди, молящи о нас Сына Твоего и Бога нашего, да подаст грехов прощение и жития исправление, еже в *покаянии* слезном выну благодарно воспеваем Ему: Аллилуиа» (кондак 11; Акафист Рождеству Пресвятой Богородице).

Рассматривая лексику акафистов по принципу частотности употребления, можно говорить о тщательной работе авторов над выбором каждого слова. К группе «общих», то есть встречающихся во всех исследуемых нами акафистах, относятся менее 10 % слов. Необходимо отметить, что небольшой объем этих слов по частотности использования является самым востребованным. Они употребляются во всех без исключения акафистах. Наиболее обширную лексико-семантическую группу здесь составляют сложные слова, словообразующей базой первого компонента которых являются такие лексические единицы, как *Бог, благо, священный, добро*. Например:

Массив используемых в акафистах существительных велик, разнообразен и поэтичен.

✓ *Боговедение, Богоотроковица, боголюбие, богомудрие, Богородица, Богомати, Богоневесто, богомыслие;*

✓ *благословение, благочестие, благодать, блаженство, благовестие, благодарение, благоговение, благодетель, благонравие, благоотишие, благоустройство, благоволение, благоутробный;*

✓ *священноначальница, священнословие;*

✓ *добродетели, доброделание.*

Продолжая применять к изучению лексики акафистов принцип частотности употребления существительных, необходимо отметить вторую, «полярную» группу лексических единиц, единожды использованных в текстах. Сюда относятся 32 % существительных, что позволяет говорить о нетривиальном творческом подходе к созданию новописанных акафистов. С точки зрения семантики, эти слова относятся к ряду разных лексико-семантических групп, что еще раз подтверждает высокую художественную ценность произведений этого гимнографического жанра: *должник, восприемник, вождь, вдовицы, болярня, фараон, татие, сироты; забрало, бронь, рать, брань, шлем.*

Таким образом, чрезвычайно обширная тематика существительных свидетельствует о богатстве содержания и раскрытия тем в акафистах. Невзирая на достаточно канонизированные подходы написания данного типа гимнографических текстов, каждый автор стремится достичь высокого эстетического и художественного уровня повествования.

Соответственно, остальные 58 % существительных встречаются в группе исследуемых нами акафистов 2—6 раз. Лексико-семантические группы этой части существительных чрезвычайно разнообразны, поэтому нет смысла приводить их здесь. Однако необходимо отметить большое количество синонимов и антонимов, которые используются авторами акафистов.

Синонимы: *огонь — пламень:*

«...тогда Человеколюбец Господь,

в неизреченном Фаворстем блистании, ты посети и *огнем* благодати Святого Духа укрепи ты...» (кондак 3; Акафист преподобному Силуану, подвижнику и старцу Русского Пантелеимонова монастыря на святой горе Афон);

«Бури житейских волнений в тихом пристанище обители иноческой избегл еси и росую воздержания угасил еси, преподобне, юношеский *пламень* страстей; *огнем* же страданий попаляя приражения мира прелестнаго...» (кондак 4; Акафист преподобному архимандриту Евфимию, Суздальскому чудотворцу).

Антонимы: *начало — конец:*

«Избранной от человеческого рода и рождающейся от неплодове, Пречистой Деве Марии составим похвалу, яко рождеством Ея *начало* спасения нашего бысть...» (кондак 1; Акафист Рождеству Пресвятой Богородицы);

«Радуйся, сеновного закона *конец* и новья благодати *начало*...» (икос 6; Акафист Рождеству Пресвятой Богородицы).

Безусловно, синонимы и антонимы способствуют созданию оригинальных сравнений, усиливают образность текста. Например: «Гряди *обновление обветшавших*. Гряди, *Свете во тьме* лежащих...» (икос 6; Акафист Введению во Храм Пресвятой Богородице).

Пример текстовой антонимии представляет следующий фрагмент:

«Радуйся, во отрочестве не с *земными сверстники*, но с *небесными Ангелы* содруживыйся...» (икос 2; Акафист преподобному архимандриту Евфимию, Суздальскому чудотворцу).

На антонимах строится поэтическая антитеза — яркий характерный прием акафистов. Она усиливает эмоциональную окраску речи, художественную выразительность текста. Именно с ее помощью авторы гимнографических текстов подчеркивают силу веры, подвижничество, духовный подвиг святых. Например:

Чрезвычайно обширная тематика существительных свидетельствует о богатстве содержания и раскрытия тем в акафистах.

«Слышаще о тебе, яко дивно от мирския суеты к иноческому подвигу призвана бывша и благодатию Божиею добр плод творяща, преподобне, не токмо младии иноки, но и старцы в подвизе зело искуснии, к тебе притекаху...» (икос 4; Акафист преподобному Силуану, подвижнику и старцу Русского Пантелеимонова монастыря на святой горе Афон).

Стилистический анализ существительных в исследуемых акафистах позволяет сделать выводы о преобладании возвышенной, книжной лексики, что диктуется самим жанром акафиста. С точки зрения современного русского языка, многие из таких слов помечены как устаревшие, архаичные, книжные, высокие, например, *скрижали, юдоль, очи, уста, обет, ковчег, зеркало, вития* и т. д. Но для церковнославянского языка эта лексика обычная, широко распространенная и используемая.

Необходимо отдельно выделить пласт фразеологизмов, заимствованных из Библии. Например:

«*Радуйся, неопалимою купиною* в пустыни Синаистой Моисеем виденною...» (икос 1; Акафист Рождеству Пресвятой Богородицы).

«Неопалимая купина — по библейскому мифу — чудесный горящий, но не сгорающий куст терновника, в пламени которого Бог явился Моисею (Исход, 3: 2). Выражение употребляется как образное определение нерушимости, сохранности» [3, с. 430].

«Радуйся, еще в рай изречением *искусителю змию* о положении вражды между тем и Женою и Семенем Ея преудказанная...» (икос 4; Акафист Рождеству Пресвятой Богородицы).

Выражение «змей-искуситель» восходит к библейскому мифу (Бытие, 3: 1—13).

Наряду с устойчивыми фразеологическими единицами, часто заимствованными из библейских текстов, образность

повествования подчеркивается авторскими оригинальными сравнениями:

«*Радуйся, чистотою и целомудрием многоценнаго бисера честнейший*. Радуйся, в терпении и борении *противу плоти адаманта твердейший*... (икос 9; Акафист преподобному отцу нашему Савве, игумену Сторожевскому, Звенигородскому чудотворцу).

Подводя некоторые итоги, отметим, что исконно русские слова или лексические единицы современного литературного языка сравнительно нечасто встречаются в текстах акафистов.

К этому выводу приводят нас материалы исследования новописанных акафистов. Их авторы — носители современного языка — бережно чтут традиции православной гимнографии. Художественная образность текстов, разнообразие и богатство лексики, обилие авторских сравнений, синонимов, антонимов — все это говорит о надуманности и некоторой искусственности дискуссии о переводе богослужебных книг на современный русский язык.

Количество собственно русских слов в исследуемых нами акафистах ничтожно мало. В массе своей они относятся к нейтральной общеупотребительной лексике. При изучении вышеназванных акафистов не обнаружено ни одного случая применения фонетических русских синонимов для церковнославянских слов. Авторы используют *млеко, хлад, младость, шлем, брашно, бремя*. Сравним русские: *молоко, холод, молодость, шелом, борошно, бермя*.

Наиболее проблематичным является вопрос о паронимах, когда одинаковые по звучанию и написанию слова в русском и церковнославянском языках имеют различное лексическое значение. В контексте данного исследования остановимся на нескольких характерных примерах.

✓ *Сожительница*

«Радуйся, с чистыми девы при храме *сожительнице*, помози нам в девстве и чистоте житие свое совершати...» (икос 10;

Стилистический анализ существительных в исследуемых акафистах позволяет сделать выводы о преобладании возвышенной, книжной лексики, что диктуется самим жанром акафиста.

Акафист Введению во Храм Пресвятой Богородицы).

Посмотрим, как разнятся его лексические значения в словарях церковнославянского и современного русского языков:

«Сожительница — жена, совокупное житие, общежитие, согласие» [7];

«Сожительница — 1. Человек, который живет с кем-нибудь вместе (разг.); 2. То же, что любовница (в 1-м значении, прост.)» [6].

Очевидно, что в современном русском языке это слово носит негативную эмоционально-экспрессивную окраску. В тексте акафиста, разумеется, данное слово наполнено иным содержанием.

✓ *Удобрение*

«О, Девице Прекрасная! О, женам украшение! О, дочерям *удобрение!*» (икос 6; Акафист Введения во Храм Пресвятой Богородицы).

Широко используемое в современном русском языке слово известно только в одном значении: «Удобрение — 1. Удобрить; 2. Органическое или минеральное вещество, которым удобряют почву для питания растений» [7].

В церковнославянском языке оно имеет совершенно иное значение — «украшение». В таком случае текст акафиста становится ясным. Видимо, желая сделать текст более выразительным, избежать повторов, автор использовал в соседних строках слова-синонимы «украшение — удобрение». Однако результат получился неудачным, потому что в церковнославянском языке это лексическая единица встречается крайне редко. Гораздо чаще авторы используют слово «украшение».

Конечно, акафисты рассчитаны на людей верующих, воцерковленных, погруженных в мир православной культуры и для них не должно быть двоякого толкования, но нельзя забывать, что верующие люди находятся в живой среде современного русского языка, в котором слово «удобрение» накрепко связано лишь с областью сельского хозяйства.

Думается, что в подобных случаях авторам акафистов нужно особенно тщательно подходить к выбору лексических единиц, учитывая направленность акафистов на современного читателя, подбирать необходимые слова, чтобы избежать расплывчатости, неясности смысла для верующих читателей.

Подводя итоги, можно констатировать, что так называемый процесс русификации богослужбных книг, необходимости их перевода на современный русский язык является скорее теоретической проблемой. На примере группы новописанных акафистов видно, что канонизированные подходы написания гимнографических православных произведений соблюдаются современными авторами весьма успешно.

Отдельные примеры «лингвистической небрежности» не являются решающим фактором в вопросе создания носителями живого русского языка традиционных текстов на церковнославянском языке. Наоборот, лексическая составляющая акафистов говорит в пользу традиции.

В подтверждении этих слов приведем слова одного из крупнейших специалистов по истории русского литературного языка профессора В. М. Живова: «Если кто-то хочет молиться по-русски, пусть так и молится. Я привык жить в Церкви с церковнославянским языком, и мне кажется, наилучший путь для верующего, если он хочет понимать богослужение, — выучить церковнославянский. Это требует некоторых усилий, но дело стоит того» [4].

Нетрудно заметить, что такой подход в изучении лексических особенностей в данном исследовании на примере новописанных акафистов приводит к более глубокому активному освоению обоих языков, поскольку погружение учащихся православных гимназий в словарный поток расширяет их представление о том, что они говорят, какова ответственность их слов.

Отдельные примеры «лингвистической небрежности» не являются решающим фактором в вопросе создания носителями живого русского языка традиционных текстов на церковнославянском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акафисты двенадцатым праздникам. — СПб. : Сатис, 1999. — 671 с.
2. Акафисты святым // URL: <http://akafisty.ru/akafistnik.html>.
3. Ашукин, Н. С. Крылатые слова / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. — М. : Правда, 1986. — 668 с.
4. Живов, В. Язык живет своей жизнью / В. Живов, О. Мартыненко // Наука и религия. — 2009. — № 11. — С. 6—9.
5. Журавлев, В. К. Рекомендации преподавателям церковнославянского языка в воскресных школах / В. К. Журавлев // URL: <http://www.slavdict.narod.ru>.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1986. — 952 с.
7. Полный церковнославянский словарь / сост. протоирей Г. Дьяченко. — М. : Изд. отдел Московского патриархата, 2005. — 1120 с.
8. Субботин, К. Руководство к изучению Устава Богослужения Православной Церкви / К. Субботин. — М. : Издательство имени святителя Льва, папы Римского, 2010. — 137 с.
9. Толстой, Н. И. Церковнославянский и русский: их соотношение и симбиоз / Н. И. Толстой // Вопросы языкознания. — 2002. — № 1. — С. 81—90.



ЦЕННОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

О. В. ТИМОФЕЕВА,
аспирант ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
директор НИУРО «Нижегородская православная гимназия
им. Преподобного Сергия Радонежского»
tim.ok.an@yandex.ru

В статье определяются понятия и основные функции ценностей, раскрывается значение личности в формировании ценностей, устанавливается взаимосвязь смысла и ценности, приводится алгоритм формирования ценностей, определяется значимость духовных ценностей в ценностной структуре.

The author of the article defines the main concepts and functions of values, reveals the value of the personality in its forming, also establishes the interrelation of sense and value, gives the algorithm of value's forming, describes the importance of cultural wealth in valuable structure

Ключевые слова: *ценность, формирование ценности, личностные ценности, духовные ценности, смысл и ценность*

Key words: *value, value formation, personal values, spiritual values, sense and value*

Образовательная деятельность является частью социального взаимодействия, которое претворяет в жизнь ценности общества. Федеральные государственные образовательные стандарты, как общий методологический принцип, ориентированы на использование аксиологического подхода к формированию содержания образования, повышающий его социальную роль. И если мы заявляем о внедрении гуманистических профессионально-ценностных ориентаций участников образовательного процесса, то, вероятно, для внедрения эффективных моделей трансляции ценностей сначала необходимо разобраться не только с самим понятием «ценность», но и со способом их формирования.

Ценность выступает в качестве базового компонента духовных оснований любого общества. Воздействуя на его интеллектуальную, нравственную, экономическую и политическую сферы, ценности определяют необходимые и значимые идеи общества, мировоззрение и деятельность каждого его члена, оказывают преобразующее влияние на окружающую действительность, определяют ориентиры саморазвития личности, направляя его к высшим духовным и социально значимым целям. Выполняя в обществе регулятивную функцию, они призваны обеспечивать создание единого бесконфликтного социального пространства.

Ценности зарождаются в ходе развития общества. Они выступают фактором коллективного сознания и являются его главной движущей силой. Исходя из того что единство в обществе возникает за счет признания и принятия всеми его членами обязательных для всех требований и норм общения, ценности должны быть социально значимыми ориентирами человеческой деятельности и выполнять регулятивные функции [5], которые заключаются в формировании единого социального пространства, единых норм и правил.

Существует множество теорий, определяющих понятие «ценность». *Субъективистская теория ценностей* разрабатывалась по следующим направлениям:

✓ ценность как выражение индивидуальности души (Т. В. Васильева, Л. С. Рубинштейн, В. Вунд, Р. Б. Перри);

✓ ценность как средство развития самосознания и продукт рациональной деятельности личности (Р. Гольдшид, А. Деринг, В. Дильтей, Д. Дьюи, Г. Коген, Б. Рассел, А. Фуйе);

✓ ценность как эмоционально-волевое качество личности (Ф. Ницше, Р. Б. Перри).

Представители субъективистской теории доказывали, что ценности обусловлены индивидуальным бытием субъекта. Однако ответить на вопросы, как рождаются предпочтения личности и каковы причины формирования надиндивидуальных ценностей, смогли представители *объективистской теории ценностей*, в которой ценности являются независимыми по отношению к своим носителям. Последователи данной теории придерживались следующих направлений:

✓ ценность носит трансцендентальный характер, как нечто вне бытия человека (Г. П. Выжлецов, Н. О. Лосский, Р. Г. Лотце, В. С. Соловьев, В. Франкл, М. Шелер);

✓ ценности как психологические потребности личности (Я. Гудечек, Э. Кассирер, З. Фрейд, Э. Фромм);

✓ ценность как социокультурный феномен, выражающий потребности общества (Н. С. Розов, В. П. Тугаринов, Г. Зиммель, Г. Маркузе, Н. Смелзер);

✓ ценности как духовные потребности личности (С. Ф. Анисимов, В. А. Василенко, Г. Мюнстерберг, С. Шварц).

Промежуточной позиции между объективистской и субъективистской теориями ценностей придерживались И. Кант и Г. Риккерт, считая, что ценности имеют только значимость. *Субъект-объектная теория ценностей* получила развитие по ряду следующих направлений:

Ценности зарождаются в ходе развития общества. Они выступают фактором коллективного сознания и являются его главной движущей силой.

✓ ценность как акт переживания (откровение, мистический экстаз) личностью объективных явлений (Ф. Brentano, В. Виндельбанд, Э. Гуссерль, И. Кант, Г. Риккерт);

✓ ценность как жизненный ориентир и способ самореализации личности (М. Вебер, Г. Зиммель, Ф. Знанецкий, Т. Парсонс, Ж.-П. Сартр, У. Томас);

✓ ценность как познание мира (М. Хайдеггер).

Отсюда следует, что ценности — это intersubjective понятия, обозначающие положительную значимость объекта или предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания. Однако нельзя забывать, что носителем и выразителем ценностей является конкретная личность.

Система ценностных ориентаций личности исторически обусловлена системой ценностей конкретного общества. Ценности общества определяют поведение личности посредством норм общественной жизни. Но порой система ценностей отдельного субъекта существенно отличается от ценностей общества, и тогда человек вынужден либо противопоставлять себя всем, либо перестраивать свою систему ценностей, приспособляясь к жизни в обществе. В то же время личностные ценностные ориентации могут оказывать влияние на систему ценностей конкретного общества. Когда личность устраивают существующие ценности, она поддерживает их, в противном случае потребности, возникающие в результате неудовлетворенности человека действительностью, способствуют появлению новых ценностей.

Иерархия ценностей связана с тем, что разные ценности имеют различное значение для личности. Как и сами ценности, их иерархическая структура носит конкретно-исторический и личностный характер. Одни и те же предметы и явления для разных людей могут представлять

неодинаковую ценность. Но при этом любая ценность не существует «сама по себе», а проявляется как качественная характеристика действий индивида и социальной группы. В основе классификации ценностей лежит их взаимосвязь с культурой, обществом и субъектом.

Существует множество концепций и теорий по определению ценностей и ценностных ориентаций. Ценности классифицируют на абсолютные и относительные, кратковременные и долговечные, ценности-цели и ценности-средства. Абсолютные и более долговечные ценности находятся на более высоком уровне в ценностной иерархии и в меньшей степени подвержены влиянию культурных эпох. О принадлежности ценности к относительному или абсолютному началу говорили такие мыслители, как М. Шелер, В. С. Соловьев, Н. О. Лосский, В. И. Плотников, Н. А. Бердяев, Н. Гартман, Л. Витгенштейн, И. С. Нарский, Б. П. Вышеславцев, В. А. Василенко, М. Вебер, О. Шпенглер, М. С. Каган, П. А. Сорокин, Э. Дюркгейм, Т. Парсонсон, Ф. В. Значков, Г. Г. Дилигенский.

Примером классификации выступает пирамида потребностей А. Маслоу и дихотомии ценностей С. Шварца и У. Билски.

В. А. Ядов, С. С. Бубнова, В. Ю. Крылов разделяют ценности по силе.

Н. Гартман берет за основу долговечность существования ценности; С. Ф. Анисимов выстраивает их по уровням общественного бытия и сознания.

В рамках данной статьи мы не ставим перед собой цель построения иерархии ценностей, но хотим показать все многообразие существующих ценностных классификаций и обозначить проблему, заключающуюся в приведении этой системы к единому основанию.

С нашей точки зрения, построить универсальную и однозначную иерархию ценностей крайне сложно. То, что ценно для одного человека, может не представлять ценности для другого. Также проблематично определить четкую систему еще

Любая ценность не существует «сама по себе», а проявляется как качественная характеристика действий индивида и социальной группы.

и потому, что в течение жизни меняется не только окружающий нас мир, но и сам человек. Социальное пространство, воздействуя на человека, подвигает его к постоянному оцениванию значимости существующих ценностей. Поэтому в течение жизни наше отношение к одному и тому же явлению может либо частично, либо полностью измениться. Однако мы придерживаемся систематизации ценностей по основанию количества субъектов, использующих те или иные ценности в процессе своей жизни.

Выше уже говорилось, что ценность выступает качественной характеристикой действия индивида или социальной группы. Универсализм ценностей указывает на то, что они имеют отношение ко всем сферам жизнедеятельности человека. Можно отметить еще одну проблему: мы не всегда поступаем так, как хотели бы чтобы по отношению к нам поступали другие. Например, мы декларируем такие ценности, как справедливость, честность, сострадание, но далеко не всегда сами поступаем в жизни сообразно данным ценностям.

В ходе превращения духовных ценностей во внутренние устойчивые ценностные структуры происходит процесс трансформации социальных ценностей в ценности индивидуально-личностные. Этот процесс представлен самостоятельным поиском личности наиболее значимых для него ценностей.

Смена системы личностных ценностей может происходить в результате изменения социально-исторических условий той среды, в которой существует личность, под влиянием внешних (убеждение, создание определенных ситуаций, требующих ответной реакции, усвоение информации, способной изменить существующую ценность) и внутренних (неудовлетворенность, внутренние конфликты) факторов. Существенное влияние на формирование личности и, соответственно, системы ценностей оказывает духовная сфе-

ра, в которой происходит становление человека.

Неудовлетворенность вынуждает личность пересматривать свои ценности, и в результате ценностного конфликта человек принимает новую ценность взамен старой, что зачастую приводит к отмиранию целой части ценностей. Внутренние факторы изменяют систему личностных ценностей. Это происходит тогда, когда пропадает желание или не представляется возможным использовать старые ценности во внешнем мире. Новая ценность должна доказать владельцу свою значимость и пройти в ценностной иерархии путь от ценностей низшего порядка до ценностей более высоких порядков. Но при этом ценности (общества или личностные) не могут быть целями личности. Они всегда служат человеку для достижения целей, то есть являются средствами.

Формирование ценности в сознании личности происходит на четырех уровнях: потребности, значимости, переживания и смысла. Алгоритм формирования ценности происходит в приведенной ниже последовательности.

✓ В основе любой ценности лежит *потребность* субъекта, формирующая его цель.

✓ Субъект анализирует существующую *систему общественных ценностей*.

В ходе превращения социокультурных ценностей во внутренние устойчивые ценностные структуры происходит процесс трансформации социальных ценностей в индивидуально-личностные. Этот процесс представлен как самостоятельный поиск личности наиболее значимых для него ценностей.

✓ Обнаружить ценностное отношение к явлению — значит определить значимость явления для субъекта посредством его классификации по ряду категорий: истинное или ложное, полезное или вред-

Социальное пространство, воздействуя на человека, подвигает нас к постоянному оцениванию значимости существующих ценностей.

ное. Ценность определяет положительную значимость объекта [3].

Ценность подвергается классификации по ряду категорий и считается выбранной лишь в том случае, когда имеет положительный ответ на вопрос о том, может ли выбранная ценность обеспечить то желаемое, определенное первичной потребностью. Следует иметь в виду, что данный процесс включает в себя не только выбор ценности из имеющейся системы ценностей, но и ее получение через мистический опыт, откровение, который может быть у субъекта.

Любые явления в обществе выполняют ту или иную роль. Часть из них имеет положительную значимость для развития человечества. Так как ценности носят интерсубъективный характер, то для разных субъектов они могут иметь разное значение, то есть ценности общества бывают отличны от ценностей конкретного человека. Мы считаем, что значение ценности формируется из системы общественно значимых свойств какого-либо явления или предмета, но личностный смысл ценностей формируется самим субъектом исходя из его субъективного восприятия мира.

✓ *Переживание ценности — это испытание ценности в жизни, получение жизненного опыта.* Переживание определяет следующий уровень в структуре ценности,

всегда носит субъективный характер и опирается на личный опыт. Мы ощущаем и осмысливаем нашу жизнь через эмоции, интуицию.

✓ *Осмысление* определяет итоговую значимость ценности. Сознание субъекта выделяет значимость явления на основе личных переживаний. Если ценность подтверждает свою первоначальную значимость, то в последующем она используется субъектом для удовлетворения исходной потребности (достижения цели). В против-

ном случае необходимо вторично обратиться к системе общественных ценностей.

Личностные ценности можно определить как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Но при этом необходимо разделять личные ценности на осознанные, то есть принятые внутренним миром человека, и декларируемые — внешние по отношению к нему, «не обеспеченные соответствующим смысловым и эмоциональным переживанием» [1, с. 99]. На начальном этапе физической жизни человека смысл многих явлений и ценностей из-за отсутствия опыта еще может быть непонятен, хотя все мы вынуждены выбирать и совершать те или иные действия или поступки. Мы принимаем ценность «на веру» и осмысливаем ее в течение всей жизни.

Личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым человек определился. Внутреннее принятие осознанных личностью внешних смыслов выступает, таким образом, необходимым условием образования личностных ценностей. Определяя значимость полученного смысла, мы либо включаем его в разряд ценностей «для себя», либо оставляем без внимания [2].

Осмысливая те или иные явления, определяя их значимость, мы формируем систему ценностей. При этом единство смыслов, найденных личностью, приобретает свойство всеобщей значимости и является нам как ценность. Понятие «смысл» шире, чем понятие «ценность», а все ценности есть результат предпочтения в выборе, сделанного личностью.

Личностным ценностям присущ субъективный характер, так как доля чувств и эмоций конкретного человека всегда существенна. По мере утверждения значимости личностные ценности оформляются в единое всеобщее понятие, смысл которого приобретает всеобщее значение.

Ценности и стоящие за ними смыслы конкретны для каждого народа в каждую

Внутреннее принятие осознанных личностью внешних смыслов выступает, таким образом, необходимым условием образования личностных ценностей.

историческую эпоху [6], даже несмотря на то, что они могут быть явно не формализованы, не выражены и более того — не осознаны. Смыслы каждого народа формируют собственные ценности, не сводимые к ценностям других народов, даже если они называются похоже. Но существуют ценности, просто не переводимые на смыслы других народов.

Совокупность смыслов, ценностей и норм образует идеологическое целое. В процессе применения ценностей мы постоянно обращаемся к их смысловому содержанию. Сначала на стадии осмысления действующих (но ранее не применяемых в личном опыте) социальных ценностей, потом на стадии рефлексии, в процессе применения их в собственном жизненном опыте и, наконец в процессе созидания новой ценности в целях удовлетворения собственных потребностей.

В результате исследования таких понятий, как «ценность» и «смысл», можно утверждать о первичности смысла, так как это понятие значительно выходит за пределы категории «ценность». Смыслы первичны по отношению к личностным ценностям, которые являются основой социокультурных и общечеловеческих ценностей. Смыслы порождают ценности, а ценности в свою очередь под влиянием личности воздействуют на смыслы. Явление оказывается осмыслено тогда, когда человек раскрывает для себя его объективное функциональное значение.

✓ Ценность подвергается *сравнению* с существующей системой общественных ценностей по эмоциональному основанию. В случае если полученная ценность не является частью системы общечеловеческих ценностей, но не вызывает внутренней дисгармонии у субъекта, она включается в систему личностных ценностей субъекта («ценность А»), в противном случае субъект испытывает *ценностный конфликт*.

✓ Ценностный конфликт в отношении дальнейшего применения ценности ведет

к *отмиранию* этой ценности в личностной системе ценностей.

✓ «Ценность А», становясь частью личностной ценностной системы, с одной стороны, посредством ее активного использования в жизни (*деятельность субъекта*) ведет к удовлетворению первоначальной потребности и способствует достижению цели, а с другой, порождает новую ценность.

✓ *Рождение новой ценности* в социальном обществе происходит как утверждение этой ценности некой группой субъектов.

✓ Социальное общество определяет единое понятие и значение ценности. Происходит процесс формирования *инновационной ценности* посредством ее включения в систему общественных ценностей.

Современное общество представлено людьми, отличающимися друг от друга не просто представлением о жизни, но и набором ценностей, которые иногда прямо противостоят друг другу. Таким образом, наше социальное пространство становится наполненным разнонаправленными ценностными ориентациями. Отсюда возникает потребность в формировании новой, единой для всех членов общества системы ценностей, в которой духовные ценности будут стоять не только в одном ряду с политическими, экономическими и социальными, но и преобладать над ними, не только способствовать социализации личности в обществе, но и указывать истинный путь и смысл человеческого существования.

Посредством духовных ценностей происходит трансляция в общество образцов человеческого поведения, и именно они являются доминирующим фактором формирования личности, обращая человека к высшим целям его существования.

Изучая проблему формирования единой системы ценностей, мы считаем, что

В результате исследования таких понятий, как «ценность» и «смысл», можно утверждать о первичности смысла, так как это понятие значительно выходит за пределы категории «ценность».

из всех имеющихся средств социализации личности именно образованию всегда отводилась особая роль в трансляции духовных ценностей. Образовательная деятельность должна представлять собой определенную систему, в которой цели, средства и результат должны быть направлены не только на получение субъектом социального опыта в различных обла-

стях науки и знаний о наиболее значимых культурно-исторических явлениях, но главное — на привитие духовных ценностей того общества, в котором находится данный субъект. Образование способно и должно участвовать в формировании единой системы ценностей, выработке эффективных методов и моделей их трансляции в общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Будинайте, Г. Л.* Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — С. 99—105.
2. *Гуссерль, Э.* Логические исследования : в 2 т. / Э. Гуссерль ; пер. с нем. В. И. Молчанова. — Т. 2. — Ч. 1. — М. : Акад. Проект, 2011. — 565 с.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
4. *Лосский, Н. О.* Бог и мировое зло / Н. О. Лосский. — М. : Республика, 1994. — 432 с.
5. *Микешина, Л. А.* Ценностные предпосылки в структуре научного познания / Л. А. Микешина — М. : Прометей, 1990. — 210 с.
6. *Сержантов, В. Ф.* Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов. — Л. : ЛГУ, 1990. — 360 с.



ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КАРАТЭ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

М. С. СКЛЯР,
аспирант Института физического воспитания и спорта
Луганского национального университета
им. Тараса Шевченко (Украина)
olimpian_max@mail.ru

В статье дается научное обоснование специальной педагогической программы секционных занятий по каратэ для старшеклассников. Приведены данные по проверке в условиях годичного педагогического эксперимента эффективности разработанной программы и целесообразности ее использования в общеобразовательных учреждениях.

In the article the scientific justification for special educational programs sectional classes on karate for high school students throughout the school year. The data on the test in

a year-long experiment teaching effectiveness and feasibility of the developed program of its use in secondary institutions.

Ключевые слова: секция, каратэ, старшеклассники, занятия, программа

Key words: section, karate, high school students, classes, program

На современном этапе развития общества в результате воздействия многих негативных факторов в состоянии здоровья подрастающего поколения прослеживается тенденция к ухудшению. По мнению ученых, весомым негативным фактором является снижение двигательной активности учащейся молодежи. Учебная программа по физической культуре для общеобразовательных учебных заведений многих стран характеризуется направленностью на реализацию принципа вариативности, который подразумевает планирование учебного материала в соответствии с возрастными и половыми особенностями школьников, их интересами, материально-техническим обеспечением учебного процесса. Однако несмотря на использование вариативных модулей по отдельным видам спорта, предусмотренных программой, сохраняется ограниченность двигательной активности учащихся общеобразовательных школ, что приводит к возникновению у них комплекса заболеваний.

Одним из вариантов решения данной проблемы может быть применение различных физкультурно-оздоровительных мероприятий во внеучебное время. Как известно, действенным средством организации внеклассных занятий является секционная работа по восточным единоборствам, основанная на принципе вариативности, учитывающая интересы и возрастно-половые особенности школьников. Наиболее известный вид восточных единоборств, имеющий многовековую апробацию в мире и объединяющий как четко регламентированные оздоровительные и спортивные составляющие, так и философскую основу и гражданско-патриотическое воспитание, является каратэ. В дан-

ном аспекте становятся актуальными обоснование и разработка специальной педагогической программы секционных занятий по каратэ, которая будет применяться в течение учебного года с учащимися старшего школьного возраста.

Организации физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях посвятили свои труды следующие авторы:

О. М. Бондар, Н. Ж. Булгакова, В. П. Горашук, Ч. Т. Иванов, В. С. Кузнецов, С. П. Левушкин, И. Г. Максименко, В. Ю. Микрюков, В. Г. Никитушкин, Т. Ю. Осадчая, Т. Т. Ротерс. Применение средств каратэ к отдельным возрастным группам обосновывалось рядом известных специалистов (В. М. Кусий, Ю. Л. Орлов, В. Г. Саенко, Ю. Я. Яремчук). Однако научно-методическая основа для проведения занятий каратэ с учащимися старших классов общеобразовательных школ до сих пор не разработана. Поэтому в данном исследовании нами проводится обоснование и приводятся результаты эффективного применения специальной педагогической программы секционных занятий по каратэ для указанного возрастного периода.

Цель исследования — осветить специальную педагогическую программу секционных занятий по каратэ для старшеклассников в течение учебного года и обосновать целесообразность ее применения в общеобразовательных учреждениях.

В работе использовались следующие методы исследования:

✓ теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы;

Действенным средством организации внеклассных занятий является секционная работа по восточным единоборствам, основанная на принципе вариативности, учитывающая интересы и возрастно-половые особенности школьников.

- ✓ педагогические наблюдения;
- ✓ педагогические тестирования;
- ✓ методы математической статистики.

Анализ существующих программ и методических рекомендаций специалистов по каратэ (В. М. Кусий, В. Г. Саенко, Ю. Я. Яремчук), разработанных для применения в разных возрастных группах, позволил научно обосновать и проверить эффективность авторской программы для старшеклассников в течение учебного года. Объем программной учебно-тренировочной нагрузки в год составил 300 часов, по три двухчасовых тренировочных занятия в неделю. Указанный объем был распределен следующим образом и включал такие средства, как:

- ✓ теоретическая подготовка — 10 ч;

- ✓ общеразвивающие упражнения — 80 ч;
- ✓ специальные имитационные упражнения — 24 ч;

✓ подвижные игры специально-прикладного и технико-тактического характера — 20 ч;

✓ обучение элементам техники каратэ — 100 ч;

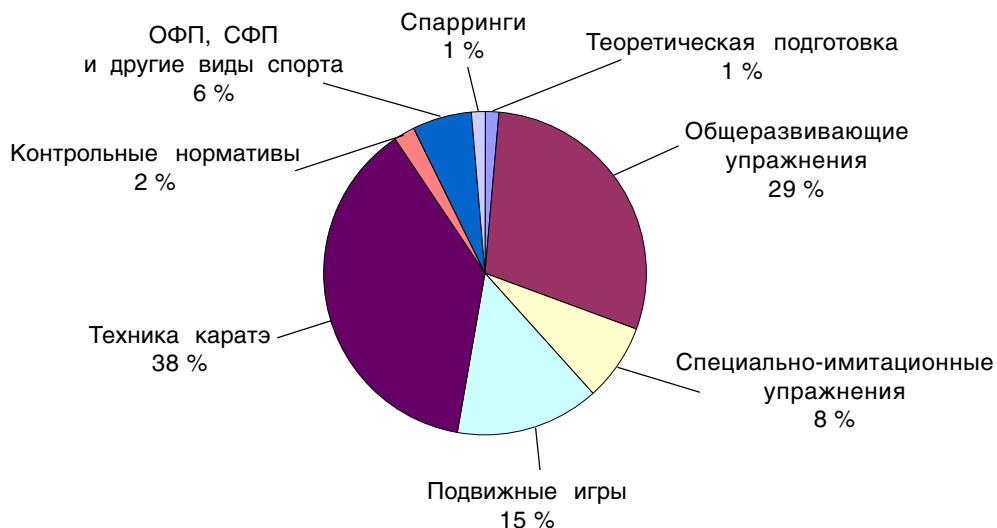
✓ контрольные нормативы — 16 ч;

✓ общая и специальная физическая подготовка, занятия другими видами спорта — 40 ч;

✓ спарринги — 10 ч.

Соотношение объемов программных средств на секционных занятиях по каратэ в течение учебного года с учащимися старших классов общеобразовательной школы представлено на диаграмме.

Соотношение объемов программных средств на секционных занятиях по каратэ в течение учебного года



С целью определения эффективности программы секционных занятий по каратэ для старшеклассников в течение учебного года проводился педагогический эксперимент. Для этого на базе Луганской общеобразовательной школы I—III ступеней № 42 была сформирована группа юношей 16—18 лет в составе 30 человек, не имев-

ших опыта занятий физкультурно-оздоровительными системами или спортом.

Комплексное педагогическое наблюдение двигательной подготовленности осуществлялось с помощью показателей контрольных учебных нормативов для 10—11-х классов, утвержденных профильным министерством в 2010 году в учебной

программе по физической культуре для общеобразовательных учебных заведений. Положительное влияние разработанной программы оценивалось по изменениям полученных результатов в течение года.

Обработка полученных результатов проводилась с помощью методов математической статистики с расчетом определения достоверности различий ($p < 0,05$ и $p < 0,01$) по t -критерию Стьюдента. Для анализа зафиксированных среднестатистических показателей старшеклассников применялся сравнительный метод: резуль-

таты в начале эксперимента сравнивались с показателями в середине и в конце учебного года и рассчитывались процентные сдвиги.

По результатам педагогических наблюдений была определена следующая статистически значимая динамика развития физических качеств в течение учебного года у учащихся старших классов общеобразовательной школы, регулярно посещающих секционные занятия по каратэ и выполняющих требования разработанной программы (см. таблицу 1).

Динамика развития физических качеств в течение учебного года у учеников старших классов общеобразовательной школы ($n = 30$), регулярно посещающих секционные занятия по каратэ*

Контрольные учебные нормативы	в начале учебного года		t	p	Показатели в середине учебного года		t	p	Показатели в конце учебного года		Улучшение результатов, %
	x	m			x	m			x	m	
Бег на 30 м с высокого старта (с)	5,42	0,05	2,24	<0,05	5,25	0,05	2,55	<0,05	5,07	0,04	6
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество раз)	20,48	0,82	9,03	<0,01	31,58	0,91	3,79	<0,01	36,92	1,07	80
Подтягивание (количество раз)	7,43	0,71	1,54	>0,05	8,78	0,51	3,15	<0,01	11,02	0,49	48
Поднятие туловища в сед за 60 с (количество раз)	40,23	0,71	5,19	<0,01	46,53	0,98	5,05	<0,01	52,66	0,71	31
Прыжок в длину с места (см)	194,03	2,86	4,18	<0,01	209,17	2,23	5,53	<0,01	222,63	0,98	15
Метание малого мяча на дальность (м)	34,63	0,62	5,94	<0,01	40,27	0,71	9,03	<0,01	49,97	0,80	44
Прыжки со скакалкой за 30 с (количество раз)	53,33	0,45	12,16	<0,01	62,23	0,58	15,71	<0,01	78,37	0,85	47
Наклон вперед из положения сидя (см)	6,03	0,67	2,33	<0,05	7,97	0,49	5,33	<0,01	11,07	0,31	83
Равномерный бег 1500 м (мин., с)	7,49	0,04	5,02	<0,01	7,13	0,06	8,71	<0,01	6,49	0,04	13

Подводя итог годичного педагогического эксперимента с группой учащихся старших классов общеобразовательной школы, можно сделать вывод, что в процессе регулярного посещения секционных занятий по каратэ и систематического

выполнения содержания разработанной программы у старшеклассников кроме естественного формирования специальных умений и навыков самообороны наблюдается комплексная динамика развития физических качеств. Полученные ин-

* По t -критерию Стьюдента определены такие статистические показатели, как средняя арифметическая величина (x), средняя ошибка (m), достоверность различий (t); достоверность различий между показателями выборок считалась статистически значимой при $p < 0,05$ и $p < 0,01$.

формативные количественные данные дают возможность оперативно и объективно сравнить характеристики имеющейся двигательной подготовленности учащихся старших классов общеобразовательной школы и осуществить необходимую коррекцию ее компонентов.

Исходя из расчета процентной динамики в течение учебного года, в секционной работе средних общеобразовательных учреждений с учащимися старшей возрастной группы целесообразно применение объемов программных средств каратэ, обоснованных выше.

С помощью показателей контрольных учебных нормативов по физической культуре определена динамика развития физических качеств учащихся старших классов общеобразовательной школы в процессе регулярного посещения секционных занятий каратэ в течение учебного года. Получены информативные количественные данные, которые предоставляют возможность оперативно и объективно сравнить характеристики имеющейся двигательной подготовленности детей старшего школьного возраста и осуществить необходимую коррекцию ее компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Булгакова, Н. Ж.* Физическое развитие и физическая подготовленность школьников 12—16 лет с разным объемом двигательной активности / Н. Ж. Булгакова, Е. А. Табакова // Физическая культура. — № 2. — 2004. — С. 48—51.

2. *Иванков, Ч. Т.* Нетрадиционные средства физической подготовки учащихся общеобразовательных школ в современных условиях / Ч. Т. Иванков, И. С. Зенченко, Ю. Н. Тихомиров, В. А. Сингатулина // Материалы докладов I науч.-метод. конф. педагогического института физической культуры. — М. : МГПУ ПИФК, 2002. — С. 12—13.

3. *Кузнецов, В. С.* Физическая культура. Силовая подготовка детей школьного возраста : метод. пособие / В. С. Кузнецов, Г. А. Колодницкий. — М. : Изд-во НЦ ЗНАС, 2003. — 200 с.

4. *Левушкин, С. П.* Мониторинг физического состояния школьников / С. П. Левушкин [и др.]. — М. : Советский спорт, 2012. — 168 с.

5. *Микрюков, В. Ю.* Военно-патриотическое воспитание и начальная военная подготовка в школе : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Микрюков. — М. : ВАКО, 2009. — 205 с.

6. *Никитушкин, В. Г.* Легкая атлетика в школе / В. Г. Никитушкин, Г. Н. Германов. — Воронеж : Истоки, 2007. — 603 с.

7. *Орлов, Ю. Л.* Основные направления организации занятий каратэ в ДЮСШ с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на этапе предварительной подготовки / Ю. Л. Орлов // Науч.-практич. межрегион. конф. «Проблемы обучения восточным боевым искусствам и спортивным единоборствам в вузах» / Российский государственный ун-т физ. культуры, спорта и туризма. — М., 2010. — С. 50—54.

8. *Осадчая, Т. Ю.* Физическое воспитание школьников в США : учеб. пособие для студ. вузов физ. восп. и спорта / Т. Ю. Осадчая, И. Г. Максименко. — Киев : Олимпийская литература, 2008. — 144 с.

9. *Ротерс, Т. Т.* Теория и методика развития личности школьника на ритмических занятиях в общеобразовательной школе : монография / Т. Т. Ротерс. — Луганск : Альма-матер, 2001. — 279 с.

10. *Саенко, В. Г.* Киокушинкай каратэ: система физической подготовки студента : монография / В. Г. Саенко // Частное высшее учебное заведение «Никопольский экономический университет». — Никополь : ЧВУЗ НЭУ ; Луганск : СПД Резников В. С., 2010. — 228 с.

11. *Бондар, О. М.* Сучасні технології контролю фізичного стану школярів в процесі фізичного виховання : метод. реком. / О. М. Бондар, Н. М. Гончарова, Н. Л. Носова, В. В. Усиченко. — Киев : НУФВСУ, 2012. — 47 с.

12. *Горащук, В. П.* Організація навчально-виховного процесу з валеології в загальноосвітній середній школі : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В. П. Горащук. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 112 с.
13. *Кусій, В. М.* Окінавське Годзю-Рю Карате-до : навч. прогр. / В. М. Кусій. — Одеса : Южноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2006. — Вип. 1. — 178 с.
14. *Максименко, І. Г.* Шкільні уроки футболу / І. Г. Максименко, В. О. Папаїка. — Луганськ : Знання, 2003. — 322 с.
15. *Яремчук, Ю. Я.* Фізична підготовка у вивченні Шотокан карате-до у вищих навчальних закладах / Ю. Я. Яремчук, І. В. Яремчук. — Л. : Видавничий центр ЛДУ імені Івана Франка, 2009. — 98 с.



ТВОРЧЕСТВО ЧЕЛОВЕКА И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Е. В. ОВЧАРОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина
ovcharovael@rambler.ru

В статье рассматриваются современные естественнонаучные, социально-гуманитарные, педагогические технологии и их взаимосвязь с человеком. Особое внимание уделено влиянию «технологического дискурса» на творчество человека и тем угрозам, которые несут в себе современные технологии антропологической неприкосновенности человека.

In the article modern natural-science, social and humanitarian, pedagogical technologies and their interrelation with the person are considered. The special attention is paid to influence of «a technological discourse» on creativity of the person and to those threats which bear in itself modern technologies of anthropological inviolability of the person.

Ключевые слова: *творчество, человек, современные естественнонаучные, социально-гуманитарные, педагогические технологии, манипулирование, личность*

Key words: *creativity, person, modern natural-science, social and humanitarian and pedagogical technologies, manipulation, personality*

В XXI веке стремительно развиваются наука, технологии, изменяются их взаимоотношения с обществом и человеком. Разработка новых технологий идет не только по линии естественных и технических наук, развитие которых ознаменовано достижениями в

области биомедицинских, информационно-коммуникативных и компьютерных технологий, нанотехнологий. Социально-гуманитарные науки сегодня также ориентированы на технологический дискурс. Именно технологическими возможностями А. В. Юревич [8] объясняет популярность и востре-

бованность в современном российском обществе социально-гуманитарных наук.

Технологии разрабатываются для обслуживания практики, организации деятельности людей в самых разных сферах. Они используются в промышленности и сельском хозяйстве, на их основе создаются новые лекарства, материалы, приборы, улучшающие качество жизни человека. Большие ожидания связаны с нанотехнологиями, сфера приложений которых огромна. Но верно и то, что у технологий есть негативная сторона, на которую обращают внимание современные авторы и которая выступает предметом критического анализа в данной статье.

Долгое время в анализе творчества акцент делался на результате деятельности, что нашло воплощение во многих определениях творчества, которые подчеркивают новизну именно результатов деятельности. Сегодня для понимания социальной сущности творчества новое более значимо в *способах действия и технологиях*, чем в *предметных результатах*, поскольку последствия для человека и общества обычно порождает не сам предмет, а те способы, которыми мы взаимодействуем с ним, и те изменения, которые вызываются этими взаимодействиями.

Технологии не только меняют окружающий мир, все более адаптируя его к потребностям, интересам человека, но и непосредственно воздействуют на самого человека, его тело, сознание и поведение. В литературе различают технологии, разрабатываемые в рамках естественных наук, и социально-гуманитарные технологии, связанные с технологическим приложением социально-гуманитарного знания. В большинстве случаев результатом, на который направлены социально-гуманитарные технологии, является изменение поведения людей, та или иная по-

В большинстве случаев результатом, на который направлены социально-гуманитарные технологии, является изменение поведения людей, та или иная поведенческая реакция индивида, социальной группы.

веденческая реакция индивида, социальной группы.

В нашей стране истоки развития социально-гуманитарных технологий чаще всего связываются с деятельностью Г. П. Щедровицкого, создателя специфического методологического движения, зародившегося в 50-х годах XX века и тесно связанного с деятельностью Московского методологического кружка (ММК).

Г. П. Щедровицкий критиковал традиционное социально-гуманитарное знание за установку на предметность, абстрактный характер, за то, что оно не ориентировано на решение задач. По его мнению, социально-гуманитарное знание нового типа должно быть не предметным, а технологическим, ориентированным на эффективность. Оно должно стать основанием, определяющим человеческие действия, использоваться для изменения социальной и человеческой реальности. Его методология была направлена на разработку методик мыслительной деятельности, ее продукты — «не знания, проверяемые на истинность, а проекты, проектные схемы и предписания» [5, с. 96]. Конечным итогом исследований Г. П. Щедровицкого был вывод о природе социально-гуманитарного знания, которое должно не просто применяться на практике, но уже в своем производстве быть сугубо технологическим, функционально-утилитарным. Г. П. Щедровицкий совместно с коллегами разработал такую технологию, как организационно-деятельностные игры (ОДИ), которые являлись ничем иным, как технологией воздействия на сознание в процессе коллективной работы, и пользовались большой популярностью.

Такая методология, продемонстрировав свою эвристичность, проявила и ограниченность, связанную с тем, что содержательный, социально-аксиологический контекст гуманитарного знания был вынесен ею за границы исследования.

В XX веке изменение качества жизни человека определялось социальными технологиями, традиционно связываемы-

ми с педагогикой. Отечественная педагогическая мысль была пронизана идеей о том, что нового советского человека можно создать с помощью системы воспитания, образования и социальной среды. Поведение человека рассматривалось как социальная конструкция. Считалось, что можно заставить людей правильно вести себя с помощью имеющейся социальной традиции, господствующих социальных моделей и образцов, так как поведение детерминировано общественными отношениями и общественным устройством.

В определенной степени это явление сохранилось и в XXI веке: сегодня человек также находится под влиянием различных социокультурных технологий (педагогических, психологических, маркетинговых, имиджмейкерских, информационных и др.). Реклама и СМИ рассматриваются как эффективные инструменты воздействия на потребителя. Сфера пиара (PR) — это управление общественным мнением посредством разнообразных психотерапевтических технологий индивидуального или группового воздействия, с целью создания благоприятного мнения о фирме, услуге, товаре. Наиболее яркие примеры социальных технологий можно увидеть в политике, в деятельности политтехнологов, когда речь идет об избирательных технологиях, нацеленных на обеспечение благоприятных для заказчика итогов выборов, голосование за определенного кандидата.

Однако есть принципиальное различие между традиционными, не потерявшими своего значения педагогическими установками и миссией современных социальных технологий. Если основная задача педагога в том, чтобы воздействовать на внутренний мир человека и формирование его ценностных ориентаций, то задача современных технологий, как правило, — достижение заданного результата самым быстрым и эффективным способом. В этом случае они выступают как средства манипуляции, навязывающие человеку тот или иной выбор, а не как

средства воспитания и совершенствования человека.

Именно использование социально-гуманитарных технологий как средств манипуляции объясняет критическое к ним отношение многих исследователей. Интересные мысли о негативных последствиях манипулятивного воздействия современных СМИ на людей высказывает Ж. Бодрийяр [1]. Как считает французский исследователь, разрушающее воздействие СМИ связано с разрушением ими смысла информации, без которого не существует коммуникации и собственно социального. «Вместо того, чтобы создавать коммуникацию, информация исчерпывает свои силы в инсценировке коммуникации. Вместо того, чтобы производить смысл, она исчерпывает свои силы в инсценировке смысла. Перед нами очень знакомый гигантский процесс симуляции» [1]. По словам Ж. Бодрийяра, результатом такой симуляции выступает, с одной стороны, манипулирование СМИ «бесформенной» массой, а с другой — то, что массы удачно сопротивляются средствам информации, отвергая или поглощая без ответа все их сообщения, заставляют медиа превращаться в бессмысленное зрелище.

На протяжении всей своей истории человек менял как окружающий мир, так и себя, не считая то и другое совершенным, выступал одновременно и субъектом, и объектом технологического воздействия, обновлял мир вокруг себя и себя в мире. Сегодня в обществе есть социальный заказ на творческую личность, становление которой также может быть рассмотрено в технологическом контексте. Думается, что в любом случае это не одномоментный результат чудо-технологий, а трудный и долгий процесс, обусловленный господствующей в обществе системой ценностей и ценностными ориентациями самой личности, учитыва-

Отечественная педагогическая мысль была пронизана идеей о том, что нового советского человека можно создать с помощью системы воспитания, образования и социальной среды.

ющий свободную волю личности и ее протест против всякого рода манипулятивного воздействия. Современные исследователи в большинстве своем высказываются против манипулятивных технологий, что не исключает активного обсуждения современными педагогами, психологами, философами вопросов «модификации», «конструирования», «проектирования» человека [2].

Надо полагать, что формирование самостоятельной, творческой личности — это не «социальная инженерия», конструирующая человека по заданному образцу и через насилие над личностью. Это процесс, допускающий «незавершенность» самого человека, формирующий потребность личности в «достраивании» себя, в жизнотворчестве. Ибо человек, по удачному выражению М. Хайдеггера, всегда «задание», и необходимость для него достраивать формы своего мышления, общения с миром на протяжении всей жизни — его родовое свойство.

Современные личностно ориентированные педагогические технологии (среди которых в качестве самостоятельных направлений выделяют технологии сотрудничества, свободного воспитания, гуманно-личностные технологии и др., связанные с именами Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.) имеют целью свободное и творческое развитие ребенка. Они ориентированы на то, чтобы сформировать у ребенка компетенции, позволяющие ему работать над собой, совершенствовать себя. Задача педагога — помочь

ребенку в его личностном росте, пробудить его внутренние силы и возможности.

Человек всегда стремился к изменению того, что дала ему природа. С древних времен он обращался к косметическим процедурам, физическим упражнениям, чтобы изменить свою внешность, фигуру. Это, как правило, не исключало

духовной работы, заботы о нравственном здоровье. Но ситуация, с которой мы имеем дело сегодня, может быть определена как разрушение целостности человека. В общественном сознании человек чувственный одерживает верх над человеком духовным. Ориентация на самосовершенствование воплощается в псевдотворчестве — яркой подаче своего тела во всевозможных конкурсах красоты, эротических шоу, а отсутствие быстрых и впечатляющих результатов педагогических и социальных технологий в решении задачи совершенствования человека привело к всплеску биомедицинских технологий, которые не только обслуживают человека извне, но и «проектируют» его изнутри.

Сегодня существуют технологии, позволяющие осуществлять контроль над поведением людей с большей эффективностью, чем это было свойственно технологическим разработкам XX века, пишет известный американский автор Ф. Фукуяма. Например, с помощью препарата риталин можно контролировать социальное поведение гиперактивных детей (детей с повышенной возбудимостью и дефицитом концентрации внимания). Существует фармакологический способ достичь счастливой жизни, принимая препарат прозак — «пилюлю счастья». Он повышает самооценку, дает ощущение собственного достоинства, самоуважения [4]. Технологии работы со стволовыми клетками позволяют манипулировать генетической наследственностью. Генная инженерия может способствовать как оздоровлению, так и обретению человеческих возможностей, ранее не существовавших. Доступность генетических технологий может в будущем влиять на социальный статус, поскольку не все, а лишь некоторые (материально обеспеченные) люди смогут использовать их для улучшения умственных способностей и других биологических качеств у своих детей.

Как пишет Б. Г. Юдин, медицинские препараты можно применять и в лечеб-

Ситуация, с которой мы имеем дело сегодня, может быть определена как разрушение целостности человека. В общественном сознании человек чувственный одерживает верх над человеком духовным.

ных целях, и для обретения дополнительных возможностей. На первых стадиях научно-исследовательских разработок «идет поиск терапевтических возможностей, но затем, по мере совершенствования технологий, люди начинают задумываться о задачах уже не *излечения* человека, а именно его *улучшения*. Это задачи новоевгенического характера: усовершенствование и физических, и интеллектуальных способностей человека» [7, с. 20]. Убедительная критика неоевгеники, данная академиком И. Т. Фроловым, не потеряла своей актуальности, о чем свидетельствует выпуск книг серии «Из наследия И. Т. Фролова».

Достижения медицинских и фармацевтических технологий меркнут перед перспективами, которые обещают hi-tech-технологии. В статье А. С. Нариньяни идет речь о новом человеке, который придет на смену современному под влиянием высоких технологий (информационно-коммуникационных, компьютерных, а также био-, гено-, нано- и возможно других, пока неизвестных). Ближайшая перспектива — превращение *homo sapiens* в *eHOMO* как результат воздействия на человека имеющих информационных и компьютерных технологий. Причем суперсовременная электроника уже сейчас все больше интегрируется с достижениями в области генной инженерии, нанотехнологий. «Эти технологии будут работать для реализации и внутренних, и внешних функций. Первые будут направлены на совершенствование “системы тела”, что предполагает как коррекцию подаренного нам природой организма, так и механизмов его “реинжиниринга”. Например, запуском соответствующих внутренних программ можно будет оптимизировать свою печень, а то и перестроить пропорции своего тела, получив фигуру культуриста без многочасовых занятий бодибилдингом» [3, с. 7—8]. Что касается внешних функций, то они будут направлены на обеспечение взаимодействия организма со средой. Внедренные в организм электрон-

ные помощники (микроустройства) не только будут заниматься нашим здоровьем, но и расширят интеллектуальные возможности, увеличат объем памяти. «В результате этого симбиоза к середине века *eHOMO* с рождения и до старости будет находиться в своего рода личном информационном коконе, который будет его воспитателем, защитой, помощником, дополнением, усилителем, продолжением, — его alter ego, участвующим в развитии и развивающимся вместе с ним» [3, с. 8]. Новейшие технологии обещают индивидуальное бессмертие: микророботы будут следить за здоровьем, корректируя отклонения от нормы в работе органов; при необходимости медицина может протезировать «износившийся» орган, используя достижения молекулярной биологии и генной инженерии. «В результате человек физически будет постоянно молодым и здоровым, так что ничто не будет мешать ему жить вечно» [3, с. 15]. Нарисовав такую впечатляющую картину будущего, А. С. Нариньяни не испытывает оптимистического чувства ни от перспективы превращения человека в *eHOMO*, ни в целом от наступающей *e*-цивилизации. Скорее, это беспокойство, которое, как нам кажется, естественно для ученого, способного критически оценивать последствия научно-технического прогресса.

Но есть и другая позиция в отношении новейших достижений науки и техники. Энтузиазм от успехов в области информационных и компьютерных технологий, которые в соединении с генетическими технологиями способны преодолеть природную ограниченность человека и обеспечить ему существование в форме постчеловека (человека-робота), характеризует представителей движения трансгуманизма, которое возникло в США еще в 1990-х годах. Приставка «транс-» указывает на движение «через» и «за» область человеческого. Поле исследований «пост-

В статье А. С. Нариньяни идет речь о новом человеке, который придет на смену современному под влиянием высоких технологий.

человеческого» М. Н. Эпштейн, литературный критик и автор книг и статей по вопросам постмодернизма, обозначает термином «гуманология», считая его более удачным, чем «постгуманистика» [6]. Он утверждает, что в гуманологии речь идет не о «смерти человека», а о расширении понятия «человеческое», которое объединяет различные формы разума, в том числе искусственно созданного. Постчеловек (гуманоид, киборг, робот) тоже может быть отнесен к области человеческого, поэтому исчезновение традиционного человека в компьютерно-информационной среде не страшно, ему на смену придет более совершенный «техночеловек». С таким «оптимизмом» трудно согласиться.

Как считает М. Н. Эпштейн, гуманология расширяет сферу творческой деятельности человека. Человек способен создавать устройства с искусственным разумом, наделять их свободой, передавать им свойства, которыми наделен сам. Помимо традиционно гуманитарной сферы (история, искусство, язык, философия), о человеческом творчестве свидетельствуют естественнонаучные практики и технологии. Именно они, по словам М. Н. Эпштейна, направлены на радикальное изменение самого человека, его перехода на новую стадию эволюции.

В гуманологии человек в своем творчестве выходит не только за рамки себя как биологического вида, но и за рамки себя как исторического существа.

И в этом — проявление человеческого творчества, а не принижение человека. Это не смерть человека, а свидетельство его творческой силы. В своей статье

«Творческое исчезновение человека» М. Н. Эпштейн неоднократно возвращается к мысли о том, что творчество есть «самоистощение» человека, ведущее к перерождению его в «техночеловека», по сути робота, киборга. На наш взгляд, это

странная трактовка творчества, где его итог — исчезновение, а не созидание человека, как об этом многие века толковали мыслители.

Действительно, в истории социально-гуманитарной мысли можно встретить традицию истолкования творчества человека как деятельности, направленной не на внешний мир, а на самого человека. Однако это обновление человеком себя не разрушало идентичности человека, не означало выход за рамки исторического человека — человека живого и разумного. В гуманологии человек в своем творчестве выходит не только за рамки себя как биологического вида, но и за рамки себя как исторического существа. Гуманология видит цель творчества не в обновлении исторического человека, а творении человеком «нового человека» — работа с искусственным разумом, превосходящего своего создателя. Это какая-то «гиперновизна» — признак не творчества, а скорее перерождения его в демонизм, разрушительную по своим последствиям деятельность. Творчество органично созиданию, а здесь — деконструкция (исчезновение) человека.

Информационное общество с его новейшими технологиями — реальность, и речь не идет о ее отрицании, об уходе от проблем современности. Учитывая нарастающее влияние информационной реальности на человека, можно и нужно разрабатывать новую антропологию. Но поскольку высокие технологии, помимо широких конструктивных возможностей, несут угрозу человеку и миру, в котором он исторически сформировался как человек живой и разумный, затрагивают его «антропологическую неприкосновенность», необходимо поднимать и обсуждать проблемы, связанные с легитимностью применения современных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр // URL: http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml.

2. Модификация человека. Научные, технологические и моральные границы // Человек. — 2008. — № 2. — С. 110—121.
3. Нариньяни, А. С. Между эволюцией и сверхвысокими технологиями: новый человек ближайшего будущего / А. С. Нариньяни // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 3—17.
4. Фукуяма, Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. — М. : АСТ; Люкс, 2004. — С. 65—86.
5. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : Шк. Культ. Полит., 1995. — 800 с.
6. Эпштейн, М. Н. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию / М. Н. Эпштейн // Человек. — 2009. — № 4. — С. 48—57.
7. Юдин, Б. Г. Человек как объект технологических воздействий / Б. Г. Юдин // Человек. — 2011. — № 3. — С. 5—20.
8. Юревич, А. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту / А. Юревич // Высшее образование в России. — 2004. — № 5. — С. 25—39.



ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ НОВОГО ВРЕМЕНИ В ИСТОРИИ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. О. МОХОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
педагог-психолог Нижегородского педагогического колледжа
им. К. Д. Ушинского
veronika.mokhova@gmail.com

Данная статья посвящена истории гендерной психологии. В ней раскрываются основные идеи периода Нового времени, нашедшие отражение в современной гендерной науке, проанализированы пути формирования научных идей Нового времени, повлиявших на становление гендерной психологии. Материалы статьи могут быть использованы в преподавании гендерной психологии.

This article is devoted to the history of gender psychology. The author of the article reveals the main ideas of the period of the New Time period, which had been found the reflection in modern gender science, also analyses the ways of forming the scientific ideas in the New Time period which have influenced the formation of gender psychology. The materials of the article can be used in teaching of gender psychology.

Ключевые слова: преподавание гендерной психологии, история гендерной психологии, гендер, Новое время

Key words: teaching of gender psychology, the history of gender psychology, gender, the New Time period

Современная гендерная психология успела прочно закрепиться в образовательных программах вузов, осуществляющих подготовку по специальностям, связанным со сферой общения. В курсе гендерной психологии большее внимание уделяется современным исследованиям, однако рассмотрение практических современных изысканий не должно происходить без осознания социально-исторических предпосылок тех идей, которыми оперирует гендерная наука сегодня.

Предпосылки появления гендерной психологии возникли значительно раньше — в Новое время и предшествующие периоды. В период Нового времени как в России, так и в Европе заметно увеличивается число трудов, посвященных социальному положению полов и межполовым отличиям. Именно в Новое время впервые задается ключевой вопрос гендерной психологии о различии между социально сформированными и природно-обусловленными качествами, связанными с полом (Р. Лотце, О. Вейнингер, З. Фрейд). Отдельное название для социально сформированных качеств, связанных с определенным полом, появится позже — в 1955 году (Дж. Мани), однако их выделение как самостоятельной категории происходит именно в Новое время. Поэтому чтобы найти источники формирования тех идей, которые сегодня эксплуатирует гендерная наука, считаем необ-

ходимым изучение данного периода.

Освоение гендерной психологии, как правило, начинается с ее краткой истории. В учебном пособии Т. В. Бендас самой ранней границей рассмотрения истории гендерной психологии является античность, а Новое время не рассматривается в качестве отдельного этапа, повлиявшего на становление гендерной науки [1].

В большинстве случаев у российских ученых можно встретить рассмотрение

отдельного века или исторического события с гендерной точки зрения. Так, в работе О. Н. Мухина рассматриваются вопросы власти и гендера в России XVIII века [9]. Благодаря О. В. Рябову проведен анализ гендерных смыслов визуальных репрезентаций военной пропаганды [10]. Труды О. В. Большаковой и Е. И. Гаповой посвящены гендерным аспектам советского и постсоветского периодов [3; 4].

Зарубежные авторы, занимающиеся историей гендерного знания, как правило, определяют в качестве источника «женские» исследования XX века. В таких работах рассмотрение основ гендерной проблематики остается в пределах Новейшего времени (Л. Аусландер, Р. Хоф, В. Эрих-Хэфели). Активно изучаются локальные проблемы гендерных отношений, например, исследования истории мужчин [12], гендера в политике XX века [15], вопросы гендерного равенства в Великобритании XIX века [14].

Анализ отечественных и зарубежных работ по истории гендерной психологии показывает, что, несмотря на интерес многих авторов к историческим гендерным исследованиям, значение периода Нового времени для становления гендерной психологии не получило достаточного освещения. Идеи ученых Нового времени (П. Барр, Ж. Ж. Руссо, О. Вейнингер, З. Фрейд, Г. Гейманс, Р. Лотце, А. Бебель, Л. Браун, Э. Легуве, Дж. Милль, А. Шопенгауэр, А. Фуллье, С. С. Шашков, К. Н. Старке, П. Е. Астафьев, П. Ф. Каптерев) стимулировали возникновение гендерного знания и оказали существенное влияние на развитие идей современной гендерной психологии. Однако они не получили целостного и глубокого систематического анализа в литературе по истории гендерной психологии. В связи с этим актуальность, теоретическая значимость и недостаточная изученность истории становления гендерной психологии определили тему данной статьи.

Чтобы обозначить границы рассматриваемого периода, следует обратиться к

Именно в Новое время впервые задается ключевой вопрос гендерной психологии о различии между социально сформированными и природно-обусловленными качествами, связанными с полом.

исследованию А. С. Манькина, согласно которому период Нового времени начинается в 1640 году и завершается окончанием Первой мировой войны в 1918-м [7].

Прослеживая предпосылки формирования идей Нового времени, значимых для возникновения гендерной психологии, следует выделить философско-религиозное, социальное и естественнонаучное направления.

В *философско-религиозном* направлении мы находим следующие идеи, имеющие значение для будущего становления гендерной психологии:

✓ о потенциальной возможности реализации андрогинности человека (в античности — Платон, в Средние века — Эригена, в Новое время — Ф. Шлегель, Ф. Баадер, Н. А. Бердяев);

✓ утверждение природосообразности качеств пола и естественного подчинения женщины мужчине.

В Новое время этот тезис закрепляется Ж. Ж. Руссо, И. Кантом, А. Фуллье, Ф. Ницше, А. Шопенгауэром, русской «философией пола».

Позже А. Адлер также определит оптимальный путь развития женщины как «примирение с женской ролью». С «природосообразностью» и «естественной» подчиненностью защитники прав женщин будут бороться весь период Нового времени. Вероятно, именно возмущение этими идеями способствовало расширению исследований психических особенностей женщин.

Для становления гендерной психологии также важны идеи ученых Европы о взаимосвязи психических особенностей женщины и социально-исторических обстоятельств их формирования (Ф. Ницше, Ж. М. Гюйо, Ф. Энгельс, позже — социальный конструктивизм). В этот же период устанавливается взаимосвязь между отношением мужчины к женщинам и его отношениями с матерью в период детства (Ф. Ницше, позже — психоанализ).

Идеи *социального* направления, повлиявшие на становление и путь развития

гендерной психологии, заключаются в признании того, что права женщины недостаточно защищены законом (в период Античности — Демосфен); позже к юридическим правам добавляются проблемы социальных прав и права на образование (в средние века — Х. де Пизан, К. А. фон Неттесхайм, в Новое время — Э. Легуве, А. Бебель, С. Кондорсе, О. Гуж, Дж. Милль, М. Уоллстонкрафт, Н. Г. Чернышевский, С. С. Шашков, Ю. Липперт).

Аргументация в пользу равенства женских и мужских способностей и искажения способностей женщины условиями их формирования в обществе берет свое начало в Античности (Платон), в Средние века той же точки зрения придерживаются Г. К. Агриппа и К. Пизанская. В Новое время на защиту способностей женщины встают П. Барр, А. Бебель, Дж. Милль, М. Уоллстонкрафт и Э. Легуве. Впоследствии в гендерной психологии феномен различного воспитания мальчиков и девочек получил название «гендерной социализации». Мысль о том, что подчиненное положение женщины тормозит прогресс всего человечества, также принадлежит рассматриваемому периоду. Ее можно встретить как у Дж. Милля, так и у Н. Г. Чернышевского, а в современной гендерной психологии — у феминистских авторов, выступающих против сексизма.

Научный мир Европы охотнее приходит к идеям равенства полов. П. Барр доказывает компетентность женщины с анатомической точки зрения, его идеи подхватывают социалисты. В России заявления о равноправии были не столь смелыми, здесь ученые сосредоточились на идее ценности материнства (В. Э. Фриденберг, С. Ф. Клейн-Шапшаль, Л. В. Слоцова, М. И. Сулима). Профессиональная деятельность женщины в России воспринималась прежде всего как угроза материнским функциям (К. Н. Старке). Но взгляды на статус женщины в обществе

Мысль о том, что подчиненное положение женщины тормозит прогресс всего человечества, также принадлежит рассматриваемому периоду.

в Европе и в России совпадают. Он повсеместно признается ниже статуса мужчины (С. С. Шашков, Э. Легуве, А. Бебель, позже — феномен «гендерной иерархии»).

В религиях мира статус женщины также ниже мужского (Л. Браун, современные гендерные психологи — Л. Э. Семенова и В. Э. Семенова [11]). Идея об отражении низкого статуса женщин в языке (Ф. Фурье) в России появляется в более сложной форме, когда Н. Я. Абрамович в 1913 году доказывает, что все созданное в мире является «мужской культурой», носит отпечаток руки мужчины. Женщина входит в этот мир как нечто чуждое ему (эта позиция встретится значительно позже у А. Дворкин, которая рассматривает все социальные конструкты и институты как сгенерированные мужчинами для мужчин [13]). В России К. Н. Старке проводит исследование взаимосвязи социального положения полов и этнической принадлежности (позже этнические исследования гендера можно найти у М. Мид [8]).

Плоды *естественнонаучного и психологического* направлений в большинстве своем принадлежат Новому времени. Однако мы можем проследить источник идеи о лучшем развитии женских вербальных способностей по сравнению с мужскими до Средних веков. Впервые это наблюдение делает Г. К. Агриппа, в Новое время к тому же выводу приходят Р. Лотце, Г. Гейманс, П. Ф. Каптерев, П. Е. Астафьев. Современные гендерные исследования доказали этот тезис [5].

Работа О. Вейнингера одной из первых доказывает тезис о наличии в каждом человеке как мужских, так и женских качеств, но выраженных в разной степени (О. Вейнингер, З. Фрейд, А. Фульье, П. Е. Астафьев, позже — С. Бем [2]). Благодаря исследованиям Р. Лотце и О. Вейнингера кристаллизуется ключе-

вой вопрос современной гендерной психологии о проведении демаркационной линии между природными свойствами полов и социально сформированными качествами. Позже, в 1955 году, Дж. Мани назовет эти социальные воздействия, отличающиеся по признаку пола, «гендерными».

В период Нового времени и в России, и в Европе начинаются активные исследования действительных отличий полов. Ученые приходят к выводу, что женщины легче переносят физические затруднения, боль, кровопотерю, легче адаптируются (Р. Лотце, А. Бебель, позже этот же тезис можно найти у Ш. Берн [2]). По сравнению с мужчинами женщины обладают большей эмоциональностью (Г. Гейманс — позже Ш. Берн, В. Д. Еремеева [2; 5] и Т. П. Хризман).

Отношения между полами также становятся сферой изучения. По мнению О. Вейнингера, мужчина с ярко выраженной мужественностью плохо понимает противоположный пол, а женщина с ярко выраженной женственностью плохо понимает мужчин, что снижает возможности для общения и взаимопонимания между полами. В наше время к тому же выводу приходит И. С. Кон [6].

Таким образом, в период Нового времени был заложен фундамент идей и исследований, на котором в дальнейшем строилась гендерная психология, поэтому так важно его подробное рассмотрение в курсе истории гендерной психологии.

Можно выделить следующие основные идеи, повлиявшие на становление и развитие гендерной психологии и отразившиеся в работах современных гендерных психологов.

✓ Потенциальная андрогинность человека, возможность гармоничного сочетания в одном человеке как женских, так и мужских качеств (Ф. Шлегель, Ф. Баадер, Н. А. Бердяев, позже — С. Бем).

✓ Взаимосвязь психических особенностей женщины с социально-исторически-

В период Нового времени и в России, и в Европе начинаются активные исследования действительных отличий полов.

ми обстоятельствами их формирования (Ф. Ницше, Ж. М. Гюйо, Ф. Энгельс, позже — социальный конструктивизм).

✓ Статус женщины в обществе и религии ниже статуса мужчины (С. С. Шашков, Э. Легуве, А. Бебель, Л. Браун, позже — «гендерная иерархия»).

✓ Все созданное в мире — «мужская культура», поэтому женщина входит в этот мир как нечто чуждое ему (Н. Я. Абрамович, позже — А. Дворкин).

✓ Взаимосвязь социального положения полов и этнической принадлежности (К. Н. Старке, позже — М. Мид).

✓ Женские вербальные способности развиты лучше мужских (Г. К. Агриппа, Р. Лотце, Г. Гейманс, П. Ф. Каптерев, П. Е. Астафьев, современные исследования — В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман).

✓ Женщины легче переносят физические затруднения, боль, кровопотерю, адаптируются быстрее мужчин (А. Бебель, Р. Лотце, позже — Ш. Берн).

✓ Женщины обладают большей эмоциональностью по сравнению с мужчинами (Г. Гейманс, позже — Ш. Берн, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман).

✓ Наличие в каждом человеке как мужских, так и женских качеств, но выраженных в разной степени (О. Вейнингер, З. Фрейд, А. Фуллье, П. Е. Астафьев, позже — С. Бем).

✓ Проблема проведения демаркационной линии между природными свойствами полов и социально сформированными ка-

чествами (Р. Лотце, О. Вейнингер, позже — Дж. Мани).

Благодаря распространению феменистских движений в Европе чаще звучат идеи о необходимости женского равноправия, равенства в сферах образования, социальных возможностей и политических прав. Российские авторы настаивают на ценности женщины, связанной с материнством, а возможность профессиональной реализации женщины представляется им социальным злом. Большая часть населения России только в 1861 году была освобождена от крепостного права. Те женщины среднего класса, которые осознанно выступали в защиту своих прав в Европе, в России в этот период только начинали свой путь формирования субъектности, да и проблема равенства возможностей полов еще не стояла так остро.

Понимание исторического контекста возникновения гендерной науки важно для осознанного изучения студентами современных гендерных исследований. Благодаря подробному рассмотрению источников возникновения современных гендерных идей у студентов будут складываться целостный образ гендерной науки, осознание причин возникновения социальной потребности в гендерном знании, что ускорит усвоение ими современных гендерных тезисов.

Понимание исторического контекста возникновения гендерной науки важно для осознанного изучения студентами современных гендерных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2007. — 431 с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 318 с.
3. Большакова, О. В. Гендер на окраинах советской империи / О. В. Большакова // История России. Серия аналитических обзоров и сборников. — 2011. — № 11. — С. 58—64.
4. Гапова, Е. И. Гендер и постсоветские нации: личное как политическое / Е. И. Гапова // Ab Imperio. — 2007. — № 1. — С. 309—328.
5. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки: два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — СПб. : Тускарора, 2003. — 184 с.
6. Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47—57.

7. *Манькин, А. С.* Новая и Новейшая история стран Западной Европы и Америки / А. С. Манькин. — М. : Слово ; ЭКСМО, 2004. — 608 с.
8. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид ; сост. и предисл. И. С. Кона. — М. : Наука, 1988. — 429 с.
9. *Мухин, О. Н.* Петр I и «женский вопрос» / О. Н. Мухин // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2004. — № 4. — С. 5—9.
10. *Рябов, О. В.* Нация и гендер в визуальных репрезентациях военной пропаганды / О. В. Рябов // Женщина в российском обществе. — 2005. — № 3—4. — С. 19—28.
11. *Семенова, Л. Э.* Образ женщины в религиях мира / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Социально-психологические проблемы : сб. научных трудов / под ред. Л. Э. Семеновой. — Н. Новгород : МГЭИ (Нижегородский филиал), 2002. — 255 с.
12. *Ditz, T. L.* The New Men's History and the Peculiar Absence of Gendered Power: Some Remedies from Early American Gender History / T. L. Ditz // Gender & History. — 2004. — № 16 (1). — P. 1—35.
13. *Dworkin, A.* Pornography. Men Possessing Women / A. Dworkin. — N. Y. : G. P. Putnam's Sons, 1981.
14. *Prevost, E.* Assessing Women, Gender and Empire in Britain's Nineteenth-Century Protestant Missionary Movement / E. Prevost // History Compass. — 2009. — № 7 (3). — P. 765—799.
15. *Robertson, N.* The Women and Men of 1926: A Gender and Social History of the General Strike and the Miner's Lockout in South Wales by Sue Bruley Gender and Political Identities in Scotland, 1919—1939 by Annmarie Hughes / N. Robertson // Gender & History. — 2011. — № 23 (2). — P. 470—472.

Уважаемые читатели!

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается журнал «Практика школьного воспитания», который выходит четыре раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Редакция предлагает вам посетить сайт Нижегородского института развития образования www.niro.npo.ru и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала “Практика школьного воспитания”»), познакомиться:

- ✓ с рубриками журнала;
- ✓ с составом редакционной коллегии;
- ✓ с требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал “Практика школьного воспитания”»).

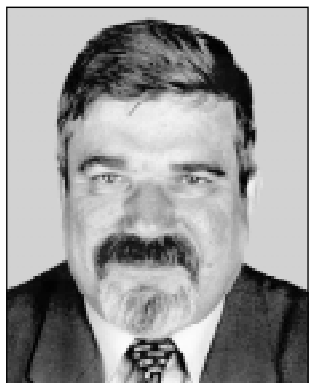
Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашей образовательной организации, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.

Принимаются материалы в № 3 (тема номера — «Дополнительное образование детей») и № 4 (тема номера — «Основные направления реализации воспитательной компоненты в образовательной организации») за 2014 год.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Философская мысль: традиции и современность



ВЗГЛЯДЫ Н. А. БЕРДЯЕВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Л. Е. ШАПОШНИКОВ,
доктор философских наук,
профессор, президент НГПУ им. К. Минина
shapnnspu@rambler.ru

В статье отмечается принадлежность Н. А. Бердяева к экзистенциально ориентированному течению русской мысли, отстаивающему приоритет личностного начала над социальным. В то же время мыслитель выступал против социального атомизма, порождающего эгоизм, поскольку его идеал связан не с эгоистическим индивидуализмом, а с универсализмом. В работе акцентируется внимание на значении нравственного сознания, культурных и национальных традиций в развитии личности.

In the article N. A. Berdyaev's belonging to existentially focused current of the Russian thought defending a priority of the personal beginning over social is noted. At the same time the thinker opposed the social atomism, generating egoism, because his ideal is connected not with egoistical individualism, and with a universalism. In the paper the attention is focused on the value of moral consciousness, cultural and national traditions in the personality's development.

Ключевые слова: *индивидуализм, универсализм, традиция, личность, общество, государство, культура, творчество, ценность*

Key words: *individualism, universalism, tradition, personality, society, the state, culture, creativeness, value*

В 2014 году в России будет отмечаться 140-летие со дня рождения Николая Александровича Бердяева (1874—1948), выдающегося русского философа и мыслителя. За долгую, богатую событиями жизнь его взгляды претерпели сложную эволюцию. Не принимая социа-

листическую революцию, установление тоталитарного режима, массовые репрессии в СССР, он в то же время переживал «судьбу русского народа как свою собственную судьбу». Понятна неудовлетворенность философа тем, что, несмотря на мировую известность и широчайшее при-

знание, все-таки есть «одна страна, в которой меня почти не знают, это моя родина» [3, с. 322]. Сейчас имя Н. А. Бердяева в России широко известно, изданы многие его работы, но пока сделаны только первые шаги в изучении его трудов, ведь одних книг им написано более сорока. Предстоит трудная, но благодарная работа по освоению идейного наследия выдающегося русского мыслителя, исследованию и изданию его трудов.

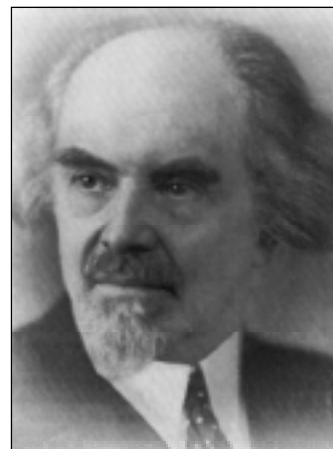
Н. А. Бердяев принадлежал к экзистенциально ориентированному течению русской мысли, которое исходило из примата личного начала над социальным. Он писал: «В иерархии духовных ценностей первое место принадлежит личности, второе место — обществу и лишь третье место — государству» [2, с. 175]. Само название «экзистенциализм» происходит от латинского *exsistentia* — существование. Речь идет, прежде всего, о существовании человека, смысле и ценностях человеческой жизни. Реабилитация личностного начала, защита суверенных прав на независимое существование человека становятся главными темами этого направления мысли.

Отсюда становится понятно, почему у Н. А. Бердяева многократно встречаются констатации «неразвитости личного начала в русской истории». В отличие от славянофилов, для которых отсутствие рыцарства в русском государстве было благом, для него это — горе. Именно этим объясняется то, что «личность не была у нас достаточно выработана, что закал характера не был у нас достаточно крепок. Слишком великой осталась в России власть первоначального коллективизма» [5, с. 134—135]. По мнению философа, эта власть выразилась в сохранении сельской общины, в «размытости» личной ответственности и личной инициативы, коллективизм консервировал старое и мешал утверждению нового, он был свидетельством «не нового, а старой нашей жизни, остатком первобытного натурализма». Вот почему у Н. А. Бердяева так много кри-

тических выступлений против «славянофильской архаизации отживших порядков». В этом мыслитель солидаризируется с западниками, но в целом он не разделяет их программу, поскольку «западничество совсем не признавало ценности национального» [4, с. 140].

Русский философ не принимает многие ценности западной цивилизации, он постоянно подчеркивает, что является противником буржуазности, ибо она гасит «жажду преобразования мира и преобразования своей жизни». В связи с этим он признается, что «всегда не любил буржуазный мир». Западные народы в ходе своей истории развивали личное начало, формировали активность человека в социальной сфере, но они извратили иерархию ценностей, заставив индивида служить «не Богу, а мамоне». Западный мир не смог удовлетворительно решить и проблему взаимоотношения личности и общества. Личностное начало вырождается в индивидуализм, люди начинают рассматриваться как отдельные атомы, а само общество сводится лишь к взаимодействию индивидуумов, тем самым человек отрывается «от всех органических исторических образований».

Поскольку человеческая природа может «суживаться и расширяться», то должна быть понятна динамика этого процесса. Индивидуализм, эгоистический утилитаризм делают человеческую природу «маловместительной и невосприимчивой к источникам творческой энергии». Напротив, когда личность входит в «иерархию онтологических реальностей», ее границы расширяются. Итак, индивидуализм не может создать условия для раскрытия духовного потенциала человека, так как его нельзя «мыслить вне общества». В связи с этим можно сделать вывод о том, что для понимания личности необ-



ходимо обращение к ее «жизни в обществе, в соборности».

Подобная трактовка отнюдь не означает, что мыслитель выступает против индивидуального своеобразия, наоборот, он убежден в «неповторимо-индивидуальной судьбе» каждого человека. Отсюда понятен его негативизм по отношению к учениям, обосновывающим примат коллектива над личностью. Если в индивидуализме «личность разлагается и распадается», то и в безрелигиозном коллективизме мы видим то же самое: он превращает общество в союз «безличных атомов». В таком коллективе происходит окончательная «гибель личности человеческой», она лишается в нем «подлинной реальности». Следовательно, ни индивидуализм, ни светский коллективизм не могут создать условий для полноценной духовной жизни личности.

Для преодоления этих негативных тенденций социальная сфера должна строиться по иерархическому принципу и взаимоотношения между людьми должны быть иерархическими. Иерархизм предполагает неравенство, деление на высших и низших, но это не должно пугать, так как только неравенство выступает «источником всякого творческого движения в мире». Неравенство предполагает дифференциацию, содержит многообразие, оно противоположно обезличиванию человека, его нивелированию. Поэтому «никакая личность в иерархии личностей не уничтожается и не губит никакой личности, но восполняет и обогащает» [5, с. 59]. Отсюда

становится понятным, что полноценность индивида связана не с индивидуализмом и безличным коллективизмом, а с универсализмом.

Отмечая специфику экзистенциальной философии, Н. А. Бердяев подчеркивает, что она есть «выражение моей личной судьбы», но в то же время «судьба моя должна выражать и судьбу мира и человека». Цель будет достижима не при пе-

реходе «от индивидуального к общему», а лишь при условии раскрытия «универсального в индивидуальном» [2, с. 254].

Итак, предметом философии должно стать рассмотрение индивидуальных особенностей человека и вместе с тем — выделение «универсального» в каждой отдельной личности. В связи с этим становится понятно, что мыслитель в своих философских построениях не мог не затрагивать проблемы образования и воспитания, так как без их решения невозможно гармонизовать индивидуальные и универсальные начала.

Исходя из своего личного опыта Н. А. Бердяев отмечал, что в его жизни «не было ничего педагогического». Действительно, и учеба в кадетском корпусе, и занятия в университете не приносили удовлетворения, ибо, как вспоминает будущий философ, «учился я всегда посредственно и всегда чувствовал себя малоспособным учеником» [3, с. 20].

Одной из особенностей Н. А. Бердяева была его неспособность «пассивного усвоения знаний и их механического запоминания». Поэтому неслучайно он однажды получил по Закону Божьему единицу при двенадцатибалльной шкале оценок. В то же время юноша обнаруживал блестящие способности, когда «был в активном и творческом состоянии», когда «умственный процесс шел от него», то есть был личностно мотивирован. Мотивация особенно наглядно проявлялась при изучении истории и естествознания, поэтому именно эти дисциплины он знал «лучше других предметов». Наконец, с детства будущий философ владел немецким и французским языками, но их орфографию в полной мере изучить так и не смог, это же относилось и к русскому языку.

Вообще школа как социальный институт рассматривалась Н. А. Бердяевым в качестве средства «утверждения над человеком власти среды». В самой человеческой жизни, в поведении индивида, по его мнению, различаются «духовные и

Школа как социальный институт рассматривалась Н. А. Бердяевым в качестве средства «утверждения над человеком власти среды».

социальные элементы»; образование прежде всего ориентируется на эти последние, его задача — гармонизовать отношения между человеком и обществом. Именно подобными «утилитарно-педагогическими соображениями» и определяется деятельность школы. Н. А. Бердяев признает, что образование и наука не могут «существовать без профессоров и учителей хотя бы самых посредственных, без академий и университетов, иерархически организованных». Однако живут и развиваются эти сферы «гениями и талантами, открывателями новых путей, зачинателями и революционерами» [2, с. 83].

Подобное противопоставление институции и творчества, на наш взгляд, является неправомерным. Действительно, школа формирует определенную ценностную ориентацию, приобщает к базовым знаниям по основам наук и в этом плане «задает определенный стандарт поведения и восприятия мира». Однако без таких основополагающих для личности позиций творчество невозможно. И хотя философ все время подчеркивает, что творчество имеет опору в «свободном духе», в свободе от материальной среды, он вынужден признавать, что идеальные устремления реализуются в «предметном мире». Более того, рассматривая проблему творчества культуры, мыслитель приходит к выводу о том, что она «никогда не была и никогда не будет отвлеченно человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная, индивидуально-народная» [4, с. 95—96]. Но «конкретно-человеческие» черты приобрести вне социума невозможно, то есть в культурном творчестве присутствует социальность.

Заявляя об антагонизме социального и духовного начал, Н. А. Бердяев рассматривает социальную среду как «символ власти необходимости, могущества внешних обстоятельств». С его точки зрения, позитивизм и материализм, проповедуя решающее влияние социальной жизни, разлагающе действуют на личность,

поскольку «отрицают ее ответственность за свои поступки». Подобная критика верна по отношению к материалистической философии XVIII века, и Н. А. Бердяев был прав, утверждая, что у многих наших интеллигентов мысль остановилась «на стадии самого элементарного просветительства» [4, с. 87].

Для последнего был характерен взгляд на человека как на продукт обстоятельств, действия которых носят необратимый и обязательный характер. Отсюда понятен призыв мыслителя к преодолению учений, оправдывающих «восточную лень, слабость, безответственность»; необходимо приобщать людей к таким идеям, которые способствовали бы их «духовной работе» над формированием своей личности и народного сознания в целом.

По мнению Н. А. Бердяева, в этом процессе есть ряд принципиальных моментов, на которые необходимо обратить внимание. В российской традиции существуют антиномичные установки по отношению к научному мировоззрению. С одной стороны, к «науке» интеллигенция относится с «почтением и даже с идолопоклонством», с другой — «научность» у нее часто не отождествляется с истинностью. Более того, она не признавала «безусловность и независимость знания», а под «научным духом» всегда понимала прогрессивность и социальный радикализм. В результате подобные установки парализовали «любовь к истине» и почти уничтожили «интерес к истине». Отсюда понятно, почему многие сторонники «научного мирозерцания отстали от движения науки на полстолетия»: этим старым багажом они обслуживают свои политические и утилитарные интересы,



и их мало интересует «действительный прогресс мысли». Следовательно, органическое развитие духовной сферы предполагает необходимость признания «самостоятельного значения науки, философии, просвещения, университетов» [6, с. 13].

Интеллигентское сознание также отрицательно относится к религии, прежде всего к православию, видя в нем «противника прогресса и науки». Подобная позиция опирается на примитивизацию религиозного мировоззрения, к тому же взгляды народников и марксистов имели «больше общего с особой формой веры, чем с наукой» [6, с. 21]. Стремление «на место ложной поставить истинную веру» стало питательной средой интеллигентского неприятия христианской традиции.

Для Н. А. Бердяева очевидно, что сам научный прогресс, преодолевая односторонность просветительства, приходит к отрицанию «верховенства научного познания в духовной жизни». Но данный вывод направлен не против научного знания, ибо «наука может лишь выиграть от такого ограничения ее области». Русский философ был убежден, что интеллигенция может перейти к новому творческому сознанию лишь «на почве синтеза знания и веры» [6, с. 29]. Однако секулярные тенденции, возобладав



шие в XX веке в развитых странах, не позволили в полном объеме реализовать эту программу.

Наконец, еще одно обстоятельство, характеризующее развитие русского этноса. Все дело в том, что народное сознание во многом еще не было «охвачено образованием», поэтому в нем «есть опасность, есть отвращение от путей познания». В силу невежества массы легко поддаются различным влияниям, принимая «на веру слова и категории, выработанные другими». Данная ситуация порождает «сознание преимущественно от-

рицательное», приводящее к радикализации населения, и тем самым оно перестает быть «созидательной силой в истории». Поэтому народной стихии должна быть противопоставлена «воля к культуре, к самодисциплине, к оформлению стихии мужественным сознанием» [4, с. 54].

Одной из важнейших проблем духовного развития является формирование нравственного сознания — как индивидуального, так и общества в целом. Наиболее активная часть социума (интеллигенция) выступала с программой привития массам любви «к уравнительной справедливости, к общественному добру, к народному благу» [6, с. 17]. Однако достижение этих целей видели не в органическом развитии общества, а «в революционной борьбе против государства и церкви». В результате появилась серьезная болезнь «русского нравственного сознания», выразившаяся в революционном аморализме, оправдывающем насилие, «нигилистическое отрицание святых и ценностей». Эта «ложная мораль» проникла и в народные массы, которые ожидали чуда, призванного решить их проблемы и установить «Царство правды». При этом человеческая природа не преобразалась, «она пребывала в рабстве у греха и дурных страстей и хотела достигнуть новой высшей жизни чисто внешними, материальными средствами» [1, с. 289]. Отсюда становится понятен вывод Н. А. Бердяева о том, что для развития нравственного сознания необходима новая «ориентировка жизни», идущая «изнутри всякого русского человека, всякой личности». Эту установку можно реализовать лишь при помощи реального, а не формального религиозного обращения, так как только для христианства возможна «вера в человека, в его творческую свободу и творческую мощь».

Одним из ярких проявлений формализации нравственного сознания в российском обществе является отсутствие в нем четких критериев, оценивающих поведение человека. В результате «появляется

власть слов, а не реальностей» и обесцениваются нравственные качества личности. При помощи фразеологии у нас «легко превращают людей глубоко идейных, с нравственным закалом характера чуть ли не в подлецов» и, напротив, людей, «лишенных всяких идей и всякого нравственного закала, высоко возносят». Поэтому России «нужна прежде всего радикальная моральная реформа», предусматривающая религиозное возрождение, и тогда в свете абсолютных ценностей будет решена «моральная задача — переход от фикций к реальностям, преодоление гипноза слов» [4, с. 224].

Отсутствие «нравственной и гражданской подготовки личности» проявилось в России в годы Первой мировой войны. В прошлой истории «живым источником» нравственного питания русского народа было почитание святых, однако в начале XX века оно «идет на убыль», как и в целом слабеет православная вера. Все это приводит к тому, что многие люди остались один на один со своими «непросветленными инстинктами».

В результате в дни «великих испытаний», определяющих судьбу Отечества, у части граждан начинают проявляться хищнические инстинкты, связанные со стремлением «к безобразной наживе и спекуляции». Подобное явление философ характеризует как «наш великий позор, темное пятно на национальной жизни, язву на теле России» [4, с. 79]. Необходимо радикально изменять уровень «гражданской честности русского человека», а для этого требуется воспитать у него ответственность за судьбу своей родины. И опять универсальным средством, которое сможет выполнить эту задачу, выступает для Н. А. Бердяева «имманентная религиозность», которую необходимо раскрыть в душе русского народа, в результате в его сознании появится понимание божественности «человеческой чести и честности. Тогда инстинкты творческие победят инстинкты хищнические» [4, с. 80].

В творчестве мыслителя много внимания уделено вопросам воспитательного потенциала культуры. По его мнению, в силу исторических обстоятельств, духовных традиций, природного и географического факторов, которые влияли на развитие русского народа, «вопрос об интенсивной культуре, предполагающей напряженную активность, еще не делался для него вопросом жизни и судьбы» [4, с. 66].

Важнейшей задачей культуры является сохранение и развитие национального самосознания, так как все творческое в ней несет на себе «печать национального гения». В то же время мыслитель подчеркивает, что нельзя противопоставлять «национальное и общечеловеческое в культуре», поскольку общечеловеческое значение приобретают именно «вершины национального творчества», и в этом смысле никакой абстрактной общечеловеческой культуры не существует.

Отказ от самобытной культуры, стремление преодолеть «национальный духовный тип» в действительности сопровождается угашением «целого мира ценностей и богатств». Политика Запада по отношению к нашему Отечеству заключалась, с одной стороны, в навязывании ему своих ценностей, а с другой — в стремлении «не допускать его в мировую ширь, препятствовать мировой роли России» [4, с. 130]. Ориентация лишь на Запад или, напротив, концентрация усилий на Востоке не отвечает интересам нашей страны. Для Н. А. Бердяева очевидно, что поскольку Россия «стоит в центре восточного и западного миров», то ее суть «может быть определена как Востоко-Запад». В силу этого она призвана «явить тип востоко-западной культуры, преодолеть односторонность западно-европейской культуры с ее позитивизмом и материализ-



мом, самодовольство ее ограниченных горизонтов» [4, с. 133].

Важнейшей темой при анализе русской культуры выступает для мыслителя вопрос об условиях сохранения ее самобытности. Он категорически не согласен с теми, кто смешивает самобытность с отсталостью, неразвитостью, «пассивностью русского духа». Более того, если культурное и национальное своеобразие связывать только с прикреплением к «отсталым материальным и элементарным материальным формам», то тем самым утверждается «неверие в духовную мощь русского народа».

Н. А. Бердяев соглашается со славянофилами, что есть коренные начала культуры и духовных традиций в целом, «определяющие физиономию народа». Но есть и внешняя сторона культуры, она связана с промышленным прогрессом и техническим применением изобретений, которые «легко усваиваются всеми народами». Поэтому, если Россия хочет сохранить статус великой державы и играть видную роль в истории, она обязана «вступить на путь материально-технического развития» [4, с. 240].

Еще одна проблема, связанная с отечественной культурой, на которую обращал внимание Н. А. Бердяев, — это ее чрезмерная централизация. Он справедливо отмечает, что «вся наша культурная жизнь стягивается к Петрограду и Москве».

Подобная ситуация во многом объясняется тем, что провинциальную культуру «задавил бюрократизм», который «есть особая метафизика жизни, и она глубоко проникает в жизнь». Чиновничий формализм, ориентация на столицу, боязнь навлечь гнев вышестоящего начальства способствуют застою в духовной сфере, ибо «творчество национальных культур и типов жизни не терпит внешней, принудительной регламентации» [4, с. 98].

В результате получается, что культу-

ра «передовых кругов Петрограда и Москвы» и культура «глухих уголков русской провинции» принадлежат к разным историческим эпохам. Данное явление становится «опасным для будущего огромной страны», поскольку может привести к потере единства России и всему тому, к чему ведут невежество и бескультурье народной жизни. Для преодоления этих негативных тенденций Н. А. Бердяев предлагает «духовно-культурную децентрализацию» России. При этом важно найти «золотую середину», потому что ориентация только на провинцию приведет к примитивизации культурного творчества. Следовательно, должно начаться общенациональное пробуждение, идущее «изнутри русского человека», которое вызовет «духовно-культурный подъем самих недр русской народной жизни» [4, с. 72].

Итак, Н. А. Бердяев не занимался вопросами образования и воспитания специально, однако его мысли о необходимости преодоления индивидуализма, ведущего к эгоизму, непреходящем значении каждого отдельного человека, утверждение самооценности знания, возможности синтеза религии и науки, оценка особенностей нравственного сознания в России, культурологические идеи и, прежде всего, отстаивание необходимости сохранения для русского народа самобытных начал непосредственно связаны с формированием и развитием личности. Более того, идеи мыслителя чрезвычайно актуальны: достаточно вспомнить его призывы к борьбе «с безобразной наживой» любой ценой или его рассуждения о необходимости децентрализации культуры, предупреждения об опасности для России отказа от самобытных духовных ценностей.

Конечно, в философском наследии Н. А. Бердяева много мифологизмов, антиномий, субъективизма, он сам часто сетовал, что «его плохо понимают». Но вместе с тем там есть определенная целостность, завершенность, пророческие прозрения, наконец, углубленность в из-

Важнейшей темой при анализе русской культуры выступает для мыслителя вопрос об условиях сохранения ее самобытности.

вечные философские темы. В. В. Зеньковский отмечал, что «синтетическая сила построений Бердяева чрезвычайно велика, в каком-то музыкальном аккорде, не подавляя и не диссонировав один с другим, звучат в нем мотивы, которыми жило

русское сознание» [7, с. 133]. Пафос бердяевской философии — в призыве человека к поиску духовных ценностей, их неустанному созиданию, недовольству «наличным бытием», признанию непреходящего значения национальных традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Духи русской революции / Н. А. Бердяев // Вехи. Из глубины. — М. : Правда, 1991. — С. 250—289.
2. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1993. — 383 с.
3. Бердяев, Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. — М. : Международные отношения, 1990. — 336 с.
4. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. — М. : Г. А. Леман и С. И. Сахаров, 1918. — 240 с.
5. Бердяев, Н. А. Философия неравенства / Н. А. Бердяев. — М. : YMCA-Press, 1990. — 195 с.
6. Бердяев, Н. А. Философская истина и интеллигентская правда / Н. А. Бердяев // Вехи : сборник статей о русской интеллигенции. — М. : Новости (АПН), 1990. — С. 11—30.
7. Зеньковский, В. В. Русские мыслители и Европа / В. В. Зеньковский. — М. : Республика, 1997. — 368 с.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей образовательных организаций, обобщающие их опыт.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашей образовательной организации, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронный адрес редакции: shkola1994@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niго.пнов.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 468-08-03.





Педагогика: вчера и сегодня



ПАМЯТИ ВЕЛИКОГО РУССКОГО ПЕДАГОГА К. Д. УШИНСКОГО

О. В. МИХЕЕВА,
заслуженный учитель РФ,
отличник народного образования РСФСР,
отличник народного просвещения СССР
ir0908@mail.ru

Статья посвящена 190-летию со дня рождения К. Д. Ушинского. В ней отражены ключевые события биографии великого русского педагога-реформатора, рассмотрено влияние на развитие образования в России его идей, не потерявших своей актуальности и сегодня.

The article is devoted to the 190 anniversary since the birth of K. D. Ushinsky. In the article describes the main events of the biography of the great Russian teacher reformer, also reveals the influence of his ideas on the development of education in Russia and that his ideas are still burning and actual nowadays.

Ключевые слова: педагогическая антропология, демократизация образования, педагогические реформы, программа преобразования русской школы, личность воспитателя

Key words: pedagogical anthropology, democratization of education, pedagogical reforms, program of transformation of the Russian school, identity of a teacher

В марте 2014 года педагогическая общественность России будет отмечать 190 лет со дня рождения К. Д. Ушинского — человека, который впервые сделал образование сферой общественной инициативы и педагогическую деятельность — гражданским поприщем.

По утверждению ведущего историка российского образования и педагогической мысли, академика РАО, первого избранного министра образования РФ

(1990—1992 гг.) Э. Д. Днепров, Константин Дмитриевич Ушинский — первый национальный педагог, создатель национальной школы и основоположник научной педагогики в России, принадлежит к тем личностям в истории культуры, которые олицетворяют собой целые отрасли человеческого знания, человеческой деятельности, по отношению к которым понятие «прошлое» не применимо [4, с. 9].

Чтобы оценить влияние К. Д. Ушин-

ского на формирование отечественной педагогической мысли, следует обратиться к этапам его жизненного пути и педагогической деятельности.

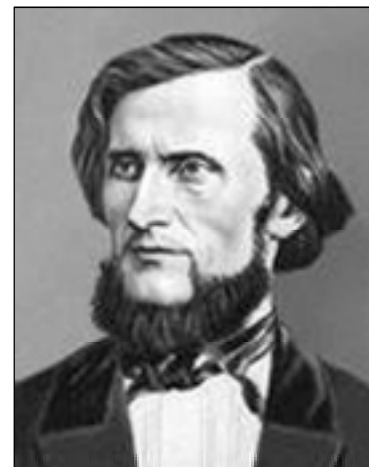
Константин Дмитриевич родился в семье мелкопоместного дворянина и детство свое провел в небольшом живописном городке Новгород-Северском Черниговской губернии, навсегда сохранив теплые воспоминания об окружавшей его природе: «...прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога», «странно, что воспитательное влияние природы... так мало оценено в педагогике» [5, т. 11, с. 52—53, 56].

В семь лет маленький Костя потерял мать, но позже он напишет в своем дневнике, что «свет, излучаемый ею, осветил всю его жизнь». Закончив с отличием Новгород-Северскую гимназию в 1840 году, К. Д. Ушинский поступил на юридический факультет Московского университета. По утверждению его биографа М. Л. Песковского, Константин «выделялся в студенческой среде самостоятельностью, независимостью своих воззрений, смелостью открыто высказывать мнения, идущие вразрез с господствующими взглядами».

Университет К. Д. Ушинский также окончил с отличием и вышел оттуда с четкими демократическими устремлениями и горячей жадой полезной деятельности. Это в полной мере выражено в словах его ученицы Е. Н. Водовозовой: «К. Д. Ушинский — представитель новой жизни, носитель новых прогрессивных идей, с энергией страстной природы приводящий их в жизнь... Он — горячий защитник свободной мысли и индивидуального развития» [3, с. 27].

В 1846 году К. Д. Ушинский получил назначение в Ярославский Демидовский лицей, заняв должность профессора на кафедре энциклопедии законоведения, государственных законов и финансов, что

побудило его к серьезным занятиям юриспруденцией и политической экономией. Через три года молодого профессора, пытавшегося реформировать устаревший курс лицейского преподавания, ратовавшего за «свободу мыслей», «живое преподавание», уволили из лицея. В течение нескольких лет он прослужил мелким чиновником в одном из департаментов Министерства внутренних дел, и при этом его не покидало стремление к активной просветительской деятельности. В этот период он занялся литературным творчеством, печатался в журналах «Современник», «Библиотека для чтения».



В ноябре 1854 года К. Д. Ушинский поступил на службу в Гатчинский сиротский институт, став сначала старшим учителем русской словесности и юридических предметов, затем — инспектором классов. В этом огромном своеобразном заведении Константин Дмитриевич столкнулся со многими сложнейшими педагогическими проблемами, решение которых увлекло его. В период работы в институте он написал свои первые педагогические статьи — «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании», опубликовав их в «Журнале для воспитания». До сих пор эти статьи поражают глубиной проникновения в вопросы постижения закономерностей развития человека.

С 1859 года Константин Дмитриевич исполнял обязанности инспектора классов в Смольном институте, который благодаря его реформаторской деятельности сделался лучшим женским учебным заведением в России: он разработал новый учебный план, основой которого стали русский язык, русская литература, естественные науки, открыл два педагогических

класса, ввел новые технологии преподавания. В марте 1862 года начальство института резко выступило против реформ и нововведений инспектора классов, и К. Д. Ушинский, в то время уже широко известный в России педагог, был отстранен от педагогической работы.

В период службы в Смольном институте К. Д. Ушинский был привлечен к редакторской работе в «Журнале Министерства народного просвещения», в котором напечатал ряд своих трудов: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Родное слово», «Проект учительской семинарии» и др.

В 1862 году руководство Ведомства императрицы Марии командировало К. Д. Ушинского за границу для изучения состояния и организации женского образования в Европе, а также для подготовки учебника по педагогике. Вынужденная командировка, ставшая по существу «почетной ссылкой», продолжалась пять лет. За границей К. Д. Ушинский создал замечательную учебную книгу «Родное слово» — классический учебник русской начальной школы — и написал первые два тома фундаментальной работы «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

В 1862 году руководство Ведомства императрицы Марии командировало К. Д. Ушинского за границу для изучения состояния и организации женского образования в Европе, а также для подготовки учебника по педагогике.

Последние два с половиной года жизни тяжелобольной Константин Дмитриевич провел в России, работая над третьим томом «Педагогической антропологии». Он умер в Одессе 22 декабря 1870 года.

Похороны состоялись в Киеве, в Выдубицком монастыре. На его надгробном памятнике была сделана надпись: «Константин Дмитриевич Ушинский — автор «Детского мира», «Родного слова», «Педагогической антропологии»».

В своем юношеском дневнике будущий педагог-реформатор писал: «Цель моей жизни — служить отечеству. Сделать

как можно больше для него». Действительно, за свою сравнительно недолгую жизнь он сумел полностью реформировать российское образование. Он первый заявил об ответственности педагогики перед обществом и об ответственности общества за дело образования. В этом кардинальном изменении социальной значимости русского образования и русской педагогики — непреходящее значение идей К. Д. Ушинского.

Неоценим его вклад и в развитие национальной школы. Он был убежден в необходимости связи воспитательных заведений с общественной жизнью, формирования в них народного характера и воздействия через школу на характер народа, что получило полное подтверждение в последующей практике развития школьного дела.

Задачу строительства отечественной школы «на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни» К. Д. Ушинский считал важнейшей при проведении реформ, необходимость которых назрела в русской школе в середине XIX века. В своих работах он изложил широкую программу этих реформ, не оставив без внимания ни одно из звеньев школьной системы: начальная, средняя, высшая школа, педагогическое, профессионально-техническое, женское образование. И сейчас обращение к программе преобразования русской школы является делом чести для тех, кому не безразлична судьба российского образования.

Программа охватывала все стороны школьной жизни — от общих проблем школьного строительства до вопросов содержания образования и методов обучения. Ее социальным стержнем стали требования приведения школы в соответствие с потребностями развития страны, демократизации образования и привлечения общества к управлению школьным делом. Несмотря на то что в тех условиях это не могло быть проведено в жизнь, предло-

женная К. Д. Ушинским программа реформ была воспринята передовой российской общественностью, широким общественно-педагогическим движением, развернувшимся в России со второй половины XIX века.

Одной из важнейших задач образовательных реформ и одновременно определяющим условием их успешности К. Д. Ушинский считал пробуждение самостоятельности педагогического сообщества и его активное участие в преобразованиях школы. «Правильно устроить эту педагогическую жизнь, — писал он, — открыть ей возможность законным путем выражать свои мнения и желания с уверенностью, что на это мнение и желание будет обращено должное внимание и дан ответ, дать средства самим педагогам развиваться и развивать далее свое специальное дело... — вот, по нашему мнению, одна из главнейших задач реформы» [5, т. 1, с. 431—432].

Такой взгляд К. Д. Ушинского на решающее значение педагогического сообщества в деле образовательных реформ проистекал из его общего подхода к образованию как явлению общественной жизни и к педагогическому труду как сфере гражданской деятельности, основанной прежде всего на определенных убеждениях, на сознательном, самостоятельном творчестве педагогов.

Реформатор отечественного образования XX века Э. Д. Днепров называет своего великого предшественника К. Д. Ушинского идейным и духовным наставником русского народного учительства.

Константин Дмитриевич постоянно подчеркивал, что учитель — «самый важный член в организме общественного воспитания», что личность учителя «значит все в деле воспитания» [5, т. 1, с. 22]. «В воспитании, — писал К. Д. Ушинский, — все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого ис-

точника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [5, т. 1, с. 49—50].

Отсюда и высочайшие требования К. Д. Ушинского к нравственному облику и социальной ответственности учителя, которые он ставит в один ряд, ибо только нравственность порождает ответственность, и его высочайшая оценка общественной значимости учительского труда.

«Осознанный долг перед родным народом, затем уверенность, что их работа в школе не бумажная, не бесплодная работа во имя хорошо оплачиваемого жалованья, а работа безусловно необходимая для народного блага, проливающая свет и расчищающая путь к народному счастью; наконец, вера, что сам учащий будет нравственно совершенствоваться, работая в школе. Но эта уверенность может явиться только при таком строе школы, когда найдут себе место заветы, данные нам К. Д. Ушинским», — писал В. Я. Аврамов, учитель народной школы, выпускник математического факультета Санкт-Петербургского университета. В этих словах отражены нравственная суть русского учительства и то духовное влияние, которое оказал на него К. Д. Ушинский [1, с. 187—188].

Заветы К. Д. Ушинского являются значимыми и для современных педагогов, тех молодых людей, которые выбирают для себя такое непростое и ответственное учительское поприще. В Нижегородском педагогическом колледже с 1999 го-

Одной из важнейших задач образовательных реформ и одновременно определяющим условием их успешности К. Д. Ушинский считал пробуждение самостоятельности педагогического сообщества и его активное участие в преобразованиях школы.

да действует педагогический клуб им. К. Д. Ушинского, в работе которого активно участвуют будущие педагоги.

Среди ярких событий клуба, ставших его традицией, — педагогические чтения, посвященные распространению идей К. Д. Ушинского среди молодого поколения приверженцев педагогического труда; методические декады, в ходе которых проводятся педагогические мастерские, мастер-классы, демонстрирующие возможности применения в современной педагогической действительности методических основ воспитания и обучения, разработанных К. Д. Ушинским; просветительская работа лекторского клуба.

Особого внимания заслуживает исследовательская деятельность клуба, которая не только способствует раскрытию различных аспектов педагогического наследия К. Д. Ушинского, но и позитивно влияет на профессиональную самореализацию будущих педагогов.

За 13 лет работы педагогического клуба 90 % его участников продолжили свое образование в учреждениях высшего педагогического образования и сегодня трудятся в различных образовательных учреждениях Нижнего Новгорода.

Для проникновения в смысл жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского весьма значимыми являются посещения членами педагогического клуба тех мест, где он жил и работал: Тула, Московский университет, Ярославль, Гатчина, Санкт-Петербург, Выдубицкий монастырь в Киеве, где по завещанию Константина Дмитриевича захоронен его прах.

Такая самоотверженная просветительская работа студенческого и педагогического коллектива колледжа позволила присвоить ему в 2002 году имя великого русского педагога.

В сравнении двух переломных эпох истории российского образования — «великих реформ» 1860-х годов и нынешних преобразований — К. Д. Ушинский предстает как наш современник — великий социальный мыслитель и великий реформатор отечественного образования, основанного на принципах демократии, гуманизма и социальной справедливости. Его великое педагогическое наследие и сегодня является мощным фактором решения актуальных проблем современного образования. Это идеи общественного характера образования, народности воспитания, характеристика образования как объекта и субъекта социального процесса, педагогической антропологии, роли труда, родного языка, национальной культуры в становлении личности.

До сих пор актуальными остаются слова П. П. Блонского, сказанные им ровно век назад, в 1914 году: «Ушинский еще жив для будущего. Тот хороший учебник по педагогике, ради которого Ушинский был послан за границу, не написан до сих пор, и также до сих пор русская педагогика не создала ничего равного опыту педагогической антропологии; и до сих пор она пробавляется педагогическими декламациями и эклектическими компиляциями психологического характера. Ушинский велик, а мы — его должники» [2, с. 78].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамов, В. Я. Значение К. Д. Ушинского для народных учителей и школ / В. Я. Аврамов // Памяти К. Д. Ушинского. — СПб., 1896.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Водовозова, Е. Н. На заре жизни : в 2 т. / Е. Н. Водовозова. — Т. 1. — М. : Художественная литература, 1964.
4. Днепров, Э. Д. Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. — М., 2008.
5. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948—1952.



РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX — НАЧАЛО XX ВЕКА) К 300-летию образования Нижегородской губернии

Л. В. КИЛЬЯНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
kilyanova@yandex.ru

Статья посвящена 300-летию образования Нижегородской губернии, в частности — становлению и развитию начальной земской школы и роли земств в развитии народного образования с момента их возникновения, подготовке учителей к их просветительской миссии в сфере обучения народных масс.

The article is devoted to the 300 anniversary of formation the Nizhny Novgorod province, in particular — to formation and development of elementary school and the role of Zemstvo in developing the public education from the moment of their emergence, training of teachers for their educational mission in the field of people's training at large.

Ключевые слова: *народное образование, профессиональное образование, земская школа, училищный совет, учитель начальной народной школы*

Key words: *public education, professional education, a district school, college board, a teacher of elementary public school*

Инновационные изменения, происходящие в российском социуме, приводят к модернизации всех его форм, в том числе образования, которое сегодня, по оценкам ученых, представителей общественности, учителей, переживает глубокий кризис. Прежде всего, это связано с возникшим противоречием между сложившейся системой образования и формирующимися общественными потребностями нового тысячелетия, нарушением социальных функций образования (передачи накопленных знаний и социального опыта, духовной преемственности поколений, проблемой социализации личности и ее саморазвития), деформацией связи образовательного процесса с другими социальными процессами и др.

Поэтому принципы государственной политики Российской Федерации в сфере

образования ориентированы в первую очередь на обоснование содержания и структуры воспитания, основанных на современных достижениях науки и уже сложившихся отечественных традициях. Так, например, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) направлен на совершенствование учительского корпуса.

Современный учитель — креативная личность, хорошо знающая свой предмет, владеющая историческим методом и применяющая его в оценке социокультурных явлений, умеющая грамотно и профессионально действовать в школьной инфраструктуре с учетом тех изменений, которые происходят в современном мире и российском обществе. В качестве составных компонентов духовности личности учителя современные ученые-педагоги

выделяют его творческий потенциал, толерантность, заботу о духовном становлении личности ребенка, самореализацию в процессе своей педагогической деятельности.

Сегодня в культурно-образовательном пространстве нашего края существуют такие же социально-педагогические проблемы, что и в целом по стране, — проблема ценностей в образовании, патриотического и духовно-нравственного воспитания гражданина России, социального статуса педагога и др. Знание объективных закономерностей в истории развития образования, осмысление современных тенденций и прогнозирование развития образовательно-воспитательной деятельности в будущем составляют основу общепедагогической подготовки учителя.

Известно, что начало развития образования в губернии связано с деятельностью нижегородского архиепископа Питирима, когда в марте 1721 года по его инициативе в Нижнем Новгороде были открыты первые регулярные учебные заведения. Наиболее интересным в истории развития образования не только в Нижегородской губернии, но и во всей России нам представляется период второй половины XIX — начала XX века. Во-первых, интерес к народной школе возникает в общественно-педагогических кругах и обсуждается не только на административно-правительственном уровне. Во-вторых, с введением общественного управления

(земств) создаются новые благоприятные условия для распространения элементарной грамотности.

До реформы начальной и средней школы

1864 года огромное количество школ в Нижегородской губернии фактически существовало лишь на страницах казенных и церковных ведомостей, но в действительности не функционировало. Не было специальных учебных заведений для подготовки преподавателей. В 1864 году на

народное образование в Нижнем Новгороде тратилось 1/250 годового бюджета, а доля учащихся на все население составляла 0,49 %.

В действительности же дела обстояли еще хуже, так как в классы приходила лишь десятая часть состоящих в списках учеников. Большинство школ располагалось во временных, совершенно не приспособленных помещениях, нуждалось в учебниках и учебных пособиях.

В обучении не было единства, в каждом училище существовали свои способы преподавания, но в основном господствовала зубрежка. Учебный год длился семь месяцев (с 1 октября по 1 мая), однако с учетом рождественских и пасхальных каникул составлял только шесть месяцев. В остальное время занятий не было, и ученики забывали почти все, что проходили осенью и зимой. Не было определенных часов преподавания, все зависело от воли преподавателя. По свидетельству А. А. Савельева, лучшими учителями признавались священники и дьяконы [5].

14 июля 1864 года утверждается «Положение о начальных народных училищах», по которому городские и сельские школы всех ведомств, находящиеся в подчинении Министерства народного просвещения, были отнесены к начальным народным училищам. При определении цели народных училищ на первый план выдвигалось распространение религиозно-нравственных знаний, поскольку нравственное воспитание являлось основным в начальной народной школе и определялось как религиозно-нравственное, основанное на христианских идеях и истинах православной церкви.

В этом же году было утверждено «Положение о земских учреждениях», по которому в 33 губерниях России вводилось местное самоуправление. Необходимо заметить, что мысль о подчинении народных учреждений земствам была выказана при рассмотрении вопроса о проекте земских учреждений губернскими собраниями нижегородского и петербургского дво-

В обучении не было единства, в каждом училище существовали свои способы преподавания, но в основном господствовала зубрежка.

рянства, поэтому развитие народного образования в Нижегородской губернии было связано, прежде всего, с устройством земств.

В основе взглядов представителей передовых общественных слоев губернии, для которых народная школа стала центром работы, лежало два принципа:

✓ принцип предоставления инициативы в открытии школ сельским обществам с системой поощрения их со стороны земства и казны;

✓ принцип активного устройства народного образования силами и средствами казны и земства.

Для руководства учебно-воспитательной работой начальных школ (кроме церковноприходских) учреждались уездные училищные советы, которые давали разрешение на открытие, перевод и закрытие учебных заведений, назначали и увольняли учителей. Губернские советы главным образом рассматривали жалобы на постановления уездных советов и осуществляли попечительские и надзорные функции за народным образованием.

В «Положении о начальных народных училищах» было установлено, что в числе членов ведомств в училищных советах должно быть два члена от уездных ведомств и два — от губернского собрания в губернских учебных советах. Они должны предоставлять земским собраниям ежегодные сведения о состоянии народных училищ в уезде и губернии, в содержании которых участвует земство.

«...Земским учреждениям и вновь образованным училищным советам приходилось создавать почти все снова: и школьные здания, контингент учащихся, и вообще направление в обучении, и изыскание средств на удовлетворение этой потребности» [5, с. 30].

Первое, что сделали земства в помощь образованию, — попытались определить его цели, задачи и направления. Фактически через своих представителей в училищных советах земства могли влиять на учебную жизнь, налаживать орга-

низацию школьного дела в сельской местности, строить школы и готовить для них учительские кадры.

В 1868 году Училищный совет выносит на земское собрание вопросы о необходимости устройства во всех селах зданий для училищ, определении количества учащихся, за которое учащим выдавалось бы вознаграждение (учащий получал денежное вознаграждение за каждого ученика в размере двух рублей в год, такая система просуществовала до 1871 года), временном назначении особых учителей в те селения, где крестьяне, находясь под влиянием местного духовенства, не проявляли стремления к обучению детей.

На сельские общины земством возлагалось решение хозяйственных вопросов по устройству и содержанию училищ, за исключением женских, для которых было принято постановление относить на счет земства все расходы, связанные с содержанием помещений, их отоплением и освещением, если общества откажутся от этих расходов. Женским училищам придавалось особое значение в народном образовании.

В начальные народные училища дети принимались бесплатно, независимо от пола и возраста, также бесплатно снабжались книгами и учебными принадлежностями. Выдача награждения педагогическому персоналу, покупка учебников и учебных пособий, книг для чтения и другие расходы, касающиеся педагогической стороны дела, осуществлялись за счет земства.

В земских школах дети обучались с 7 до 14—15 лет. Средний возраст учащихся мальчиков составлял 10,3 года, девочек — 9,1. Продолжительность обучения в среднем достигала двух лет, а для девочек срок пребывания в школе был еще меньше. Многие учащиеся покидали школу главным образом из-за материальной необеспеченности, необходи-

В начальные народные училища дети принимались бесплатно, независимо от пола и возраста, также бесплатно снабжались книгами и учебными принадлежностями.

мости сидеть дома с младшими детьми, принимать участие в сельскохозяйственных работах вместе со взрослыми и т. д. Число мальчиков, посещавших школу, превышало количество девочек примерно в 2,5 раза. Это объяснялось тем, что для простого народа (так как сельские школы удовлетворяли спрос крестьянского населения) образование девочек считалось «делом лишним».

С целью привлечения девочек в школу в некоторых уездах Нижегородской губернии стали открываться ремесленные классы, где обучали рукоделию — кройке и шитью, вышиванию, вязанию крючком и на спицах, для чего приглашались особые учительницы-мастерицы. К началу XX века классы рукоделия существовали в 81 училище Нижегородской губернии, а к 1905 году их было уже более 100.

В первое десятилетие открытия земских школ обсуждался вопрос о развитии профессионального образования, где предлагалось наряду с обучением грамоте ввести обучение ремеслу и привлечь к этому наиболее толковых мастеровых крестьян. В 1885 году была сделана первая попытка к поощрению профессионального образования, поскольку в этот год впервые была ассигнована сумма в 100 рублей на выдачу учителю Полянского училища Знаменскому для устройства и обучения столярному ремеслу. Кроме того, было постановлено поощрять подоб-

ными выдачами и других учителей [5].

В конце XIX века идея профессионализации народной школы стала особенно популярной, против чего возражали известные педаго-

ги и деятели просвещения. Нижегородский училищный совет и земское собрание также высказались за то, чтобы обучение ремеслам не смешивалось с общеобразовательными предметами.

С 1891 года организуются классы садоводства и огородничества. Инспектор

народных училищ указывал на необходимость наделения школ землей и назначения в них более или менее подготовленных учителей для знакомства учеников с рациональным сельским хозяйством. К 1900 году ремесленные классы существовали при десяти училищах Нижегородской губернии (в основном столярное и токарное дело), классы садоводства и огородничества — в восьми сельских училищах Княгининского уезда.

Училищный совет, понимая значимость подготовки преподавателей, отмечал, что обучение до сих пор ведется по-старому, удачные приемы преподавания даже у лучших учителей не вполне выработаны. В дальнейшем земство имело возможность производить подбор учительского персонала, предъявляя к кандидатам требования того или иного минимального образовательного ценза, а также подвергая их предварительным испытаниям. Процент учителей — выходцев из крестьян для земских школ был достаточно высок, так как они лучше приживались в условиях деревни.

С целью знакомства учителей Нижегородского уезда с новыми приемами преподавания рекомендовалось учредить для них краткосрочные педагогические курсы, которые открылись 1 сентября 1870 года и продолжались восемь дней под надзором инспектора народных училищ А. И. Равевского. По результатам курсов в 1872 году им была составлена инструкция для учителей начальных училищ, которая впоследствии определила тип начальной школы Нижегородской губернии, а также заложила основы их правильной организации.

В 1874 году земское собрание постановило повторять работу краткосрочных курсов через каждые два года. В 1882 году состоялись последние такие курсы на средства губернского земства для четырех уездов — Балахнинского, Горбатовского, Семеновского и Нижегородского [3].

Начиная со второй половины 1890-х годов значительное распространение по-

Процент учителей — выходцев из крестьян для земских школ был достаточно высок, так как они лучше приживались в условиях деревни.

лучили летние краткосрочные курсы для учителей, на которых учителя обеспечивались книгами и периодическими изданиями, получали специальные ассигнования на выпуск периодических изданий общеобразовательного и педагогического характера, посещали экскурсии.

Позже появляются постоянные двухлетние педагогические курсы для лиц, уже получивших среднее образование. Практиковались также вызовы учителей на занятия в городские школы, проведение учительских съездов.

1 сентября 1870 года состоялся первый съезд учителей, на котором присутствовало 53 учителя и 10 кандидатов на учительские должности, руководителями съезда были член Училищного совета священник Серебровский и учитель городского училища Добровский [2].

В 1875 году педагогические курсы прекратили свое существование и возобновили работу только через шесть лет, но в 1884 году они вновь прекращают свою деятельность ввиду явно отрицательного отношения к ним учебного ведомства.

Неофициальный учительский съезд, проходивший в 1896 году в Нижнем Новгороде, был приурочен к XVI Всероссийской промышленной и художественной выставке, на которой был представлен раздел по народному образованию. Все лето действовали курсы, на которых побывали тысячи учителей, устраивались различные экскурсии.

В 1869 году во всех губерниях, в том числе Нижегородской, была учреждена должность инспектора народных училищ. В дальнейшем, начиная с 1874 года, на это место стали назначать директоров училищ, имеющих широкие полномочия. Они получали значительное денежное содержание и занимали высокое положение в служебно-бюрократической иерархии. В их подчинении в каждой губернии находилось несколько инспекторов.

В ноябре 1872 года в Нижегородской губернии начинается свою деятельность

Общество распространения начального образования, активным членом которого, секретарем Совета общества был известный педагог-просветитель Н. Н. Иорданский, получивший в 1896 году должность инспектора народных училищ Нижегородской губернии. В своем отчете о деятельности общества за более чем десятилетие он указывает на малую подготовленность учителей, преподающих в народных училищах, на недоверие населения к школам, рассматривающего их как очередную прихоть начальства. Отмечает, что в 1872 году в Нижегородской губернии насчитывалось 340 начальных школ, в которых обучалось 10 211 мальчиков и 1272 девочки, то есть на 111 человек всего населения приходился один учащийся в школе [1].

В начале XX века Нижегородским уездным земством издается Программа предметов, преподаваемых в начальных народных училищах, предполагающая минимальный объем сведений, который должен быть усвоен в одноклассной народной школе с четырьмя отделениями при нормальном течении школьной жизни [4].

Деятельность народного учителя также была направлена на устранение недостатков школьного образования, для чего использовались разнообразные виды внешкольного образования. В конце XIX века устраивались повторительные классы и воскресные школы для взрослых, организовывались вечерние занятия с неграмотными и полуграмотными подростками, активно действовал «Комитет грамотности». В 1904 году в Нижегородской губернии работало уже 93 библиотеки (в 1898 году их было всего 11).

Педагогический персонал начальных народных училищ принимал активное участие в устройстве библиотек-читален и публичных чтений по воскресным и праздничным дням в помещении училищ. Более 200 пунктов в губернии было охваче-

Неофициальный учительский съезд, проходивший в 1896 году в Нижнем Новгороде, был приурочен к XVI Всероссийской промышленной и художественной выставке, на которой и был представлен раздел по народному образованию.

но этой просветительской деятельностью. Чтение сопровождалось световыми картинками, что особенно привлекало слушателей, которые охотно посещали эти лекции. В дальнейшем стали приглашаться специальные лекторы по определенной программе, по отраслям знаний.

На самых первых этапах развития начальной народной школы уже возникал вопрос об обязательном обучении. Об этом можно судить по анализу документов, содержащихся в Центральном архиве Нижегородской области — ежегодных докладах очередному Нижегородскому губернскому собранию по различным вопросам народного образования, докладах о мероприятиях, организуемых земскими управами по развитию народного образования, отчетах членов Уездного училищного совета. С середины 1890-х годов во многих районах страны, в том числе в Нижегородской губернии, углубленно исследуется состояние народного образования с целью охвата школьной сетью всех нуждающихся, была образована комиссия по вопросу о всеобщем обучении.

Основной тип существующей в то время школы — «одноклассная школа» с тремя отделениями учащихся, одним учителем и законоучителем, с трехгодичным учебным курсом. В 90-х годах XIX века с развитием школьного дела выяснилось, что трехгодичный тип школы не оправдал себя с педагогической точки зрения, и на смену пришла школа с четырехгодичным обучением.

По законопроекту о начальном образовании, разработанному комиссией Госу-

дарственной думы в 1910 году, право принимать постановления о введении обязательного обучения предоставлялось уездным земствам и городам с обязательным утверждением министерствами народного просвещения и внутренних дел. Причем обязательное обучение могло быть введено лишь там, где существующие школы обеспечивали всеобщее бесплатное обучение и снабжение учащихся учебными пособиями и принадлежностями.

В заключение следует отметить, что руководство земскими школами осуществлялось уездными и губернскими управами, которые сыграли значительную роль в распространении грамотности в Нижегородской губернии, в борьбе за введение всеобщего начального обучения, в повышении общественного статуса народной школы. В описываемый период была создана значительная сеть сельских школ и библиотек, организована подготовка учителей, в школьную практику вводились новые учебники, написанные передовыми педагогами эпохи — К. Д. Ушинским, Н. А. Корфом, Л. Н. Толстым, а также новые приемы и методы преподавания.

Подводя итог, можно сказать, что более глубокое и пристальное изучение краеведческого материала будущими учителями способствует их профессиональному становлению, которое должно рассматриваться в философской триаде «прошлое — настоящее — будущее», а умение анализировать и обобщать педагогический опыт прошлого необходимо для творческого применения наиболее актуальных идей, исходя из потребностей современной эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий исторический очерк деятельности общества распространения начального образования в Нижегородской губернии (1872—1895) / сост. секретарь Совета общества Н. Иорданский. — Казань, 1896.
2. Краткий очерк развития народного образования в Нижегородском уезде (1895—1896 гг.). — Н. Новгород, 1896.
3. Обзор Нижегородской губернии. — Ч. V. Народное просвещение. С 1873 по 1914 гг. — Н. Новгород, 1915.

4. Программа предметов, преподаваемых в начальных народных училищах Нижегородского уезда. — Н. Новгород, 1906.

5. *Савельев, А. А.* Очерк развития народного образования в Нижегородском уезде, в связи с характеристикой его положения в России перед введением земских учреждений / А. А. Савельев. — Н. Новгород, 1900.



И. Я. ЯКОВЛЕВ И ЕГО СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

О. П. ТЕРЕХОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры инженерных изысканий и материаловедения
Чувашского государственного университета
им. И. Н. Ульянова (Чебоксары)
top0707@mail.ru

В статье рассматривается роль И. Я. Яковлева и основанной им Симбирской чувашской учительской школы в просвещении и формировании экологической культуры у воспитанников и населения. Также обращается особое внимание на то, что в педагогической системе чувашского педагога-просветителя важное место занимала подготовка будущих учителей к организации экологического воспитания и формированию экологической культуры учащихся и населения.

The article discusses the role of I. Y. Yakovlev and he founded the Simbirsk Chuvash teachers in school education and the formation of ecological culture among students and the population. It is emphasized that in the pedagogical system of the Chuvash teacher-educator occupies an important place to train future teachers to organize environmental education of students and the population, the formation of their ecological culture.

Ключевые слова: *система просвещения, окружающая природа, сельскохозяйственная ферма, земледелие, теоретические и практические занятия, опытническая работа*

Key words: *system of education, the surrounding natural, agricultural farm, agriculture, theoretical and practical training, experienced work*

Изучение документов, отражающих жизнь и быт сельских жителей Чувашии во второй половине XIX века, показало ухудшение экологической обстановки. Например, в Ядринском уезде Казанской губернии вследствие плохого качества земли вымирало население и домашний скот. Из-за недостатка знаний

у крестьян одни отрасли сельского хозяйства совершенно не развивались (садоводство и пчеловодство), другие находились на положении «пасынков» (огородничество и птицеводство), третьи (скотоводство и земледелие), на которых зиждется все благосостояние сельского населения, стояли на низкой ступени развития. Соз-

дававшаяся ситуация повлекла острую необходимость формирования экологической культуры у подрастающего поколения и всего населения.

В решении этой проблемы большая заслуга принадлежит выдающемуся просветителю чувашского народа Ивану Яковлевичу Яковлеву, который более пятидесяти лет возглавлял основанную им 10 октября 1868 года Симбирскую чувашскую учительскую школу, а также в течение 28 лет работал инспектором чувашских школ Казанского учебного округа. Он разработал и применил на практике свою систему просвещения чувашского народа и формирования экологической культуры у учащихся и населения.

Любовь к природе, родным краям, желание сохранить красоту земли, береечь животный и растительный мир появились у Ивана Яковлевича с детства, немаловажную роль в этом сыграли родные места. «В детстве, до школы, — вспоминал И. Я. Яковлев, — на меня сильное впечатление производила природа. Я особенно любил лес. Любил посещать наш пчельник с дедушкой Пахомом. Любил всходить на высокую (сажен около 100 высотой) гору, находившуюся около деревни Кошки, чтобы оттуда смотреть на окрестности. И впоследствии, посещая мою родную деревню, я любовался видами, открывавшимися с этой горы» [8, с. 71].

Ф. К. Кузьмин, учившийся в Симбирской чувашской школе в 1909—1915 годах, вспоминал, что И. Я. Яковлев мечтал

о том, чтобы всех чувашей научить грамоте. По его мнению, грамота — основа всего. «Только грамотный крестьянин может познакомиться с элементами агрономической науки. Крестьянину для ведения сельского хозяйства нужна грамота» [1, с. 97].

Из-за того, что крестьяне не были знакомы с рациональными приемами ведения сельского хозяйства в Чувашском

крае, добытыми наукой и практикой, часто бывали недороды, падежи скота и другие бедствия. Все это, по словам И. Я. Яковлева, указывает на необходимость сельскохозяйственного образования, создания такой школы, которая воспитала бы детей крестьян в интересах их среды. Кроме этого, школе нужен такой учитель, который не только сумел бы научить грамоте, но и имел бы знания по сельскому хозяйству, к чему и стремилась Чувашская учительская школа [3, л. 79].

И. Я. Яковлев подчеркивал, что ближе всех стоят к крестьянству учителя сельских школ, поэтому они должны заниматься и воспитанием детей, и распространением сельскохозяйственных и природоохранных знаний среди населения. А для этого необходимо было ввести в программу учебных заведений, готовящих учительские кадры, преподавание естествоведения и сельскохозяйственных дисциплин, а также практические занятия по ним.

После введения в Симбирской чувашской школе преподавания основ сельского хозяйства министром государственных имуществ А. Ермоловым в феврале 1894 года были утверждены «Правила для преподавания сельского хозяйства в Симбирской чувашской учительской школе», которые содержали следующие пункты: «1. С целью распространения среди инородческого населения края сельскохозяйственных знаний в Симбирской чувашской учительской школе вводится в круг обязательных предметов обучение воспитанников сельскому хозяйству. 2. Практические занятия учащихся по сельскому хозяйству производятся на состоящей в ведении названной школы ферме Симбирского общества сельского хозяйства. 3. Теоретические предметы по сельскохозяйственным отраслям преподаются в двух последних классах, а для практических занятий по этим предметам назначаются два лета: одно при переходе воспитанников из II в III класс, а другое по окончании ими полного курса. 4. Для преподава-

Школе нужен такой учитель, который не только сумел бы научить грамоте, но и имел бы знания по сельскому хозяйству, к чему и стремилась Чувашская учительская школа.

ния этих предметов, для практических занятий с учениками по сельскому хозяйству и для общего заведования хозяйством фермы определяется в Учительскую школу особый учитель из лиц, окончивших курс в средних сельскохозяйственных учебных заведениях Министерства государственных имуществ, с содержанием по 700 рублей в год» [4, с. 22].

Учителями Симбирской чувашской учительской школы были составлены программы по земледелию, садоводству, огородничеству, пчеловодству на основе трудов В. Г. Котельникова, В. Д. Кренке, Л. А. Потехина, одобренных Министерством государственных имуществ.

В Симбирской чувашской учительской школе сначала изучали предметы естественной истории, а потом — сельскохозяйственного цикла. Во всех классах на предметы естествоведческого курса было отведено 20 часов в неделю, из них 13 — на изучение естествознания, 7 — на сельское хозяйство. Учащимся школы с первого по третий класс преподавалось естествоведение, которое включало целый комплекс предметов. Количество этих предметов увеличивалось по мере развития школы. В 1890-х годах этот курс включал в себя следующие учебные дисциплины: физика, химия, ботаника, зоология, минералогия, анатомия и физиология человека и растений. В целом программа курса по естествоведению была составлена исходя из практических задач, предъявляемых будущим сельским учителям жизненными условиями.

И. Я. Яковлев подчеркивал, что знание сельского хозяйства и приобретенные в школе навыки при некоторой опытности могут быть полезны самому учителю для улучшения его скромного материального положения — получая небольшое жалованье, учитель может увеличить свой материальный достаток, извлекая некоторый доход из садово-огородной, животноводческой и другой сельскохозяйственной деятельности.

Преподавание естествознания и сель-

ского хозяйства, по мнению И. Я. Яковлева, имело важное воспитательное и образовательное значение. Оно пробуждало в учениках умственную деятельность, расширяло их кругозор, вырабатывало правильное и сознательное отношение к окружающей природе, развивало наблюдательность и поддерживало привычку к физическому труду.

Надо сказать, что Симбирская чувашская школа не имела усадебного места и опытного поля для практических занятий. Поэтому И. Я. Яковлев обратился с докладной запиской в Совет Симбирского Общества сельского хозяйства с просьбой передать ферму с участком земли и со всем инвентарем Симбирской чувашской школе сроком на шесть лет для обучения воспитанников сельскому хозяйству на практике.

Просьба И. Я. Яковлева была удовлетворена. С 1893 года впервые практические занятия по сельскому хозяйству стали проводиться на ферме Симбирского общества сельского хозяйства. Ученики 3-го класса каждый год в продолжение всего лета вели разнообразные сельскохозяйственные работы: пахали землю, убирали сено, хлеб, ухаживали за садом и огородом.

По разрешению Министерства народного просвещения 31 декабря 1911 года И. Я. Яковлев купил у Управления Симбирского удельного округа в 12—15 верстах от города Симбирска земельный участок общей площадью в 264 десятины 1720 квадратных саженьей. «Согласно цели покупки участка, на нем предстояло устроить в ближайшем будущем образцовую сельскохозяйственную ферму соответственно климатическим, почвенным и экономическим условиям местности, с организацией полеводства с травосеянием, скотоводства с молочным хозяй-



ством, птицеводства, пчеловодства, садоводства и огородничества», — отмечал заведующий сельскохозяйственной фермой, наставник школы Осип Андреев [5, л. 9—10].

На сельскохозяйственной ферме были пасека, сад, огород, животноводческое помещение, озеро, где разводили рыбу для столовой, пахотные поля. Каждый класс на закрепленном за ним земельном участке выращивал овощи, фрукты, зерновые культуры, а также ухаживал за скотом, птицей, пчелами. Живое наблюдение, опытная проверка теории, наглядность полученных результатов составляли важную часть обучения.

В организации фермерского хозяйства большую помощь оказал опытный специалист Г. А. Рудинский — профессор института сельского хозяйства и лесоводства в Новой Александрии. Он разработал вопросы о восьмипольном севообороте, обработке почвы и ее удобрении, улучшении лугов, устройстве на ферме опытного поля и огорода.

Как вспоминали воспитанники школы, «учебный план яковлевской учительской школы кроме обычных предметов, содержащихся в плане учительской семинарии, включал в себя курс средней сельскохозяйственной школы

(теоретическое и практическое изучение полеводства, садоводства, огородничества, в том числе пчеловодства), который должен был вооружить воспитанников учительской школы познаниями в области

сельского хозяйства и сделать их способными помочь крестьянам поднять свое хозяйство» [1, с. 52].

Во время практики на сельскохозяйственной ферме учащиеся вели дневники, куда записывали приемы выполнения работ, наблюдения за погодой.

Экологические знания учащиеся получали и при изучении географии. Учитель Василий Никифоров на уроках географии обращал внимание воспитанников на значение ветров, на необходимость соблюдения чистоты рек, озер, родников, охраны растительного и животного мира.

Темы сочинений и изложений подбирались учителями русского языка в соответствии с задачами нравственно-экологического воспитания, например: «Родная река», «Труд», «Как аукнется, так и откликнется», «Работы в школьном саду», «Достопримечательность нашей местности», «Чем полезна чистота?», «Польза от деревьев» [7, л. 44].

Симбирская чувашская школа давала сельскохозяйственные знания не только учащимся школы, но и работающим учителям. Курсы огородничества и садоводства устраивались при Симбирской чувашской учительской школе в весеннее время в четные годы, когда не было выпуска учеников из школы.

Учащиеся Симбирской чувашской учительской школы получали глубокие и практические знания по естествознанию и сельскому хозяйству. Каждый учащийся за время пребывания в школе обязан был проходить учебную практику по всем отраслям сельского хозяйства: полеводству, садоводству, животноводству, птицеводству и пчеловодству.

Кроме того, каждому воспитаннику отводилось по небольшому участку с тем, чтобы он обрабатывал, засеивал, засаживал растениями участок, ухаживал и наблюдал за ним. На своих участках ученики сажали капусту разных сортов, помидоры, сеяли огурцы, репу, бобы, свеклу, кукурузу и шпинат. До роспуска домой они наблюдали за развитием растений, пололи, поливали и прореживали их. Урожай, полученный с этих участков, переходил в собственность учащихся. При выполнении работы они вспоминали изученное в классе, советовались с преподавателем и обращались за справками не только к учебникам, но и к другим пособиям



[2, с. 17]. Воспитанники обучались также работе на сельскохозяйственных машинах: жнейках, сеялках, сенокосилках, молотилках, соломорезках и др.

По мнению исследователей, опубликованные «Отчеты о состоянии сельскохозяйственной фермы Симбирской чувашской учительской школы» фактически являются обобщением передового агрономического опыта для сельских учителей и крестьян по улучшению земледелия.

И. Я. Яковлев ввел в школе праздники в честь окончания сева, завершения сельскохозяйственных работ, праздник «древонасаждения».

Кроме этого, в школе проводились длительные экскурсии по заранее разработанной программе: экскурсия-поход, предметная экскурсия и др.

Как правило, экскурсии завершались практическими делами, какими именно — зависело от темы экскурсии. Например, при изучении темы «Овраги» И. Я. Яковлев привлекал воспитанников к активной борьбе с оврагами путем посадки деревьев, которые предотвращали смывание почвы и защищали ее от эрозии. Для ознакомления с растительным и животным миром родного края практиковались краеведческие походы и экскурсии.

С целью распространения знаний по земледелию, способам обработки земли, культуре землепользования И. Я. Яковлев совместно с учениками перевел на чувашский язык ряд книг и брошюр о правильной обработке земли: «Три беседы о земледелии», «О почве», «О правильной обработке земли», «Как растет хлеб в поле», «О травосеянии», «О пчеловодстве» и др.

Под руководством И. Я. Яковлева издавались чувашские календари, где печатались статьи по сельскому хозяйству, медицине, так как он хорошо понимал взаимосвязь окружающей среды и здоровья людей.

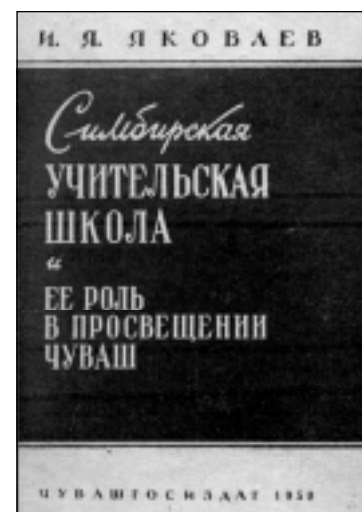
Сегодня в Чувашской Республике проводится всестороннее исследование науч-

но-педагогического наследия И. Я. Яковлева, богатого опыта Симбирской чувашской учительской школы по экологическому воспитанию и обучению воспитанников: этот ценный опыт широко внедряется в учебно-воспитательный процесс современных учебных заведений.

В учебный план ряда вузов Чувашской Республики введен курс «Яковлеведение», на лекциях и практических занятиях рассматриваются вопросы научно-педагогической деятельности И. Я. Яковлева. Преподавателями и студентами широко используются разработанные и опубликованные Н. Г. Красновым, Г. Н. Волковым, А. Е. Земляковым, О. П. Тереховой, Н. Л. Панченко, Н. Н. Андреевой, Н. В. Борисовой, В. Ю. Львовой, Е. Г. Шароновой и другими научно-исследовательские, учебно-методические пособия, освещающие педагогическое наследие выдающегося педагога-просветителя по экологическому воспитанию и обучению учащихся и населения.

В своей деятельности И. Я. Яковлев подтверждал преимущества экологического образования, которое носит «междисциплинарный подход, опирается на конкретное содержание каждой дисциплины». Как и в Симбирской чувашской учительской школе, в школах республики используются межпредметные связи для воспитания у подрастающего поколения любви к земле, окружающей среде и бережного отношения к ней.

Во многих сельских общеобразовательных школах республики имеются пришкольные участки, на которых по образцу Симбирской чувашской школы заложены опытное поле, плодовый сад и питомник. Пришкольные участки являются базой опытной работы учащихся. Здесь они закрепляют, расширяют и углубляют зна-



ния по природоведению, биологии, химии, полученные в классе, изучают растительные организмы, приобретают умения и навыки по выращиванию сельскохозяйственных культур. Хорошие результаты опытнической работы переносятся на поля агропромышленного комплекса.

Воспитанниками Симбирской чувашской школы велась большая работа по разведению декоративных древесных пород и кустарников. Аналогичная работа ведется в школах республики. По данным Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, в настоящее время в республике действуют 94 школьных лесничества, в которых заняты 1497 учащихся, а общая площадь лесов, закрепленных за ними, составляет 26 171 га.

Взяв за основу пример Симбирской чувашской учительской школы, учащиеся на географических площадках проводят метеорологические наблюдения, данные фиксируют в дневниках. Обобщенные результаты наблюдений используются на уроках природоведения, биологии и т. п.

В республике стало традицией проведение праздника «древонасаждения», как было заведено в Симбирской чувашской учительской школе по инициативе И. Я. Яковлева. Указом президента Чувашской Республики № 107 от 22 сентября 2004 года 2005 год был объявлен «Годом парков и садов» с

целью улучшения внешнего облика городов, поселков и сельских населенных пунктов, их экологического, эстетического и культурного состояния. В настоящее

время в республике ежегодно, начиная с 2005 года, весной и осенью проводятся республиканские акции «Посади дерево и сохрани его».

25 апреля (день рождения И. Я. Яковлева) по Указу президента Чувашской Республики объявлен республиканским праздником.

Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики совместно с Министерством экологии и природных ресурсов проводятся природоохранные акции, посвященные Всемирному дню воды, Всемирному метеорологическому дню, Международному дню птиц, Всемирному дню здоровья, Международному маршу парков, Всемирному дню земли, Всемирному дню защиты окружающей среды, субботники по санитарной уборке, благоустройству и озеленению территорий, очистке родников, а также мероприятия Дня дерева и др.

Школьники Чувашии ежегодно участвуют в экологическом форуме «Зеленая планета», который проводится одноименным Общероссийским общественным детским экологическим движением. В 2010 году из 33 участников из Чувашской Республики 21 награжден дипломами лауреата Международного и Всероссийского форума.

В 2011 году от Чувашского регионального отделения «Зеленая планета» в форуме приняли участие 28 учащихся, из них пять стали лауреатами IX Международного детского экологического форума «Зеленая планета — 2011» и шесть — лауреатами IX Всероссийского детского экологического форума «Зеленая планета — 2011» [9].

Таким образом, сегодня научно-педагогическая система просветителя чувашского народа И. Я. Яковлева по экологическому воспитанию и обучению приобретает особую актуальность. Выдающийся педагог в своей деятельности придавал большое значение природоохранному воспитанию учащихся, распространению знаний по земледелию, культуре землепользования, формированию природоведческих знаний, пропаганде агрономических знаний среди воспитанников и населения.

В настоящее время в Чувашской Республике проводится всестороннее исследование научно-педагогического наследия И. Я. Яковлева, богатого опыта Симбирской чувашской учительской школы по экологическому воспитанию, культуре земле-

Школьники Чувашии ежегодно участвуют в экологическом форуме «Зеленая планета», который проводится одноименным Общероссийским общественным детским экологическим движением.

пользования. Традиции и обычаи по формированию экологического сознания и поведения учащихся, введенные И. Я. Яковлевым в основанной им Симбирской чувашской учительской школе, плодотвор-

но используются в школах республики, одновременно расширяются и обновляются формы и методы экологического воспитания и обучения подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Канюков, В. Я.* И. Я. Яковлев в воспоминаниях современников / В. Я. Канюков. — Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1968. — 156 с.
2. Отчет о состоянии сельскохозяйственной фермы за 1912 г. — Симбирск, 1913. — 156 с.
3. РГИА. — Ф. 803. — Оп. 16. — Д. 27.
4. Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. — СПб., 1869. — 257 с.
5. ЦГА ЧР. — Ф. 501. — Оп. 1. — Д. 102.
6. Там же. — Д. 194.
7. Там же. — Д. 201.
8. *Яковлев, И. Я.* Моя жизнь / И. Я. Яковлев. — М. : Республика, 1997. — 694 с.
9. <http://etker.ex6.ru/>.

Газета «Сюжет» приглашает к сотрудничеству

Областная газета для старшеклассников «Сюжет» Нижегородского института развития образования объединяет учащихся со всей Нижегородской области, которые хотят стать журналистами.

Газета «Сюжет» — Содружество юных журналистов — была создана в 1996 году. Целевая аудитория газеты — подростки 13—16 лет. Газета выходит два раза в месяц при непосредственном участии юных корреспондентов, которые являются ее основными авторами. Темы, которые в ней затрагиваются, самые разнообразные: спорт и мода, проблемы в семье и школе, кино и музыка, дружба, любовь и многие другие.

Во время учебного года ребята посещают Школу юного журналиста: это еженедельные двухчасовые теоретические занятия по основам журналистики. Практические занятия проходят на областных, городских и районных мероприятиях, а также на фестивалях, конкурсах, акциях, выставках, концертах и т. д.

Учащиеся областных районов также являются активными корреспондентами газеты, которые рассказывают обо всем интересном, что случилось в их городе или районном поселке.

Для юных писателей и поэтов в газете существует литературная страничка.

Свои материалы и предложения присылайте на электронный адрес редакции: suzhet1996@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niго.nnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Сюжет»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 417-54-07.



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

New aspects of natural-science education at the higher school (*O. V. Glebova*, the candidate of geographical sciences, the associate professor of physical geography and geocological formation of NGPU of K. Minin)

The role of the natural computer experiment at introduction the fundamental physical concepts into the educational process (*V. V. Mayer*, the doctor of pedagogical sciences, professor, the head of shair of physics and didactics of physics of the Glazov State Pedagogical University of V. G. Korolenko; *E. I. Varaksina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of physics and didactics of physics of the Glazov State Pedagogical University of V. G. Korolenko; *E. A. Nagovitsyna*, the graduate student of chair of physics and didactics of physics of the Glazov State Pedagogical University of V. G. Korolenko)

The role of the cultural and ecological environment in additional ecological education (*N. Yu. Kiselyova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of ecological education and rational environmental management of NGPU of K. Minin)

The interactive potential of the cultural and ecological educational environment (*G. S. Kamerilova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of ecological education and rational environmental management of NGPU of K. Minin)

Network ecological projects as a mean of achievement the metasubject results of the educational activity (*T. I. Kanyanina*, the candidate of pedagogical sciences, associate professor of NIRO; *S. Yu. Stepanova*, senior teacher of NIRO)

About a subject and metasubject (*I. V. Grebenev*, the doctor of pedagogical sciences, professor of chair of a crystallography and experimental physics of NNGU of N. I. Lobachevsky)

The vocational training of a future teacher in terms of modernization the local educational system (*F. V. Povshednaya*, the doctor of pedagogical sciences, professor of chair of the general and social pedagogics of NGPU of K. Minin; *O. V. Lebedeva*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Some special features of methodical training of students to biology teaching at school (*A. V. Marina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of faculty of additional education of Arzamas branch of NNGU of N. I. Lobachevsky)

The development of a teacher's professional competence of elementary school in the system of additional education (*T. M. Sorokina*, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin; *S. A. Maksimova*, the doctor of philosophy, the vice rector for researching and design activity of NIRO)

Ecological and educational potential of Internet projects (*A. S. Varlamov*, the graduate student, the assistant of chair of the ecological education and rational environmental management of NGPU of K. Minin)

The methodical system of forming the communicative competence of pupils (*E. Yu. Karpeeva*, the graduate student of NGPU of K. Minin)

The history of development the theoretical ideas of the design differentiated training at modern schools (*V. Ya. Barmina*, the graduate student, the senior teacher of chair of the theory and technique of training of technology and economy of NIRO)

Modern approaches to the organization of joint activity of a teacher with children

of preschool age (*N. A. Skobeleva*, the graduate student of NIRO, the head manager of the kindergarten № 394 «Sail»)

The technology of creation an individual educational route in the extracurricular activities of students (*S. V. Frolova*, the competitor, the assistant of chair of the general and social pedagogic of NGPU of K. Minin)

Some features of studying the classification of the Nizhny Novgorod press in the course of future journalist's training (*V. I. Pugachev*, the graduate student of NNGU of N. I. Lobachevsky, the editor of information programs of JSC «Choose your radio»)

Studying the lexicon of a gimnografichesky genre on the example of new hand-written acathistuses (*M. N. Golik*, competitor of institute of philology and cross-cultural communication of the Kazan Federal University, the assistant of the Decent Balakhna district of the Nizhny Novgorod diocese by education)

Values and some features of their formation (*O. V. Timofeyeva*, the graduate student of NNGU of N. I. Lobachevsky, the director of «The Nizhny Novgorod orthodox gymnasium of St. Sergey Radonezhsky»)

Software for section classes in karate with senior students (*M. S. Sklyar*, the graduate student of the Institute of physical training and sports of Lugansk national university of Taras Shevchenko (Ukraine))

The creativity of a person and modern technologies (*E. V. Ovcharova*, the graduate student of NGPU of K. Minin)

The value of ideas of New Time period in the history of gender psychology (*O. V. Mokhova*, the graduate student of NGPU of K. Minin, the educational psychologist of the Nizhny Novgorod teacher training college of K. D. Ushinsky)

N. A. Berdyaev's views on the formation of the personality (*L. E. Shaposhnikov*, the doctor of philosophy, professor, the president of NGPU of K. Minin)

Memories of the great Russian teacher K. D. Ushinsky (*O. V. Mikheyeva*, the honored teacher of the Russian Federation, the excellent teacher of the national education of RSFSR, the excellent teacher of the national education of the USSR)

The development of the national education in the Nizhny Novgorod province (the second half of XIX — the beginning of the XX century) (*L. V. Kilyanova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the general and social pedagogics of NGPU of K. Minin)

I. Ya. Yakovlev and his system of forming the ecological culture (*O. P. Terekhova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of engineering researches and materials science of the Chuvash State University of I. N. Ulyanov (Cheboksary))

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2013 ГОДУ

Гуманитарное образование

Бармин Н. Ю. Размышление о человеке и гуманитарном образовании. № 1. С. 4—10.

Батюта М. Б. Опыт формирования у детей школьного возраста понимания классической живописи. № 1. С. 156—160.

Борщевская М. Ю. Метафорическое мышление и современный урок литературы. № 1. С. 111—118.

Герасимова И. В., Ананченко Е. В. Гуманитаризация современного образования. № 1. С. 33—39.

Деменева К. А. Стихотворение А. С. Пушкина

кина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» на уроке русского как иностранного. № 1. С. 82—89.

Дербенцева Л. В. О взаимосвязи содержания и формы урока (на примере прозы Ю. Казакова). № 1. С. 107—111.

Дорожкин А. М., Савруцкая Е. П. Проблемное поле отечественного гуманитарного образования. № 1. С. 10—20.

Дружинина Л. А. Методика формирования осязания и мелкой моторики у дошкольника с тяжелой патологией зрения. № 1. С. 92—97.

Комышкова А. Д. Дидактический потенциал жанрово-стилевой дифференциации памятников письменности XII—XVI веков. № 1. С. 89—92.

Кочетова Е. В. Образное обобщение как основа методики изучения творчества Ю. Трифонова в 11-м классе. № 1. С. 141—146.

Левушкина О. Н. Работа с текстом в 5—9-х классах: методический потенциал учебников русского языка. № 1. С. 70—76.

Максимова С. А. Гуманизация как изменение способа представления образовательного знания в системе образования. № 1. С. 28—33.

Маринина Ю. А. Роль городского текста и городского мифа в современном образовании. № 1. С. 146—152.

Новикова М. Ю., Кузикова О. В. Изучение мировой художественной культуры в православной гимназии. № 1. С. 136—141.

Павлов С. Г. «Метель» как религиозно-художественная модель мира и цивилизационный проект А. С. Пушкина. № 1. С. 118—124.

Петрова Н. Е. Языковое образование в истории России как фактор формирования национальной идентичности. № 1. С. 70—76.

Резниченко Н. А. Мифопоэтический подход к изучению рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет». № 1. С. 128—136.

Рябов Г. П. Проблемы высшего образования в мире. № 1. С. 20—28.

Сенченко И. А. Взаимосвязь анализа и интерпретации произведения на уроке музыки. № 1. С. 152—156.

Сулима И. И. Традиция как содержание гуманитарного образования. № 1. С. 39—44.

Тихонова С. В. Восприятие и анализ пьесы В. Розова «В поисках радости» в 11-м классе. № 1. С. 124—128.

Хусьянова Ю. Н. Современные тенденции в развитии гуманитарного образования. № 1. С. 44—49.

Шутан М. И. Категории поэтического и прозаического на уроке литературы. № 1. С. 100—107.

Современные проблемы педагогики

Бухаров В. М. Образовательная парадигма и подготовка учителей в Германии: вчера, сегодня, завтра. № 2. С. 45—51.

Железнова Т. Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя. № 2. С. 4—11.

Загрекова Л. В., Глуздов В. А., Иванова Т. А., Иорданский М. А., Капкаева Л. С. Инновационные ресурсы развития современного образования. № 2. С. 25—32.

Касьян А. А. Принцип фундаментальности высшего образования. № 2. С. 11—19.

Русова Н. Ю. Категории модели и моделирования в педагогике. № 2. С. 19—25.

Рябов Г. П. Международная защита прав учителей. № 2. С. 34—39.

Федоров А. А., Николина В. В., Ипалдинова Е. Ю., Аксенов С. И., Сергеева Т. Н. Модели реформирования педагогического образования в странах Европы, Америки и Азии. № 2. С. 39—45.

«Учитель глазами ребенка»: Итоги фотоконкурса учащихся общеобразовательных учреждений Нижегородской области. № 2. С. 51—54.

Профессиональные педагогические задачи и способы их решения

Белоусова Р. Ю. О результатах анализа подходов к управлению ДОУ Нижегородской области. № 3. С. 119—126.

Иванова Н. В. Психолого-педагогическая подготовка учителей к организации

проектной деятельности школьников. № 3. С. 145—150.

Кисова В. В. Коррекция саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития. № 3. С. 166—172.

Ковальчукова А. В., Сарычева Т. С. Проектная задача как инструмент оценки достижения образовательных результатов. № 3. С. 150—158.

Колесова О. В., Ганина Е. В., Косых М. Ю. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. № 3. С. 133—139.

Меринова Н. Е. Коммуникативный подход к формированию пунктуационной культуры учащихся начальной школы. № 3. С. 139—145.

Милованова М. В., Терентьева Е. В. Модульный принцип обучения мигрантов русскому языку. № 3. С. 182—187.

Плетенева О. В., Шуклина М. В. Рабочая программа учителя как инструмент формирования проектной компетентности школьников. № 3. С. 126—133.

Рябчикова Е. П. Интерпретационная культура педагога-музыканта как важный элемент профессионально-педагогической компетенции. № 3. С. 187—192.

Уварова Н. Л. Духовно-формирующий контент профессионального лингвообразования. № 3. С. 158—166.

Фомичева Е. Н. Применение игровой консоли в физическом воспитании детей с нарушениями в развитии. № 3. С. 172—176.

Шамне Н. Л. Методические аспекты исследования проблемы адаптации мигрантов. № 3. С. 176—182.

Современные направления в теории и практике инновационного обучения

Бармин Н. Ю., Шакурова А. В. Профессиональная идентичность современного учителя. № 3. С. 12—18.

Дмитриев С. В., Воронин Д. И. Методологические основы самоорганизации сознания, мышления и деятельности студентов. № 3. С. 41—49.

Дубик Е. А. Интегрированное профессиональное образование. № 3. С. 30—34.

Жигалев Б. А., Викулина М. А. Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход. № 3. С. 4—12.

Иванова И. В., Финашина Т. А. Моделирование процесса готовности педагогов к реализации компетентностного подхода в образовании. № 3. С. 49—56.

Курьян М. Л. Готовность выпускников вузов к рынку труда. № 3. С. 24—30.

Толстенева А. А., Бичева И. Б., Аникова Ю. А. Проектирование и реализация системы оценки учебной деятельности студентов. № 3. С. 34—41.

Тулупова О. В. Сервисный подход в деятельности муниципальных методических служб. № 3. С. 18—24.

Рекомендации по использованию новых методов и форм обучения

Васильева Е. Н. Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи. № 3. С. 85—90.

Викулина М. А., Федосеева О. И. Развитие рефлексивных умений студентов как основа повышения качества высшего образования. № 3. С. 91—97.

Жильцов С. Ф., Дружкова О. Н. Организация педагогического контроля за образовательной деятельностью студентов при изучении органической химии. № 3. С. 97—102.

Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании. № 3. С. 113—118.

Колосова В. А. Современные дидактические игры в формате учебного процесса. № 3. С. 80—85.

Кузина И. В., Миронычева В. Ф. Медиаобразование в условиях реализации ФГОС. № 3. С. 108—113.

Лебедева О. В. Методическая подготовка учителя физики к реализации ФГОС. № 3. С. 58—63.

Мальшев И. Г. Тригонометрия как наиболее проблемный раздел школьной математики. № 3. С. 63—67.

Смаковская Н. И. Реализация арт-технологий в формировании общекультурных

компетенций у бакалавров инженерного вуза. № 3. С. 102—108.

Чиркова Т. И., Уруджева И. Ш. Методологические основы изучения особенностей межэтнической толерантности старшеклассников. № 3. С. 67—74.

Швецов В. И., Рощина М. А. Безопасность и эффективность компьютерных технологий в образовании школьников с нарушенным зрением. № 3. С. 74—80.

Естественнонаучное образование

Глебова О. В. Новые аспекты естественнонаучного образования в высшей школе. № 4. С. 4—9.

Гребенев И. В. О предмете и метапредметности. № 4. С. 31—35.

Камерилова Г. С. Интерактивный потенциал культурно-экологической образовательной среды. № 4. С. 19—23.

Канянина Т. И., Степанова С. Ю. Сетевые экологические проекты как средство достижения метапредметных образовательных результатов. № 4. С. 24—31.

Киселева Н. Ю. Роль культурно-экологической среды в дополнительном экологическом образовании. № 4. С. 13—18.

Майер В. В., Вараксина Е. И., Наговицына Е. А. Роль натурального компьютерного эксперимента при введении фундаментальных физических понятий в учебном процессе. № 4. С. 9—13.

Профессиональная компетентность педагога

Беляева Т. К., Пухова А. Г. Оценка работодателем качества подготовки выпускников педагогического вуза. № 2. С. 105—110.

Браже Т. Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры. № 1. С. 50—54.

Горелова Л. Н., Кораблева Г. Н. Риторический анализ текста как основа построения собственных речевых высказываний будущего педагога. № 2. С. 67—73.

Гуцу Е. Г. Изучение профессиональной компетентности преподавателя педагогического вуза на основе анализа учебного занятия. № 2. С. 73—79.

Кочетова Е. В. Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению. № 2. С. 100—105.

Кузьмина С. В., Лозовская Л. Б. Психолого-педагогическая подготовка менеджеров спорта. № 2. С. 88—94.

Ляшенко М. С. Подходы к формированию психолого-педагогической культуры студентов в вузе. № 2. С. 79—85.

Марина А. В. Особенности методической подготовки студентов к преподаванию биологии в школе. № 4. С. 42—49.

Повshedная Ф. В., Лебедева О. В. Профессиональная подготовка будущего учителя в условиях модернизации отечественной системы образования. № 4. С. 38—42.

Прошкин В. В. Научно-исследовательская работа будущих учителей. № 2. С. 94—100.

Самерханова Э. К. Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях инновационного развития вуза. № 2. С. 116—120.

Самойлова Г. С., Комышкова Т. П. Культурологический аспект практик в системе бакалаврской подготовки учителя-словесника. № 1. С. 63—68.

Сафонова О. А., Шилова Г. А. Квалитологическое образование будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения. № 2. С. 62—67.

Слепенкова Е. А. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов — будущих педагогов в контексте идей Болонского процесса. № 2. С. 55—62.

Сорокина Т. М., Гуцу Е. Г. Научно-методический семинар в повышении профессиональной компетенции преподавателей педагогического вуза. № 2. С. 111—116.

Сорокина Т. М., Максимова С. А. Развитие профессиональной компетенции педагога начальной школы в системе высшего и дополнительного профессионального образования. № 4. С. 49—56.

Суродина О. В. Деловая игра как средство развития человековедческой компетентности педагогов. № 2. С. 120—126.

Тулупова О. В., Шарина А. В. Возможности корпоративной модели повышения квалификации в развитии человеческого потенциала профессиональной образовательной организации. № 2. С. 126—133.

Шамрей Л. В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников. № 1. С. 54—63.

История народного образования

Кильянова Л. В. Развитие народного образования в Нижегородской губернии (вторая половина XIX — начало XX века). № 4. С. 135—141.

Киржаева В. П. Игнатьевская школьная реформа в русском зарубежье (на материале программ по русской словесности 1920-х годов). № 1. С. 202—207.

Михеева О. В. Памяти великого русского педагога К. Д. Ушинского. № 4. С. 130—134.

Сомов В. А., Сомова Д. В. Трудовое воспитание в советской школе в период ее становления. № 2. С. 212—218.

Стоюхина Н. Ю. Деятельность нижегородских психологов в 1920—1930-х годах. № 2. С. 206—212.

Стоюхина Н. Ю. Психологическое образование в Нижнем Новгороде в начале XX века. № 3. С. 232—238.

Терехова О. П. И. Я. Яковлев и его система формирования экологической культуры. № 4. С. 141—147.

Ходжибекова А. Б. Развитие профессионально-технического образования в Республике Марий Эл в 1970—1980-х годах. № 3. С. 238—244.

Шапошников Л. Е. Взгляды Н. А. Бердяева на формирование личности. № 4. С. 122—129.

Слово аспиранту

Андреева Н. Ю. Создание учащимися словарей к художественным текстам (на примере рассказа Л. Леонова «Бурыга»). № 1. С. 161—165.

Бармина В. Я. История развития теоретических идей проектно-дифференцированного обучения в современной школе. № 4. С. 68—73.

Бичурина С. М. Лирический цикл как художественное целое на уроках литературы в старших классах. № 1. С. 192—199.

Варламов А. С. Эколого-образовательный потенциал интернет-проектов. № 4. С. 57—63.

Голик М. Н. Изучение лексики гимнаграфического жанра на примере новописанных акафистов. № 4. С. 92—98.

Гончарова Н. Ю. Конфликт интерпретаций в современном образовании и в гуманитарной культуре. № 1. С. 171—176.

Дорожкин А. М., Тимофеева О. В. Трансляция ценностей в духовных традициях и образовательном процессе. № 2. С. 179—185.

Иванов В. Н., Савин С. М. Педагогическое проектирование в жизнеустройстве выпускников интернатных учреждений Чувашской республики. № 2. С. 164—169.

Карпеева Е. Ю. Методическая система формирования коммуникативной компетентности школьников. № 4. С. 63—68.

Клепиков В. Б. Уровни IT-компетентности педагога и критерии их измерения. № 3. С. 222—230.

Кольцовская И. Г. Театрализованная деятельность как средство развития песенных импровизаций. № 2. С. 193—198.

Кононец В. В. Современные проблемы организационно-содержательного обеспечения физического воспитания студентов вуза. № 1. С. 188—192.

Круподерова К. Р. Реализация компетентностной модели выпускника с помощью сетевой проектной деятельности. № 2. С. 147—151.

Куликова Л. Ю. Формирование социальной перцепции у младших школьников в условиях коррекционной школы. № 2. С. 173—179.

Лобанова М. Ю. Психологические аспекты изменения отношения приемных родителей к приемному ребенку и его биологическим родителям. № 2. С. 185—192.

Лобзина Т. П. Коммуникативная компетентность воспитателя при взаимодействии с семьями воспитанников. № 3. С. 216—222.

Лобзина Т. П. Особенности отношения старшего поколения к детям в разные исторические периоды. № 2. С. 199—204.

Моисеев А. А. «Нечаевщина» как социально-культурное явление в романе Ф. М. Достоевского «Бесы». № 1. С. 176—182.

Мохова В. О. Значение идей Нового времени в истории гендерной психологии. № 4. С. 115—120.

Мошкина Л. В. Формирование профессиональной компетентности педагогов средствами современной детской литературы. № 3. С. 193—198.

Овчарова Е. В. Творчество человека и современные технологии. № 4. С. 109—115.

Панова А. Н. Обучение иностранному языку и переводу с позиций витагенной педагогики. № 2. С. 169—173.

Полушкина С. В. Подготовка учителя к эффективному использованию эксперимента в вариативной методической ситуации. № 2. С. 135—140.

Пропадеева Е. Н. Работа с концептами на уроках литературы в рамках констатирующего эксперимента. № 3. С. 198—203.

Пугачев В. И. Особенности изучения классификации нижегородской прессы в процессе подготовки будущих журналистов. № 4. С. 85—91.

Сафонова О. А., Регалова Т. В. Развитие квалитологической компетентности учителя в условиях общеобразовательной школы. № 2. С. 141—146.

Синица Е. Ю. Аксиологический подход к изучению лирики в средней школе. № 1. С. 166—170.

Скляр М. С. Программные средства для секционных занятий по каратэ со старшеклассниками. № 4. С. 104—109.

Скобелева Н. А. Современные подходы к организации совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста. № 4. С. 74—79.

Сучкова И. А. Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальной школы. № 2. С. 152—158.

Тимофеева О. В. Ценности и особенности их формирования. № 4. С. 98—104.

Удалова Р. И. Технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников в условиях введения ФГОС. № 3. С. 204—210.

Фролова С. В. Технология создания индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента. № 4. С. 79—85.

Христолюбова А. А. Экономический термин как основной признак специальных текстов, используемых при обучении студентов письменному переводу. № 1. С. 183—188.

Чаусова О. А. Реализация программы формирования жизнестойкости старшеклассников в образовательной среде. № 2. С. 158—163.

Чикунова Н. А. Роль логопеда в формировании модели социализации детей раннего возраста с задержкой речи. № 3. С. 210—216.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Расчет нормативов финансового обеспечения дошкольных, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений: Сборник методик / Разраб.: М. В. Федотова, Е. А. Гольшина, Н. А. Смирнова, Т. В. Шаинова; под общ. ред. Н. Ю. Бармина. 103 с.

Содержание сборника представляет подход ГБОУ ДПО НИРО к разработке величины норматива финансового обеспечения образовательных учреждений на одного воспитанника (обучающегося) в системе общеобразовательных учреждений. Методики отражают специфику каждого представленного в сборнике типа образовательного учреждения (дошкольного, школьного, специального (коррекционного)).

Оригинал-макет подписан в печать 31.12.2013. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 16,38.
Тираж 400 экз. Заказ 2125.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 00.00.2014



Для заметок