

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**  
**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР**  
**ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**  
**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ»**  
**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**  
**Псковской области**  
**Псковский государственный педагогический университет им. С.М. Кирова**  
**Орловский государственный университет**  
**Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина**  
**Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского**  
**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**  
**Институт**  
**Институт мониторинга качества**  
**социально-педагогических проблем**  
**региональных образовательных систем**  
**сельской школы РАО**  
**Алтайского регионального научного центра**  
**Сибирского отделения РАО**

---

**Материалы**  
**Всероссийской научно-практической конференции**  
*«Развитие инновационного потенциала сельской школы:  
возможности и перспективы.*  
*Комплексные сельские образовательные системы  
как перспективные модели для возрождения  
и развития сельского социума в России»*  
(26–27 июня 2008 г., Псков–Изборск Печорского района Псковской области)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА  
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ**

*Сборник статей исследователей  
высшей школы и научных учреждений*

**Москва—Псков—2008**

**УДК 37.018.523**  
**ББК 74.04(2)**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ:** Сб. статей исследователей высшей школы и научных учреждений // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 302 с.

ISBN 978-5-7563-0370-4

В настоящем сборнике представлены статьи многих известных ученых, исследователей и руководителей авторитетных научно-педагогических школ из ведущих российских вузов и научных учреждений, посвященные актуальным проблемам развития инновационного потенциала сельской школы в России. Представлены статьи авторов-исследователей из 17 субъектов Российской Федерации.

Сборник рассчитан на научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов, учителей и руководителей сельских образовательных учреждений, а также всех интересующихся проблемами развития инновационного потенциала сельского социума и сельской школы.

Текст статей дается в авторской редакции.

**ББК 74.04(2)**

ISBN 978-5-7563-0370-4

© *Авторы, 2008.*  
© *Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008.*

## СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
ПРЕДИСЛОВИЕ .....	7
<b>I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ .....</b>	<b>9</b>
<b>ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РОССИИ В XXI ВЕКЕ</b>	
<i>А.И. Субетто (г. Санкт-Петербург) .....</i>	<i>9</i>
<b>ВИТАЛИСТСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ СЕЛА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ РОССИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА</b>	
<i>С.И. Григорьев (г. Барнаул) .....</i>	<i>15</i>
<b>НООСФЕРНАЯ ПАРАДИГМА КАЧЕСТВА КРЕСТЬЯНСКОГО (СЕЛЬСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</b>	
<i>А.И. Субетто (г. Санкт-Петербург) .....</i>	<i>21</i>
<b>СТРАТЕГИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛА</b>	
<i>В.Г. Бочарова (г. Москва) .....</i>	<i>26</i>
<b>СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Н.В. Полякова (г. Москва) .....</i>	<i>36</i>
<b>ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ (на примере Алтайского края)</b>	
<i>С.И. Григорьев, Г.В. Говорухина (г. Барнаул) .....</i>	<i>47</i>
<b>ПРОБЛЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РЕГИОНА В СВЕТЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова (г. Санкт-Петербург) .....</i>	<i>61</i>
<b>ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ</b>	
<i>Н.А. Гришанова (г. Москва) .....</i>	<i>75</i>
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ РЕСУРСОВ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ КАК ФАКТОРА СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕЁ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ</b>	
<i>Г.И. Репринцева (г. Москва) .....</i>	<i>80</i>
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКИХ ДЕТЕЙ</b>	
<i>В.А. Баранова (г. Москва) .....</i>	<i>86</i>
<b>ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ</b>	
<i>А.Н. Ткачёва (г. Москва) .....</i>	<i>91</i>
<b>О ПРИЧИНАХ КОНФЛИКТОВ В СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ И ИХ ВЛИЯНИИ НА ДЕТЕЙ</b>	
<i>Т.И. Чичварина (г. Москва) .....</i>	<i>98</i>

<b>II. ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РЕГИОНАХ</b> .....	104
<b>ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ</b> <i>Л.В. Байбородова (г. Ярославль)</i> .....	104
<b>О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ</b> <i>Ф.С. Авдеев, В.А. Тимофеев (г. Орел)</i> .....	113
<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ</b> <i>Ф.С. Авдеев, Т.К. Авдеева (г. Орел)</i> .....	118
<b>ИНТЕГРАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕЛЕ</b> <i>М.И. Зайкин (г. Арзамас Нижегородской области)</i> .....	125
<b>РУКОВОДИТЕЛЬ ОТКРЫТОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ</b> <i>А.З. Андрейко (г. Петрозаводск)</i> .....	130
<b>ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОРИЕНТИР ВОЗРОЖДЕНИЯ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА</b> <i>Р.М. Ситько (г. Ростов-на-Дону)</i> .....	137
<b>В ПОИСКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ</b> <i>З.Б. Ефлова (г. Петрозаводск)</i> .....	143
<b>ПЛАНИРОВАНИЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТРИЧНОГО МЕТОДА</b> <i>И.В. Галковская (г. Псков)</i> .....	153
<b>ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ТЕХНОЛОГИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА» ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ С ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ</b> <i>А.А. Калекин, Р.С. Кузнецов (г. Орел)</i> .....	165
<b>КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ</b> <i>А.П. Чернявская (г. Ярославль)</i> .....	171
<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВНЕКЛАССНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ</b> <i>М. А. Горшкова (г. Орехово-Зуево Московской области)</i> .....	179
<b>ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА «ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ»</b> <i>Е.В. Гревцова (г. Тула)</i> .....	182
<b>ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ</b> <i>И.Н. Медведева, О.И. Мартынюк, С.В. Панькова, И.О. Соловьева (г. Псков)</i> .....	185
<b>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ</b> <i>Н.И. Зильберберг (г. Псков)</i> .....	191

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Г.Ф. Глебова (г. Смоленск)</i> .....	196
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА <i>Т.А. Гаваза (г. Псков)</i> .....	201
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ВЕДУЩАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ВОСПИТАНИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Е.Н. Степанов (г. Псков)</i> .....	205
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ НА СЕЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ <i>М.В. Александрова, Р.М. Шерайзина (г. Великий Новгород)</i> .....	210
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СЕЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Г.А. Федотова (г. Великий Новгород)</i> .....	216
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УСЛОВИЯХ АМЕРИКАНСКОГО СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА <i>О.А. Щербакова (г. Рязань)</i> .....	222
АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В СЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИХ НА СВОИХ РАБОЧИХ МЕСТАХ <i>Г.Б. Андреева (г. Рязань)</i> .....	227
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>И.В. Шатохина (г. Ростов-на-Дону)</i> .....	232
ТЕСТОВЫЙ МОНИТОРИНГ КАК КОМПОНЕНТ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ <i>В.Ф. Морскова, О.В. Игракова (г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края)</i> .....	241
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ <i>Л.Г. Гусякова (г. Барнаул)</i> .....	245
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТОХАСТИКЕ <i>В.Д. Селютин (г. Орел)</i> .....	250
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>И.П. Арефьев (г. Шуя Ивановской области)</i> .....	256

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАБОТЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ С ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ СТРОИТЕЛЬНЫМ ПРОФИЛЕМ <i>А.А. Калекин, Р.С. Кузнецов (г. Орел)</i> .....	260
ПРОДУКТИВНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ – ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ <i>Т.К. Авдеева (г. Орел)</i> .....	264
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ <i>В.А. Григоренко (г. Ростов-на-Дону)</i> .....	268
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ <i>И.И. Зубова, Е.В. Александрова (г. Орел)</i> .....	273
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО И ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ <i>Г.В. Павлов, И.А. Волков, Р.В. Желанкин (г. Москва)</i> .....	275
УРОК-ПРОЕКТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРИОБЩЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ <i>Т.Б. Истомина (г. Сыктывкар)</i> .....	280
МЕТОД ПРОЕКТОВ – ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ <i>Н.Г. Дмитрук (г. Великий Новгород), В.А. Низовцев (г. Москва)</i> .....	285
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ <i>О.В. Никифоров (г. Псков)</i> .....	290
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	295

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В предлагаемом вниманию читателей сборнике публикуются статьи, посвященные важнейшим проблемам состояния и развития инновационного потенциала сельской школы. Авторы их провели значительную работу по сбору, анализу, обобщению материала. На предложение организаторов конференции принять участие в её работе откликнулись многие десятки специалистов, среди которых научные работники, профессора и преподаватели вузов, а также институты повышения квалификации работников образования. Этому способствовала также информационная деятельность, проведенная Федеральным агентством по образованию, Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов, Псковским государственным педагогическим университетом, Орловским государственным университетом, Рязанским государственным университетом им. С.А. Есенина, Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского, другими соорганизаторами конференции. География авторов статей – участников конференции необычайно широка: они представляют 17 субъектов Российской Федерации.

Естественно, что значительная часть статей написана профессорами и преподавателями высших учебных заведений, прежде всего педагогических, а также институтов повышения квалификации работников образования, большинство которых занято в сфере подготовки и переподготовки учителей для сельских школ.

Отрадно, что в статьях рассматриваются весьма важные для возрождения сельского социума и сельской школы проблемы. Исследователи рассматривают роль и место села, его особенности в контексте мирового развития в XXI веке. Большой интерес в этой связи представляют статьи проф. А.И. Субетто об инновациях и традициях в развитии сельской школы России и ноосферной концепции сельского образования.

Влияние образования на социальное развитие села, стратегия и механизмы этого влияния – предмет изучения члена-корреспондента РАО В.Г. Бочаровой. Автор формулирует вывод о том, что образование на новом этапе развития должно быть непосредственно вписано в сельский социум. Результаты проведенного Институтом социально-педагогических проблем сельской школы РАО исследования позволили сделать вывод: хотя и медленно, намечается тенденция снижения миграции жителей из села и приток молодых, социально-перспективных семей в сельскую местность.

Развернутый ответ на вопрос: чем определяется решение проблем сельской школы в контексте социологии жизненных сил человека и общества читатель найдет в статье члена-корреспондента РАО С.И. Григорьева. Автор называет такие существенные из них как наличие масштабного общего кризиса российского села и сельской школы на рубеже веков; неэффективность региональной и муниципальной политики в России конца XX в.; растущая социальная и экономическая дифференциация различных регионов России; неэффективность социально-экономической политики на селе, приведшая к ликвидации большинства коллективных хозяйств, слабая ориентированность учебных заведений аграрных районов на местные потребности в трудо-

вых ресурсах; масштабная деморализация сельского населения страны на рубеже веков с вытекающими отсюда отрицательными последствиями.

Проблемы сельской школы в свете акмеологической теории фундаментального образования рассматривает в своей статье член-корреспондент РАО Н.В. Кузьмина.

Обобщение данных педагогической науки, итоги деятельности сельских школ Ярославской области в сфере как обучения, так и воспитания рассмотрены в статье проф. Л.В. Байбородовой. Интеграция педагогических средств в сельской малочисленной школе позволяет, по мнению автора разнообразить воспитательный процесс, жизнь детей, расширить и обогатить их социальный опыт, сделать досуг более увлекательным. Востребованным способом интеграции средств учебного и воспитательного процесса являются занятия в разновозрастных группах.

В педагогических вузах разрабатываются такие важные темы как методология исследования обучения в сельской школе. Она получила обоснование и разработку в статье ректора Орловского государственного университета проф. Ф.С. Авдеева и доцента этого же университета В.А. Тимофеева.

О роли руководителя школы в развитии экономики села, поисках источников финансирования собственных образовательных проектов и программ рассказывает директор открытой сельской школы, в течение 34 лет занимающийся руководящей работой, кандидат педагогических наук А.З. Андрейко. На основании собственного опыта он сформулировал вывод о том, что именно сельская школа открывает доступ к современной информационной технике, сети Интернет не только учащимся, но и всем желающим жителям села.

Опыт преобразования сельской школы в образовательное учреждение типа «лицей» с использованием матрицы изменений поделилась с читателями научный руководитель Изборского лицея, кандидат педагогических наук И.В. Галковская. В статье приведены развернутые характеристики основных этапов и важных результатов развития лицея.

Характеристика инноваций в сельской школе, опыт обучения взрослых жителей села, особенности преподавания отдельных дисциплин сельским школьникам и другие представляющие интерес темы раскрыты на страницах сборника.

Настоящая конференция представляет собой в определенной мере продолжение работы, осуществленной на семи Всероссийских научно-практических конференциях «Качество педагогического образования». Следует подчеркнуть, что все названные конференции были проведены по инициативе и под руководством заведующего сектором истории и качества педагогического образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов профессора Д.М. Забродина, отдавшего развитию советского и российского педагогического образования всю свою сознательную жизнь, оказавшего большую помощь вузам, колледжам, школам. Особенно обстоятельная характеристика проблем сельской школы была дана в материалах научно-практических конференций в Орле (2004 г.) и Ярославле (2006 г.).



# I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

## ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РОССИИ В XXI ВЕКЕ

*А.И. Субетто (г. Санкт-Петербург)*

«*Инновации*» – слово, которое стало наиболее часто употребляемым в лексиконе политиков, ученых и работников образования в последние годы в России начала XXI века.

Вот оно пришло и в аграрный сектор экономики, в сельскую школу.

*Само определение категории инновации носит противоречивый характер.*

Некоторые ученые (я даже оппонировал диссертационную работу на эту тему в 2007 году), различают новации и инновации.

*Новация – это нечто новое, привносимое в технологии, управление, организацию, систему, а инновация – внедрение уже кем-то разработанных, открытых новаций, вложение капиталов в их внедрение. В этом случае, когда мы выделяем новации и инновации, то для того чтобы инновации состоялись, необходимо, чтобы был «банк таких новаций» у управляющих. А создают научные и технические новации ученые, инженеры, специалисты. Значит, прежде чем внедрять инновации, т.е. осуществлять инновационный процесс, необходимо вложить капиталы, деньги в науку, в образование, в изобретательскую деятельность. К сожалению, часто, рассуждая об инновациях, в том числе и в среде политиков высокого ранга, не очень заботятся о деятельности по генерации новаций, на «почве» которых и формируются инновации. А для этого надо, чтобы государство вкладывало деньги в науку и образование, причем немалые, не ниже 3% от валового продукта страны. В России пока во внутренней политике этот принцип не выполняется.*

*Некоторые ученые новации и инновации не разделяют. В этом случае «инновация» включает в себя и процесс разработки новации, и процесс ее внедрения в практику. Можно говорить о «жизненном цикле инновации» – от замысла, создания новаций до ее внедрения и получения прогнозируемого эффекта.*

*Русским синонимом иностранного слова «инновация» является «обновление».*

Автором еще с конца 80-х годов разрабатывается концепция Синтетической Цивилизационной Революции как системы «революций» в основаниях развития

мировой цивилизации человечества, в число которых входит и «интеллектно-инновационная революция». Эта революция означает резкий скачок в динамике обновления в структуре всех сфер общественной жизни. Она представляет собой единство трех «революций» – **интеллектной** (интеллектуализация производительных сил общества, интеллектуализация труда, рост интеллектоемкости, наукоемкости, образованиеемкости экономики), **креативной** (рост роли творчества во всех видах человеческой деятельности, творчество как главная функция и объект управления, креатизация всех сфер жизни, появление креативной педагогики, креативного образования, креативного менеджмента и т.д.) и инновационной (скачок в **динамике** обновлений во всех сферах жизни общества, появление «мира изменений» или «инновационного мира», который востребует инновационную педагогику, инновационное образование, инновационную экономику) революций.

**Инновационные процессы** (ИП) могут быть расклассифицированы [1] по основаниям:

1. **Тип развития:** инновационные процессы кумулятивного типа; инновационные процессы революционного типа.
2. **Уровень системности:** инновационные процессы системного типа; инновационные процессы локального типа.
3. **Глубина обновления:** инновационный процесс типа «модификация»; инновационный процесс средней глубины («среднее нововведение»); инновационный процесс большой глубины (нововведение «пионерского типа», «крупное нововведение»).
4. **Масштаб обновления качества:** инновационный процесс единичного типа, инновационный процесс блочно-функционального типа; инновационный процесс морфологического типа; инновационный процесс блочно-организационного типа.
5. **Уровень риска:** инновационный процесс малого риска, инновационный процесс среднего риска; инновационный процесс большого риска.
6. **Сфера действия инновационного процесса:** инновационные процессы в науке, инновационные процессы в технике, инновационные процессы в производстве, инновационные процессы в управлении, инновационные процессы в образовании, инновационные процессы в экономике, инновационные процессы в социальной жизни, инновационные процессы в потребностях, инновационные процессы в культуре и т.д.

Инновации, если вступают в конфликт с системой, могут оказаться разрушительными для системы. Здесь возникают две проблемы – **проблема инновационной восприимчивости системы**, в которой внедряются те или иные инновации, **и проблемы совместимости инновации со структурой системы, с логикой их эволюции**.

Собственно говоря, «социальная вирусология» исследует те «новации – вирусы» в ценностном пространстве жизни народа, которые разрушают его ценностный архетип («ценностный геном»), лишают его смысла жизни и запускают процесс его собственного самоуничтожения (через суицид, наркоманию, алкого-

лизм и т.п.). В этом и состоит содержание так называемых «информационных» и «духовно-ценностных» войн, которые как вид войн появились во второй половине XX-го века. Например, как заостряет внимание *С.Г. Кара-Мурза*, вытеснение традиционных ценностей любви, сострадания и взаимопомощи, характерных для культуры русского народа и большинства народов России, уход эти традиционных ценностей «в катакомбы», и замещение этих ценностей ценностями «права сильного», «конкурентного противостояния», индивидуализма, денег и т.д. ведет к духовной катастрофе, а как показывает *И.А. Гундаров*, основной причиной вымирания населения в России (по одному миллиону в год), является духовный фактор (на него, по логике проведенного статического анализа, приходится 80% от числа умерших раньше срока за 90-е годы XX-го века, когда осуществлялись рыночные реформы). *С.Г. Кара-Мурза* подчеркивает: «Тысячу лет культурное ядро России покоилось на идее соборной личности. Человек человеку брат! Конечно, общество усложнялось, эта идея изменялась, но ее главный смысл был очень устойчивым». Именно, война против этой идеи в информационном пространстве России наносит страшный удар по здоровью российской нации – и духовному, и физическому.

***Чтобы новации не были разрушительными, и тем более – уничтожающими систему, для которой они предназначены, они должны опираться на традиции общества, народа, нации, на традиции любой сферы жизни общества, на традиции культуры и образования.***

***Если инновация не соотносится с традициями, т.е. не соотносится с действующими в логике развития системогенетическими механизмами, то тогда появляется риск, т.е. вероятность того, что она приведет не к успеху в развитии системы, к повышению ее качества, а, наоборот, к ее деградации, снижению ее качества.***

Поэтому в управлении инновациями должен учитываться закон системогенетики – закон дуальности управления и организации систем, требующий разумного сочетания системогенетического и целенормативного подходов в управлении инновациями.

Системогенетический («генетический») подход при разработке инноваций требует учета сложившихся традиций в той или иной организации, требует опоры на социокультурную память. Целенормативный подход отвечает на вопросы: «А для чего нужны инновации?», «Какое новое качество мы желаем приобрести?», «Какое желаемое состояние мы хотим иметь?», «Какое качество человека (качество личности, качество профессионала) мы хотим увидеть у выпускника образовательного учреждения?».

***Инновации всегда есть инновации качества [1]. Они обретают смысл тогда, когда они улучшают качество системы, качество производства. По отношению к школе это утверждение будет означать – улучшение качества школы, улучшение качества учебного процесса, улучшение качества выпускника, приобретение им разных компетенций – и универсальных, и профессиональных.***

***Сельская школа всегда занимала особое место в системе российского образования.***

Можно говорить о некоторых различиях в системно-социальном качестве городской школы, особенно школы в больших городах, и сельской школы, городской системы образования и крестьянского образования [4, 5]. Главное различие состоит в том, что сельская школа несет на себе печать сельского социума, сельской культуры, связанных с близостью к природе, с жизнью непосредственно в природном пространстве, которая в свою очередь требует высокой универсальной целостности человека, потому что он взаимодействует с универсальной целостностью Природы.

Сельская школа – центр жизни деревни и села. И советская история «борьбы с неперспективными деревнями» в 60–70-х годах XX-го века (пример разрушительной инновации), и современная история уже (в рамках модернизации сельской школы в последние годы) «борьбы с малокомплектными сельскими школами» как экономически невыгодными (пример разрушительной инновации) показывают, что уничтожение сельской школы в деревне вело к уходу молодежи из деревни и ускоряло процесс ее вымирания.

***Сельская школа – центр культуры в деревне, центр воспроизводства ее жизненных сил и значит сохранения, а потом и возрождения, аграрного сектора жизни России в первой половине XXI века, без которого она погибнет.***

Сельская школа требует акцентов на сохранении и/или возрождении таких моментов качества жизни в селе, деревне, поселках, как:

- культурно-нравственная среда, управление качеством сельского образования через культуру;
- усиление в сельском образовании роли наук о человеке и жизни на Земле, о земледелии, знаний о родном крае, об аграрной экологии;
- идеал «здорового образа жизни», раскрытие ориентиров в областях биоэтики.

Сельская школа переживает те же трудности, что и страна. Они связаны с необходимостью противостояния сельской школы негативным процессам, связанным с резким падением здоровья детей (полностью здоровыми медики признают 5% выпускников российских школ), резкое увеличение числа детей-инвалидов (в том числе 2/3 из них – дети с расстройствами психики и нервной системы), с ростом социального сиротства, с увеличением числа неполных семей, с пьянством отцов, с ростом наркомании, алкоголизации не только среди сельской молодежи, но и даже детей в ряде неблагополучных районах, с ростом количества в СМИ «информационной продукции, наносящей вред... здоровью [детей], нравственному и духовному развитию»; Познер, известный представитель телерепортерского клана, в одном из интервью по поводу курения марихуаны, заявил голландскому журналисту: «От марихуаны, как справедливо отмечают многие специалисты, никакой беды вообще нет. И ее, конечно, нужно легализовать. Но я иду дальше, чем голландское правительство, я считаю, что легализовать нужно

*все наркотики*». Это заявление ярко демонстрирует агрессивность информационной среды для детей в нашей стране.

Таким образом, инновационная школа в сельском социуме вынуждена через механизм инноваций заниматься не только реабилитацией здоровья и качества жизни детей и молодежи (валеологические технологии, валеологическое воспитание, повышение уровня занятости детей в школе), но и развитием, повышением качества воспитания и обучения и качества выпускников школ.

Каковы акценты инновационного развития сельской школы? Отмечу, что они продолжают лучшие традиции российского образования, развития сельской школы, как в царской России, так и в советскую эпоху, в СССР:

- приоритеты в педагогической системе как приоритеты Природы и Труда как воспитывающих сил по *В.А. Сухомлинскому*;
- приоритет труда-заботы в системе трудового воспитания по *А.С. Макаренку*;
- приоритет экологического образования – воспитания, на основе которого начинает развиваться школа ноосферной культуры (примером может служить развитие ноосферных сельских школ в ряде улусов Республика Саха-Якутия; Н.М. Никифорова выпустила в помощь учителям и ученикам учебное пособие с красноречивым названием «Темы астрономии и географии в обучении интегративному курсу «Природа и человек» в I–VI классах НООСФЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (в помощь учителя и ученикам));
- формирование ноосферно-гуманистического отношения человека к себе и к природе, раскрытие ноосферной духовно-нравственной системы.

*З.Г. Найденова*, долгие годы руководившая инновационным развитием региональной системы образования в Ленинградской области, так определяет стратегическую задачу воспитания в «Программе развития регионального образования»: *«Выпускник школы – это житель Ленинградской области, который знает и ценит ее культурно-историческое наследие, любит свой родной край, готов в нем жить и работать, создавать новые культурные ценности»*.

В региональной системе образования Ленинградской области сложились и развиваются ряд моделей сельской школы:

- аграрная;
- природная;
- школа здоровья;
- экологическая школа;
- эколого-краеведческая школа;
- школа традиционной русской культуры.

Диверсификация миссий сельской школы – очевидно закономерный процесс, отражающий инновационный процесс в сельской школе.

*Но есть главное в этом процессе, чтобы спасти нас от разрушительных инноваций, – это установка на то, чтобы сберечь сельскую школу во всех деревнях и селах, где есть дети, есть люди, работающие на Земле, поднять престиж сельского учительства на самую высокую вершину в пространстве образовательной политики и образовательных реформ, вернуть особый приоритет процессу воспитания любви к родной земле, любви к природе, любви к родному краю, любви к отечеству, к России, к ее героической истории, любви к русскому языку и русской литературе.*

*Главная новация в образовании России в XXI веке – это ноосферное образование.* И сельская школа должна стать пионером в его освоении, как это происходит в ряде сельских (улусных) школ в Якутии, например в поселке Эльгяй.

Только через ноосферную логику развития человечество и Россия смогут выйти из тупика уже разворачивающегося процесса Глобальной Экологической Катастрофы.

И еще одно. Управление качеством образования включает в себя управление инновациями, которое должно способствовать возвышению качества и образования, и человека.

В настоящее время формируются государственные образовательные стандарты в компетентностном формате.

*На мой взгляд, универсальные компетенции должны в своей совокупности нести печать становления универсального ноосферного человека.*

Подробно данное положение раскрыто мною в работе. Данное положение исключительно важно для сельской школы.

Возвращаясь к названию своего доклада, повторюсь: инновации в сельской школе тогда будут способствовать повышению ее качества, когда они будут «произрастать» на почве традиций как общероссийского масштаба, так и традиций того или иного края, района. «Корневым человеком» назвал *П.А. Флоренский* человека, который в своем качестве вырастает из национальных корней культуры, языка, Родины, из корней генеалогии семьи.

Сельский человек – корневой. Он обихаживает землю, он чтит память своих предков, он соблюдает принцип *Альберта Швейцера* – принцип благоговения перед любой жизнью.

Если мы это будем помнить, будем помнить свою историю, будем помнить наши традиции, будем с уважением относиться к великим мыслителям русской культуры, в том числе к наследию наших великих педагогов – *К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского* и других, тогда и инновации в сельской школе разовьют эти традиции, придадут им новое качество, достойное нашей истории, нашей культуры, нашей педагогики и нашего образования.

**ВИТАЛИСТСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ СЕЛА  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ  
И СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ  
МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ РОССИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

*С.И. Григорьев (г. Барнаул)*

*Актуальность* анализа и решения проблем сельской школы современной России в контексте социологии жизненных сил человека и общества определяется в основном следующими обстоятельствами: во-первых, конечно, масштабным общим кризисом российского села и сельской школы России на рубеже XX–XXI веков в результате неэффективного реформирования общественного развития страны в 1990-е годы, когда и государство, и его население оказались на грани гибели, выживания; во-вторых, следует отметить неэффективность региональной и муниципальной политики в России конца XX века, что также обострило проблемы сохранения прежде всего сельского населения; в-третьих, отметим растущую социальную и экономическую дифференциацию различных регионов России, что обострило проблемы миграции, которые больше и масштабнее всего ударили прежде всего по сельским, аграрным регионам страны; в-четвертых, нельзя не сказать об ошибках управления 1990-х годов на федеральном и региональном уровнях, в результате которых произошла редукция социальной инфраструктуры сельских районов, сокращение количества сельских школ, а вслед за тем и сельских поселений; в-пятых, обращает на себя внимание неэффективность социально-экономической политики на селе, которая привела к ликвидации большинства коллективных хозяйств, сохранявших и социальную инфраструктуру, и финансово-экономическую обеспеченность большей части населения; в-шестых, следует отметить слабую ориентированность учебных заведений аграрных районов на местные потребности в трудовых ресурсах, социальное обслуживание населения; наконец, в-седьмых, констатируем тот факт, что сельское население России рубежа XX–XXI столетий оказалось масштабно деморализованным, подверженным массовому распространению социально обусловленных болезней, прежде всего – алкоголизму, наркомании, проституции, что стало основой разрушения традиционного российского села.

В этой связи явно обострилась проблема качества обучения и воспитания в сельских школах России, проблематика сельского учительства. В сочетании с разрушением экономических основ и социальной инфраструктуры села это в корне подрывает жизненные силы, социокультурный потенциал не только сельской школы, но и в целом российского села, гибель которого угрожает масштабным, катастрофическим ослаблением страны, народа России в целом.

Виталистская социология села как отрасль современного социологического витализма ориентирует руководство страны, ее отдельных регионов и поселений на

решение ключевых вопросов сохранения *жизненных сил и пространства жизни* сельского населения, где сохранение и развитие сельской школы характеризуется одной из главных задач. При этом речь идет не только и не столько о сохранении, спасении сельской школы, сколько *об ее модернизации* сообразно потребностям социально-исторического развития страны и общества, его социокультурной эволюции начала XXI века.

Виталистская социология села сегодня, возрождая целую отрасль отечественного социологического знания – социологию села – акцентирует внимание на следующих ключевых проблемах, составляющих *объект и предмет социологического анализа* и социоинженерных, социально-технологических практик. В этой связи фиксируются:

- 1) *опасно возросшая социальная дифференциация* не только городского и сельского населения, но и различных слоев, групп сельских жителей;
- 2) социальная и экономическая неэффективность управления в сельской местности современной России;
- 3) *различные условия, возможности* экономической и социальной поддержки основных форм собственности на селе (государственной, кооперативной, частной);
- 4) *ослабление* социальной поддержки общественных институтов, действующих в сельской местности России (семья, школа, здравоохранение и др.);
- 5) обострение проблем распространения на селе *социальных болезней*;
- 6) дифференциация и *обострение экологической проблематики* в сельских регионах России;
- 7) возникновение новой этно-культурной, миграционной ситуации сельских поселений аграрных регионов России рубежа XX–XXI веков; и др..

В этой связи принципиальное значение имеет виталистская трактовка базовых, *первичных социальных отношений* людей как их взаимозависимости по поводу жизненного пространства, средств к жизни, которые их окружают: *владения, пользования, распоряжения и распределения, присвоения, потребления*. Эти отношения являются фундаментом разворачивания общественных отношений во всех основных сферах жизни общества, отражая, с одной стороны, воздействие жизненных сил, потенциала сельского человека на его жизненное пространство, средства к жизни, а с другой – этого жизненного пространства на жизненные силы сельчан – участников общественной жизни. При этом характеризуется, учитывается *количество, качество и мера* этих явлений социальной жизни населения сельских районов России.

Подчеркнем принципиальное в данном плане значение того обстоятельства, что виталистская социология села концентрирует внимание не только на взаимозависимости сельских жителей по поводу средств производства, как это происходит, например, в марксистской социологии, но представляет дело так, что социолог должен рассматривать взаимозависимость сельских жителей по поводу их *жизненного пространства, средств к жизни в целом*. Это – принципиальное от-



личие социологического витализма от большинства традиционных, классических социологических парадигм, что позволяет комплексно рассматривать не только развитие социальных сил сельского населения, но и отдельных социальных институтов, организаций, акторов общественной жизни на селе, в том числе участников образовательной деятельности, развитие сельской школы в целом.

Если говорить о жизненных силах сельских жителей, их формировании в сельской школе, в условиях современного российского села, то здесь можно и нужно учитывать, в частности, показатели развитости ИРЧП (индекса развития человеческого потенциала), который сейчас рассчитывается не только у нас в стране, но и во многих других государствах, их отдельных регионах и типах поселений<sup>1</sup>.

В этой связи мы особо обращаем внимание на то, что ИРЧП включает не только индекс уровня жизни, а также индекс ожидаемой продолжительности жизни, но и *индекс уровня образования жителей современного российского села*. При этом сельские жители России по этим индексам чаще явно проигрывают горожанам. И тенденция развития этих показателей пока не в пользу населения сельских районов нашей страны.

Социологический витализм в развитии социологии села, кроме отмеченного, особое значение отводит анализу *показателей физического, психического и социального здоровья*. Это также прямо касается развития образовательных практик сельских регионов современной России, где обострение проблем здоровья вообще и физического, психического и социального здоровья, в частности – произошло и происходит чаще во взаимозависимости с развитием сельской школы, ее нерешенными проблемами.

Анализ этого направления исследований и образовательных практик позволяет сделать вывод о том, что ключевой проблемой решения данного круга вопросов является *развитость индивидуальной и социальной культуры личности, культуры организации личной и социальной жизни, культуросоциальность образования и социального управления, уровень развитости общей и профессиональной культуры человека, его образ жизни*. Виталистская социология села и образовательной деятельности в этой связи акцентируют внимание, с одной стороны, на характеристиках *социокультурной развитости пространства жизнедеятельности сельчан* в основных сферах их бытия: а) в производственно-трудовой практике; б) в общественно-политической деятельности; в) в духовно-культурной жизни; г) в социально-бытовой сфере; д) в социально-экологической жизнедеятельности. С другой стороны, речь идет о *культуросоциальности, социокультурной развитости жизненных сил сельских жителей, их общественной, трудовой активности*.

Обе группы характеристик, показателей развитости жизненного потенциала, жизненных сил и пространства жизни сельского населения современной России,

---

<sup>1</sup> Напомним, что ИРЧП сельских жителей рассчитывается по формуле:  $ИРЧП = (ИОПЖ + ИУОБ + ИУЖ) / 3$ , где ИОПЖ – индекс ожидаемой продолжительности жизни, ИУОБ – индекс уровня образования, ИУЖ – индекс уровня жизни сельских жителей. (См. об этом подробнее: Григорьев С.И. Основы виталистской социологии XXI века. Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2007, С. 212–214).

как свидетельствуют экспертные оценки специалистов, данные прикладных исследований, в России существенно изменились за последние 15-20 лет [12; 17; 23 и др.]. Изменение общественного строя, характера базовых, *первичных социальных отношений людей* не могло не изменить и человека, в том числе жителя села, различных типов сельских поселений. Масштабно изменилась социальная структура, имущественная и классовая дифференциация населения аграрных регионов страны, его образ жизни, культура мышления и поведения сельчан, их трудовая и общественная активность, отношение к образованию и образованность.

Радикальные изменения произошли в системе сельских учебных заведений: почти на треть сократилось количество сельских общеобразовательных школ, более чем на две трети стало меньше сельских ПТУ и техникумов. Многие аграрные вузы наряду с сельской зоной страны стали обслуживать городское социально-профессиональное пространство. При этом произошла массовая коммерциализация подготовки кадров аграриев. На селе возникла достаточно большая группа, прослойка неграмотных, людей, не имеющих не только профессионального, но и общего образования.

Виталистская социология села сегодня фиксирует снижение показателей социокультурной развитости сельского населения России при усилении ее дифференциации, а также зависимости от имущественного расслоения, региональной и поселенческой структур. Здесь в 1990-е годы сформировалась достаточно большая группа не только неграмотного и малограмотного населения, но и лиц без определенного места жительства (бомжей), представителей социальных слоев, характеризующихся различными типами девиантного поведения.

Радикально изменились условия воспитательной деятельности в сельской семье, трудовом сельском коллективе, в социально-бытовой сфере села, характеризующейся сегодня ослабленной социальной инфраструктурой. Это также осложняет прежде всего социокультурный контекст субъективно-личностного развития сельчан, а также социокультурное пространство их бытия.

Виталистская ноосферная социология села и городских поселений сегодня не случайно теоретико-методологически акцентирует внимание на *культуроцентричности развития жизненных сил человека и его жизненного пространства*. Развитие событий в современном социуме, прежде всего – ускорение темпов социокультурных изменений, изменение образа жизни людей, нарастание угрозы рисков для их жизни, нестабильности общественного и личностного развития, новое сочетание ценностей и практик социального, индивидуального и группового, а также глобального, регионального и национально-этнического – нужно поставить в *центр внимания современного социологического знания*. Необходимость решения задач эффективного управления, обеспечения устойчивости общественного развития, безопасности бытия людей приводит к проблеме *культуроцентричности*, формирования новой индивидуальной и социальной культуры жизни современного человека и социума.

Этого требует и новый характер взаимодействия хозяйственно-экономического и социально-бытового, общественно-политического и духовно-идеологического, экологического и технологического, информационно-коммуника-

ционного развития. Культура вновь исторически своеобразно, специфически, но *системообразующе, доминантно* оказалась в центре событий нового социального времени, которое *утверждает приоритеты ноосферной цивилизации*, игнорирование которых провоцирует угрозу гибели человечества, его деградацию. Не случайно и у нас в стране в основе целого ряда постнеклассических, постмодернистских парадигм социологического мышления сегодня оказывается *культуроцентричность жизни*, тип культуры социального бытия человека, ищущего гармонию отношений не только с себе подобными, но и со средой обитания в целом: этносоциология и социология риска (О.Н. Яницкий), социология жизни (Ж.Т. Тощенко), виталистская социология (С.И. Григорьев), ноосферная социология (А.И. Субетто) и др.

Общей чертой всех этих новых концептуальных, теоретико-методологических построений постнеклассических социологических парадигм является поиск путей гармонизации социальных отношений, новой социальной культуры, способной обеспечить *сохранение жизни* людей, человеческой цивилизации, оптимальное социокультурное развитие их жизненных сил. Острота рассмотрения этой проблематики в связи с развитием виталистской социологии села, сельских и городских поселений обусловлена прежде всего тем, что *риски для жизни* и в селе, и в городе в последние 2–3 десятилетия многократно возросли, а кризисное развитие аграрного сектора хозяйства и пространства жизни в России просто ставят под вопрос сам факт существования общества, государства и человека в нашей стране. При этом сохранение сельской школы, оптимизация аграрного образования и сельских подсистем органами образовательной деятельности стало одной из ключевых задач, решение которой делает возможным социокультурно ориентированное развитие аграрных регионов страны, сохранение здесь полноценной социальной и хозяйственно-экономической, общественно-политической и социально-экологической жизни. И стратегически, и тактически это выглядит сегодня именно так.

Социально-технологически значение виталистской социологии села и образовательной деятельности для сохранения и модернизации сельской школы России начала XXI столетия состоит прежде всего в том, что она развивает практику управления, организации образования в сельской местности в направлении создания и развития, обеспечения экономически и социально эффективного функционирования *многоуровневых сельских культурно-образовательных комплексов*, ориентированных не только на профессионально-трудовую, но и на экологическую, социально-бытовую, духовно-культурную, общественно-политическую подготовку кадров. Оптимальное решение этой группы задач, как свидетельствует опыт Беларуси, ряда регионов России, возможно на основе развития сети агрогородов, создаваемых в сельских районных центрах на основе производственных программ организации переработки сельхозпродукции на местах ее выращивания, а также программ развития социальной инфраструктуры аграрных территорий.

Полезную роль в этой связи в большинстве сельских районов России сегодня могли бы сыграть *программы второго, социального, точнее – социокультурного, освоения целины*. Это могло бы не только сохранить уже освоенные хозяйст-

венно-экономические территории нашей страны, особенно – в Сибири и на Дальнем Востоке, но и расширить зону их экономического и социокультурного обустройства, усилить здесь экономическую, социальную и национально-государственную безопасность.

В организации учебного процесса в сельских учебных заведениях, в многоуровневых культурно-образовательных комплексах технологически виталистская социология села стимулирует не только адекватное использование новых информационных технологий, интернета, но и методов защиты от глобальной «грязной» информации, разрушающей основы физического, психического и социального здоровья сельских школьников, сельского населения в целом. Здесь сегодня во весь рост встает группа задач оптимизации, рационализации использования новых информационных и коммуникационных ресурсов в интересах разностороннего развития человека, формирования патриотически, социокультурно ориентированных профессиональных групп.

С учетом роста объемов учебной информации в сельских учебных заведениях, в системе образования в целом явно актуализирована и стимулируется виталистской социологией села практика разработки и *применения клиповых технологий, использования художественных образов*, художественно-эстетического потенциала отечественной культуры, представляющих в концентрированном виде рациональное социальное и профессиональное знание, технологически эффективные практики его использования. Это позволяет вместе с рационализацией изложения, презентации знаний, формирования умений и навыков, компетенций и универсалий культуры еще и усилить воспитательный эффект обучения, организации образовательной деятельности на селе.

Не менее важным является и такое технологическое новшество в организации учебного процесса в учебных заведениях аграрной зоны страны сегодня, на которые также ориентирует виталистская социология села и образования, как использование *методов сжатия информации*, применения различных коэффициентов, средних, универсальных значений типа «золотого сечения» и пр. Это также дает возможность сократить время изложения информации в учебном процессе, акцентировать внимание на главном, ключевых значениях выводов, содержащихся в учебных программах всех уровней и направлений образовательной деятельности.

Таким образом, наиболее значимые социально-технологические новации в модернизации российского образования на селе не только необходимым образом сочетаются, но и выражают новую культуру организации, осуществления образовательного процесса. Социокультурный фундамент этой инновации сказывается, таким образом, и технологически, и концептуально, теоретико-методологически.

## НООСФЕРНАЯ ПАРАДИГМА КАЧЕСТВА КРЕСТЬЯНСКОГО (СЕЛЬСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**А. И. Субетто (Санкт-Петербург)**

*Крестьянское/сельское образование должно быть осознано как образование принципиально отличное от городского по своей базовой компоненте, призванной научить человека жизни на «земле», в гармонии с природой, в гармонии «кормящим ландшафтом» (по Л.Н. Гумилеву).*

Осмысление качества крестьянского образования, сельской школы, крестьянских университетов не может быть правильно выстроено только в логике традиционных схем, сформировавшихся в пространстве рыночных реформ, в том числе в образовании, в логике принципа рыночного фундаментализма, формирования так называемого «конкурентного человека», т.е. рыночного человека, регулируемого в своем поведении стимулами рынка.

*Именно «рыночный человек» на Земле, т.е. «конкурентный человек», оказался неприемлем для Земли и Биосферы как суперорганизмов, живых мега-систем, обладающих собственными гомеостатическими механизмами, что и выразилось в первой фазе Глобальной Экологической Катастрофы (с начала 90-х годов XX-го века), процессы которой в начале XXI века приобретают ускорение. Дальнейшее развитие этих процессов в сложившейся логике ведут, по прогнозам Медоузов и А.П. Федотова, к антропо-биосферному коллапсу уже в интервале времени 2020–2030 гг. Более того, по второй закономерности Федотова, индексированной социально-экономической дисгармонией мирового сообщества, в 2022 ± 5 году ожидается «кульминационная точка взрыва истории», отражающая конфликт между богатыми и бедными странами.*

*Где же выход? На этот вопрос отвечает Ноосферизм как новая научно-мировоззренческая система, образуемая на основе синтеза всех наук на начало XXI века как результат «вернадскианской революции», развития учения о ноосфере В.И. Вернадского.*

*Выход состоит в переходе человечества и России на новые основания Бытия, в новое качество жизни, в пространстве которых ведущим становится действие не закона конкуренции (эпохе Конкурентной истории и конкурентному человеку поставила пределы первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы), а закона кооперации.*

*Иными словами, выход для человечества и для России в его составе состоит в переходе на основания Кооперационной Истории, но в пространстве тесного, экологического взаимодействия человечества и Биосферы – в виде управляемой социоприродной – ноосферной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.*

*Это еще надо осознать. Человек, как человечество, сможет выжить в XXI веке и преодолеть опасность экологической смерти, только став человеком-*

*гармонителем на Земле*, выполняя гармонические правила хозяйственного природопотребления. А это возможно только тогда, когда оно станет внутри самого себя гармоническим, установит социальную справедливость, уничтожит бедность и сверхобогащение, агрессивное природопотребительство (потому что любое потребление всегда есть потребление природы!), *установит ноосферный, экологический, духовный социализм на Земле, т.е. Ноосферизм как новую эпоху нового качества бытия.*

*В этой предстоящей стратегии развития человечества и России трудно переоценить роль сельского хозяйства, сельского социума и образования как важнейших факторов ноосферогенеза XXI века.*

Что есть сельское хозяйство и аграрный сектор жизни для человечества и России?

Сельское хозяйство есть базовый сектор хозяйствования человека на Земле, непосредственно связывающий его с автотрофами, т.е. растениями, зеленым листом с помощью «хлорофилловой фабрики Природы» потребляющим и ассимилирующим солнечную энергию, благодаря которой возможна жизнь животного мира и человечества. Здесь таится непосредственная связь человека, всего социума с почвой, с Землей, с водой, которые являются, по определенным гипотезам, живыми, в целом с «живым пространством» (В.П. Казначеев) Земли и Космоса.

Аграрный социум, т.е. село, деревня, агропоселки, агротехнополисы («агрогорода»), – те поселения, в которых человек непосредственно взаимодействует с землей, ландшафтом, природой во всем ее многообразии, менее отчужден от природы по сравнению с урбанистическим отчуждением, характерным для больших городов, еще больше способствующим антиэкологическому поведению.

Аграрный социум – социум, погруженный в природу более непосредственно. Человек, живущий в природе, более универсален и внутренне гармоничен.

*Аграрный социум – базис общества, тем более для такой цивилизации с ее огромными пространствами и ландшафтно-климатическим разнообразием, с суровыми условиями агропроизводства, как Россия.*

Именно поэтому *в России, в русской ментальности* (а по справедливому замечанию С.В. Вальцева «специфическая и главная функция менталитета в обеспечении механизмов стабильности» в нации, в национальном обществе *одним из центровых начал был культ земли, «матери сирой земли», и культ труженика на земле, землепашца.*

Автором в монографии «Основания и императивы стратегии развития России в XXI веке» (2005) было введено понятие «*российско-цивилизационного императива власти земли*». Великий русский классик-писатель Г.И. Успенский отмечал: «...огромнейшая масса русского народа до тех пор и терпелива и могуча в несчастьях, до тех пор молода душою, мужественно – сильна и детски-кротка – словом народ, который держит на своих плечах всех и вся..., покуда над ним *царит власть земли, покуда в самом корне его существования лежит невозможность «ослушания ее повелений...»* (выделено мной. – С.А.). Обсуждая содержание былины о мужике Микуле Селяниновиче и Святогоре-богатыре, писатель показывает, что отрыв от земли русского народа лишает его, как древнегреческого мифологиче-

ского героя Антея, силы: **«Оторвите крестьянина от земли, от тех интересов, которыми она волнует крестьянина, – добейтесь, чтобы он забыл «крестьянство» – и нет этого народа, нет народного мирозерцания, нет тепла, которое идет от него. Остается пустой аппарат пустого человеческого организма. Настает душевная пустота...»** (выделено мной. – С.А.).

Вот почему введение рынка земли в России, которого никогда не было, даже во времена Российской империи, ведет к обезземеливанию русского народа, к краху сельского хозяйства, порождает опасность захвата земель, по историческому праву принадлежащих народу, иностранным капиталом, с последующей колонизацией и отчуждением земли.

Вот почему сохранение села, сохранение сельской школы и развитие крестьянского высшего образования, создание сети крестьянских университетов России (концепция крестьянских университетов в России была разработана в 1991–1993 гг. Л.А. Майбородой и А.И. Субетто) – есть императив для прогрессивного развития России XXI веке.

Но этот императив усиливается на фоне развивающейся Глобальной Экологической Катастрофы, «климатического апокалипсиса», который, по ряду оценок, уже состоялся над европейской территорией в последние 5 лет и продолжает развиваться. Он приобретает ноосферное содержание.

**Иными словами, в XXI веке, говоря о качестве образования вообще и о качестве сельского, крестьянского образования в частности, необходимо говорить о ноосферном качестве образования, о ноосферном образовании, которое должно стать базисом бытия ноосферного образовательного общества в России и основой ее устойчивого развития.**

**Таким образом, ноосферная парадигма качества крестьянского – сельского образования в России – часть императива предстоящих ноосферных преобразований и в России, и в целом в мире, если человечество хочет спастись от экологической гибели уже к середине XXI века из за рыночно-капиталистической формы агрессивного природопотребления.**

Ноосферная парадигма качества крестьянского – сельского образования включает в себя ноосферную парадигму фундаментализации образования, в которую входят императивы экологизации, космизации, ноосферизации естественных и гуманитарных блоков образования, усиления роли ноосферной духовно-нравственной системы в воспитании учащихся в школе и студентов в вузах, **возвращение в образовательное пространство России формулы «Без совести нет человека на Земле», «Специалист без совести, без сформированных духовно-нравственных начал, включая любовь к природе, – вначале убийца природы, а потом – себя».**

Требование универсализма, которое всегда присутствовало в школе (хотя периодически забывалось), поскольку человек взаимодействует с Универсумом, с универсальностью мира, особенно актуально именно для сельской школы, крестьянских университетов.

В г. Луга с 1991 года функционирует Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия – первый крестьянский университет в современной России, построенный по концепции крестьянских университетов, в логику фундаментальной подготовки в котором закладывалось требование более высоко-

го уровня универсальной подготовки сельского учителя, сельского врача, сельского юриста, экономиста-технолога, фермера и т.д., поскольку они встречаются с целостностью, нерасчлененностью объекта своего хозяйствования – земли, почвы, лугов, лесов, рек, озер и т.д. и самого сельского труда. Не все удалось сделать в этом направлении, поскольку мы столкнулись с требованиями ГОСов, которые игнорировали принципиальную специфику труда в аграрном (крестьянском) секторе жизни России. И здесь сработало урбанистическое отчуждение работников образования, от которых зависели соответствующие решения, от земли, от нужд поддержания и развития качества жизни в сельском социуме.

*Универсальность качества жизни на земле, в сельском социуме ставит на особое место сельскую школу. Она является центром жизни села и деревни. Именно с уничтожения сельских школ увеличивался социальный распад аграрного сектора жизни России, поток бегства молодежи в большие города.* Поэтому тезис образовательной политики, исходя из принципа закрытия малокомплектных школ на селе под лозунгом оптимизации сети школ, является ложным, усиливающим падение социального качества жизни в сельском социуме.

Ноосферная парадигма качества крестьянского образования требует образования и воспитания сельских детей и молодежи по месту их проживания, независимо от малочисленности сельских поселений, с использованием возможностей дистанционного образования, спутниковой связи и телевидения. Прекрасные примеры демонстрируют школы для кочевых народов Севера в Швеции, Канаде, на Аляске.

Движение ноосферных школ в республике Саха-Якутии захватило в первую очередь сельские школы в улусах. Например, *Н.М. Никифоровой* выпущено для учителей, работающих в классах «элементарной школы» (1–6 классы) учебное пособие «Темы астрономии и географии в обучении интегрированному курсу «Природа и человек» в 1–6 классах ноосферно-экологической системы образования (в помощь учителям и учащимся).

В предисловии «Совет учителям» автор писала: *«Человек – дитя природы: природа дает человеку тепло, воду, пищу, укрытие. Ребенок становится человеком, познавая силы и тайны природы, придерживаясь законов поведения. С первого класса дети изучают начальное понятие географии, например, средний мир: родная мать-Земля, легенды, стихи, благословения, посвященные матери Земле.*

- *Земля – планета.*
- *Форма Земли – шар, глобус.*
- *Океаны, континенты.*
- *Горы и равнины.*
- *Разнообразии вещества на земле: Полезные ископаемые, воздух и вода».*

Программы для I–VI классов школы, с учетом возрастных особенностей детей, имеют разные уровни углубленного изучения.

Пособие заканчивается словами: *«Ноосферное образование нацелено на восстановление экологического равновесия на планете и воспитание нового человека, отличительной чертой которого будет новое качество мышления – целостное мышление, определяющее ноосферное сознание».*



Автор активно разрабатывает систему Ноосферизма, ноосферного образовательного общества и ноосферного образования. Выходит 13 томов «Сочинений» автора под общим названием «Ноосферизм».

В 2003 году была проведена научная конференция, посвященная 140-летию со дня рождения *В.И. Вернадского*, «Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке» и издана одноименная коллективная научная монография. В 2007 году состоялся Первый международный научный северный Форум «Ноосферизм: Арктический взгляд на устойчивое развитие России и человечества в XXI веке» (20–24 ноября 2007г., Санкт-Петербург). Издана 2-х-томная коллективная монография с одноименным названием. По итогам форума были приняты международные документы «Ноосферная Хартия Севера» и «Обращение к Народам Мира».

В «Обращении к Народам Мира» указывается что:

- *«Возникает опасность экологического самоуничтожения человечества к середине XXI века»;*
- *«Только выстроив гуманистические отношения между людьми, запретив «сверхпотребление» и культ сверхбогатства (по отношению к разумным потребностям), мы сможем спасти жизнь всех живых существ на земле, а, спасая их, мы спасаем себя. Только гармоническое общество, гармонический духовный человек может выстроить коллективно гармонические отношения с Природой»;*
- *«На передний план выходят в социальном развитии закон кооперации, принципы солидарности и правды, приоритет Ответственности над свободой отдельного человеческого индивида».*
- *«Человечество, народы Мира ждет великое будущее в XXI веке, если оно в центр своего Бытия поставит разум в соединении с Духовностью и Нравственностью, Любовь не только к самим себе, к человеку, но и к Природе в Целом, к Земле – эволюционной колыбели человечества».*

Россия – родина Ноосферного учения, Ноосферного идеала, она должна стать первой страной в мире, в которой реально будет реализовано ноосферное образование по всей «цепочке» непрерывного образования, начиная от дошкольных учреждений, школы и кончая высшим и послевузовским образованием.

И начинаться ноосферное образование в России должно с сельской школы, крестьянского высшего образования, потому что именно в аграрных регионах, социумах должна быть создана ноосферно-экологическая система жизни, ноосферная система взаимодействия человека с Природой.

***Разговор о качестве образования, тем более – качестве сельского образования, не может не учитывать необходимость установления ноосферного качества образования, в первую очередь в области содержания, как в целом, так и по отдельным учебным дисциплинам, трактовки и содержания, и состава универсальных компетенций с позиций новой парадигмы универсализма XXI века – ноосферного универсализма.***

## СТРАТЕГИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛА

*В.Г. Бочарова (г. Москва)*

1. Новые требования к системе российского образования, заложенные в государственных документах начала XXI века, носят социально-педагогический характер. Это – социальные требования общества, государства, семьи, каждого гражданина.

Развитие образования предполагает приведение образовательных систем в соответствие со всем спектром условий их функционирования – не только учреждений собственно образовательной отрасли, но и социальной сферы в целом, а также других сфер жизнедеятельности людей.

*Образование рассматривается как социальный институт, компетентно обеспечивающий реализацию и успешное развитие образовательно-воспитательных потребностей личности, социума, а также опосредованно влияющий на решение проблем здоровьесбережения, трудоузанятости, социальной, экономической, демографической политики, обеспечения доступным жильем, создания благоприятной, безопасной среды обитания.*

Особенно актуален такой подход для сельского социума, социально-экономической и образовательной ситуации, сложившейся в современном российском селе, на состоянии которого особенно болезненно отразились и формализация государственных гарантий на доступность общего и профессионального образования, и структурная деформация образования, всей социальной сферы, и другие последствия вхождения общества в рыночные отношения.

Цели, задачи и направления современного этапа реформирования системы образования на селе определяются в соответствии с изменениями, которые происходят в государственно-политическом и социально-экономическом устройстве России в целом. Это в первую очередь – обновление и укрепление российской государственности; демократизация общественной жизни; переход на рыночные механизмы экономического развития и преобразование форм собственности; децентрализация управления; изменение структуры занятости населения; усиление роли субъектов Федерации и муниципального, местного самоуправления в осуществлении социальной, экономической, образовательной политики; интеграция в мировое политическое, экономическое, социокультурное, образовательное пространство.

Изучение практики развития модернизации образования в различных регионах страны, широкое обсуждение ключевых задач дальнейшего развития образования в сельском социуме показало, что при всем многообразии мнений и подходов представители общественных, политических и деловых кругов, ведущих конфессий и национальных общностей, молодежи и старших поколений, деятели

науки и культуры сходятся в том, что *образование на новом этапе развития должно быть непосредственно вписано в сельский социум, подчинено духовному возрождению и экономическому развитию российского села – оно призвано служить достойному будущему страны, которое связано, прежде всего, с возвышением человека, раскрытием его созидательных качеств и способностей.*

2. Это означает, что образование на селе **должно соответствовать социальным ожиданиям** людей, социально-ценностному заказу общества, сельского сообщества, каждой конкретной семьи, конкретного человека.

Свои ожидания от образования сельские жители связывают с компетентным осуществлением социально-педагогического влияния на динамично меняющийся сельский социум, применительно к многообразию групп (типов) сельских поселений, различающихся по исходному уровню социально-экономического развития, сложившейся социально-политической, демографической, экологической ситуацией, культурой межэтнических, национальных, межнациональных отношений, состоянием производственной и социальной сферы, деятельностью религиозных структур различных конфессий и других факторов влияния на жизнеспособность сельского сообщества, семьи, личности.

Актуализируется потребность сельских жителей в такой системе образования, которая:

- **способна** реализовывать свои функции в открытом социуме, не ограничиваясь рамками образовательных учреждений;
- **предполагает** приоритет семьи в совокупности социально-образовательных институтов;
- **функционально подготовлена** к социально-педагогической работе со всеми категориями сельских жителей: с детьми, семьями, взрослым населением; к осуществлению партнерства со специалистами социальных служб, представителями правоохранительных органов, предпринимателями, работниками агросферы;
- **осознает** необходимость влияния (и реально влияет) на развитие социальной активности, социальных инициатив взрослых и детей в сельском социуме; искоренение иждивенчества во всех формах его проявления, потребительской психологии;
- **способна** осуществлять влияние на государственные и коммерческие структуры в решении проблем сельских жителей; оказывать всемерную поддержку общественным организациям, развитию волонтерского движения, социального участия различных слоев и групп населения в обновлении села.

Кардинальные перемены в жизни российского села, таким образом, внесли принципиальные коррективы в функции образования, его ценностно-целевую направленность, **сместившуюся на потребностную сферу людей, удовлетворение и качественное развитие потребностей, запросов** личности, сельской семьи, конкретных социальных групп, обновляющейся агросферы в соответствии с их ожиданиями и системой базовых ценностей.

Такая образовательная система ориентирована на новые приоритеты – **на приоритеты потребностной сферы сельского социума, конкретной семьи и личности.**

Действующая система образования в сельском социуме базируется на наличии (либо отсутствии) определенного (как правило, заданного сверху) «набора» образовательных учреждений и, прежде всего, сельских школ. Именно учрежденческий подход ставится во главу угла и определяет ту совокупность и качество педагогического коллектива, которые реализуют свои функции в соответствии с задачами этих учреждений и индивидуальными возможностями педагогов.

Идеология приоритетности образовательных потребностей и запросов жителей сельского социума конкретного села (муниципального образования, сельского округа и т. д.) предполагает **иную стратегию развития образования**, ориентированную на системное развитие потребностно-ценностной сферы сообщества конкретного сельского поселения, определяющей необходимую для этого поселения **совокупность специалистов педагогического профиля и соответствующий «набор» типов (видов), вариантов, организационных форм образовательных учреждений.**

*Таким образом, новая стратегия развития образования на селе реально ориентирована на специфику проживающего контингента, на развитие потребностей при определении видового разнообразия образовательных учреждений с учетом востребованности их в конкретном сельском социуме.*

На этой основе соответственно пересматриваются инфраструктура, принципы устройства, жизненный уклад учреждений образования на селе, система и практика управления ими, содержание, технологии и экономическая база их функционирования в целостном образовательном пространстве, постепенно приводя их в соответствие с новыми реалиями социально-экономической жизни в сельском социуме и каждом конкретном селе, сельском районе.

**3.** В качестве индикаторов успешности влияния образования на социальное развитие села особую значимость приобретают **социально-педагогические критерии** состояния и результативности образования, отражающие степень его влияния на социальное развитие села и проявляющиеся в социальной зрелости, открытости и социальной активности, профессиональной и социально-педагогической компетентности, состоянии государственного мышления и функциональной грамотности специалистов и руководителей всех уровней образовательной системы.

Стал очевиден **дефицит** педагогических кадров, которые бы соответствовали этим социально-педагогическим критериям – не только владели профессионально-педагогическими знаниями и умениями в своей конкретной (предметной) области, но и умели бы строить и влиять на отношения в сельском социуме, проявлять свои духовно-нравственные качества, организаторские способности, творческую активность, коммуникабельность, гуманность, толерантность.

Новые задачи, социальные ожидания от образования требуют консолидации специалистов педагогического профиля на селе как **сообщества педагогов-единомышленников, которым посилено решение этих задач.**

В ходе социально-педагогического исследования определились субъекты такого сообщества; функциональное поле профессионально-педагогической дея-

тельности каждого из них; найдены способы интеграции потенциала различных специалистов педагогического профиля в образовании, социальном воспитании, оздоровлении сельских детей, подростков, молодежи, взрослого населения, осуществлении влияния на социальное развитие села; создана вариативная модель управления и нормативно-правового сопровождения профессионально-педагогического сообщества на уровне регионов.

*Опираясь на классическое определение понятия сообщества как объединения людей, имеющих общие интересы, цели, учитывая специфику, потребности и запросы сельского социума, а также выявленные тенденции развития инновационной практики, правомерно рассматривать профессионально-педагогическое сообщество в качестве **нового механизма**, обеспечивающего консолидацию и полноценную реализацию в сельском образовательном пространстве совокупного ценностно-целевого потенциала специалистов педагогического профиля и способствующего интеграции и повышению качества их деятельности как непосредственно в образовательных учреждениях, так и в открытом сельском социуме.*

Профессионально-педагогическое сообщество (выступающее в этом контексте как совокупная, собирательная (полисубъектная) категория), включает в качестве его субъектов учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, специалистов по воспитанию детей дошкольного и дошкольного возраста, педагогов системы специального образования, дополнительного образования детей, образования взрослых, организаторов профессиональной подготовки, предпрофильного и профильного обучения, менеджеров образовательной сферы, педагогов-организаторов социально-педагогической работы с семьей, с разновозрастными общностями по месту жительства, специалистов сферы культуры и спорта.

Постепенное формирование в сельских поселениях консолидированных профессионально-педагогических сообществ расширяет и усиливает потенциал **школы и других образовательных учреждений как главного профессионально-педагогического звена** в обучении и воспитании сельских детей, в их оздоровлении, адаптации, социализации. В сообществе педагогов-единомышленников каждый специалист ориентирован как на более качественную профессиональную деятельность в конкретном образовательном учреждении, так и на выполнение более широкой, социально-педагогической миссии по реализации и развитию **образовательных потребностей и ценностных ориентаций** сельского социума в целом – детей (начиная не со школьного, а с самого раннего возраста и далее, влияя на развитие личности в онтогенезе), их семей, молодежи, всего сельского населения, на решение задач социального, экономического развития села, гуманизации среды обитания сельских жителей, минимизации различного рода социальных рисков, зон социально-психологической напряженности и психотравмирующих факторов, повышения качества жизни селян.

Отсутствие прямой зависимости социального развития села от наличия в конкретном поселении изначально заданного типа (вида) сельского образовательного учреждения, ориентация на сельское профессионально-педагогическое сообщество как совокупный, динамичный, вариативный феномен – не только не снижает, а значительно повышает значимость **сельского учителя** как главного, наиболее подго-

товленного субъекта этого сообщества, который выполняет в этом контексте социально-педагогическую миссию. Он не только несет ответственность за свою собственную педагогическую деятельность, но и влияет на педагогическую целесообразность деятельности других субъектов целостного воспитательно-образовательного процесса, на осуществление образовательной системой роли первостепенного фактора социально-экономического развития современного села.

Функциональное пространство, миссия специалистов педагогического профиля, каждого сельского образовательного учреждения как ведущего профессионально-педагогического института на селе существенно расширяется, усложняется и рассматривается применительно ко всем категориям сельского социума, включая детское и взрослое население села, по вопросам развития информационной культуры; пропаганды социально-педагогических, психологических, медицинских, правовых, сельскохозяйственных знаний среди сельских жителей; влияния на выбор образовательной и профессиональной траектории жизни детей, молодежи села. В этой связи одной из важнейших граней деятельности сельского учителя и сельской школы становится повышение их социально-трудового статуса, авторитета, престижа, предполагающих достойное соответствие образования высоким современным стандартам и требованиям.

В процессе научных исследований и обобщения передовой практики разработано **более двадцати инновационных моделей образовательных учреждений** для села, имеющих, как правило, интегративный, комбинированный, открытый, социально-активный характер, реализующих концепцию профессионально-педагогического сообщества в контексте государственно-общественной парадигмы – применительно к образованию дошкольников, школьников, студентов, работающей молодежи, взрослых, а также социально незащищенных, социально уязвимых групп населения.

4. Исследования подтвердили, что идея формирования сельского профессионально-педагогического сообщества весьма продуктивна. Однако ее реализация предполагает новую стратегию профессионализации специалистов педагогического профиля для села: **специфическую, многопрофильную профессиональную подготовку педагогов**, предусматривающую их профессиональную компетентность по одной из основных специальностей (учитель начальной школы, учитель основной, средней школы, психолог и др.) и ряду дополнительных квалификаций (специалист по дошкольному, дополнительному образованию детей, социальный педагог, менеджер, специалист по работе с сельской семьей, разновозрастными объединениями по месту жительства и др.), что смягчает проблему «профессиональной трагедии», скажем, учителя в случае закрытия сельской школы (по объективным причинам); делает процесс реструктуризации сети сельских школ менее болезненным, педагогически целесообразным; способствует сохранению, сбережению в каждом селе интеллигенции, ее профессионально-педагогического звена как носителя передовых традиций, ценностей крестьянской культуры, сельского образа жизни, закреплению молодых кадров на селе, а также «сближению» сельских педагогов с семьей, со специалистами медико-оздоровительного профиля, управленческими структурами различного уровня;

обеспечению безопасности, защиты прав, охраны общественного порядка и профилактики негативных явлений в духовно-нравственном, психическом, социальном здоровье села; обеспечивает функционально-содержательную согласованность деятельности всех социальных институтов как с детьми, так и со взрослым населением, с производителями агросферы в сельском социуме.

Многопрофильная профессиональная подготовка выступает **действенным механизмом**, защищающим педагога от безработицы в случае объективно необходимого закрытия того или иного образовательного учреждения и позволяющим в конкретном сельском поселении, районе (а в перспективе – в масштабе целых регионов и страны) достаточно безболезненно решать вопрос – закрывать (или, напротив, открывать) то или иное образовательное учреждение. Или когда, на каком этапе в конкретном селе есть целесообразность, скажем, иметь дошкольное учреждение, начальную или уже основную школу, те или иные типы комбинированных, интегративных социально-педагогических, культурно-образовательных, медико-социальных учреждений. При таком подходе **практически при любой ситуации педагог-профессионал не лишается поля своей профессиональной деятельности (в различном качестве), что, таким образом, является предпосылкой сохранения, закрепления педагогических кадров, интеллигенции на селе.**

5. По мере раскрепощения личной и общественной инициативы, расширения сферы свободного выбора образовательных услуг **сельская семья, общественные структуры, работодатели и сами учащиеся** сегодня берут на себя долю обязанностей и ответственности в деле образования. Дальнейшее развитие образовательной системы обусловлено опорой на **государственно-общественный механизм** широкого и заинтересованного социального участия всех социальных институтов села, опираясь на который образовательная система сможет в полном объеме справиться со своим важнейшим предназначением в обновлении сельского социума.

В совокупности субъектов и механизмов реализации образовательной политики в сельском социуме особо **выделена роль самой личности** индивида как активного субъекта образования, воспитания и основы совокупного человеческого ресурса страны. В исследованиях достаточно хорошо проработан, теоретически и методически обоснован **механизм** реализации предложенного подхода реформирования образования с позиций включения самих учащихся старшего возраста, их родителей, работодателей в совместную реализацию социально значимых для жителей села проектов в социальной сфере, в решение различных проблем повышения качества жизни селян (на практике эта идея реализуется через систему инициативных социальных проектов, допрофессиональную, начальную профессиональную подготовку сельской молодежи к будущей профессиональной деятельности, систему профессиональных, учебных практик, контрактную систему закрепления педагогических и рабочих кадров на селе).

Активная, инициативная и конструктивная (а не иждивенческая, либо даже деструктивная) позиция социального участия и ответственности каждого жителя за все происходящее вокруг него в школе, семье, в открытом социуме и, в результате, за улучшение качества собственной жизни (концепция самопомощи); умение

добывать знания, заботиться о своем здоровье, выбирать траектории профессионального образования, творческого роста, досуговых увлечений (и, на этой основе, определение своего места в жизни, в обществе) – необходимая, и важнейшая составляющая эффективного механизма реализации стратегии развития образования в сельском социуме. Формирование у сельских детей, школьников и молодежи субъектной позиции, гражданской ответственности и правосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной (позитивной) социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда выделены в Концепции модернизации образования в качестве важнейших задач **социального воспитания** «... как первостепенного приоритета в образовании».

6. В числе ведущих субъектов образования **выступает семья**, исключительная роль которой в образовательно-воспитательной, здоровьесформирующей и демографической политике страны несомненна.

Предлагаемая стратегия развития образования в сельском социуме отражает новый взгляд на семью – главного заказчика и потребителя образовательных, социальных услуг в сельском социуме, на ее роль в жизни ребенка; проектирование и апробирование на практике эффективных моделей образовательных учреждений, ориентированных на приоритетную роль семьи в жизнеустройстве детей, что соответствует одной из самых ярко выраженных прогрессивных тенденций развития как мировой, так и отечественной социальной практики.

В основе формирующихся **механизмов** – стремление при всех известных противоречиях и трудностях **не подменять семью**, а, напротив, поставить семью в центр государственно-общественной социальной и образовательной политики. Эти механизмы основаны на идее о том, что инвестиции в семейную политику как приоритетную дают долговременную гарантию возрождения стабильного экономического и социального развития села в формирующемся гражданском обществе; повышения ответственности и компетентности родителей, семьи в воспитании и развитии детей; оказания сельской семье **профессиональных услуг достойного качественного уровня**; обеспечения своевременной социально-педагогической поддержки неблагополучных групп семей и предотвращения отказа их от своих детей; сосредоточения сил всех институтов общества на возвращении в семью оставленных или помещенных в детские дома-интернаты, приюты детей, на основе разумного выбора семейных решений для социальных сирот и детей, лишенных родительского попечения (в том числе – патронатную службу).

7. Результаты комплексного лонгитюдного исследования (осуществленного Институтом на базе 82 экспериментальных площадок – разнотипных сельских поселений из 47 регионов России) обосновывают вывод о том, что в большинстве этих регионов осознанно принимаются и постепенно реализуются идеи новой стратегии образования; в региональных программах модернизации образования используются выделенные механизмы влияния образовательной системы на социальное развитие села.

Позитивные изменения в социально-личностной ориентации образовательной системы на региональном уровне выразились в более эффективных подходах к решению таких фундаментальных проблем, как доступность качественного об-



разования детей и молодежи; формирование мотивации к самореализации и самоопределению личности в различных сферах деятельности; намечающееся продвижение в здоровьесбережении, охране прав и социальной защите сельского населения; развитие социальной активности и инициативности детей, молодежи, взрослых; гуманизация и оздоровление среды обитания, отношений в сельском сообществе; формирование трудовых ресурсов для села на основе интеграции школьного, начального и среднего профессионального образования (предпрофильная, профильная подготовка школьников, самоопределение в профессионально-трудовой сфере); создание специальной, многопрофильной системы непрерывного профессионального образования сельских педагогов и формирование профессионально-педагогических сообществ в сельском социуме как предпосылка закрепления педагогических кадров, интеллигенции на селе; введение широкого видового разнообразия инновационных интегративных, комбинированных сельских образовательных учреждений (для дошкольников, школьников, студентов, работающей молодежи, взрослых), а также социально-культурных, социально-педагогических межведомственных управленческих структур в социальной сфере села; создание комплекса научно-методического и нормативно-правового сопровождения деятельности инновационных учреждений (с принятием соответствующих управленческих решений на уровне ряда регионов).

На смену подходу к осуществлению научно-практических поисков в сфере образования на селе по «линейному» принципу (решение проблем «поочередно») постепенно приходит комплексный, системный подход как теоретико-методологический принцип, предполагающий «пошаговые» качественные преобразования одновременно во всех компонентах образования в сельском социуме, предполагающий:

- целостный характер государственно-общественной образовательной системы во всей совокупности ее элементов, ориентированной на потребности, запросы сельского социума, их духовно-нравственное развитие;
- наличие общих целей, задач, ценностей, объединяющих подструктуры этой системы и вытекающих из назначения каждой из них;
- взаимодействие подсистем образования с социальной сферой, с внешней средой обитания, агросферой;
- наличие обоснованных субординационных связей и определенной иерархии на различных уровнях образовательной системы.

**8.** Разумеется, процесс возрождения, стабилизации села и развития позитивных тенденций в образовании и социальной сфере сельского социума носит неравномерный и противоречивый характер; успешность его определяется не только состоянием образовательной системы, но и целым рядом других условий приведенных факторов.

В пространстве проведенного исследования нами условно выделены три группы регионов по уровню влияния образования на социальное развитие села.

В первой группе (республики Саха (Якутия), Чувашия, Красноярский, Ставропольский края, Белгородская, Ярославская, Курганская, Калининградская, Но-

восибирская области и др. – в целом до 30% общей экспериментальной выборки) осуществляется продуманная, долгосрочная образовательная политика как организационная составляющая социальной и экономической политики в сельском социуме региона на основе реализации новой стратегии образования и всей совокупности охарактеризованных механизмов ее реализации. Преобразования в этих регионах осуществляются системно, во всех структурных компонентах и направлениях образовательной, социальной и экономической политики на основе **созданной в регионе нормативно-правовой базы** деятельности инновационных образовательных и социальных учреждений. Различия в исходном состоянии конкретных сельских поселений определяют также неравномерность результатов в целом по региону. Однако проводимая здесь политика предусматривает осуществление в отстающих поселениях адекватных мер (различных для каждого региона) по выравниванию условий жизни селян в целом по региону.

Для второй группы регионов (25–30% всей выборки) характерна определенная несогласованность в осуществлении образовательной и социальной политики. Система образования, предпочитая большую часть проблем брать на себя (следовательно, на сельскую школу) слабо использует возможности других социальных институтов, семьи, сельского сообщества. Охарактеризованная стратегия влияния образования на социальное развитие села реализуется замедленно из-за неразработанности на местах тех или иных механизмов образовательной и социальной политики. Проявляется узкопедагогический подход в деятельности образовательных учреждений, неготовность и функциональная некомпетентность педагогов в решении проблемы социально-педагогического влияния на социальное развитие села.

В третьей группе регионов (15– 20%) проявляется недопонимание и декларативное принятие новых подходов, прежде всего, из-за отсутствия четкости в проводимой региональной социальной, семейной политике. Здесь процессы развиваются «снизу»: на уровне наиболее «продвинутых» муниципальных образований, поселений, сельских школ («звездочек») процесс развивается интенсивно, но сдерживается отсутствием должной поддержки со стороны управленческих структур, из-за чего реализация районных, муниципальных проектов значительно тормозится – особенно на этапе нормативно-правового, финансового закрепления уже достигнутых результатов влияния образовательных структур на социальное развитие конкретных поселений. Проблема профессиональной пригодности работников управленческих структур здесь стоит особенно остро.

Нельзя не выделить также группу поселений (они есть практически во всех регионах и составляют до 8 % общей выборки), которые представляют собой «мертвую зону», не подлежащую реанимации ни в образовательном, ни в общественном контексте.

В целом результаты исследований подтверждают – пусть медленно, но все же **намечается тенденция снижения миграции жителей из села; притока новых, молодых, социально перспективных семей в сельскую местность**, пользующихся в соответствии с приоритетными национальными проектами значительными льготами (получение кредитов и создание условий для решения жи-

личной проблемы, создание условий для трудоустройства, укрепления семейной, демографической политики, развития фермерской, предпринимательской деятельности), имеющих, как правило, детей преддошкольного и дошкольного возраста. **Они «выбирают» для своего постоянного проживания сельские территории с достойным уровнем и качеством социальных услуг (в том числе – здоровьесберегающих и образовательных), «просчитывая» траекторию заботы о своих детях, начиная с раннего детства и на дальнейших этапах новой для них сельской жизни.** Потребности и запросы этих семей в сельском социуме в новой стратегии развития образования являются приоритетными при определении моделей сельских образовательных учреждений, дальнейшего развития образования как фактора социального развития села.

## **СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Н. В. Полякова (г. Москва)*

Названная тема необычайно широка, поскольку история отечественного образования охватывает более тринадцати веков. Широка она и потому, что имеется большое количество ракурсов, знание и учет которых совершенно необходимы для понимания особенностей, традиций российского образования на всех его уровнях. При рассмотрении заявленной темы следует учитывать и то обстоятельство, что на протяжении многих веков российской истории крестьянство составляло подавляющее большинство населения страны.

Поскольку статья подготовлена для научно-практической конференции, посвященной проблеме инноваций в сельской школе, необходимо обратиться и к этой стороне темы. Появившийся несколько лет тому назад в русском языке термин «инновация» (что в переводе на русский означает «нововведение») употребляется обычно в контексте изменений в области технологий, являющихся результатом научно-технического прогресса. А инновационное общество – это общество, создающее свою основную прибыль за счет эксплуатации технических новшеств, изобретений.

По мнению российских социологов, это определение является узким и прагматичным, поскольку некоторые фундаментальные научные открытия не дают быстрой отдачи в виде денег и тем не менее в конечном итоге продвигают человечество.

Открытия в области гуманитарных наук, безусловно, являются инновационными, хотя с большим трудом поддаются переводу в быстро сбываемый продукт, приносящий прибыль. Примером высказанного тезиса может служить Россия XIX в., добившаяся огромных достижений в области культуры. Российские достижения с точки зрения гуманитарной были инновациями. Прорыв в культуре России оказал колоссальное влияние на развитие общества как в нашей стране, так и за рубежом. Можно сказать, что это влияние продолжается и сегодня, в XXI веке.

Понятно, что такое явление возможно лишь в условиях многолетнего развития его основы.

И чтобы получить объективное представление о функционировании сельских образовательных учреждений, появившихся в большом количестве только в пореформенной России в XIX в., следует познакомиться с условиями, в которых находилось на протяжении многих веков крестьянство с тем, каким трудом оно занималось и как он влиял на мировоззрение людей. Бесспорно, что развивающаяся в течение многих веков культура не могла не оказывать значительного морального воздействия на общество, что приводило к формированию потребностей в знаниях.

Сравнительно высокий уровень сельскохозяйственного производства (земледелие и скотоводство, охота, рыболовство, бортничество) в Древней Руси был возможен только при условии развития ремесленного производства, успехи которого имелись уже в X–XI вв. Среди ремесленников Руси заметное место занимают мастера ювелирного дела, мастера по обработке камня, кожи, дерева, металла, иконописи, книжные писцы и др. В связи с этим происходит быстрый рост числа городов. Так, если в XI в. на Руси их насчитывалось 89, то к концу XII в. – уже 224. Но основная масса людей жила в сёлах.

В системе натурального хозяйства видное место занимало металлургическое производство. Особенно тщательная обработка металла требовалась в процессе производства оружия, необходимого для защиты земель от неприятеля.

Большое развитие в Древней Руси получило фольклорное творчество, в том числе мифологические сюжеты. Фольклор был связан с календарными и некалендарными праздниками: отмечались встреча зимы, проводы зимы и др. Широкое распространение на Руси получили песни, которые исполнялись на свадьбах, похоронах, пирах. Пляски и песни сопровождали работу, с песней шли в поход. Инструментальной музыкой и плясками сопровождалась «игрища межю селы». Очень рано на Руси появились нотные записи «знамена» и «крюки».

С XI в. развивается летописание, являющееся важнейшим памятником древнерусской культуры. По определению акад. М.Н. Тихомирова летопись это – «особый вид исторического повествования, разделенного по годам». Патриотизм в его своеобразной религиозной окраске, характерной для средневековья, представляет собой яркую черту русского летописания.

Важную роль в развитии грамотности сыграло появление письменности, которое относится ко второй половине IX века. Вместе с тем, в распоряжении ученых имеются неоспоримые доказательства того, что письменность у восточных славян появилась задолго до принятия христианства. Византийские монахи Кирилл и Мефодий при разработке славянского алфавита использовали имевшиеся славянские письмена для передачи церковных текстов.

Летописи рассказывают о существовании специальных школ, учрежденных для распространения грамотности. При Андреевском монастыре в Киеве существовала женская школа, обучавшая, по словам В.Н. Татищева, «младых девиц» «писанию, також ремеслам, пению, швению и иным полезным им ремеслам». В Древней Руси школы были двух видов. В монастырских учебных заведениях, обучавших будущих церковнослужителей, преподавали чтение, письмо, пение, богословие. В школах высшего типа детей «лучших» людей обучали философии, риторике, грамматике. Самым распространенным было индивидуальное обучение, развивавшееся как в городах, так и в сёлах.

С ростом численности грамотных в стране стали создаваться библиотеки. Крупнейшие из них были открыты в соборе Софии в Киеве, в Новгородской Софии, в Полоцке, большие собрания переводных и оригинальных книг хранились в Киево-Печерской Лавре.

В XIV в. появился термин «христианин» – крестьянин, который стал применяться к основной массе сельского трудового люда, исключая холопов.

В среде крестьян различали следующие группы: черные, государевы, метрополичные, владычные, помещичьи, церковные и др. В конце XV – сер. XVI в. название «крестьянин» употреблялось в сочетании с определениями, указывавшими на владельческую принадлежность или имущественное положение той или иной категории.

С конца XV в. в письменных источниках появляются слова «Росия», «Российская земля», «российский». Этот термин получал все большее распространение в связи с образованием Российского централизованного государства. С конца XV в. до середины XVII в. России оформилась система крепостного права, миллионы крестьян находились в положении личной зависимости.

Образование единого государства имело прогрессивное значение, складывались благоприятные условия для развития экономики и культуры, укреплялись силы для защиты страны от внешних нашествий. В новых условиях заметно возросли потребности в грамотных людях, требовавшихся для развития феодального хозяйства, ремесла, торговли, а также аппарата власти, международных отношений, укрепления церкви.

Решение Стоглавого собора 1551 г. требовало открыть в Москве и других городах училища в домах дьячков для того, чтобы священники, дьяконы и все православные христиане отдавали в них на учение своих детей. Однако это решение не было осуществлено. Обучали, как и прежде, в домашних условиях представители и духовенства, и светские люди. За обучение требовалось внести большую сумму денег, что под силу было только состоятельным родителям.

В XVII в. дефицит в грамотных людях заметно вырос. По подсчетам историков, грамотных крестьян насчитывалось 15%. Отличительная особенность XVII века в отечественной истории состоит в том, что произошло слияние областей, земель и княжеств в одно целое. В недрах феодально-крепостнического строя зарождаются капиталистические отношения. Окончательно оформилась система крепостного права.

В это время появляются признаки нового этапа этнического развития русского народа. Московский говор (а не ростово-суздальский, как прежде) становится доминирующим в русском языке. Происходит и рост национального самосознания.

Общение и контакты с другими землями и странами вели к расширению кругозора людей. Это относится прежде всего к городам. Иное дело в сельской местности: обработка земли способствовала тому, что крестьянин находился в большой зависимости от сил природы, а натуральное мелкое хозяйство порождало узость мировоззрения. Кризису средневекового мировоззрения способствовал и раскол в самой церкви, авторитет которой постоянно падал по причине публичных ссор между старообрядцами и сторонниками Никона.

В XVII в. уже нельзя было обходиться без светских знаний. После воссоединения Левобережной Украины с Россией связи России с западноевропейскими странами крепились с каждым годом. При этом следует иметь в виду, что в самой России происходили такие перемены, которые определили, какие достижения других стран необходимо воспринять. Поэтому, говоря о развитии России в XVII в.,

необходимо учитывать как внутреннюю основу его, так и взаимодействие русской культуры с культурами других стран.

Подтверждением того, что XVII век занимает особое место в истории русской культуры и в том числе в образовании, является тот факт, что в России создаются выдающиеся произведения, составлявшие гордость как отечественной, так и мировой культуры. Культурная среда сыграла большую роль в создании необходимых условий для развития сельской школы. Развитию образования способствовала творческая деятельность крестьян-самоучек, природой одаренных в различных областях. Благодаря их таланту и умению создавались прекрасные произведения, вызывавшие восхищение представителей российского населения и иностранцев. Это были произведения живописи, музыки, литературы.

Заметный взлет пережило устное народное творчество. Широко распространялись исторические песни, былины, сказки, а также пословицы и поговорки, в которых содержалась народная оценка человеческих качеств и взаимоотношений людей. В них были и насмешки над людьми, не желавшими учиться грамоте: «Аз, буки, веди страшат, что медведи».

Тягу людей к знаниям подтверждает спрос населения на дешевые буквари. О популярности этих изданий свидетельствует тот факт, что за один день было распродано 2400 экземпляров «Азбуки» патриаршего дьякона Василия Бурцева, изданной в 1651 г. Около 150 тысяч учебных «Псалтырей» и «Часословов», более 300 тысяч букварей выпустил Печатный двор во второй половине XVII в. Московская типография напечатала во второй половине 16 в. 18 книг, в XVII в. – 483, в основном книг богослужебных (85% всех изданий). Это объясняется тем, что книгопечатание находилось в ведении церкви. Заметно возрос интерес российского общества к переводной литературе.

Мы не можем определить размеры библиотек в отдельных домах. Однако хорошо известно, что собирали книги представители верхних слоев общества (духовенства, а также крестьянства). Поэтому с полным правом можно утверждать, что книга проникла во все слои российского общества.

Открываются школы в Андреевском (Преображенская), в Заиконоспасском монастырях, создается Славяно-греко-латинское училище (позже академия).

Преобразования, проведенные Петром I, внесли существенные изменения в экономическую, политическую, культурную сферы российского общества. В утверждении светской культуры решающую роль сыграла власть – абсолютизм, глубоко заинтересованы в открытии светских школ, развитии книжного дела, науки и др. Время обнаружило, что школа, подчиненная церкви, не способна подготовить технически грамотных и образованных людей, требовавшихся для развития ремесла, промышленности, военного дела. Проведение таких мер как приглашение иностранцев в Россию для обучения, направление юношей за рубеж для получения образования – не могло решить проблемы подготовки технически грамотных и образованных людей. Необходимо было создать в стране систему школ светского и профессионального характера. В имеющихся в то время учебных заведениях не было уроков, в течение определенного периода времени изучалась одна наука (предмет), а на протяжении всего срока обучения в школе – несколько наук (предметов).

Первоначально школы были бессловными, постепенно же они превращались в привилегированные учебные заведения для дворян. Строгий запрет на обучение в государственных школах существовал для крестьян, особенно крепостных. В селах сохранились так называемые «школы грамоты», в которых дети лиц низших сословий постигали азы знаний.

Существенной мерой в развитии светского образования были введение гражданской азбуки и начало гражданской печати. Проведенная властью в начале XVIII в. реформа шрифта упростила кириллицу и способствовала разделению светского и церковного книжного дела.

Во второй половине XVIII в. развитие сословной школы превратило образование в одну из привилегий дворянства. Начальной школы в стране фактически не существовало, основной формой обучения крестьян являлись школы грамоты.

Наряду с названными низшими учебными заведениями были различные формы обучения одаренных крепостных крестьян в дворянских усадьбах. Из крепостных вышли талантливые оперные и драматические актёры, художники, композиторы: П.И. Жемчугова, Н.С. Щепкин, А.Л. Гурилев и многие другие.

Заслуги дворян, сумевших разглядеть таланты крепостных крестьян перед национальной культурой, состоят в том, что они создали условия для обучения, открыли театры и организовывали представления. В этой связи необходимо назвать имена графов Юсуповых, Голицыных, Апраксиных, Шереметевых, Орловых и других представителей дворянского сословия. Положение одаренных крестьян оставалось нелегким по причине бесправности. Об их трагической судьбе, постоянном унижении, испытываемом от помещиков, рассказано во многих произведениях художественной литературы, в частности, в автобиографическом сочинении А.И. Герцена «Былое и думы». Осуществление важных мер в области образования положительно сказалось на состоянии экономической, политической, духовной сфер российского общества уже во второй половине XVIII в.

Одним из первых важных актов созданного в 1802 г. Министерства народного просвещения явилось принятие университетского устава 1804 г., в котором закреплялся статус образовательных учреждений всех уровней. Согласно его требованиям, приходские школы должны были создаваться не только в городской, но и в сельской местности, на учебу в них принимались дети лиц всех сословий. Обучали в школах в течение года по курсу, значительно более сокращенному по сравнению с курсами малых училищ, созданных в России в эпоху Екатерины II.

Для распространения образования среди широких масс населения страны государство сделало мало, на содержание приходских школ оно не выделяло средства. Школы получали их от органов городского управления, от помещиков и самих крестьян. В Уставе 1804 г. говорилось, что детей крепостных крестьян нельзя принимать в гимназии. Налицо была, таким образом, несовместимость крепостного права с распространением образования среди широких слоев крестьянства.

Весьма острым оставался вопрос подготовки обучающихся. И если учителей гимназии готовила учительская семинария при Московском университете, Петербургское главное народное училище, преобразованное в Педагогический институт, а позже – в Главный Педагогический институт, то учителями уездных, приходских школ работали в основном выпускники гимназий.



Заметным социокультурным явлением в столичных и провинциальных городах во второй половине XVIII в. становится периодика. Еженедельные газеты и журналы находили спрос среди представителей различных социальных групп населения, в том числе и среди крестьян, овладевших грамотой.

Развитию образования в России способствовал и такой фактор как продолжавшая возрастать тяга широких масс населения к знаниям. Овладение знаниями было национальной традицией, развитие которой отмечал в начале XIX в. Н.М. Карамзин. Эта традиция получила большое развитие во второй половине XIX и XX в. Активный спрос в начале XIX в. имели переписанные руками мелких служащих и студентов книги. Реализация таких книг позволяла им иметь дополнительный доход.

Стремление населения к знаниям во многом стимулировал подъем национальной культуры и национального самосознания, в значительной мере объяснявшийся победой России в Отечественной войне 1812 г. В это время складывается идеология декабризма, формируются основы русской художественной классики. Появление ярких талантов в российском обществе, таких выдающихся фигур как А. Пушкин, А. Грибоедов, Н. Гоголь, М. Лермонтов, Ф. Тютчев, Н. Некрасов в литературе, М. Глинка, А. Даргомыжский, А. Верстовский в музыке, А. Венецианов, А. Тропинин, А. Федотов в живописи оказало огромное влияние на настроение общества, всех его социальных слоев и в том числе крестьянства.

В школьном образовании периода последнего десятилетия царствования Александра I усилилось влияние церкви и религии. Министр народного просвещения А.С. Шишков писал царю, что обучение грамоте всего народа принесло бы более вреда, чем пользы. Утверждавшийся в этих строках принцип сословности образования являлся главным в политике власти по отношению к школе. Положение о преимуществах обучения в общеобразовательной школе нарушалось. Согласно Уставу учебных заведений 1828 г. в приходских одно-классных училищах предстояло обучать детей лиц самых низших сословий Закону Божьему, грамоте и арифметике. Категорический запрет власти на обучение крепостных крестьян в гимназии и университете закреплял принцип сословности в образовании.

Всевозрастающие потребности общества в грамотных людях и специалистах обусловили открытие ведомственных школ (для Министерства финансов, Военного, духовного ведомства и др.), в середине XIX в. было открыто около 3 тыс. волостных училищ Министерства государственных имуществ. Из их стен выходили служащие низших квалификаций: писари, землемеры, фельдшерские помощники. Волостные училища относились к разряду технических или профессиональных училищ.

В 1838 г. власти дают указание об учреждении в казенных селениях приходских училищ для подготовки мальчиков к должности волостных и сельских писарей. От каждой тысячи душ населения в учение брали по одному мальчику. Сохранились училища за счет особого сбора с крестьян. Число таких школ быстро росло: в 1836 г. их было 60 (1880 учащихся), в 1848–1854 – 49 248 учащихся. Однако постановка образования в этих училищах оставляла желать много лучшего.

Приходские школы при церквях под надзором сельских священников организовывались удельными управлениями. Задача удельных сельских училищ состояла в распространении образования среди удельных крестьян, подготовке писарей для контор и приказов.

В 1829 г. удельное ведомство открыло два сельских училища для подготовки учителей сельских школ; к 1841 г. таких училищ было создано 194 с числом учащихся 6312 чел. В 60-ые гг. удельные школы были переданы в ведение Министерства народного просвещения.

По приказу императора Александра I в 1816 г. в Англию были командированы четыре студента Главного Педагогического института (в числе которых находился будущий известный педагог Ободовский) для изучения ланкастерского метода, суть которого состояла в подготовке наиболее способных учеников, обучавших затем остальных учащихся. В России было организовано четыре ланкастерских училища, в одном из которых обучалось 300 солдат, овладевших чтением и письмом в течение трех месяцев.

Успешно работала по ланкастерскому методу школа в Киеве, организованная для солдат графом В.Ф. Одоевским, набор изучаемых дисциплин в которой был довольно широким, включая историю, географию и другие предметы.

Министр С.С. Уваров писал: «Метода Ланкастера, как и все методы, имеют характер национальный, а потому прежде всего необходимо рассмотреть её во всех частях и, отбросив то, что нам бесполезно и даже вредно, дать ей направление, согласно с духом нашего народа и с положением вещей в России». В 1819 г. был утвержден Устав «Общества для заведения училищ по методу взаимного обучения». Принципы этого метода были приняты прежде всего для приходских училищ, большая часть которых находилась в сельской местности.

Середина XIX в. – время, когда со всей очевидностью обнаружилась необходимость коренных реформ в российском обществе и, в первую очередь, крестьянской. Наличие крепостного права оказывало тормозящее влияние на все стороны жизни общества: политику, экономику, социальную сферу, культуру. Негативное воздействие крепостного права на систему образования наблюдалось и в более ранние периоды, однако, его наличие в XIX в. сказывалось самым отрицательным образом на экономике, на уровне развития России. Ни в одной стране Западной Европы крепостное право не существовало так долго, как в России, причем формы его напоминали рабство.

Отмена крепостного права в России привела не к экономическому, а к личному освобождению крестьян: теперь они могли без согласия помещиков вступать в брак, совершать торговые и иные сделки, уходить на заработки в город. В силу высоких выкупных платежей и системы земельных отрезков экономического положения крестьян было чрезвычайно тяжелым. Получение личной свободы стало заметным стимулом к росту грамотности крестьян, активно вовлекавшихся в водоворот общественной жизни.

В центре внимания российского общества в середине XIX в. стояли проблемы образования, дискуссия по которым развернулась уже в 50-е гг.. В статье «Вопросы жизни», опубликованной в «Морском сборнике» известный врач и педагог

Н.И. Пирогов, осудив сословную систему российского образования, писал о том, что все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми. Поэтому «все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения». Н.И. Пирогов отмечал «Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека».

Большое место в дискуссии об образовании занял вопрос о возможности и целесообразности перенесения опыта воспитания из Западной Европы в Россию. Весьма важные положения сформулировал в этой связи известный педагог К.Д. Ушинский: «Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или другой стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву, и не удивились бы тогда, отчего при переносе этих идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживленное содержание». Дискуссии в общественных кругах по вопросу об образовании оказали определенное влияние на проводимую в этой сфере реформу.

В распространении грамотности среди сельского населения немалую роль сыграло открытие в конце 50-х гг. по частной инициативе воскресных школ. Руководство этими образовательными учреждениями осуществлялось представителями интеллигенции. Поступить на учебу в школы могли лица всех возрастов и состояний, труд учителей был добровольным и безвозмездным. В этом акте проявилась глубокая заинтересованность общества в развитии отечественного образования.

К началу XX в. около тысячи воскресных школ и курсов для взрослых было создано в сельской местности. После октября 1917 г. они были заменены пунктами по ликвидации неграмотности.

Одним из важнейших актов реформы образования явилось принятие 14 июля 1864 г. «Положения о начальных народных училищах», в котором право открытия начальных школ предоставлялось общественным организациям: земствам, органам местного самоуправления.

Система начального образования включала теперь школы, подведомственные Министерству народного просвещения, церковно-приходские и земские. Высоким уровнем знаний учащихся отличались школы земские. Земская реформа 1864 г. отводила органам местного самоуправления – земским собраниям и управам – роль хозяйственных органов. Расходы земства на народное образование были отнесены к числу необязательных. В 1868 г. треть уездных земств ничего не ассигновала на народное образование, однако в последующие годы происходит постоянный рост расходов в этой области деятельности: в 1868 г. земства всех губерний израсходовали 738 тыс. руб., в 1890 г. – 7 226 тыс. руб., что дало свои результаты. С 1864 г. по 1874 г. в России функционировало до 10 тыс. земских школ.

Земства открывали сельские школы при условии, что часть ресурсов брали на себя сельские общества, вкладывавшие средства для повышения жалования учителям, позже – в начале XX в. жалование учителям полностью выплачивалось земствами. Совместно с сельскими обществами земства строили школьные здания и библиотеки.

Земские школы создавались двух типов: с 3-х и 4-летним сроками обучения. Уровень обучения в земских школах был выше, чем в школах церковно-приходских и находившихся в ведении МНП. Детей обучали по учебникам, одобренным Министерством народного образования, среди которых были «Родное слово» К.Д. Ушинского, «Азбука» и книги для чтения Л.Н. Толстого и др.

Программа земских школ предусматривала чтение, письмо, арифметику, природоведение, географию, Закон Божий.

В селах земства создавали как общеобразовательные, так и профессиональные школы. Большое место в последних занимало сельскохозяйственное образование. В период с 1884 г. до 1903 г. было открыто 48 сельскохозяйственных школ с трехгодичным сроком обучения, в некоторых начальных земских школах были созданы двухгодичные сельскохозяйственные отделения.

Значительную работу земства провели в сфере подготовки учителей, дефицит которых представлял характерную особенность российской образовательной системы. Открывались учительские семинарии, а также вечерние курсы по обучению учителей. С целью повышения квалификации учителей народных школ земства организовывали летние курсы и учительские съезды, они приняли участие в съезде учителей при I Всероссийской политехнической выставке. Однако в 1885 г. проведение учительских съездов было запрещено: сказывались охранительные тенденции в политике правительства. Позже власти разрешили учительские съезды, и с 1897 г. по 1902 г. – земства провели их 60.

Земские школы – важная страница истории отечественного образования, свидетельствующая о том, что в органы местного самоуправления избиралось немало людей, которым были дороги интересы России и желавшие ей процветания. Вот почему, находясь в трудных финансовых условиях, земства изыскивали любые возможности для удовлетворения потребностей в знаниях, испытывавшихся населением России (и прежде всего сельским).

Система массовой народной школы охватила значительную часть крестьянства. Важную роль в распространении грамотности среди сельского населения сыграла такая форма внешкольного образования как народные чтения, получившая к концу XIX в. повсеместное распространение; лекторами выступали представители как священнослужителей, так и учительства.

Согласно данным Всероссийской переписи 1897 г. средний уровень грамотности в России равнялся 21,1% (среди мужчин 29,3%, среди женщин 13,1%). А если сравнить уровни грамотности в России и других странах, то мы убедимся в значительном отставании России в этой сфере общества: в России один учащийся приходился на 135 жителей, во Франции – 1 на 11, в Англии – 1 на 9, в Пруссии – 1 на 6.

Ликвидация крестьянской общины представляла собой меру прогрессивную. Однако выполнение её в условиях сохранения помещичьего землевладения не

было реальным. К сказанному следует добавить, что община представляла собой средство выживания для миллионных масс крестьянства, постоянно борющихся с дефицитом необходимых жизненных условий.

Формирование культурной среды, стремление населения к знаниям способствовали в пореформенной России расширению масштабов деятельности типографий, издательств, росту рынка книжной, газетной, журнальной продукции. В стране открываются новые библиотеки, музеи, выставки.

Значительный прорыв происходит в сфере художественной культуры. Появление бессмертных произведений А.П. Чехова, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.Н. Островского, Н.С. Лескова – было событием не только национального, но и мирового значения. До сего дня пьесы А.П. Чехова – самые популярные в мире, а ведь прошло более ста лет со дня его кончины. Они – самые играемые на сценах подавляющего большинства театров мира, и причины этого явления понятны каждому.

В пореформенной России складывается организация «Товарищество передвижных художественных выставок», члены которой смело порвали с академическим искусством. Свои усилия и таланты они направили на развитие социально-бытового жанра. Атмосфера тогдашнего российского общества с наибольшей полнотой была отражена в картинах В.Г. Перова («Сельский крестный ход на пасхе», «Тройка» и др.). Большое место передвижники уделяли крестьянской теме. На полотнах И.Е. Репина нашли освещение новые проблемы современности.

В области музыки огромную роль сыграли композиторы, в творчестве которых большое место занимал музыкальный фольклор. М.А. Балакирев, М.П. Мусоргский, И.А. Кюи, А.П. Бородин, Н.Д. Римский-Корсаков, известные как члены «Могучей кучки», сыграли большую роль в собирании и изучении музыкального фольклора, в отражении в своих произведениях его прекрасных мелодий.

Безусловно, выдающиеся место в истории русской музыкальной культуры занимает П.И. Чайковский, за короткий срок создавший гениальные произведения балетного, оперного, симфонического, камерного искусства, прославившие и продолжающие прославлять Россию во всем мире. Сегодня его имя носит самый популярный в мире музыкальный конкурс, а также высокопрофессиональный симфонический оркестр. Многогранная художественная культура, в число которой входит и российский театр, оказала неопределимое влияние на развитие российского общества и образование.

Именно в пореформенной России открываются многие сотни начальных народных школ, гимназий, реальных училищ, университетов и технических вузов. Учебные заведения разных уровней России и в последующие годы продолжали испытывать в своем развитии благотворное влияние художественной культуры, переживающей прорыв.

Художественная культура России сыграла огромную роль в судьбах других стран мира. Развитие ее представляет собой нововведение, оказавшее значительное влияние на социально-экономическое и духовное развитие многих стран мира на протяжении XX– начала XXI вв. Не будет преувеличением высказать предпо-

ложение, что человеческое сообщество будет испытывать влияние русской культуры и на последующих этапах своего развития.

В российском обществе второй половины XIX– начала XX в. постоянно шёл поиск путей дальнейшего развития общества. Итогом этих поисков представителями различных слоев общества стали три русские революции и победа радикальных левых идей. Установившаяся в октябре 1917 г. власть сделала необычайно много для создания огромного числа промышленных предприятий, создания новых, ранее не существовавших отраслей. Многие миллионы людей, не владевшие грамотой и прежде всего крестьянство, стали осваивать её азы. Неграмотность была ликвидирована в исторически кратчайшие сроки. На базе успешно развивавшейся науки велась подготовка инженерно-технических кадров. Совершилась модернизация, страна стала индустриальной державой. Наряду с успехами в области промышленности серьёзные трудности ожидали российское общество в аграрной сфере. Важнейшая причина этого – недостаточно четкое представление об особенностях российского земледелия, о низких производственных возможностях крестьянского хозяйства в стране с суровым климатом. Сложнейшая международная обстановка вынуждала советское государство идти на такие непопулярные меры в процессе укрупнения аграрных структур как нарушение личных интересов определенной части крестьянства. В 20–30-ые гг. весьма интенсивно прошел процесс отвлечения и материальных, и людских ресурсов деревни в города в целях выполнения грандиозных задач по строительству многих тысяч промышленных предприятий, в том числе и оборонных. Миллионы людей окончивших сельские школы поступили в университеты и институты и трудились в науке, на промышленных предприятиях, в школах. Развитие культуры шло по возрастающей, особенность его состояла в том, что в этом процессе участвовали не только профессионалы, миллионы людей приобщались к благородному делу – развитию художественной культуры.

Несмотря на невиданные трудности и жертвы в годы Великой Отечественной войны, миллионы людей, значительную часть среди которых составляли крестьяне, самоотверженно защищали Отечество, проявляя исключительный героизм и самопожертвование.

Задачи строительства нового общества требовали высокой политической культуры его создателей, а реально низкий уровень её имел своим следствием возникновение социальной напряженности и кризисных ситуаций, которые сопровождались репрессиями победителей в отношении побежденных.

События начала 90-х гг. XX в., реформы этого периода положили начало «шоковой терапии». Произошел процесс уничтожения материальной основы промышленности и сельского хозяйства, появилась непосредственная угроза существованию крестьянства, масштабному разорению сел и закрытию сельских школ. Это не могло не сказаться отрицательно на состоянии русской культуры. Организация настоящей научно-практической конференции, огромный интерес, проявленный к ней со стороны учительского, преподавательского и управленческого корпусов – важнейший показатель настроений созидания, которые возрастают в российском обществе.

**ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ  
СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ  
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)**

*С.И. Григорьев,  
Г.В. Говорухина (г. Барнаул)*

Изменение социально-экономической политики российского государства в 1990-е годы привело к формированию новых целей, задач обществоведческой подготовки учащихся. Претерпела изменение традиционная для советского общества практика его осуществления, определенную известность получил зарубежный, а также дореволюционный отечественный опыт в этой области образовательной деятельности.

Проблемы организационно-технологических оснований управления качеством образования, мониторинг качества региональных образовательных систем в современном обществе вообще и в России в особенности приобрели важное стратегическое значение в силу динамичного развития образовательных технологий, изменения критериев образовательных оценочных средств, методов их сертификации, лицензирования, роста значимости оценки социальной эффективности действия поселенческих, региональных образовательных подсистем.

В этой системе особое место принадлежит сельской школе, особенно сельской школе агропромышленных регионов РФ. Таким типичным регионом является Алтайский край. Здесь в краевой системе образования доминирующее место занимает сельская школа. С начала 1990-х годов начался активный, но затянувшийся и болезненный процесс создания и внедрения в практику средней общеобразовательной школы новой концепции социального образования. Новое содержание обществоведческих дисциплин, необеспеченность преподавания качественной учебно-методической литературой, огромный массив программ, учебников и учебных пособий, обрушившийся на школьного учителя – все это привело к фактическому игнорированию или сведению до минимума в учебном процессе школьных курсов обществознания, социологии, философии, политологии и права, психологии и других социальных дисциплин.

Между тем именно массовая общеобразовательная школа, в том числе и сельская, выполняет функции социального просвещения, социального воспитания, формирования социальной культуры личности. Эта задача, с нашей точки зрения, является чрезвычайно актуальной в современной России в связи с радикальными изменениями общества, его социальной структуры, кризисом социально-гуманитарного знания. В последние годы в России идет построение новой системы оценки качества образования. Современное ее состояние отражает серьезные противоречия между потребностями общества и реальным уровнем как общего, так и профессионального образования. Социальное образование при всех

его инновационных находках переживает сегодня кризис, характеризуется снижением качества обучения и воспитания.

Национальная система оценки качества образования предполагает создание региональных моделей управления качеством обучения и воспитания, ориентированных на качество образования и развития человека, качество жизни и качество окружающей среды, качество совокупного общественного интеллекта и сохранение образования как ценности. Качество социального образования рассматривается как важнейший элемент создания региональной модели управления качеством.

Включение сельской школы в региональную систему оценки качества образования сопряжено с рядом объективных трудностей, которые связаны со спецификой ее обеспечения и функционирования в регионе. Если учесть, что региональная система управления качеством образования еще полностью не сформировалась, а анализ практической деятельности сельских школ показывает необходимость их включения в эту систему, то возникает потребность концепции формирования и использования квалиметрических технологий оценки качества социального образования в сельских школах региона. Вхождение сельских школ в систему управления качеством социального образования в регионе должно основываться на единых концептуальных основаниях. Для этого необходимо рассмотреть современные факторы и условия, способствующие созданию и развитию системы управления качеством социального образования в регионе, естественно, с отражением алтайской специфики. Создание региональной системы мониторинга качества социального образования на Алтае учитывает не только региональную специфику, потребности в этом виде деятельности края, уровень их осознания, но и тот позитивный общероссийский контекст, без которого нельзя эффективно вести такую работу. В этой связи формирующаяся система мониторинга качества образовательной деятельности в Алтайском крае учитывает следующие факторы и условия, характерные как для страны в целом, так и для отдельного региона:

- активное развитие разнообразной практики тестирования, возможности которого стали значительно большими с массовым освоением компьютерной техники в учебных заведениях страны;
- интенсификация и расширение зарубежных образовательных связей учебных заведений России в годы перестройки и реформ активизировали массовое освоение современных западных методик оценки качества знаний, разработки оценочных средств;
- разработка и совершенствование новых образовательных госстандартов на всех уровнях организации образования в России, их национально-региональная адаптация;
- формирование национальной доктрины образования в России, а также национально-региональных моделей (систем) образования, обострение проблем сохранения единого образовательного пространства страны;
- более активное и широкое вхождение России в мировое образовательное и информационное пространство;
- осмысление взаимозависимости развития образования в стране и ее национальной безопасности;



- разработка национальной системы контроля качества образования, создание соответствующей федеральной программы;
- развитие в стране идей и практики непрерывного образования;
- модернизация и создание новых механизмов (технологий) дистанционного образования;
- развитие в России разработок в области взаимозависимости образования и общественного интеллекта;
- осмысление общественностью страны тесной взаимозависимости качества человека и качества образования;
- активизация усилий по усилению влияния на образование отечественной культуры, осмысление роли национальной культуры в развитии региональных систем образования;
- углубление представлений о сущности и путях оценки качества образования и др.

Принципиальное значение имеет все более широко распространяющееся в стране представление об оценке качества образования и путях ее осуществления, где мониторинговые исследования имеют ключевое значение. При этом оценка качества образования характеризуется и организуется как важнейшая функция управления качеством образования (обеспечения заданного нормами качества образования) с учетом ранга образовательных систем и ступеней непрерывного образования.

Существенно важно то, что выделяются внешняя и внутренняя системы оценки качества образования в России. Внешняя система оценки качества образования представлена государственными институтами лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений и сертификации определенных компонентов профессионального образования. Кроме того, в стране идет формирование общественных институтов аккредитации на базе различных научно-педагогических и научных ассоциаций и объединений.

Рыночные отношения в 1990-е годы обусловили решение задачи формирования механизма лицензирования выпускников профессиональных учебных заведений и работающих специалистов, связанных с безопасностью человека и природы, при оценке их профессиональной пригодности к выполнению новых должностных обязанностей, а также изменяющихся профессионально-квалификационных норм.

Внутренняя система оценки качества образования организуется в образовательных учреждениях в виде итоговой и текущей (поэтапной) аттестации (самоаттестации) обучаемых, систем оценки знаний и умений абитуриентов, систем психодиагностики и социодиагностики учебных заведений, их отдельных подразделений.

Считается, что система оценки качества обучения и воспитания в образовании организуется в соответствии с иерархией образовательных систем и реализуется через совокупность мониторингов качества образования (федерального, регионального, отраслевого, учрежденческого уровней).

Важнейшими направлениями развития оценки качества образования чаще всего признаются:

- квалиметрия человека в образовании, ориентированная не только на его аттестацию с позиций подготовки специалиста, но и на оказание помощи в профориентации, реабилитации физического и психического здоровья, в становлении духовно-нравственных позиций и ориентаций;
- оценка качества образовательных программ;
- оценка качества моделей специалистов и социальных норм качества образования;
- оценка качества научно-педагогического потенциала;
- оценка качества материально-технической и экспериментальной базы и т.п.

Особое место в системе оценки качества образования в России постепенно занимает методология индексации динамики качества обучения и воспитания по определенным компонентам, включая индексацию динамики источников формирования содержания образования, его соответствия госстандартам и региональным потребностям.

Однако наряду с позитивными факторами и условиями немало и негативных, тормозящих развитие региональной системы управления качеством социального образования. В этой связи можно выделить факторы, которые характеризуют ситуацию в большинстве регионов современной России, а также те из них, что характерны для Алтайского края. Среди наиболее общих причин медленного продвижения вперед практики организации мониторинга качества образования на региональном уровне прежде всего следует констатировать следующее:

- инерционные ожидания управленцев регионального уровня относительно того, что мониторинг качества образования должен быть организован централизованно федеральными органами управления образованием вслед за введением новых образовательных госстандартов;
- противодействие организации регионального мониторинга качества образования со стороны учебных заведений различного типа по причине обострения данной проблемы в условиях реформ и кризисного развития российского общества 1990-х гг.;
- финансовые и материально-технические затруднения региональных комитетов по образованию, связанные с дополнительными расходами по обеспечению мониторинга качества обучения и воспитания в том или ином субъекте Федерации;
- отсутствие в регионах апробированных, признанных эффективными методик, инструментария, единой методологии осуществления мониторинга качества образования;
- очевидный недостаток в провинциальных регионах России кадров, специализирующихся на проведении мониторинговых исследований в сфере образования, в том числе и социального.

Наряду с вышеизложенным, управление качеством социального образования в регионе, его торможение, имеет и дополнительные характеристики.

1. В результате реформирования школьного социального и социогуманитарного образования в России 1980–1990-х гг., дифференциации и вариативности образовательных программ по школам различного типа, разработки и внедрения новых образовательных стандартов, их национально-региональной адаптации, процессов деполитизации и деидеологизации образования содержание обучения и воспитания на уроках истории, обществознания, русского языка и литературы в средних школах края оказалось к концу 1990-х гг. противоречивым, принципиально разобщенным, несогласованным. Традиционная советская система и содержание социогуманитарного образования оказались по преимуществу разрушенными, а новая система до конца не оформилась.
2. Явно обозначилась тенденция новой идеологической догматизации содержания социогуманитарного образования в русле односторонне либеральной системы ценностей, соответствующего их терминологического и концептуального оформления, социально-исторической аргументации. В учебной литературе нового поколения общественное развитие современной России объясняется на языке радикальных трансформаций общественной жизни, зачастую полного отрицания прошлого, отрицания преемственности в развитии социума, его культуры, науки, образования, средств коммуникации. В содержании обществоведческого образования фактически противопоставляются общечеловеческие, индивидуально-личностные и национально-культурные, национально-государственные ценности, права человека и права народов на суверенитет и безопасность, патриотизм и интернационализм.
3. Принципиальное значение приобрела проблема сохранения национально-культурных, национально-государственных основ содержания социогуманитарного образования. В учебных программах и учебниках явно усилилась тенденция выхолащивания в содержании исторического, обществоведческого и филологического образования вопросов русской национальной культуры, патриотической, национально-государственной проблематики.
4. Эклектика в понимании и трактовке исторического процесса, современного общества сопровождается засорением русского языка, засильем в нем заимствований из других языков, языковых стилей массовой культуры, сленгов, ненормативной лексики. В преподавании истории, обществознании, русского языка и литературы разрушается преемственность традиций русской советской школы и современного этапа ее развития.

Экспертиза научно-образовательной ситуации на Алтае, наряду с отмеченными типичными факторами торможения в развитии региональных мониторингов качества обучения и воспитания, позволяет говорить и заставляет учитывать некоторые специфические для края причины, затрудняющие решение этой группы вопросов. Среди них отметим, прежде всего, следующие:

- а) особая острота финансово-экономической ситуации в учебных заведениях Алтайского края, пострадавшего в годы реформ особенно сильно и отне-

сенного еще в 1994 г. к числу 12 депрессивных регионов России, имеющих наиболее масштабные показатели падения производства, разрушения социальной сферы; здесь в 1997–1998 гг. зафиксированы наиболее многочисленные забастовки учителей;

- б) резкое обострение проблем сельской школы, которая в условиях алтайского агропромышленного региона, имея масштабное распространение, в значительной степени определяет остроту ситуации в крае, затрудняя решение проблем качества образования, его мониторинг;
- в) формированию единой общекраевой системы контроля качества образования, организации его мониторинга препятствовало то, что в 1980-е – начале 1990-х гг. все основные сферы и уровни организации образования управлялись относительно автономными управленческими структурами. До 1991 года координацию их деятельности еще как-то обеспечивал отдел науки и учебных заведений крайкома партии. После роспуска КПСС эта проблема в крае стала все более осложняться, несмотря на попытки администрации края создать единую систему управления образованием;
- г) на Алтае в 1990-е годы возникла достаточно разнообразная по типам и видам система образовательных учреждений, требующих большой дифференциации работы по осуществлению мониторинга качества обучения и воспитания. В крае свыше 1500 общеобразовательных учреждений различных типов, среди которых гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов по дисциплинам общеобразовательного цикла. Кроме того, работают 12 негосударственных школ;
- д) в сельских районах края сохраняется большое количество малокомплектных, малочисленных школ, где проблема качества образования, проведения его мониторинга стоит особым образом. Здесь фактически отсутствует компьютерная техника, что определяет особые формы не только тестирования, но и ведения дистанционного обучения, итогового и текущего контроля знаний, сочетание традиционных и новых его форм;
- е) работа по обеспечению качества образования, его мониторинга ведется во многих учебных заведениях, но пока достаточно слабо согласовывается практически. В школах края осуществляются проекты: «Информатизация образования», «Управление качеством образования», «Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений», «Экспертиза», «Подготовка учителей развивающего образования» и др.

Формирующаяся региональная система управления качеством социального образования в Алтайском крае предполагает развертывание мониторинга его оценки на всех образовательных уровнях и решение следующих задач:

- анализ качества используемых в крае образовательных госстандартов, их национально-региональной компоненты, а также их сопряженности «на стыках» всех уровней организации образования;
- анализ качества используемого в крае содержания социального образования и его сопряженности по всем его звеньям и ступеням региональной

системы непрерывного образования, включая анализ используемой учебной, научной и методической литературы;

- анализ состояния и тенденций изменения качества кадрового состава сложившейся на Алтае региональной системы непрерывного образования, научных и научно-производственных учреждений региона;
- анализ сложившейся структуры и основных технологий учебного процесса в различных образовательных учреждениях Алтайского края как технологий достижения заданного качества социального образования;
- комплексный анализ состояния и тенденций изменения качества обучения и воспитания в действующей на Алтае региональной системе образования на всех уровнях его организации (на основе методики выборочного изучения результатов обучения и воспитания, процессов, условий, характеризующих доминирующие формы учебно-воспитательного процесса);
- исследование состояния и тенденций изменения мотивации обучаемых и обучающихся к успешности своей учебной или педагогической деятельности в различных образовательных учреждениях Алтайского края;
- комплексное исследование состояния и тенденций изменения сложившейся на Алтае региональной системы подготовки, аттестации и приема абитуриентов различных типов образовательных учреждений;
- комплексное изучение состояния и тенденций изменения сложившейся в крае региональной системы подготовки и аттестации научных кадров высшей квалификации (по всем отраслям науки и техники, развивающимся на Алтае) и ее взаимосвязей с региональной системой непрерывного образования;
- историческое исследование алтайской региональной системы социального образования, сопоставление данных, характеризующих успешность деятельности учебных заведений всех уровней, и др.

Не менее важной составляющей (направлением) мониторинга качества образования в Алтайском крае является оценка разработки и реализации перспективной модели управления качеством образования, его повышения. В этой связи решаются следующие группы задач:

- оценка обоснования и характеристики новых параметров качества обучения во всех его звеньях и уровнях организации на Алтае;
- оценка определения перспективных задач воспитательной деятельности на всех уровнях организации образования в Алтайском крае;
- оценка задач и программ совершенствования учебной литературы для всех уровней образования на Алтае;
- оценка перспективных задач совершенствования на Алтае подготовки и переподготовки педагогических кадров для всех уровней организации образования;
- оценка задач проектирования и поэтапного внедрения на Алтае региональных перспективных прогнозных параметров нового качества непре-

рывного образования и соответствующих ему версий образовательных стандартов;

- оценка задач разработки и этапов внедрения на Алтае регионального механизма целевой комплексной поддержки и развития научных и научно-педагогических школ, сложившихся и формирующихся в крае;
- оценка разработки и внедрения на Алтае типовых для региона систем итоговой и поэтапной оценки аттестации студентов и учащихся в разных звеньях и ступенях непрерывного образования, а также типовых систем самооценки различных образовательных учреждений и их подразделений; проектирование и поэтапное внедрение в крае регионального мониторинга качества образования, охватывающего все его звенья и ступени, включая самообразование граждан;
- оценка разработки и внедрения в крае типовых для региона структур и состава технологий учебного процесса для всех типов образовательных учреждений в Алтайской региональной системе непрерывного образования, обеспечивающих параметры нового качества образования;
- оценка разработки и внедрения на Алтае перспективной региональной системы подготовки, аттестации и приема абитуриентов различных типов образовательных учреждений, обеспечивающих прежде всего молодежи широкий доступ ко всем звеньям и ступеням образования, в том числе региональной службы тестирования и консультирования абитуриентов вузов;
- оценка разработки и поэтапного освоения в крае перспективной региональной системы подготовки, аттестации и поддержки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации с ориентацией на достижение нового качества образования в регионе;
- оценка разработки и внедрения типовых для края учебно-методического, информационного и программно-технического комплексов для обеспечения учебной деятельности студентов и учащихся разных типов учебных заведений в целях достижения и превышения ими заданных образовательными госстандартами уровней качества образования;
- оценка планирования, разработки и внедрения типовых для Алтайского края новых квалификационно-образовательных требований к разным категориям работников образования, и др.

В составлении и развитии региональной системы управления образованием значительное место принадлежит и социальному образованию. Именно организация социального образования наиболее проблематична в сельских школах. Одна из причин этого – его интегрированный характер, включающий информацию о человеке как биопсихосоциальном существе, основы социологии, философии, экономики, культурологии, психологии, права и др.

Исследователями в 1990-х годах зафиксировано, что в системе российского социально-гуманитарного образования возникла и эволюционирует принципиально новая ситуация, связанная не только с изменением в стране характера доминирующих социальных ценностей и идеалов, их философско-политологи-

ческого и морально-этического обоснования, но и с кардинальной сменой структуры социогуманитарного знания, его системного строения. Эти изменения имеют для системы отечественного социального образования не только бесспорные позитивные следствия, но и серьезные издержки. Трансформация системообразующих оснований содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла в системе непрерывного обучения «школа–колледж–вуз» нашла отражение в новых образовательных стандартах, учебных планах и программах школьных и вузовских дисциплин общегуманитарного и социально-экономического циклов, в учебной литературе нового поколения. При всей разнородности, нередко противоречивости содержания базовых социально-гуманитарных дисциплин, обозначились некоторые общие тенденции, определяющие специфику новой концепции социального образования, основными идеями которой стали демократизация, гуманизация, новая идеологизация, интегративность, фундаментализация, полипарадигмальность, вариативность, универсализация и специализация.

Вместе с тем важнейшей проблемой, в том числе и для сельских школах, является определение принципов и критериев выделения базовых дидактических единиц человековедческого и обществоведческого компонентов социального образования.

Содержательным ядром теории и методологии выделения и анализа базовых дидактических единиц, специфики их содержания многоуровневого социального образования, учитывая их специфику и представленность на разных его уровнях, являются принципы:

*1. Принцип соотнесенности ограниченного взаимодействия человековедческих и обществоведческих оснований социального знания с основными функциями современного образования.* Этот принцип условно обозначен нами как социоантропоцентрический, т.к. направлен на такой отбор дидактических единиц, усвоение которых повышает компетентность школьников и студентов в области собственно человеческой деятельности как особых видов социальной деятельности, деятельности (познавательной, трудовой, коммуникативной), формирующей их как субъектов общественной, социокультурной и персональной жизни. Принцип позволяет осуществлять «уравновешивание» в структуре социального знания дидактических единиц, раскрывающих в равной степени проблематику двух полюсов социального бытия – общества и человека в их взаимодействии и взаимосвязи. Это формирование происходит в условиях конкретного жизненного пространства, специфической социокультурной среды (т.е. «социальной ситуации развития» по выражению Л.С. Выготского). В этой связи выделение базовых дидактических единиц (федеральный компонент) по разным разделам социальных наук должно сочетаться с изучением и описанием их специфики на региональном уровне (региональный компонент). Кроме того, дидактические единицы должны иметь как общее, так и особенное содержание и обладать показателями (критериями) соотнесенности между федеральным и региональным компонентами. Вместе с тем, содержательно федеральный и региональный компоненты имеют общее и специфическое, характерное для каждого из уровней социального образования в системе: школа – колледж – вуз. Поэтому дидактические единицы должны обла-

дать и преемственностью в многоуровневой организации обучения. Реализация данного принципа возможна в рамках разработки и использования интегрированных и модульных учебных курсов в системе многоуровневого социального образования.

2. *Принцип системной включенности социального образования в процесс гуманитаризации в российской системе обучения и воспитания.* Данный принцип обязывает учитывать при выделении дидактических единиц в области социального знания и описании их трансформации новые возможности российской реальности – наличие в системе образования кардинально новых условий, дающих возможность расширения содержания гуманитарного образования в целом, а социального в частности. Это, естественно, отражается на изменении содержания дидактических единиц и определяет специфику их трансформации, что является одной из основ преемственности как по уровням образования в области социальных дисциплин, так и по составляющим его компонентам (имеется в виду федеральный и региональный компонент).

3. *Принцип фундаментализации содержания базовых дидактических единиц социального знания.* Реализация этого принципа в образовательном процессе возможна за счет научного синтеза и интеграции базовых дидактических единиц, представленных в разных областях социогуманитарного знания, а также включения элементов научной деятельности в образовательный процесс на всех этапах его организации. Более подробно результаты разработки этого принципа представлены в концептуальном и содержательном развитии колледжа социальных наук как формы многоуровневого социального образования.

4. *Принцип полипарадигмальности в построении теоретико-методологических оснований системы социального знания.* Данный принцип определяется доминирующей характеристикой и спецификой социального знания, в том числе социологического, и дает возможность с разных точек зрения посмотреть на объективную социальную реальность. Как правило, он преодолевается в учебной деятельности мировоззренческой и профессиональной установкой преподавателя, который преподносит учебный материал, опираясь на ту или иную парадигму социального знания.

5. *Принцип соотнесения содержательного культурно-исторического контекста социологической, философской психологической информации в формировании социального образования и индивидуального опыта обучающихся в образовательных учреждениях различного уровня.* Один из основополагающих в концепции содержания социального образования и одна из важнейших составляющих фундаментализации социального знания. Реализация этого принципа направлена на разрешение проблемы сохранения национально-культурных, национально-государственных основ содержания социогуманитарного образования в условиях его новой идеологической догматизации, противопоставления общечеловеческих, индивидуально-личностных и национально-культурных, национально-государственных ценностей. Между тем, очевидно их диалектическое взаимодействие – общечеловеческое, универсальное не существует без национально-культурного.



6. *Принцип взаимосвязи содержания социального образования с социальным воспитанием, формированием социальной культуры личности.* Социальное образование по своей сущности и специфике реализует прежде всего функцию социального воспитания, приобщения к социальной культуре конкретного общества, формирования социальной культуры личности. Между тем содержание обучения и воспитания часто оказывается разобщенным, несогласованным, противоречивым. Этот принцип способствует созданию целостных представлений не только в области социологии и философии, но и гуманитарного знания вообще, что важно для его понимания и практического использования всеми обучающимися. Не менее значимым является применение этого принципа при выборе, разработке и внедрении образовательных форм, техник, технологий.

7. *Принцип адекватности содержательных характеристик преимущественности дидактических единиц с используемыми формами и методами контроля за качеством их усвоения школьниками и студентами.* Этот принцип приобретает особую значимость и является основополагающим при соотнесении применяемых обучающих форм и методов в области социального образования, «подачи» содержания специфических дидактических единиц на различных образовательных уровнях с формами и технологиями управления и контроля за качеством их усвоения и интерпретации обучающимися. В этой связи, несомненно, одной из определяющих реализации данного принципа будут особенности психолого-педагогической рефлексии учителя и учащихся.

8. *Принцип фундаментализации содержания трансформированных (в федеральном и региональном комплекте) дидактических единиц.* Реализация этого принципа в образовательном процессе школы, колледжа, вуза возможна за счет включения элементов научной деятельности как совместной для всех участников процесса (учитель - ученик), так и самостоятельной как со стороны учителя, так и ученика. Этот принцип предполагает прямое содружество школы и вуза, школы, колледжа и вуза, причем в нем преподаватели вуза выступают не только в роли консультантов по научно-исследовательской работе, но и сами участвуют в обучении и воспитании. Включение педагогов и обучающихся в различные научные программы («Шаг в будущее», республиканские, региональные и др. олимпиады, публикация результатов совместных и индивидуальных исследований и др.) способствует фундаментализации образования по различным компонентам социального знания в целом и адекватному выделению дидактических единиц в частности.

9. *Принцип социально-психологической защищенности и формирования интереса к овладению социальными знаниями обучающихся.* Настоящий принцип, направленный на выделение и оценку трансформации дидактических единиц в области социального образования, следует рассматривать в двух аспектах:

- способствование формированию у обучающихся определенных черт характера, способностей, мотивации, психологических приемов социальной защиты и др., повышающих их психологическую культуру, устойчивость к воздействию неблагоприятных социально-экономических, социально-психологических факторов, имеющих место в современной России, а также адекватность ориентации в социальном времени и пространстве;

- предохранение от информационных перегрузок обучающихся и негативных последствий неадекватной организации учебного процесса (перегрузок).

Этот принцип является системообразующим при «дозировке» учебной информации (включая и выполнение домашних заданий), выборе наиболее адекватных возможностей учреждения и личности. Он предполагает использование психологических методов и приемов активизации познавательной деятельности учащихся и студентов, опору на основные закономерности когнитивных процессов, индивидуально-личностную специфику. В этом принципе находят отражение и социально-психологические особенности социального познания, характерные для каждого возрастного этапа психического развития и др.

Выделение базовых единиц и анализ их содержания на разных уровнях организации социального образования позволил обосновать ряд ведущих *критериев*, трансформации базовых философско-социологических дидактических единиц в структуре и содержании социального знания на уровне среднего общего образования в его взаимосвязях с профессиональной подготовкой в вузе. Выделены *следующие основные критерии*:

1. Критерий роста объема учебного материала, ориентированного на человекоцентризм, гуманизацию содержания дидактических единиц, используемых в преподавании основ социологии и философии в средней общеобразовательной школе и вузе.
2. Критерий гармонизации материалов, представляющих дидактические единицы, раскрывающих взаимозависимость социоцентрического и антропоцентрического подходов в формировании нового содержания философско-социологического знания на разных ступенях образования.
3. Критерий относительно самостоятельной значимости проблематики глобального, национального, регионального и лично-индивидуального в содержании учебного философско-социологического материала, используемого в школьных и вузовских учебных программах обществоведческих дисциплин.
4. Критерий фундаментализации содержания обществоведческих дисциплин через усиление связи учебного материала с отечественной культурой, ее историей.
5. Критерий увеличения учебно-исследовательского компонента, усиления связи преподавания с научной деятельностью субъектов образовательного процесса.
6. Критерий необходимости сочетания различных форм познания, присущих разным сферам общественного сознания: науке, идеологии, религии, искусству и др.
7. Критерий усиления роли экологической составляющей философско-социологического знания, осваиваемого в общеобразовательной школе и на других уровнях образования, что предполагает усиление взаимосвязи гуманитарного и естественнонаучного знания в учебном процессе.

По критерию увеличения объема учебного материала, представляющего человекоцентризм в современном философско-социологическом знании в общеобразовательной школе, трансформация системы дидактических единиц ориентируется на включение в учебные программы такой проблематики, как «смысложизненные ценности личности», «представления о смысле жизни», «представления о справедливости», «социальные ценности личности» и др. Кроме того, по данному критерию трансформация содержания школьного обществоведческого образования ориентируется нами на увеличение психологической проблематики, пограничной со сферами социологического и философского знания. В этой связи расширяется проблематика социально-психологического, социально-нравственного, повышается значение такой проблематики, как «жизненное пространство бытия личности», «жизненный путь человека», «социальное и психологическое время личности».

По критерию гармонизации материалов, ориентированных на человекоцентризм и социоцентризм, трансформация системы философско-социологического знания в общеобразовательной школе нами связывается с последовательным сопряжением коллективистских, общественных и личностных ценностей. В этой связи речь идет, например, о смысле жизни индивида, личности и общества, социума, его социальных институтов. Представляется материал, характеризующий взаимозависимость индивидуально-личностного и коллективного, общественного в жизни людей, используется терминология, описывающая их участие в различных сферах жизни общества.

Использование третьего критерия трансформации системы философско-социологического содержания обществоведческого образования связано с построением новой архитектуры категорий, представляющих проблематику глобального, национального, регионального и личностно-индивидуального. В главном его значение и роль сводятся к тому, что содержание обществоведческих курсов в средней школе, а также система социологических и философских курсов в вузе, выделяя относительную самостоятельность означенных блоков учебного материала, представляет и их взаимозависимость, внутреннее единство. Основой этого единства является проблематика жизненных сил человека, культуры его социальной жизни.

Четвертый критерий связан с трансформацией содержания обществознания в общеобразовательной школе с точки зрения усиления его опоры на научное знание. В этой связи содержание курсов обществознания конкретизируется за счет использования данных, полученных учащимися в ходе учебно-исследовательской деятельности. Расширяется использование в учебном процессе научной литературы, специфичной на разных уровнях образования.

По пятому критерию мы считаем необходимым изменить содержание философско-социологических блоков обществознания за счет более широкого включения в программу обучения исторического и социокультурного материала, представляющего национально-культурный контекст развития населения нашей страны, прежде всего контекст русской культуры, национально-государственного развития России как фундамента взаимодействия культур других народов, населяющих страну.

На основе шестого критерия предполагается изменить содержание социолого-философских блоков обществознания в средней школе с учетом расширения способов постижения человеком мира. Наряду с научным познанием как истинное представляется нравственное, художественно-эстетическое, религиозное, идеологическое, философско-мировоззренческое знание.

В рамках использования седьмого критерия трансформация содержания курсов обществознания в школе по блокам философско-социологических дидактических единиц предполагает расширение проблематики экологического знания. Здесь можно выделить, с одной стороны, категории социальной экологии, экологии человека, экологии его духовного развития, с другой – естественнонаучный контекст, фундамент развития экологического знания, содержательно различающиеся на разных ступенях образования.

Выделенные нами принципы и критерии конструирования базовых единиц, а также означенная выше методология позволяют анализировать их содержание на разных ступенях многоуровневого социального образования в системе «школа–вуз».

**ПРОБЛЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РЕГИОНА  
В СВЕТЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Н.В. Кузьмина,  
Е.Н. Жаринова (г. Санкт-Петербург)*

**1. Фундаментальное образование  
как величайшая духовная и культурная ценность России,  
созданная его специалистами**

Конкуренция государств в конце 20 века переместилась в сферу образования, победителями в которой станут страны, развивающие самые сильные стороны своих Национальных Систем Образования (НСО), включающие в свой состав школы, как городские, так и сельские. По мнению учителя сельской школы Л.Н. Толстого образование в сельских школах может быть выше, чем в городских. Он доказывал это организуя учебные соревнования своих школьников с тульскими гимназистами, в которых побеждали его ученики.

Председатель Совета ректоров вузов РФ, ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик В.А. Садовничий и группа академиков РАН выступили в книге «Образование, которое мы можем потерять» (М.: МГУ, 2002) в защиту главной духовной ценности России – фундаментального образования.

Академики воздали должное учебникам арифметики, алгебры, геометрии, созданным, проверенным на практике учителем реального училища г. Воронежа А.П. Киселевым. По их справедливому мнению, эти учебники были основой фундаментального образования городских и сельских школ России. В них пример развития и защиты нашего фундаментального образования – самими учителями и преподавателями, осуществляющими их профессиональную подготовку. Они – базовые специалисты образования, непосредственно работающие с учащимися в средней и высшей школе. А.П. Киселев (1852–1940) – выпускник Петербургского университета, ученик профессора математики П.Л. Чебышева, изучавшего применение математики в решении практических задач.

Главный путь защиты фундаментального образования, сельских и городских школ России – создание фундаментальной теории его продуктивного функционирования в регионе усилиями специалистов образования, выполняющих в нем разные ролевые функции. Всего три страты специалистов, носителей разных стратегий, обеспечивают его продуктивное функционирование в регионах и стране: Базовые; Управления; Исследования.

*Базовые* (развития учащихся средствами Учебных Дисциплин (УД). Сфера их компетентности – организация взаимодействия учащихся с объектами их по-

знания, общения, труда в Образовательных Маршрутах (ОМ), от их вхождения в НСО (из семьи и ДОУ), вплоть до завершения образования и деятельности. Они – главные ответственные за качество создаваемых духовных продуктов в свойствах выпускников конкретных звеньев в ОМ.

*Управления качеством образования.* Их компетентность в оценке результатов Базовых специалистов по признакам Творческой Готовности (ТГ) и Продуктивной Компетентности (ПК) их выпускников на входе в новые звенья ОМ из детства в профессиональную деятельность и саморазвитие в них.

*Исследования качества образования.* Их компетентность – измерение качества Авторских Систем Деятельности (АСД) воспитателей и учителей конкретных учебных дисциплин (УД), Учебных Заведений (УЗ) (общего, профессионального, дополнительного образования), единичных и всех, определенного уровня образования, управления образованием в муниципалитете и регионе. Их компетентность: в выделении вершинных, средне-, малопродуктивных; диагностика факторов их обусловивших; выработка акме-целевых стратегий по совершенствованию качества образования. Они – создатели и участники вооружения специалистов муниципалитета, региона, НСО инструментарием, обеспечивающим обратную связь для акме-совершенствования деятельности представителей всех трех страт.

Согласовать их усилия в повышении качества фундаментального образования может научная фундаментальная теория функционирования образования, проверяемая на практике и обеспечивающая прогноз последствий от ее реализации, если она опирается на технологии, содержащие описания вершинных моделей деятельности представителей трех страт.

#### *Признаки фундаментальной теории*

1. Опирается на фундаментальные законы, закономерности и связи *между уровнями* продуктивного созидания духовных продуктов в свойствах специалистов образования, выполняющих в нем разные ролевые функции, ответственных за искомые конечные результаты в регионе и стране в целом, *и факторами*, субъективными, объективными, субъективно-объективными, обеспечивающими вершины продуктивности, следование которым с неизбежностью ведет к их созиданию и саморазвитию, к вершинам продуктивного решения предстоящих задач.
2. Применима на практике с помощью адекватных технологий, проверяемых, созданных в процессе поисков законов фундаментального образования, обеспечивает прогноз последствий от следования им, поскольку в них – модели вершинной деятельности, проверенной на практике.
3. Обеспечивает согласование усилий всех участников образовательного процесса внутри образовательных систем и внутри муниципалитета, региона как образовательных систем, что в конечном счете с неизбежностью приведет к достижению общих искомых конечных результатов – повышение конкурентоспособности страны в соревнующемся мире.

Источник развития продуктивной компетентности специалиста образования, включая сельского учителя – изучение им объекта, процесса, результатов своей деятельности по признакам компетентности своих учащихся и выпускников;

формулирование, решение, оценка качества решения воспитательных и дидактических задач, подчиненных созиданию средствами учебных дисциплин (УД) духовных продуктов в их свойствах субъектов созидательной деятельности.

Гипотеза: вооружив специалистов образования региона, выполняющих в нем разные ролевые функции, фундаментальной теорией образования и технологиями, найденными в процессе ее создания, измерения, проверенными в процессе изучения объектов, процессов, результатов своей деятельности нашими более чем 300 диссертантами, мы тем самым обеспечим возможность развития продуктивной компетентности каждого, кто этого хочет, будем способствовать повышению качества готовности его выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, научим развивать и защищать наше фундаментальное образование, как это делали наши предки.

## **2. Понятие теории фундаментального образования**

Теория (в переводе с греч. – «рассмотрение, исследование») – система основных идей в той или иной области знания; форма научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности.

Создание теорий связано с образованием. Образование знакомит учащихся с тем, как теории создаются, проверяются, защищаются. Теории создают люди на базе полученного и получаемого образования, в процессе самообразования: физические, химические, астрономические.

Получая образование в педагогическом институте, изучая психологию, педагогику, частные методики, мы убедились, что никакой теории образования не существует. Это связано с тем, что не было острой потребности в ее создании. Она возникла в условиях обострения Основного Противоречия Образования (ОПО), обостряющегося по мере роста объемов научной и учебной информации под влиянием научно-технического прогресса. Это с неизбежностью приводит к информационным перегрузкам, невозможности приобщать к информации учителей и учащихся за традиционно отводимое время.

Противоречие возникло вместе с образованием и на протяжении истории его разрешали талантливые учителя и преподаватели, их подготавливающие. Частое обострение ОПО влечет потребность в частом его разрешении. Поиск способов его разрешения, принятие решений, связанных с выбором, стратегией, нуждается в прогнозе последствий от их реализации на практике. Он особенно необходим в связи с тем, что сфера образования охватывает развитие людей с детского возраста до взрослого и зрелости. Прогноз обеспечивают только фундаментальные теории, опирающиеся на фундаментальные законы, проверяемые на практике, включающие признаки, на которые в прогнозе нужно ориентироваться. Признанные фундаментальные теории и технологии связаны с техническими науками и техническими продуктами.

Образование – гуманитарная сфера, в которой все фундаментальные науки выступают только в роли учебных дисциплин – средств развития и созидания в

свойствах учащих духовных продуктов, удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям. Фундаментальная теория продуктивного функционирования образования в конкурирующем мире создается впервые и требует серьезного обоснования

Ценность Болонского процесса – в установке на согласование качества образования с потребностями общества и возможностями научно-технического прогресса. Это требует научно обоснованной модернизации образования. Европейская Ассоциация Гарантии Качества в высшем образовании «Стандарты и рекомендации качества высшего образования в Европейском пространстве» предусматривает обоснование и доказательства преимуществ национальных систем образования. Задача – помочь современным специалистам образования, включая учителей сельских школ, его развивать и защищать, как высочайшую культурную ценность России.

Фундаментальное образование В.А. Садовничий определил как такое, «получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения. Именно таким образованием всегда славилась Россия и в царское время, и в советское, и в наши дни. В этом «тяжелом» образовании лидирующую роль всегда занимали несколько университетов. Они создавали славу нашей системы образования и задавали ее уровень. И сегодня у нас в стране есть десятки таких университетов». Это мало.

Вершинных школ, сельских и городских, тоже мало. Если моделировать их функционирование на фоне средне- и малопродуктивных, выявлять факторы достижения вершин продуктивности, обучать им будущих специалистов, совершенствовать, корректировать, реорганизовывать на их основе деятельность средне- и малопродуктивных, то образование в России станет подлинно фундаментальным.

### **3. Продукты, создаваемые средствами акмеэнергоинформационного взаимодействия специалистов образования с учащимися**

Главные продукты, создаваемые под влиянием и средствами образования в свойствах его участников в процессе их акмеэнергоинформационного взаимодействия – духовные. Именно о духовных продуктах образования говорит В.А. Садовничий. Они в первую очередь нуждаются в определении.

В свете идей и теории Б.Г. Ананьева, учениками и последователями которого мы являемся, мы определили их как физические, психические, акмеологические новообразования в свойствах участников образовательного процесса, как индивидов, личностей, субъектов деятельности, индивидуальности. Духовные продукты, создаваемые «тяжелым» образованием (по В.А. Садовничему), – «знания» (законов развития природы, общества, человека), «способности» (к дальнейшей профессиональной деятельности, к дальнейшему образованию и самообразованию), «умения логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения».



Категории «Учитель и духовный продукт, создаваемый в акмеэнергоинформационном взаимодействии с учащимися» – взаимосвязаны и характеризуют уровень мастерства учителя.

1. **Мастер.** Развивает у всех или подавляющего большинства выпускников готовность к решению предстоящих задач.
2. **Скорее мастер.** Развивает у большей части выпускников готовность к продуктивному решению предстоящих задач.
3. **Средний уровень мастерства.** Развивает у половины учащихся готовность к продуктивному решению предстоящих задач.
4. **Скорее не мастер.** Развивает у меньшей части учащихся готовность к продуктивному решению предстоящих задач. Такой специалист нуждается в помощи.
5. **Не мастер.** Развивает у отдельных учащихся готовность к продуктивному решению предстоящих задач.

**Другая шкала тоже дает подсказку учителям об уровне их продуктивности в работе с учащимися, в зависимости от ведущих:**

- репродуктивный;
- адаптивный;
- локально-моделирующий знания (учащихся);
- системно моделирующий знания;
- системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся.

Установлено: мастерами воспитательной деятельности становятся лишь представители пятого, высшего уровня деятельности. Кто-то занимает должность, выполняет функции, не достигая искомой продуктивности. Вершин продуктивности достигают от 3,5% до 15% учителей. Причина в том, что в профессиональных учебных заведениях обучают учебным дисциплинам, нормам, правилам, положениям, но не вершинам мастерства и продуктивности.

Категория «продукт» сближает понятия «фундаментальное образование», «фундаментальные науки», которого в словарях нет. К ним мы отнесли те науки, в рамках предметов которых открыты фундаментальные законы, т.е. проверяемые на практике и обеспечивающие прогноз последствий в случае нарушения условий, в них обозначенных.

Академики, выступившие в защиту фундаментального образования, одновременно защищали учебники по арифметике, алгебре, геометрии, созданные А.П. Киселевым (1852–1940). Материализована его Авторская система деятельности (АСД) учителем физики и математики, выпускником Санкт-Петербургского университета, учеником профессора П.Л. Чебышева. Первый учебник он опубликовал за свой счет в 1888 г. по просьбам учеников. По его конспектам они восполняли пропущенные по болезни уроки. Секрет учебников – в психолого-акмеологической компетентности, автора.

**Психологическая компетентность** – в знании своеобразия отражения учащимися учебных дисциплин, их восприятия, понимания, усвоения наук на разных возрастных стадиях, их развития под влиянием обучения от первого класса до выпускного, связанного с принятием решения о выборе профессии.

**Акмеологическая компетентность** – в проектировании путей созидания их творческой готовности к решению предстоящих задач на последующей стадии развития. Их истоки – в его педагогической и физико-математической одаренности, доминанте на взаимодействии учащихся с учебной информацией, потребности влюблять их в математику, научать самостоятельно в ней разбираться, стремиться к глубинному познанию, желанию готовиться к получению высшего образования по математике.

Оценка качества создаваемых продуктов делит созидателей по уровням продуктивности на высоко-, средне-, малопродуктивных. Измерение зависимостей между уровнями продуктивности субъектов созидательной деятельности, включая специалистов образования всех страт, и факторами, содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивности – предмет фундаментальной акмеологии. Измерения их привели к открытию фундаментальных законов образования

Это оказалось возможным в свете новой интегральной науки – фундаментальной акмеологии, поскольку в рамках предметов психологии и педагогики это невозможно. Ни та, ни другая не исследуют законы созидания продуктов. Категория продукта, создаваемого средствами образования, – акмеологическая. Ее нет в педагогике (науке о воспитании, образовании, обучении детей и подростков), в частных методиках (онто–дидактиках), психологии – науке об отражении объективной реальности. В свете определения психики как отражения, закономерно утверждение С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского, стремившихся найти границы психологии: «Продукт – не предмет психологии».

Искусство созидать в выпускниках творческую готовность и продуктивную компетентность в решении предстоящих задач – сложнейшее, завершающееся созиданием духовных/духовно-материализованных, материальных продуктов.

1. **Духовные.** В свойствах участников образовательного процесса (руководителей, преподавателей, учащихся) в форме физических, психических, акмеологических новообразований, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач.
2. **Духовно-материализованные.** По ним участники образовательного процесса судят о мере усвоения учебной информации, ее понимании, обобщении и переносе, гибкости мышления, способности к интеграции знаний из разных источников, репродуктивном или творческом владении ею.
3. **Материальные.** Все без исключения науки вышли из образования и существует на основе образования: общественные, гуманитарные, фундаментальные. К ним ведут статьи, тезисы, монографии, учебные пособия, учебники, изобретения, открытия, наглядные пособия, технологии, обмен опытом, преемственность в образовании. Вся культура, цивилизация создаются на базе образования.

Категория продукта позволила открыть законы фундаментального образования.

#### **4. Фундаментальные законы продуктивных образов результатов в созидании духовных продуктов в свойствах учащихся**

Закон продуктивного образа результата состоит в том, что только специалист, обладающий продуктивной компетентностью сам, т.е. способный созидать искомые духовные продукты в себе самом способен обеспечивать продуктивное саморазвитие своих учащихся, готовить выпускников к саморазвитию в новой образовательной, профессиональной, социальной среде.

Продуктивная компетентность обеспечивает: продуктивное формулирование, решение, оценку правильности решения, образовательных задач; учат завоевывать авторитет, выступать в роли достижимо-недостижимого идеала, способного к неустанному самосовершенствованию; побуждает учащихся к самоорганизации, самовоспитанию и саморазвитию; демонстрирует образцы искусства построения профессионально-целесообразных взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами; вызывает доверие; влияет на развитие продуктивных образов результатов учащихся; проектирует акме-целевые стратегии их воплощения в практику.

Справедливая оценка специалистами усилий учащихся, поддержание их в саморазвитии, укреплении воли и характера, вооружение их объективными критериями самооценки – путь к согласованию процессов целеполагания, целеосуществления, целеутверждения. Уважение, доверие, потребность следовать за таким специалистом, учиться у него, с неизбежностью приводят к искомой продуктивности его самого и учащихся..

П.К. Анохин рассматривает человека как функциональную систему, системообразующим фактором которой является искомый *конечный результат*, обеспечивающий продуктивное саморазвитие в новой среде – информационной, коммуникационной, технологической или социально-экономической. Новорожденное дитя выживает и развивается в новой среде потому, что природой заложено развитие у него сосательного и хватательного рефлексов в целостном функционировании организма.

Чтобы осуществлять передвижение учащихся по образовательным маршрутам (ОМ) из детства во взрослую жизнь, вплоть до выпускника из НСО, искомую «продуктивную компетентность» средствами всех циклов учебных дисциплин (УД) в системах – общего, всех уровней профессионального, пост-дипломного образования, нужно было найти инвариантные идеализированные модели (ИИМ): образов результатов; системного обеспечения искомых результатов; системного управления искомых результатов и с их помощью – открыть фундаментальные законы (т.е. применяемые на практике, проверяемые, обеспечивающие прогноз) развития продуктивной компетентности выпускников НСО, обеспечивающей им творческую готовность к продуктивному решению текущих и предстоящих задач.

***Матрица проверенных нами «инвариантных идеализированных точек» продуктивного образа результата включает следующие:***

- 1. Способности** – специфическая чувствительность субъекта к объекту, процессу, результатам деятельности, взаимодействию с объектами деятельности и познания.

2. **Мотивы и направленность** – мотивы связаны с природными потребностями субъекта деятельности в самореализации, направленность (устойчивая мотивация) – на удовлетворение природной потребности самореализации в продуктах созидания и само-созидания.
3. **Ответственность** – ценностное отношение к обществу, природе, в том числе заложенной в человеке, к труду, профессии, другим людям, самому себе, текущим и конечным результатам деятельности (по конкретным признакам).
4. **Умелость или мастерство** в исследовании реальной ситуации, формулировании, решении и оценке качества решения учебно-познавательных, специальных, профессиональных задач, диагностике факторов, содействующих и препятствующих искомой продуктивности, поиску новых решений.
5. **Продуктивная компетентность** – личностное новообразование, развиваемое в процессе применения ранее усвоенных знаний на практике, извлечение из практики новых знаний, их интеграция на основе обобщения в новое знание, применимое в предстоящей деятельности, осуществляемой другими специалистами на разных уровнях продуктивности.

Закон состоит в том, что только специалист, свойства которого, как индивиду, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, развиты на достаточном уровне – чувствителен к названным признакам в учащих, испытывает потребность в их развитии, осознает способности, мотивы интересы учащихся, приобщает их к своей учебной дисциплине: ее пониманию, усвоению, применению.

Как правило, они здоровы, уравновешены, веселы, уверены, вызывают симпатии, удовольствие у них учиться, им следовать, заслужить их похвалу. Они легко завоевывают авторитет, открыты к общению, наблюдательны, изобретательны в поисках повышения качества результатов своей деятельности по признакам готовности выпускников ко вхождению в новую среду.

Недостаточное их развитие, выпадение, самоблокирование в общей структуре образа результата – препятствует развитию ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач.

## **5. Закон акме-целевых стратегий проектирования Авторских систем деятельности (АСД) – микро-миров акмеэнергоинформационного взаимодействия в воспитании и обучении**

Искомый образ результата задает требования к системному его воплощению в духовном продукте (в свойствах всех или подавляющего большинства выпускников), удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям. Согласно А.А. Ухтомскому, доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, для которого характерно накопление возбуждения, тормозящего работу других нервных центров. В связи с этим она обеспечивает сосредоточенность внимания и высокую продуктивность в равной мере, будь то

руководитель, преподаватель, учащийся; специалист, базовый, управления, исследования.

Доминанта является продуктивной, если связана с главным назначением образования: искомым духовным продуктом в свойствах участников образовательного процесса и акме-целевыми стратегиями, обеспечивающими продуктивное саморазвитие выпускников. Иначе города, элементы искомого образа результата в свойствах участников образовательного процесса должны быть согласованы с элементами системного их обеспечения авторскими системами деятельности специалистов и учащихся. Средствами согласования являются технологии вооруженности специалистов и вооружения учащихся, подчиненные представлениям об их искомых образах результатов и акме-целевых стратегиях их воплощения в искомые продукты.

**Матрица акме-целевых стратегий системного обеспечения искомой продуктивности** включает следующие инвариантные идеализированные точки – структурные элементы АСД специалистов-предметников, носителей УД, специалистов-руководителей учебных заведений, позволяющих утверждать: «есть система».

- 1. Цели.** Согласованность АСД специалиста с искомыми образами результатов в учащихся, которым АСД адресована. Цели преподавателя должны быть приняты и достигаются учащимися как личный результат – в этом продуктивность преподавателя.
- 2. Учебная и научная информация (УНИ).** Система понятий, суждений, умозаключений, отобранная в АСД для развития их средствами учащихся, является продуктивной при условии их необходимости для: а) применения в предстоящей практической деятельности; б) целостности курса, представленного в АСД; в) установления внутрипредметных и межпредметных связей данного курса с другими, в которых понятия используются. Доказано, что наиболее трудные понятия, как правило, не нужные, и их можно исключить, высвободив время для полезной информации.
- 3. Средства образовательной коммуникации (СОК),** пригодные к применению в последующих ОС или в профессиональной деятельности выпускников.
- 4. Специалисты образования,** проектирующие АСД как информационный, коммуникационный, технологический лабиринт заданий-задач развития – главные носители традиций УЗ и создатели новых, их развивающие и поддерживающие.
- 5. Учащиеся.** Их способности, мотивы познания, направленность на преодоление трудностей, доверие к учителю, потребность в компетентности, ответственность за свою судьбу. Учащийся приобретает столько новообразований, сколько вкладывает усилий в учебно-познавательный процесс.

Закон. Только при наличии и согласованности всех структурных элементов в АСД преподавателя, при его мастерстве обучать учащихся организации своей

учебно-познавательной деятельности, опираясь на те же структурные элементы. Цель каждого занятия, контакта с учащимися – искомые новообразования. Им подчинены: учебная информация, средства коммуникации, деятельность и поведение преподавателя, деятельность и поведение учащегося. Выпадение любого структурного элемента разрушает систему и снижает ее продуктивность

В дистанционном обучении учитель, преподаватель, находятся за кадром. Информационное обеспечение дистанционных технологий создается опытными преподавателями как и инструкции к ним. Они проверяются на практике и совершенствуются специалистами, разных уровней продуктивности.

Доминанта формируется и разрушается в длительном, сложном, утомительном образовательном акмеэнергоинформационном процессе воздействия и взаимодействия. Ее нужно уметь поддерживать. Задачи, совместно и отдельно формируемые и согласованно решаемые, – залог успеха.

## **6. Закон продуктивного акмеэнергоинформационного управления процессами созидания искомых духовных продуктов**

Нейрофизиологический закон эмоционального мозга состоит в том, что человек, как в очень возбужденном, так и очень спокойном состоянии, не способен к продуктивному восприятию, запоминанию, пониманию, применению на практике, обобщению и переносу информации. Понимание значимости информации для предстоящей деятельности (полезной, для чего, применяемой и пополняемой, как) – условие ее успешного освоения. Результаты исследований П.В. Симонова подтверждены Э.И. Ушаковой. Их важно учитывать в акме-целевых стратегиях системного управления искомой продуктивности средствами обучения решению учебно-познавательных, специальных и профессиональных задач. Они требуют достаточного (обеспечивающего) саморазвития следующих умений.

- 1. Гностические или исследовательские умения** – исследовать состояние дел в образовательной, социальной, профессиональной среде, самостоятельно и грамотно формулировать учебно-познавательные, специальные и профессиональные задачи.
- 2. Прогностические и проектировочные умения** – антиципации возможных последствий. Выстраивать «батареи» заданий-задач, адресованные учащимся, подчиненные развитию в них искомых новообразований, обеспечивающие им самостоятельное формулирование и продуктивное решение новых задач, в новой социальной, профессиональной, природной, экологической среде.
- 3. Конструктивные умения** – отбирать учебную, научную, мотивирующую, оценивающую информацию, композиционно ее выстраивать, ожидая предстоящее занятие, учитывая разный уровень подготовленности учащихся к ее освоению.
- 4. Коммуникативные умения** – завоевывать и поддерживать авторитет, устанавливать профессионально целесообразные взаимоотношения (не-

посредственные и опосредованные) с учащимися, учитывая их рост и развитие, сопротивление прямому воздействию, с партнерами по профессиональной деятельности – по вертикали и горизонтали.

- 5. Организаторские умения** – самоорганизации, самообразования, самоконтроля на подготовительных этапах к профессиональной деятельности, в непосредственном взаимодействии с учащимися на этапах анализа реальных результатов деятельности в сравнении с искомыми результатами.

**Закон.** Только достаточный уровень развития названных умений обеспечивает продуктивное решение задач. Несформированность любого из них в решении общеобразовательных, специальных, профессиональных задач, требующих компетентности, делает невозможным продуктивные результаты.

## **7. Закон акме-диагностики факторов созидания реальных продуктов в сравнении с искомыми**

**Закон.** Чтобы обучение решению задач в образовательной системе было завершено в течение строго определенного времени, нужно обеспечить развитие ТГ выпускника к дальнейшему продвижению по образовательному маршруту, предусматривающему увеличение его свободы в самоопределении при выборе дальнейшего пути (исполнительского или творческого), ответственности за качество результатов (своих и «команды»), саморазвитии. Устремленность на искомые конечные результаты, диагностика факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин, требует сопоставления реального состояния дел с «инвариантными точками»:

- 1) образованных результатов; 2) системного обеспечения качества результатов – продуктивного, в соответствии с законом, и реально осуществленного; 3) системного управления качеством результатов. Сопоставление позволяет: выявить «звенья» рассогласования и принять обоснованные решения по совершенствованию или самосовершенствованию процесса деятельности; диагностировать причины успехов и неудач специалисту образования и выпускнику НСО.

*Для этого необходимо уметь:*

- Оценивать свои решения с точки зрения участия в их принятии и реализации по принципу «воронки» Е.С. Кузьмина: Интеллекта, Чувства, Воли.
- Анализировать свою активность в достижении искомой продуктивности, в области: Самоорганизации, Самообразования, Самоконтроля.
- Анализировать волевую целеустремленность на этапах будущих специалистов.

Закон согласованности интеллекта, чувства, воли использован в организации учебного процесса подготовки будущих инженеров-преподавателей инженерной дисциплины на французском языке, Г.К. Воеводской. Его применение неизменно дает положительные результаты.

- 1) **Целеполагания.** Предполагает осознание интереса и способностей: а) что в этой УД мне может быть интересно, на какие интересующие меня вопросы я хотел бы получить ответы; б) что и для чего в курсе необходимо освоить; в течение какого времени, до какого уровня владения; в) какая система работы является наиболее благоприятной.
- 2) **Целеосуществления.** Предполагает выработку акме-целевых стратегий достижения учащимся искомой продуктивности средствами самоорганизации, самообразования, самоконтроля; вооружение для этого соответствующими источниками и ориентирами поисков нужной натуры.
- 3) **Целеутверждения.** Предполагает помощь выпускнику в проектировании, обосновании, защите проекта своей будущей АСД, рассчитанной на высокую успешность и продуктивность, основанной на продуктивной компетентности выпускника. При защите проекта АСД ему важно самому убедиться, что **ОН ГОТОВ** состояться продуктивным.

Выпускники УЗ легче и быстрее становятся продуктивными, если преподаватели профессиональных школ привлекали их к исследовательской деятельности, вступали в деловое взаимодействие, демонстрировали образцы применения теории на практике, анализировали результаты и оценивали их.

## **8. Закон акме-реорганизации деятельности на основе обратной связи**

Вследствие того, что процессы воспитания, образования, обучения – длительные, диагностика факторов продуктивной компетентности осуществляется на разных временных дистанциях: непосредственно на занятиях (тактическая обратная связь); после прохождения темы, раздела (оперативная обратная связь); по завершении целого курса и обучения (оперативно-целостная обратная связь). Она предполагает оценку показателей творческой готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач на основе данных аттестационных комиссий, защищенных проектов Авторских Систем Деятельности выпускников.

Стратегическая обратная связь – с выпускниками, приступившими к работе, их организациями, позволяет руководству и преподавателям учебного заведения: совершенствовать систему своей деятельности, опираясь на знание ее достоинств и недостатков; уточнять классы специальных и профессиональных задач, с которыми встретились выпускники, к решению которых оказались не готовыми, по каким причинам; принимать обоснованные решения по повышению вооруженности будущих выпускников современной культурой продуктивного решения предстоящих задач.

Н.А. Довгалева, преподаватель английского языка Высшего мореходного училища им. С.О. Макарова, узнав что наибольшее количество аварий на флоте происходит на входе кораблей в гавани, при швартовке, решила выяснить причины этого статистически достоверного факта. Ей хотелось создать систему профессиональной подготовки по языку (в течение пяти лет обучения ему), которая предотвращала бы аварийность. Ею открыта закономерность профессионального от-



бора и подготовки продуктивных мичманов, обеспечивающая безаварийное плавание. Чтобы ее проверить, надо знать, как она открыта. Опираясь на закон функциональных систем П.К. Анохина, по данным конечных результатов, личные дела выпускников были разделены на три группы:

- 1 группа – на протяжении ряда лет – ни одной аварии;
- 2 группа – на протяжении ряда лет – аварии имели место;
- 3 группа – на протяжении ряда лет – имели место частые аварии.

В результате проведенного исследования было установлено, что главными факторами, обеспечивающими безаварийное плавание являются:

- 1) высокий уровень учебной успешности в общеобразовательной и профессиональной школе по английскому языку (международному в мореплавании);
- 2) высокий уровень учебной успешности по математике в общеобразовательной и на протяжении всех лет обучения в профессиональной школе.

За этим – достаточно высокий уровень лингвистических и математических способностей, интенсивное их развитие средствами обучения и саморазвития, цепкость внимания, его сосредоточенность, точная память, четкая исполнительность. Как видим, корни продуктивной высшей школы – в системе общеобразовательной подготовки. Его открытие позволило Н.А. Довгалева создать научно обоснованную систему подготовки будущих мичманов и стать мастером в своем деле.

Системное управление качеством образования требует прогноза последствий от принимаемых решений. Молодому преподавателю физики, Л.П. Панасенко (НЭТИ, Новосибирск), было поручено комплектование студенческих учебных групп перед выездом на полевые работы. Позднее она обратила внимание на наличие в высшей школы двух категорий учебных групп, – устойчивых и рассыпающихся.

Гипотеза: если выяснить причины этого явления, то учебные группы можно комплектовать в расчете на устойчивость, т.е. предотвращать отсев, вносить элементы управления в воспитательный процесс. Изучение факторов устойчивых студенческих учебных групп, привело Л.П. Панасенко к открытию следующего акмеологического закона.

Если в учебную группу входит микро-группа, состоящая из не менее трех студентов, обладающих комплексом способностей, обеспечивающих им высокий уровень учебной успешности, высокий уровень коммуникативных способностей и доброжелательные отношения со студентами группы; потребность и способность им помогать в преодолении трудностей учебно-познавательной деятельности, то она, – микро-группа, – скрепляет группу, делает ее способной к саморазвитию на протяжении всех лет профессиональной подготовки, развивает потребность в общении после завершения образования.

Важен прогноз: сколько из студентов, принятых на первый курс, окончит профессиональное учебное заведение за точно определенное время и состоится мастером в самостоятельной деятельности. Прогноз сложен, поскольку требует знания как потребностей, способностей, ответственности студентов, попадающих

в высшую школу, так и возможностей профессиональной школы удовлетворить потребность самодвижения к вершинам мастерства.

Потребность преподавателя высшей математики Заочного политехнического института Н.Д. Гусевой в приемной комиссии по документам абитуриентов, прогнозировать развитие готовности к профессиональной деятельности, побудила провести сравнительное исследование по схемам фундаментальных наук. Гипотеза состояла в том, что если все личные дела студентов, поступивших в институт и его окончивших в положенное время, разделить в соответствии с критерием продуктивности на три группы (1 группа – поступившие, учившиеся без переэкзаменовок, сдавшие экзамены и защитившие дипломные проекты за отведенное на процесс обучения время; 2 группа – отчисленные из института по разным причинам; 3 группа – не справившиеся с программой института за отведенное время) и предметом статистического анализа сделать зависимости между уровнями учебной успешности студентов в общеобразовательной и высшей школе, то будут выявлены закономерные связи, обеспечивающие прогноз. Студент заочного технического вуза на протяжении всех лет учится успешно, без переэкзаменовок, завершает обучение за отведенное на это время, при условии: если в течение всего времени преподавания физики в школе имел не менее чем, 4,5 балла. Эта закономерность делает ЕГЭ не нужным для многих абитуриентов заочных технических вузов.

Всеобщий закон разрешения ОПО – средствами свертывания учебной и научной информации в УД, приведет к высвобождению времени для включения в нее новой информации, при соблюдении трех условий:

- 1) сохранение целостности понятийного аппарата;
- 2) сохранение понятий, обеспечивающих практическую направленность на решение специальных и профессиональных производственных задач;
- 3) сохранение понятий, обеспечивающих межпредметные и внутрипредметные связи.

Закон свертывания информации в целях ее расширения открыт и многократно проверен преподавателем высшей математики / З.Д. Жуковской (ныне доктор педагогических наук, профессор Воронежского политехнического института). Стоит он в том, что понятия, не несущие в себе смысловых нагрузок, связанных с перечисленными условиями, вызывают затруднения как у преподавателей, так и учащихся. Их исключение из УД – путь к повышению качества образования, его фундаментальности.

Применение теории на практике, ее уточнение и совершенствование – путь к подлинно фундаментальному образованию в стране в целом, в том числе в сельской школе. Знание фундаментальных законов образования позволяет более точно рассчитывать усилия участников образовательного процесса, обучающихся и обучаемых, контроль и самоконтроль.

•

## **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*Н.А. Гришанова (г. Москва)*

Сложившаяся в сельских районах социально-экономическая и демографическая ситуация, как отмечают исследователи, характеризуется резким обострением проблем доступности и качества образования, а также последующего трудоустройства выпускников, решивших остаться в сельской местности.

Это определяет необходимость поиска новых подходов к организации образовательной системы сельского социума, более полного использования педагогических ресурсов социального окружения, внедрения инновационных моделей образовательных учреждений села.

Одним из перспективных направлений преобразования сельских общеобразовательных учреждений является создание образовательных комплексов, реализующих программы не только общего среднего, но и профессионального образования.

Примером экспериментальной комплексной образовательной системы является «Изборский лицей», который использует такой существенный резерв повышения эффективности, как многоуровневость и многопрофильность образовательных учреждений: реализация программ профессионального образования наряду с общим средним образованием, более полное использование педагогических ресурсов региона.

В представленной статье анализируется опыт создания комплексной образовательной системы в условиях сельской местности, который изучался Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов и представлен в сборнике «Актуальные проблемы обеспечения качества начального профессионального образования. Опыт системы начального профессионального образования Новосибирской области».

В 2003 году был разработан проект создания экспериментальной комплексной образовательной системы «Сельский лицей» на базе профессионального училища № 87 Ордынского района Новосибирской области, важнейшей задачей которого является решение проблемы непрерывного профессионального образования. В процессе проектной деятельности были разработаны структура данной образовательной системы, нормативно-правовое обеспечение реализации проекта, осуществлена аккредитация и аттестация семи профессий дневного отделения.

В дальнейшем в течение 2003–2004 годов были разработаны программы для открытия двух новых лицейских профессий: «Хозяйка усадьбы», «Мастер сельскохозяйственного производства», разработаны программы краткосрочной подготовки и переподготовки взрослого населения по 35 профессиям.

На этапе практической реализации проекта, который начал осуществляться практически параллельно с этапом разработки (2003–2006 гг.) были осуществлены следующие виды деятельности:

1. Организованы отбор и формирование контингента обучаемых в экспериментальном образовательном учреждении «Сельский лицей» – выезд в села, участие в «Ярмарке профессий», статьи в газету ,
2. Организовано повышение квалификации и переподготовка преподавательского, учебно-воспитательного, организационно-управленческого персонала – обучение в ИПК, приглашение специалистов, обмен опытом, стажировка.
3. Решены вопросы материально-технического обеспечения образовательного процесса в лицее – реконструкция актового зала, ремонт общежития, оборудования кабинета информационно-компьютерных средств и технологий.
4. Получена аккредитация Независимого центра по подготовке специалистов, осуществляющих эксплуатацию опасных производственных объектов.

С целью решения основной задачи данного экспериментального образовательного учреждения – создания системы непрерывного образования – в профессиональном училище № 87 была разработана комплексная модель, которая объединяет Сибирскую государственную геодезическую академию, Новосибирский технологический техникум питания, Новосибирский профессионально-педагогический колледж, Алтайский технологический техникум сервиса, Ордынское профессиональное училище № 87 и средние школы поселка Ордынское.

**При создании проекта Ордынского образовательного комплекса основное внимание было уделено разработке пакета документов, являющихся научно-методическим, финансово-экономическим обоснованием реализации образовательной модели, а также пакет договоров экспериментального образовательного учреждения со всеми социальными партнерами.**

Были разработаны: проект постановления Администрации Новосибирской области о создании и финансировании ЭКОС, Устав ЭКОС, пакет договоров ЭКОС со всеми социальными партнерами, пакет образовательных программ общего и профессионального образования по всем планируемым к реализации в экспериментальной комплексной образовательной системе «Сельский лицей» направлениям учебно-воспитательной и культурно-просветительской работы, комплект документации по ЭКОС для проведения ее лицензированной экспертизы и последующей выдачи лицензии ЭКОС на заявленные программы.

Особое место в структуре создаваемой модели отводилось социальным партнерам, среди которых были выделены следующие группы:

1. Органы управления образованием и власти разных уровней- муниципальное образование «Ордынский район» Новосибирской области, районный отдел народного образования Ордынского района, департамент образования и науки Новосибирской области, управление сельского хозяйства Муниципального образования «Ордынский район», Муниципальное образование «Рабочий поселок Ордынское».

2. Организации и предприятия на территории Ордынского района, заинтересованные в деятельности экспериментального образовательного учреждения – ЗАО Племзавод «Ирмень», Ветстанция, фермерские хозяйства.
3. Образовательные учреждения – Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирский технологический техникум питания, Сибирская государственная геодезическая академия, Новосибирский государственный профессионально-педагогический колледж, Алтайский технологический техникум сервиса, общеобразовательные школы поселка Ордынское, детский комбинат «Росинка».
4. Служба занятости Ордынского района Новосибирской области.
5. Центр социального обслуживания населения.
6. Определены основные направления работы с жителями поселка, в том числе компьютерные курсы для граждан пожилого возраста.

Отличительной особенностью данного проекта являются системный и комплексный подход к его разработке, связавший в единое целое все компоненты образовательной системы данного района.

Но наибольший интерес, на наш взгляд, представляют разработанные механизмы социального партнерства. Социальное партнерство в профессиональном образовании, как считают авторы проекта, – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с различными институтами рынка труда, то есть с предприятиями -работодателями, департаментом федеральной службы труда и занятости населения, региональными органами исполнительной власти, высшей школой. Основная цель социального партнерства – это содействие процессу подготовки и переподготовки конкурентоспособных квалифицированных работников, легко адаптирующихся к быстрым изменениям рынка труда. Заинтересованность в таком диалоге работодателей и работников объясняется следующим: чем качественнее учебное заведение осуществит профессиональную подготовку, тем меньше будет социальных проблем, конфликтов с работодателями, тем больше снизится социальная напряженность.

Коллектив экспериментального комплексного образовательного учреждения «Сельский лицей» являлся участником международных проектов ДЕЛФИ-1, ДЕЛФИ-2, опыт работы в которых помог в разработке конкретной модели социального партнерства. Данная модель включает следующие направления деятельности:

- проведение анализа рынка труда в регионе;
- разработка новой учебно-методической и нормативной документации;
- обеспечение образовательного процесса современной материальной базой;
- организация качественной подготовки обучающихся на предприятиях во время производственной практики;
- повышение квалификации педагогических работников;
- сертификация выпускников.

В результате анализа рынка труда и социального диалога были решены следующие задачи. Во-первых, улучшены взаимосвязи между образовательным учреждением «Сельский лицей» и работодателями. Преподаватели общепрофессиональных и специальных циклов регулярно проходят стажировки на предприятиях. Преподаватели других циклов в обязательном порядке проходят краткосрочную стажировку ознакомительного характера, так как они должны хорошо представлять и учитывать в образовательном процессе специфику той отрасли, для которой в лицее осуществляется подготовка квалифицированных кадров.

Осуществляются прямые контакты с Палатой ремесел г. Гамбурга (Германия), которые позволили обучать специалистов широкого профиля по профессии «Монтажник санитарно-технических вентиляционных систем и оборудования» – это и пайка медью, и сборка по металлопластике, установка джакузи, вертикальных кабин.

Подготовка специалистов по данной профессии осуществлялась с использованием инновационных образовательных технологий. Был внедрен опыт дуального профессионального образования, широко распространенный в Германии. Он требует обязательной практической работы по специальности на предприятиях после изучения теоретического материала. Обучающиеся работают на предприятиях, с которыми заключены договоры – это «Сибсельмаш», «Сибпромвентиляция», «Климатехника» и др. Важно отметить, что учащиеся получают заработную плату и, как показывает опыт, остаются работать на предприятиях.

Во-вторых, в условиях недостаточного бюджетного финансирования хорошее знание рынка позволяло изыскивать внутренние ресурсы и предлагать платные услуги, в том числе для населения – изготовление изделий металлообработки, столярных изделий и пр.

Большое внимание также уделялось научно-методической и инновационной деятельности педагогов. Ее эффективность обеспечивалась тем, что она была сконцентрирована на единой проблеме – это «Управление качеством профессионального образования». В процессе реализации инновационной деятельности после обучения на курсах повышения квалификации «Современные методики профессионального обучения» в образовательный процесс были внедрены блочно-модульные технологии и технология немецких педагогов «Методика профессионального обучения, ориентированная на действия».

Технология немецких педагогов привлекла внимание тем, что она рассматривает выполнение каждого вида профессиональной деятельности в виде цикла фаз: информирование, планирование, принятие решения, выполнение, контроль, оценка.

От педагога требуется использование методов обучения, организационных форм и средств, выстраиваемых в определенном порядке. При построении урока вместо традиционных структурных элементов (сообщение темы и цели, актуализация опорных знаний и умений) используются структурные элементы, соответствующие фазам полного рабочего действия.

По мнению преподавателей, использующих данные методы, происходит смена акцентов: раньше преподаватели, готовясь к урокам, осмысливали свои

действия, в настоящее время все внимание при планировании уроков сосредоточено на том, что будет делать обучающийся. Причем все виды учебно-познавательной деятельности должны быть максимально ориентированы на достижение диагностично поставленных целей, так как преподаватель станет выполнять роль консультанта, а обучающиеся с помощью разработанных педагогом дидактических материалов будут самостоятельно добывать знания.

В заключение можно сделать следующие выводы. На одной из международных конференций «Проблемы социального партнерства в профессиональном образовании» В.А. Болотов заметил: «Социальное партнерство – это тонкая материя. Ее надо выращивать».

Опыт экспериментальной комплексной системы «Сельский лицей» подтверждает эту мысль. Развитие социального партнерства требует создания адекватной правовой среды, разработки пакета законодательно-нормативных документов.

В процессе социального диалога складываются многообразные формы сотрудничества. Среди форм сотрудничества можно назвать такие как:

- изучение и анализ рынка труда в настоящее время и на перспективу;
- проведение профориентационной работы среди молодежи с целью подготовки по востребованным профессиям и специальностям;
- внедрение в образовательный процесс инновационных технологий, позволяющих готовить конкурентоспособного специалиста;
- организация подготовки специалистов по актуальным профессиональным профилям с долевым финансированием;
- развитие форм педагогического и психологического сопровождения образовательного процесса;
- участие в работе аттестационных комиссий, повышение значимости социальных партнеров в различного рода квалификационных испытаниях и аттестационных процедурах.

**ИССЛЕДОВАНИЕ РЕСУРСОВ ГАРМОНИЗАЦИИ  
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ  
КАК ФАКТОРА СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
ЕЁ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ**

*Г.И. Репринцева (г. Москва)*

Решение актуальных проблем сохранения и развития воспитательной функции современной сельской семьи в противоречивый период функционирования общества, на наш взгляд, невозможно без анализа тенденций влияния позитивных и негативных факторов на детско-родительские отношения. При этом, полагаем, анализ психотравмирующих детей и семью факторов в контексте многообразных социально-экономических, социально-педагогических, социально-психологических, социокультурных тенденций позволит выявить и конкретизировать утрачиваемые сегодня традиции внутрисемейных отношений; вскрыть ресурсы и технологии сохранения, развития и гармонизации детско-родительских отношений – одну из составляющих внутрисемейных отношений, характеризующих сельскую семью как жизнеспособную систему.

Состояние современной сельской семьи, безусловно, влияет на ее психологическую атмосферу, внутрисемейные отношения и уровень гармоничности детско-родительских отношений. Исследования показывают, что переживаемое сегодня многими сельскими семьями ухудшение социально-экономического положения приводит к дестабилизации внутрисемейных супружеских, межпоколенных отношений, что вызывает депрессивные состояния, неудовлетворенность, конфликтность общения и, как следствие, – нарушения в поведении детей и подростков, *дисгармонию отношений детей и родителей*. Дестабилизированная семья как деформированный социальный институт общества в свою очередь, не в состоянии полноценно и качественно выполнять свои экономические, социализирующие, воспитательные функции, поддерживать гармоничные детско-родительские отношения.

В этом контексте приобретает огромное значение реализация национальных проектов, ориентированных на совершенствование социальной сферы, поступательное развитие села, что в целом должно способствовать улучшению жизни каждой сельской семьи, ее укреплению и полноценному осуществлению всех существующих ей функций.

Содействие в решении этих задач оказывают существенные дополнения в государственную семейную и социальную политику, касающуюся прежде всего поддержки матери и ребенка, а также разработанная Министерством образования в 2007 г. *Концепция государственной политики в отношении молодой семьи*. В последнем документе впервые представлена концептуальная модель государственной политики в отношении молодой семьи, модель благополучной молодой семьи, намечены приоритетные направления реализации Концепции.



Анализ научных подходов к изучению проблем современной семьи показывает, что наука не остается сторонним наблюдателем этих социальных инноваций государственного масштаба. По мере возможности она способна активизировать теоретико-методологическое и методическое осмысление реальных процессов, переживаемых сельской семьей сегодня, и осуществлять поиск ориентиров и средств подъема ее статуса, роли и воспитательных возможностей.

Исследования разнообразных проблем сельской семьи, реализованных к настоящему времени, в целом позволяют достаточно объемно представить противоречивые тенденции ее развития. Однако специальных исследований тенденций и специфики развития детско-родительских отношений – этой наиболее уязвимой подсистеме внутрисемейных отношений – а также возможностей их гармонизации в социальной педагогике пока нет. А между тем, практика развивающейся социально-педагогической работы с сельской семьей в условиях объективно затянувшегося социального кризиса нуждается в теоретически обоснованных положениях, моделях и технологиях поддержки и сопровождения детей и родителей с учетом специфики и возможностей именно сельского социума, позволяющих специалистам при необходимости квалифицированно выполнять функции семейного социального педагога, воспитателя, социального педагога, педагога-психолога, не имеющих права на ошибку в выборе средств гармонизации этой хрупкой сферы отношений.

Вот почему *целью нашего* исследования (осуществленного в Институте социально-педагогических проблем сельской школы РАО в 2003–2007 гг. в рамках Комплексной программы РАО «Системная модернизация образования как фактор социального развития села» в 20-регионах страны) было выявление педагогического потенциала процесса гармонизации детско-родительских отношений в современных сельских семьях.

Анализ данных исследования показал, что нестабильность социально-экономического развития сельского социума в современный период обуславливает неравномерное развитие социально-педагогических факторов, оказывающих неоднозначное, часто противоречивое влияние на устойчивость института сельской семьи, характер взаимоотношений между всеми ее членами и степень гармоничности детско-родительских отношений.

Исследование подтвердило целесообразность интегрированного подхода в процессе изучения проблем и осуществления процесса гармонизации детско-родительских отношений в сельской семье, представляющей из себя неоднородную сложную систему связей и взаимозависимостей составляющих ее членов. Интегрированный подход обеспечивает целостность, согласованность усилий всех субъектов гармонизации детско-родительских отношений, а также всех видов, приемов и методов индивидуальной, групповой диагностической и коррекционной деятельности специалистов. При этом в работе с детьми, родителями и другими членами семьи основное внимание уделялось сохранению, восстановлению и обогащению позитивных, созидательных ресурсов личности каждого участника процесса гармонизации отношений, опора на них, а также на конструктивные ресурсы вне семьи на институциональном и межинституциональном традиционном и инновационном уровнях сельского социума..

Хотя необходимость интеграции усилий всех субъектов воспитания, образования и социальной защиты в процессе поддержки сельской семьи и гармонизации отношений между ее членами признается большинством специалистов, тенденции полноценного их взаимодействия в большинстве обследуемых регионов пока находятся на этапе формирования, что зависит от уровня развития их социально-экономического потенциала, а также социальной, социокультурной и социально-педагогической инфраструктур (включая медико-социально-психолого-педагогическую помощь семье).

Изучение влияния семьи и доминирующего стиля детско-родительских отношений на потребности родителей в профессиональном консультировании и помощи специалистов для создания условий успешного развития детей, проживающих в сельской местности, позволяет выделить приоритетные направления развития и воспитания социально-педагогической деятельности:

- обеспечение доступности разносторонней профессиональной помощи и сопровождения различных типов сельской семьи на стадиях профилактики и реальной дисгармонии отношений и развития каждого ребенка;
- социально-педагогическое и медико-психологическое просвещение взрослых членов семьи по проблемам развития детей на разных возрастных этапах, а также специфики динамики детско-родительских отношений на разных стадиях развития семьи;
- повышение качества предоставляемых услуг и профессиональной компетентности действующих специалистов образовательной, культурной, социальной, медицинской сфер и создание профессионального сообщества, способного оперативно взаимодействовать в рамках своей компетентности, согласовывая при необходимости свои профессиональные действия с другими специалистами;
- формирование в условиях сельских поселений сообщества родителей и специалистов различного профиля и расширение аспектов его взаимодействия с другими социальными институтами.

Вариантами реализации обозначенных направлений, кроме традиционного взаимодействия образовательных учреждений с семьей, с администрацией поселений и управлением социальной защиты, создания на базе некоторых школ социально-психолого-педагогических служб, в качестве альтернативы могут быть:

- создание на базе существующих образовательных и медицинских учреждений социально-психолого-педагогических центров, что позволит не только сохранить площади, социально-психолого-педагогические кадры, но и одновременно решать соответствующие проблемы гармонизации детско-родительских отношений и другие затруднения в развитии семьи как системы;
- увеличение числа передвижных, мобильных консультационных центров, служб, осуществляющих профессиональную деятельность на территориях, где нет соответствующих структур помощи детям, семьям и всему населению;

- более широкое распространение опосредованных, заочных форм взаимодействия с различными категориями населения (переписка, телефонное консультирование, распространение печатной продукции) по проблемам детско-родительского, супружеского, межпоколенческого, межсемейного, межсоседского, межличностного, гендерного общения;
- создание в сельской местности групп временного пребывания ребенка на базе функционирующих образовательных учреждений с целью организации детского досуга на период трудовой занятости родителей с последующим социально-педагогическим и психологическим сопровождением детей, переживающих временный вынужденный разрыв связей с родителями и всей семьей, а позднее – трудности адаптации при восстановлении связей и традиций внутрисемейного общения;
- более активное внедрение домашних яслей-садов как формы организации трудовой деятельности родителей, а также развитие образовательно-воспитательного пространства для детей как источника консультационно-просветительской работы среди родителей (для повышения их психолого-педагогической компетентности), молодежи (особенно по вопросам подготовки к семейной жизни, проблемам жизнеустройства молодых семей, развития новорожденного ребенка и детей других возрастных групп, проблемам взаимоотношений с прауродителями и эффективного использования их позитивного воспитательного опыта и традиций жизнеустройства) и всего сельского населения.

В рамках исследования стало возможным выделить группы семей, имеющих схожие проблемы в соответствии с рассматриваемыми характеристиками: полные семьи, проживающие совместно с родственниками; полные семьи, проживающие отдельно от родственников; неполные семьи, проживающие отдельно от родственников; неполные семьи, проживающие совместно с родственниками. Для более детальной проработки семейной ситуации и снижения риска ее негативного воздействия на развитие и воспитание ребенка эти группы семей необходимо разделить по степени комфортности–некомфортности внутрисемейных и, в первую очередь, детско-родительских отношений.

Таким образом, проведенное социально-педагогическое исследование позволило не только определить направления оказания профессиональной помощи семье в содействии развитию и воспитанию ребенка, но и определить группы семей, имеющих схожие проблемы и нуждающихся в подобной помощи. Богатый эмпирический опыт социально-педагогической деятельности, накопленный в рамках становления института социальных педагогов, социальных работников и сотрудничества специалистов различных профилей в рамках решения различных проблем семьи, личности позволяет выбрать оптимальные формы и методы работы для достижения главной цели – успешного развития и воспитания ребенка.

Опытно-экспериментальная работа по гармонизации детско-родительских отношений позволила охарактеризовать ресурсы различных видов совместной деятельности и проведения досуга детей и родителей (познавательной, трудовой, культурно-просветительной, социокультурной-досуговой), эффективность разнообраз-

ных технологий социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности специалистов в сельской семье. Показателями эффективности являются:

- улучшение отношений в семье между родителями и детьми, снижение директивности общения представителей всех взрослых субъектов детско-родительского и межпоколенческого общения;
- изменение родительских установок в воспитании детей, особенно в кризисные периоды развития, при затруднениях в обучении и общении;
- овладение родителями навыками и способами конструктивного взаимодействия между собой и с детьми; восстановление душевного равновесия членов семьи (разных поколений) на разных этапах развития семьи и в периоды кризисных переживаний, обусловленных различными внешними и внутренними факторами;
- улучшение эмоционального состояния детей, снижение их конфликтности, обогащение содержательных связей с родителями другими членами семьи, со сверстниками, возрастание их стрессоустойчивости в периоды затруднений в обучении (благодаря психологической и иной поддержке родителей, учителей), повышение мотивации к учению и построению собственных перспектив развития и дальнейшей жизни;
- улучшение субъективного эмоционально-психологического самочувствия каждого члена семьи, отражающего лучшие общинные сельские традиции взаимоподдержки, взаимопонимания, прощения;
- психологическая готовность и реальная способность взрослых (родителей, прародителей) и детей, формируемая при необходимости при поддержке специалистов, к конструктивному критическому анализу сложившихся внутрисемейных коллизий, своей позиции во внутрисемейных отношениях и их преобразовании, начиная с коррекции личных моделей общения с конкретными членами семьи и формирования умений гибко выполнять свои ролевые функции в семье, не смешивая и не подменяя их;
- конструктивная позиция каждого члена семьи в процессе семейного консультирования, коррекционных родительских групп, межсемейного общения и др., сфокусированная прежде всего на младшем поколении (детях всех возрастов) и прародителях как основных носителях и хранителях позитивных традиций общения в сельской семье;
- достаточно устойчивый и относительно безболезненно переживаемый опыт конструктивного взаимодействия членов семьи в кризисе и специалистов социальной сферы села, профессионально владеющих арсеналом социально-педагогических технологий поддержки семей и гармонизации внутрисемейных отношений;
- объективное уменьшение количества семей в разводе, острых внутрисемейных и межсемейных конфликтов (за счет профилактической социально-педагогической и психологической работы), снижение алкоголизации членов семьи, а также снижение числа созависимых детей и взрослых; депривированных и дезадаптированных детей;

- возрастание числа молодых семей, планирующих рождение второго и третьего ребенка, что свидетельствует о зарождении надежды и уверенности в будущем своей семьи, в своих возможностях и способностях обеспечить благополучное развитие своих детей, улучшении общей психологической атмосфере в семье;
- обогащение связей семьи с другими социальными, образовательными, социокультурными и медицинскими институтами сельского социума по вопросам обеспечения благоприятных условий развития детей и семьи в целом;
- обогащение социокультурных традиций взаимодействия родителей и других членов семьи при поддержке специалистов в процессе приобщения детей к труду, к ценностям православия в контексте мировой культуры, к ценностям культурного семейного досуга.
- достаточно устойчивая, налаженная, систематически обновляющаяся, скоординированная система социально-педагогической поддержки сельских семей, оперативно реагирующая на предотвращение различных экономических и социально-психологических факторов деформации детско-родительских отношений.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКИХ ДЕТЕЙ

*В.А. Баранова (г. Москва)*

Человек рождается, растет, формируется как личность, живет в социуме, среди других людей, постоянно находясь с ними в отношениях взаимодействия. Являясь одновременно членом множества групп, носителем множества социальных ролей, он не найдет своё место в социуме, если не научится правильно выстраивать отношения сотрудничества с другими членами общества, с социальными институтами. Именно поэтому особо остро стоит вопрос о формировании коммуникативной культуры сельских детей.

В настоящее время нет единого или, скорее, единственно правильного определения понятия «*коммуникативная культура*». Каждый исследователь, высказывающийся по данному вопросу, расставляет свои акценты, в зависимости от целей, задач и способов изучения и применения данного понятия.

Мы придерживаемся той точки зрения, что коммуникативная культура является частью общей культуры личности и представляет собой совокупность норм, способов и форм взаимодействия людей. Показателями ее развития являются: 1) умения устанавливать контакты, 2) умения создавать ситуацию сотрудничества, 3) умения выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом или эмоциональном общении, 4) свобода владения речью (что предполагает определенный словарный запас, умение воспринимать устную речь, умение выделять из услышанного существо дела; умение корректно ставить вопросы; умение логично строить речь, излагать мысли).

Формирование коммуникативной культуры детей должно обеспечиваться развитием гуманной окружающей педагогической среды, важной составляющей которой является система взаимоотношений (учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-родители, учитель-учитель), когда ребенок видит перед собой примеры того, как можно взаимодействовать и организовывать коммуникативный процесс. Значительная роль в этом процессе принадлежит личности взрослого: родителей, учителей, стилю их взаимодействия с детьми, развитию партнерских отношений, основанных на совместной деятельности. В противном случае возникающие напряженность, страх, эмоциональный дискомфорт, тревожность, которые блокируют саму возможность у ребенка вступать в диалог, подавляют возможность его коммуникативного развития и приобретения позитивного опыта взаимодействия.

Процесс формирования коммуникативной культуры школьников эффективен, если используются социально-психологические технологии. Наиболее эффективными технологиями для решения этой задачи представляются следующие группы технологий: 1) игровые технологии, 2) творческие технологии, 3) техно-

логии коммуникативно-речевого развития, 4) технологии, направленные на повышение компетентности взрослых в общении с детьми, 5) технологии информирования и консультирования школьников, 6) проектные технологии, 7) технологии саморазвития педагога.

**1) Игровые технологии.** Эффективность и целесообразность использования игровых технологий при формировании коммуникативных навыков сельских детей обусловлена, прежде всего, их диагностической и коррекционной эффективностью. В процессе коммуникативной деятельности в игре ребенок эмоционально и лично выражает себя и принимает самовыражение других, что позволяет ему формировать образы себя и другого, в игре можно достичь особого уровня доверия, позволяющего корректно предлагать детям определенные способы коррекции и расширения коммуникативной сферы (Г.И. Репринцева).

Одним из важнейших видов самодеятельных игр, которые решают проблемы формирования коммуникативных навыков сельских детей, в частности, при подготовке детей к школе, являются традиционные (народные) игры. Под *традиционными народными играми*, по мнению специалистов, понимают игры, являющиеся частью культуры того или иного народа и активно используемые ребенком для формирования физических, двигательных, сенсорно-перцептивных, умственных, лингвистических, коммуникативных и социальных умений и навыков (С.Л. Новоселова, И.В. Качанова). Они неразрывно связаны с мировосприятием конкретного народа, образом жизни, бытом, его нравственными нормами, ценностями, верованиями.

Народная игра и приемы позволяют эффективно формировать речевой этикет, повышать социальную компетентность: формировать навыки пользования предметами быта (телефоном, утюгом и т.д.), объектами инфраструктуры (моделировать поведение в поликлинике, на почте, в парикмахерской, магазине, сбербанке), навыки обеспечения безопасности, поведения в школе, общения с родителями.

**2) Творческие технологии** (музыкальные и арт-терапевтические). Музыкальные технологии направлены на расширение коммуникативно-речевого опыта детей средствами музыкального искусства, они развивают умения слушать, дослушивать, понимать, логически связно выстраивать речевое высказывание, использовать разнообразную интонацию, выбирать верную громкость и соответствующий данному высказыванию тон, применять четкую дикцию и артикуляцию.

Музыкальные технологии реализуются в вокальной деятельности – как основе развития детского голоса и механизмов говорения; музыкальных играх – как основе формирования коммуникативных умений; музыкальном театре – как средстве развития активности в самовыражении ребёнка; детском оркестре – как средстве формирования навыков сотрудничества. Восприятие музыкальных произведений и их обсуждение является средством развития воображения, эмоциональной отзывчивости, логического мышления, необходимых для воспитания у детей чувства сопереживания и понимания «другого».

Личный опыт ребенка, обогащаясь в процессе музыкальной деятельности в коммуникативном, сенсорном, кинетическом и эмоциональном аспектах, способствует развитию позитивного взаимодействия ребенка и среды.

К этой группе технологий относятся и технологии, имеющие в своей основе изобразительное искусство. Рисование, лепка развивают чувственно-двигательную координацию, координируют конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Художественно-творческие технологии развивают способность сельского ребенка к сопереживанию, творчеству, развивают чувственную, эмоциональную сферу. Эта группа методов несет сильную психотерапевтическую нагрузку, т.к. позволяет через творчество выразить негативные чувства и переживания.

**3) Технологии коммуникативно-речевого развития.** Умение точно и убедительно выразить свою мысль, способность легко и непринуждённо общаться с окружающими на основе сформированных коммуникативно-речевых умений создает необходимые предпосылки для успешной самореализации личности.

Коммуникативно-речевое развитие характеризуется владением языком, опытом успешных коммуникативных действий, развитой рефлексией. В качестве основных видов коммуникативной компетентности рассматриваются: устная (дискуссии, доклады, презентации) и письменная (чтение, понимание, написание текстов).

Данная группа технологий направлена на развитие навыков устной и письменной коммуникации, умения владеть речью, словом и предполагает использование специальных упражнений, тренингов, групповых дискуссий, драматизаций, в процессе которых формируется умение сотрудничать, излагать, обосновывать и отстаивать свою точку зрения, умение вести беседу, разрешать межличностные конфликты. Значительное место при этой работе отведено групповым методикам развития коммуникативных навыков и умений, что позволяет отработать важные навыки в группе.

Развитие письменной коммуникации предполагает развитие у учеников умений анализировать текст, вычленять существенную информацию, отбрасывать менее значимую. Для развития навыков письменной коммуникации можно использовать тексты из различных учебных дисциплин, а также сказки, рассказы. В процессе обсуждения развиваются такие важные умения, как умение отстаивать собственные позиции, содержательно анализировать позиции другого, убеждать, подбирать правильные аргументы.

**4) Технологии, направленные на повышение компетентности родителей и учителей в общении с детьми.** Семья, её социальная установка, поведение и образ жизни родителей очень сильно сказываются на характере поведения сельского ребенка. Однако, когда речь идет о воспитании детей, то родителям, даже осознающим недостатки своей системы воспитания, часто не хватает даже элементарной психологической и педагогической грамотности, чтобы решать эти проблемы. Педагогам также зачастую не хватает информации о возрастных особенностях, о методах, наиболее эффективных при преодолении конфликтов с учениками, о технологиях, направленных на развитие личности ребенка.

Психолого-педагогическое просвещение, консультирование родителей специалистами (психологами, врачами, педагогами), поставленные на постоянную



основу, – один из возможных путей повышения компетентности родителей в общении с детьми.

Психологическое просвещение родителей и педагогов по проблемам общения, характерным для возрастных кризисов, обучение родителей и педагогов основам доверительного, диалогического общения может осуществляться и в форме бесед, тренингов, развивающих способности взрослого понимать ребенка и взаимодействовать с ним.

**5) Технологии консультирования и информирования школьников.** Необходимым направлением в работе над развитием коммуникативных способностей учащихся является информирование и консультирование их по различным проблемам развития его способностей, потребностей, прав, взаимоотношений.

Примером оказания психологической помощи подросткам является технология «Стенд школьного психолога» (предложенная И.А. Кибальченко и реализованная в сельской школе с. Вареновка Ростовской области). Стенд включает несколько рубрик, главные из которых – «Почта доверия» и «На каждый вопрос должен быть ответ». «Почта доверия» представляет собой почтовый ящик, в который ребята «бросают» свои вопросы, на которые хотели бы получить ответы. Главным принципом, который «помогает» ребятам задавать свои вопросы, является принцип анонимности. На следующий день ответы на эти вопросы появляются в рубрике «На каждый вопрос должен быть ответ». Если психолог считает, что проблема не может быть исчерпана только ответом, он вправе пригласить автора определенного вопроса на личную консультацию. Эта технология эффективно работает при преодолении психологического дискомфорта, уровня агрессии учащихся, формировании психологической культуры личности, укреплении психического здоровья.

Эта технология решает ещё одну задачу: оказание квалифицированной психологической помощи членам педагогического коллектива. Экстренность помощи обеспечена каждодневным анализом присылаемых писем.

**6) Проектные технологии.** Проектные технологии – специально организованная форма деятельности учащихся – занимают сегодня все большее распространение в образовании. Суть проектов сводится к созданию условий для авторского действия учащихся на учебном или социально-значимом материале.

Проект дает возможность строить собственное авторское действие, пробовать себя в новой социальной роли – автора, а не только исполнителя. При этом общение со взрослыми становится партнерским, позиции взрослого и ребенка меняются, формируются новые навыки общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Примером такой деятельности, например, являются проекты, в основе которых лежит эколого-краеведческая и туристско-краеведческая деятельность учащихся, деятельность по благоустройству «Зеленый дворик», «Я силы беру у родной земли», «Начало начал», «Слово и дело» (сельская школа с. Жилино, Кунгурского р-на Пермского края, Тайнаковская сельская школа Перевозского района Нижегородской области.)

Во время реализации проекта, в котором участвуют родители, дети и учителя, посредством решения конкретной практической или учебной задачи развиваются и выстраиваются взаимоотношения детей и взрослых.

Кроме того, современное школьное образование имеет установку на развитие интеллектуальных, логических способностей ребенка, эмоциональное, духовное же развитие отодвинуто на второй план. Общение с природой и друг с другом в конкретной деятельности восполняет этот пробел через обретение ребенком душевного опыта переживания за своё дело, своих товарищей.

В туристическом путешествии, например, человек становится участником коллективной деятельности, что формирует такие стороны его характера, как коммуникабельность, чувство взаимопомощи, товарищество, взаимответственность.

Кроме того, совместная деятельность создает условия для развития процессов само- и взаимооценивания, развивает точность и адекватность социального восприятия, часто происходит переоценка (изменение мнения) себя и своих товарищей, активизируется общение в группе с целью совместного преодоления возникающих трудностей, возникают чувства сплоченности, коллективизма, взаимоподдержки.

**7) Технологии по саморазвитию педагога.** Группа технологий по саморазвитию педагога имеет в своей основе положение о влиянии личности педагога, человека на развитие личности ребенка. Эта группа технологий должна предоставлять педагогу знания о путях, методах и формах работы над своим имиджем; помогать активизировать свой творческий потенциал, осознавать причины неудовлетворенности профессиональной деятельностью и успешно преодолевать профессиональный кризис, повышать эмоциональную компетентность и управлять собственными чувствами и эмоциями.

Эффективность преподавательской деятельности в значительной степени зависит от внешности, умения владеть голосом, манеры говорить, учитывать правила этики, понимать и применять невербальные средства коммуникации: жесты, позы, движения, мимику.

Важное место в этом блоке занимают и технологии преодоления профессиональной усталости, депрессии, профилактики профессиональной деформации педагога. Овладение этими технологиями позволяет давать оценку ситуациям и действиям, приводящим к нервно-эмоциональной перегрузке, напряжению и стрессу в работе, выявлять и анализировать типичные признаки и причины возникновения таких состояний, формирует умение их преодолевать и предупреждать.

## ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

А.Н. Ткачёва (г. Москва)

Дополнительное образование детей по праву считается важнейшей составляющей образовательного пространства, одним из ведущих факторов развития творческих способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Оно социально востребовано, находится в постоянном развитии и обновлении, создавая и апробируя новые образовательные структуры, новые программы и технологии, активно включаясь в научно-исследовательскую деятельность.

Дополнительное образование можно обозначить как совокупность педагогических стратегий и технологий, обеспечивающих свободу самоопределения и саморазвития ребенка в интересной для него деятельности, создающих широкие возможности приобретения жизненно важного, социально-практического опыта в условиях детского объединения вне дома и школы.

В самом общем виде технология (от греч. «*techne*» – искусство, мастерство, «*logos*» – учение, понятие) – это «совокупность знаний о способах и средствах осуществления каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта» (Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева – М.: АПО, 1998. – С. 224–225).

Одной из приоритетных задач учреждений дополнительного образования является реализация на практике *личностно-ориентированного подхода в работе с детьми*. Личностно-ориентированная технология – это способ организации образования и воспитания, включающий внутренние механизмы формирования и развития личности.

Ученые Т.И. Шамова и П.И. Капустин дают следующее объяснение личностно-ориентированной технологии: «Мы предположили, что если изменить всю систему образования, то есть ее организационную структуру, цели, содержание, методы, формы, условия организации процесса таким образом, что каждый из указанных компонентов будет способствовать развитию ученика, а сама система образования станет многомерной и инфраструктурной, обеспечивающей, таким образом, когнитивное, сенсорное, социально-нравственное, эмоциональное, физическое развитие, то только в этом случае весь образовательный процесс будет представлять личностно-ориентированную технологию. Мы называем такую систему адаптивной системой образования (АСО)».

Развитие личности требует определённых условий. Значительными возможностями для их создания располагают учреждения дополнительного образования детей, которые не связаны жесткими стандартами, являются открытой, гибкой, вариативной, разноуровневой системой, предоставляют каждому ребён-

ку свободный выбор образовательной области, профиля дополнительной программы и времени её освоения. Всё это, в свою очередь, обеспечивает возможность выбора индивидуального варианта образовательного пути и социальной адаптации ребёнка.

Говоря о деятельности специалистов дополнительного образования детей, об их миссии, о различии дополнительного и школьного образования, мы хотели бы подчеркнуть особенность педагогического воздействия. Главная особенность положения взрослого – пример и образец мастерства, лежащий в основе авторитета и уважения со стороны ребят, а главная особенность статуса детей в учреждении дополнительного образования – добровольный выбор и пребывание в любимом деле, требующем поддержки взрослых. «Эти две особенности составляют реальную основу, конкретную базу взаимопонимания: общая увлечённость, совместное творчество – когда одни **сами** хотят чему-то научиться, (в отличие от школы!), а другие – хотят и могут их научить», – так характеризует сотворчество детей и педагогов в дополнительном образовании доктор педагогических наук Б.З. Вульф в своём выступлении на научно-практической конференции «Празднично-игровая культура современного мира детства». Это действительно так, и наши исследования деятельности учреждений дополнительного образования детей подтверждают данную характеристику.

Именно в дополнительном образовании имеются более широкие возможности для организации личностно-равноправного общения ребёнка и взрослого, их совместной творческой деятельности. Именно в нём ключевой позицией является не простое содействие в приобретении ребёнком набора знаний, умений и навыков, а в первую очередь содействие в становлении ребёнка как личности.

Решение задач дополнительного образования предполагает использование целого ряда технологий, таких как:

- Технология создания образовательной программы и самоанализ результативности её реализации.
- Технология социально-педагогического прогнозирования и проектирования.
- Личностно-ориентированные технологии.
- Технологии социального воспитания детей разных возрастных групп.
- Технологии сотрудничества, педагогического сопровождения, тьюторские технологии.
- Здоровьесберегающие технологии.
- Технологии «Диалог культур», «Дебаты», игровые технологии.
- Технологии проведения мастер-класса, творческих мастерских.
- Технология работы с родителями и социальной работы с семьёй.
- Этнопедагогические технологии.
- Информационные технологии  
и многие другие.

Каждая из этих технологий представляет совокупность психолого-педагогических установок, определяющих набор и компоновку форм, методов, методик, способов и приемов обучения и воспитания.

Эти технологии позволяют:

- создавать условия для самоактуализации и самореализации детей в детском творческом объединении;
- создавать условия для проявления ими интереса к познавательной деятельности, самообразованию, творчеству, применению полученных знаний на практике, для создания своего целостного образа мира;
- реализовывать возможности самооценки и самокоррекции; формирования исследовательских, коммуникативных, презентационных, менеджерских и других умений, навыков интеллектуального и физического труда.

В деятельности организаторов дополнительного образования детей активно используются *социальные образовательные технологии*. «Особое место в системе образовательных технологий, – отмечает В.Г. Бочарова, – *занимает социально-культурное проектирование*, которое мы рассматриваем как мировоззренческую и технологическую основу социально-культурной, социально-педагогической деятельности. Мероприятие, акция, программа могут быть эффективными в том случае, если в их основу положен идеальный замысел — предваряющий действие проект. Целевой проект – это созданная на основе анализа ситуации взаимосвязанная система целей, задач и способов достижения результата, ведущая к достижению заранее поставленной цели путем изменения ситуации и создания условий, способствующих разрешению противоречий и оптимизации социально-культурной и социально-психологической среды обитания человека».

На этих основаниях для каждого ребёнка составляется *индивидуальный образовательный маршрут*, который основывается на знании его особенностей как личности со всеми только ему присущими характеристиками.

В личностно-ориентированных технологиях воплощается роль педагога как «фасилитатора» (поддерживающего), который понимает и принимает ребенка таким, какой он есть. Выбирая те или иные технологии, формы и методы сотрудничества с детьми, их обучения и воспитания, педагог отслеживает, не вредны ли они ребенку, не травмируют ли его индивидуальные психологические особенности, способности и интересы. Отличительной чертой личностно-ориентированной педагогики дополнительного образования детей является то, что педагог определяет не то, что «дети должны», а то, что «дети смогут» выполнить на предстоящем занятии и как им в этом помочь.

В последнее время широкое распространение в дополнительном образовании получили *тьюторские технологии*, тьюторское сопровождение ребёнка, направленное на управление становлением образовательной среды, в которой он может реализовать свои образовательные цели, свои познавательные интересы, найти ответы на свои вопросы, осуществить свой образовательный проект. Тьюторское движение начинает активно использоваться в дополнительном образовании. Задача тьютора как наставника – научить ребенка самого открывать для себя

мир, находить ответы на волнующие его вопросы, возникающие проблемы. Так, тьюторское сопровождение является ведущим в организации дистанционного образования, в обучении навыкам работы в Интернет-среде, в освоении электронных образовательных программ, в организации проектной деятельности детей.

В качестве примера представим опыт Красноярского края по использованию *различных видов социально-педагогических технологий*. В рамках комплексной программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение–XXI: развитие человеческого потенциала» реализуются открытые (сетевые) образовательные программы по следующим направлениям: социальные технологии; инженерные технологии; экранные технологии; технологии работы со знанием; антропологические технологии; социально-управленческие технологии и другие.

К примеру, экранные технологии на сегодня являются самым современным типом технологий, который включает ребят в освоение современных видео-, кино- и телетехнологий, веб-дизайн. Экранные технологии формируют основы проектной и информационной культуры, авторской позиции и в то же время предоставляют возможность взаимодействия и сотрудничества в реализации собственных проектов через участие в работе краевой профильной «Школы детского социального видео». Для ребят организуются техническое обучение и освоение проектной грамотности, освоение технических возможностей медиа-технологий, монтажа и создания авторского продукта, и происходит это на мастер-классах и практических занятиях. Особенно интересно участие в таких проектах детей из сельских и удалённых территорий, где информационные технологии ещё не так полно вошли в жизнь и быт людей. Так, ребята из Шушенского и Назаровского районов работали на собственном телевизионном канале, защищая свои телевизионные и веб-проекты, которые вызвали интерес у профессионалов.

Основными задачами обозначенной краевой программы являются развитие воспитания и образования через разработку проектов; организация деятельности круглогодичных краевых интенсивных школ; разворачивание тьюторских центров для внедрения идеологии тьюторства как идеологии современного воспитания и социализации школьников и т.д.

Краевые интенсивные школы – инновационные модели, представляющие модульную организацию образовательного процесса и действующие в очно-заочном режиме, с промежуточными дистанционными циклами, летними выездными сессиями, что наиболее приемлемо для сельских и отдалённых территорий края. Модули (сессии) представляют собой различные формы организации деятельности детей, в числе которых организационно-деятельностные семинары, имитационно-ролевые игры, конференции защиты проектов, образовательные путешествия и т.д., объединенные логикой годового цикла в то или иное программное направление. Между сессиями обеспечивается промежуточный дистанционный этап, а в летний период дети получают возможность не только укрепить своё здоровье, но и освоить при этом интересную и актуальную для них образовательную программу. Так, за лето 2006 года краевые интенсивные Школы прошли около 5000 старшеклассников из всех территорий Красноярского края и 85% из них – дети сельских и удалённых территорий края.

Среди современных образовательных технологий особое место принадлежит *технологии проектной деятельности*, когда сначала определяется проблема, а затем – предметные средства, помогающие решить эту проблему. Задача педагога состоит не в том, чтобы обозначить задачу и указать пути решения, но вместе с ребенком определить проблему, жизненно для него важную, и наметить пути ее решения. Интерес к методике проектов – дань времени, эффективное педагогическое средство. Понятие «проект» (лат. *projectus* – брошенный вперед) – означает план, замысел, текст, чертёж чего-либо, предваряющий его создание. В технологии проектов первое слово принадлежит ребенку, последнее – педагогу. Проект начинается только по инициативе ребёнка, включает в себя идею и план её реализации, а также проектирование собственных образовательных стратегий.

Основоположник «метода проекта» американский ученый, педагог и психолог Джон Дьюи сто лет назад предложил вести обучение через целесообразную деятельность ребёнка с учетом его личных интересов и целей, что остаётся актуальным и сегодня.

Метод проектов наиболее эффективен в сочетании с технологией работы в группах сотрудничества, поэтому проекты могут быть не только персональными, но и групповыми. Технология проекта принята образовательными учреждениями, потому что позволяет соединить ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации, организовать целенаправленную и содержательную самостоятельную работу детей, наполнить её личностно значимым смыслом. Существенное значение проекты могут иметь в профильном обучении. Классифицировать проекты, используемые в дополнительном образовании возможно по ведущей деятельности, используемым технологиям, сфере применения результатов, по организационным формам работы над проектами и по видам презентации.

Например, в процессе работы над проектом «Научные исследования молодого поколения – лесному и сельскому хозяйству Красноярского края» в краевой Школе исследователей во время летней сессии ребята выявляли проблемы территории своего проживания и определяли ресурсы для их решения. Они обозначили перспективные направления в сельскохозяйственной отрасли, которые могли бы стать основой для стабилизации социально-экономической ситуации территории своего проживания. Участники проекта проанализировали проблемы, существующие в выбранных отраслях и определили пути их возможного устранения (за счет повышения рентабельности, применения новых технологий возделывания и агротехники, использования высокопродуктивных сортов и пород) в животноводстве, земледелии, пчеловодстве. Ребята обменялись опытом по совершенствованию сельскохозяйственного производства, представили также данные результатов исследований, опубликованных в периодических изданиях, а затем приступили к самой важной завершающей работе – написанию проектов грантовых исследований. Были также представлены обоснованные сетки расходов для проведения исследований. По возвращению из летнего лагеря ребята приступили к реализации проектов. Экспертизу проектов осуществляли методисты и педагоги Краевой станции юных натуралистов, преподаватели Красноярского государственного аг-

рарного университета и Сибирского государственного технологического университета. Ребята продемонстрировали свои знания и аналитические умения, возможности практического применения знаний, а лучшие проекты получили поддержку органов управления образованием.

Особую значимость имеют *здоровьесберегающие образовательные технологии*, направленные на укрепление и сохранение здоровья ребёнка. В их числе – релаксационные паузы, упражнения, позволяющие снять стресс, изменить эмоциональное состояние, ослабить мышечное напряжение; эстетотерапия; офтальмотренинг; образовательно-оздоровительные программы летних лагерей и др. Такие направления эстетотерапии, как хореография, аэробика, музыка, спорт, туризм, художественно-прикладное искусство уже по своей природе обладают оздоровительным и психотерапевтическим потенциалом.

В деятельности учреждений дополнительного образования активно используются *этнопедагогические технологии*, основанные на использовании обычаев, традиций народной культуры, народной педагогики. Задача состоит в том, чтобы, используя все механизмы этнопедагогики, создать условия для восстановления исторической и культурной преемственности поколений, возрождения духовно-нравственных ценностей и традиций, народной культуры.

Так, учитывая наличие глубоких исторических корней, связанных со становлением и развитием Российского государства, актуальность сохранения и возрождения народной культуры, в Московской области создана областная комплексно-целевая программа «Ребёнок в мире народной культуры», реализуемая всеми образовательными учреждениями области. Воспитание на народных традициях, обычаях, обрядах занимает особое место в сельском социуме, где более бережно, чем в городе, относятся к сохранению и возрождению народной культуры, народного творчества, ценят старинные праздники, обряды, фольклор, декоративно-прикладное искусство.

Подводя итог сказанному, педагогические технологии, используемые специалистами дополнительного образования, можно представить следующей схемой:





Они различаются областью применения, целями и результатами.

Характерной чертой *исследовательской технологии* является реализация педагогом модели «обучение через открытие»; *коммуникативной* – наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по обсуждаемым проблемам, сопоставлением их, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения; *имитационного моделирования* – моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения; *психологической* – самоопределение обучаемого к выполнению той или иной образовательной деятельности; *деятельностной* – способность ребёнка проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом; *рефлексивной* – осознание как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены, и что чувствовал ребёнок при этом,

## О ПРИЧИНАХ КОНФЛИКТОВ В СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ И ИХ ВЛИЯНИИ НА ДЕТЕЙ

*Т.И. Чичварина (г. Москва)*

Семья – это персональная среда жизни и развития ребенка. Именно в ее атмосфере – нравственно-цельной либо безнравственной, спокойно-деловитой либо сумбурно-суматошной, взаимного уважения и ответственности либо неуважения и безответственности – формируется личность ребенка.

Сельская семья и сельская школа, пишет д-р пед. наук, профессор М.М. Плоткин, очень тесно взаимосвязаны, представляя собой сообщающиеся сосуды, где уровни обуславливают друг друга. Если среда существования и развития сельской школы предусматривает формирование многообразных коммуникативных связей, взаимозависимости и взаимодействия с другими социальными институтами, то первой в реализации этой задачи стоит сельская семья. Именно поэтому, что семья – это средоточие педагогики, социальной педагогики, социологии, психологии, демографии, концентрация опыта.

Социальные условия сельской жизни, в которых действуют школа и семья, изменяются под их влиянием и, следовательно, изменяются условия осуществления школой и семьей своих воспитательных функций. Среда, а, следовательно, и семья становятся полноправными участниками воспитательного процесса.

М.М. Плоткин и В.М. Басова выделяют следующие общепедагогические функции сельской семьи, от реализации которых не в последнюю очередь зависит умение и способность родителей и других членов семьи заботиться друг о друге, сопереживать, сочувствовать, быть толерантными по отношению друг к другу и окружающим людям, совместно преодолевать трудности и невзгоды, и, наконец, в целом зависит морально-нравственная семейная атмосфера а, следовательно, то, что является основным видом деятельности ребенка в младшем школьном возрасте, на подростковом и юношеском этапах его жизни, – его учебные успехи.

• *Воспитательная.* Она несет в себе как общественное, так и индивидуальное начало: содействие социализации ребенка. Индивидуальное начало: коммуникативность, удовлетворение потребности в родительстве, контактах с детьми, самореализации в детях и самих детей.

Воспитательная функция сельской семьи имеет как бы три аспекта. Первый – передача взрослыми (матерью, отцом, бабушкой, дедушкой) детям накопленного обществом социального опыта; соответствующего отношения к труду, к природной среде; умения общаться, потребности быть гражданином и хозяином; формирование духовно-нравственных качеств личности; содействие физическому совершенствованию детей, укреплению их здоровья и т. д.

Второй аспект – систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни.

Третий аспект – постоянное влияние детей на родителей (и других взрослых членов семьи), побуждающее их активно заниматься самовоспитанием.

Педагогические воздействия родителей на детей почти всегда индивидуальны. У родителей больше, чем у учителей, возможностей учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, включать ребят в труд по домашнему хозяйству, в общественно полезную деятельность и, соответственно, прививать детям трудолюбие, дисциплинированность, честность, самостоятельность, бережливость, доброту, готовность оказать помощь, умение сопереживать, вести домашнее хозяйство и т. д.

- *Духовное общение.* Предполагает личностное развитие членов семьи, их духовное взаимообогащение. Духовное общение реализует творческое начало, совесть, сознание.

- *Досуговая.* Организация рационального досуга, педагогически оправданный контроль в сфере досуга.

В сельской семье досуг не связан ни с передвижением на работу и обратно, ни со сном, приготовлением пищи, уборкой дома и другим трудом в домашнем хозяйстве. Предполагается, что досуг в сельской семье — это время, необходимое взрослым членам семьи для повышения своей квалификации, для воспитания детей, самообразования, самовоспитания, занятий спортом и физической культурой, чтения, в том числе коллективного, вечером после трудового дня, в кругу семьи, коллективного просмотра и обсуждения отдельных телепередач, выездов в город на выставки, в театр, на концерт.

- *Эмоциональная.* Стабильность эмоционально-нравственной атмосферы в семье. Эмпатия. Получение ребенком психолого-педагогической поддержки и защиты в семье.

В ряду причин, обуславливающих сегодня невысокую эффективность воспитательных функций семьи, – *конфликтность сельской семьи*. Совершенно очевидно и не требует специальных исследований то обстоятельство, что любой семейный конфликт – между поколениями, между отцом и матерью либо другими родственниками – ведет в той или иной форме к безнадзорности ребенка и в любом случае – к возникновению у него серьезных проблем. В результате появляется проблемный, конфликтный, затем безнадзорный ребенок. А здесь уже недалеко до последней в этом ряду стадии – беспризорничества.

Конфликты в семейных отношениях – явление широко распространенное. Конфликт (от лат. *conflictus* – столкновение) представляет собой противостояние сторон, мнений, противоположных интересов, потребностей и стремлений. Как форма противоборства, конфликт возникает между людьми в связи с решением тех или иных вопросов: от социальных до сугубо личных.

Конфликт в семье между ее членами (особенно между родителями и детьми) представляет собой разновидность общего конфликта, а именно межролевой конфликт. Конфликт ролей возникает в ситуации, когда представитель одной из социально-ролевых групп (например, ребенок) вступает в противоречие с правилами поведения и целевой установкой другой ролевой группы (родитель) и самой малой группы (семьи).

По мнению д-ра пед. наук Г.Г. Силласте, в межличностных отношениях не каждое расхождение интересов родителей и детей, их несогласие друг с другом ведет к конфликту. Конфликт возникает в том случае, когда затрагиваются моральное достоинство, личный престиж, статус, материальные или духовные интересы, потребности. Ответными в межличностных отношениях родителей с детьми являются бурные эмоционально-психологические реакции типа гнева, презрения, возмущения, страха. В ряде случаев, когда конфликт между детьми и родителями приобретает особо резкие формы, ответом на него со стороны ребенка является бегство из дома.

Конфликты между детьми младшего школьного возраста и их родителями в основном сводятся к следующим причинам:

- недостаточные с точки зрения родителей усидчивость, старание, аккуратность ребенка;
- взаимное непонимание детей и родителей;
- грубость ребенка, несдержанность в выражении своего отношения, эмоций;
- стремление ребенка к чрезмерной самостоятельности, расцениваемое родителями как непослушание;
- невыполнение просьб и поручений родителей;
- эгоизм, высокомерие, себялюбие ребенка;
- неуважительное отношение его к людям;
- нечестность;
- ябедничество;
- ленность;
- аморальные склонности (к воровству, к бродяжничеству, к правонарушениям и т. п.);
- плохое состояние здоровья родителей;
- плохое состояние здоровья ребенка, повышенная болезненность, слабость;
- неблагоприятная социально-психологическая обстановка в семье (грубость, пьянство, конфликты между родителями);
- грубость родителей, несдержанность в выражении своего отношения, эмоций;
- категоричность родителей в обращении с ребенком (в требованиях, просьбах, поручениях).

Среди часто встречающихся причин супружеских конфликтов, как отметил в своих исследованиях Г.И. Козырев, можно выделить такие, как:

- тяжелые финансовые и бытовые условия;
- недостаточно удовлетворенные эмоциональные и др. потребности;

- различие взглядов, интересов, вкусов, нравственных позиций;
- несовместимость характеров и личных качеств;
- различия этнических особенностей культур;
- различия уровней образования, профессиональной принадлежности;
- проблема доминирования (выяснение отношений между супругами типа «кто хозяин в доме?»);
- нежелание и неспособность выполнять свои ролевые функции (отца, матери);
- плохое состояние здоровья одного из родителей;
- напряженность отношений родителей со своими родителями (бабушками и дедушками ребенка);
- противоречивые требования к ребенку со стороны родителей, бабушек и дедушек ребенка [2].

Часто дети переносят стиль семейных отношений в сферу общения с товарищами, в школу, на улицу, а потом, повзрослев, – в трудовые коллективы.

Семье, как отметил в своих исследованиях д-р пед. наук, профессор Б.З. Вульф, принадлежат право и обязанность, а также возможность выбрать (где есть варианты) ту или иную школу, позднее – пути получения общего среднего и профессионального образования; она призвана следить за тем, без чего невозможна полноценная школьная жизнь ребенка, – за его физическим и психическим здоровьем. В домашнем быту «просвечивается» и сама школьная жизнь детей – их отношение к домашним заданиям, к учителям, к товарищам и с товарищами, здесь ребята рассказывают, «что было в школе».

Нередко у ребенка оказывается будто три разных облика: домашний, какой виден родителям, но плохо знаком учителям; школьный, которого не видят родители; наконец, условно говоря, вольный, существующий в социуме для приятельских компаний и тусовок, как правило, закрытый и для семьи, и для школы. Такое «растроение» души не было бы бедой, коли облики эти не противоречили бы друг другу, коли один из них не заслонял собой других, претендуя на однозначный приоритет.

Есть и другая опасность: порой ничем не подкрепленные притязания родителей оказываются в противоречии с реальными физическими, интеллектуальными, психическими возможностями ребенка. Иногда этих возможностей много, а вот нагрузки, необходимой для их приложения, не находится, потенциал остается невостребованным и пропадает. Завышение и занижение семейной оценки детей, как и ее расхождение с оценками, исходящими от других людей, – тяжелые случаи, которых одной семье без социально-педагогической помощи часто предотвратить не удается.

Когда в семье вырастают «трудные» дети, сплошь и рядом оказывается, что им «помогли» стать таковыми или «трудные» родители, или «трудные» для ребенка учителя, школа, или, что гораздо вероятнее, трудные отношения семьи и

школы. Конечно, в проблемах этих много субъективного. Каждая мама и каждый папа имеют право на то или иное личное отношение к учителю своего ребенка – доверие или недоверие, симпатию или антипатию. Как правило, родители предъявляют претензии учителю в:

- профессиональной некомпетентности;
- предвзятом отношении учителя к ребенку;
- неумении учителя понимать ребенка (причины его поступков, его непослушания и т. д.);
- высокомерном отношении учителя к родителям ребенка;
- негативных высказываниях учителя о ребенке в присутствии других родителей и детей и т. д.

Но и каждый учитель – даже при профессиональной обязанности и самом добросовестном старании быть прежде всего объективным – неизбежно по-разному относится к разным школьникам, их родителям. Иногда человеческое возмущение учителя берет верх над профессиональной сдержанностью, и он ставит в вину родителям самоустранение от процесса обучения и воспитания детей, неуважительное отношение к учителю и т. д.

Учителя младших классов, как правило, объясняют свое недовольство учениками следующими причинами:

- нарушение дисциплины на уроке;
- плохое выполнение домашних заданий;
- нежелание учиться;
- отрицательный настрой ученика по отношению к учителю и детям, идущий из семьи;
- негативные отношения между учениками;
- общая усталость учителя;
- грубость ребенка;
- непослушание его;
- эгоизм, высокомерие, себялюбие ученика;
- неуважительное отношение к людям;
- невоспитанность;
- нечестность, неисполнительность;
- рассеянность, отвлекаемость;
- лень;
- ябедничество;

- аморальные склонности (к воровству, к бродяжничеству, к правонарушениям и т. п.);
- неопрятность, расхлябанность и т. п.;
- плохое состояние здоровья ребенка, повышенная болезненность.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод: отсутствие взаимопонимания, нежелание идти на уступки может привести к беде и родителей, и педагога, и, главное, самого ребенка. Предупредить беду и необходимо, и возможно, организовав пусть порой нелегкое, но стойкое сотрудничество, построенное на обоюдном стремлении внести свой вклад в общее и прекрасное дело обеих школ – «школы у домашнего очага» и общеобразовательной школы.

## **II. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РЕГИОНАХ**

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

*Л.В. Байбородова (г. Ярославль)*

Интеграция – это процесс и результат взаимодействия различных элементов, которое приводит к возникновению чего-то нового, целостного. Взаимосвязь и взаимодействие педагогических средств можно представить на нескольких уровнях:

- 1) осуществление внутренних связей используемого средства, например, внутрипредметные связи;
- 2) осуществление связей между педагогическими средствами, например, межпредметные связи;
- 3) интегрирование одних средств в систему другого средства (интегрированный урок);
- 4) интеграция средств, которая приводит к возникновению нового педагогического средства (проблемно-тематический день).

Интеграция направлена на создание педагогической системы, в которой каждое средство решает комплекс воспитательных и образовательных задач.

В условиях сельской школы имеются благоприятные условия для развития интегративных связей. Если педагоги ориентированы на ребенка, на учет и развитие его интересов и потребностей, стираются четкие грани между учебной и внеучебной деятельностью, многие формы интегрируют цели, задачи, содержание учебных дисциплин и внеучебной работы. Этому способствуют, как правило, малочисленность коллектива школы и классов, позволяющая гибко выстраивать учебно-воспитательный процесс, корректировать режим деятельности школы и учебное расписание, быстрее реагировать на потребности каждого ребенка, заказ родителей, запросы педагогов, социальных партнеров. Большие возможности для гибкого построения учебно-воспитательного процесса объясняются также глубокими, естественными и систематичными отношениями детей и педагогов, педагогов и родителей, взаимообусловленными связями школы и среды, их существенным влиянием друг на друга, включенностью учащихся в дела ближайших хо-



зайств. Сельские учителя в отличие от городских ведут несколько предметов, выполняют значительно больше социально-педагогических функций.

Эффективность педагогического процесса значительно повышается, если осуществляется интеграция средств учебной и внеучебной деятельности учащихся, что предполагает следующее:

- создание условий для разностороннего развития детей;
- координацию влияний на все сферы индивидуальности ребенка (когнитивную, мотивационную, эмоциональную, действенно-практическую, сферу саморегуляции, волевую, экзистенциальную);
- взаимопроникновение различных видов деятельности;
- взаимодействие всех членов школьного коллектива;
- создание системы дополнительного образования с учетом потребностей учащихся и возможностей школы;
- определение разделов учебной программы, которые необходимо углубить через систему дополнительного образования;
- разработку новых форм и методов обучения, подбор материалов и средств для развития творчества детей и педагогов, усиление познавательного характера разнообразных общешкольных дел;
- интегрирование образовательного процесса в социальную среду (привлечение специалистов к учебно-воспитательному процессу, проведение занятий за пределами школы, организация общественных мероприятий и акций по преобразованию окружающей среды).

Важно подчеркнуть, что интеграция педагогических средств в сельской малочисленной школе позволяет разнообразить учебно-воспитательный процесс, жизнь детей, расширить и обогатить их социальный опыт, сделать более увлекательной учебу и интересным досуг.

Интеграция в педагогическом процессе может осуществляться в следующих направлениях:

- расширение воспитательных возможностей учебных занятий по предметам; повышение воспитательного потенциала учебного процесса, влияния учебной деятельности на нравственное и в целом социальное становление ребенка;
- усиление интеллектуального, познавательного характера внеучебной работы;
- использование комплекса педагогических средств, которые стирают грани между учебным и воспитательным процессами, в относительно равной мере решают воспитательные и образовательные задачи, обеспечивают разностороннее развитие учащихся.

В условиях интеграции учебные занятия подчиняются общим целям и задачам воспитания. Возрастание воспитательного потенциала учебных занятий по предметам достигается:

- через включение в содержание занятий материала нравственного характера, показ роли человеческого фактора в освоении и развитии мира, обращение к личному опыту детей, обогащение содержания материала знаниями социального характера (духовной, экономической, политической сферы), усиление практической направленности подготовки сельских школьников к жизни;
- через использование активных форм и методов обучения, обеспечивающих субъектность ребенка в учебном процессе (дискуссий, диспутов, деловых игр, уроков-исследований, семинаров и др.);
- через включение в учебные занятия элементов внеурочной воспитательной работы (проведение дидактических игр, викторин, конкурсов, приглашение интересных людей, специалистов местного хозяйства, проведение интегрированных занятий, выполнение учащимися творческих работ, проектов, использование воспитательных возможностей природы, социума).

Целью урока становятся не знания сами по себе, а человек, личность ученика, развитие его отношений с окружающим миром. В учебном процессе начинает действовать «педагогика отношений», адекватная всей воспитательной системе. Меняется роль ученика на уроке, он становится активным субъектом познавательного процесса. Происходит нравственное обогащение содержания, методики и всей системы отношений участников учебного процесса. Учитель-предметник, независимо от уровня своего профессионального мастерства, становится носителем и исполнителем единой педагогической концепции школы. Воспитание становится делом каждого учителя (С.Л. Паладьев).

Усиление интеллектуального, познавательного характера деятельности детей во внеурочное время осуществляется через создание сети предметных кружков, объединений, клубов по интересам, научного общества школьников. Задача педагогов – досуговому, даже развлекательному, мероприятию придать познавательный характер, развивая интеллектуальную сферу детей. Так, например, в рамках подготовки и проведения вечеров, праздников целесообразно организовать конкурсы знатоков, кроссвордов, викторины и т.п.

Третье направление характеризуется более высоким уровнем интеграции средств учебного и воспитательного процессов и предполагает использование педагогических средств, которые не регламентируются классно-урочной системой, а представляют собой новое качественное образование; его сложно однозначно отнести к учебному процессу или внеклассной работе, это комплексное педагогическое средство.

Представим наиболее распространенные интегративные средства, которые в течение многих лет используются в сельских школах и подтверждают свою высокую воспитательную и образовательную эффективность.

**Общешкольные «ключевые» дела.** Это понятие введено В.А. Караковским, под руководством которого впервые такие дела стали проводиться в городской школе. В сельской школе более благоприятные условия для проведения общешкольных ключевых дел по причинам, которые изложены выше.

В основе дела лежит яркая, привлекательная, значимая и в то же время понятная всем идея (тема, проблема), которая определяется и разрабатывается всеми

членами коллектива. При планировании ключевого дела предусматривается, как провести данную идею через учебный процесс и внеурочную деятельность. Так, например, определяются специальные темы учебных занятий, учителя включают в содержание урока специальные вопросы, проблемы для обсуждения, учебные задачи и т.п.

В отличие от обычных школьных, ключевые дела предполагают участие в их подготовке и проведении всех классовых коллективов и школьных объединений. Они рассматриваются как значительные «воспитательные дозы». В небольшой сельской школе такие дела могут проводиться ежемесячно, некоторые из них приобретают традиционный характер. Их воспитательная эффективность, влияние на развитие взаимосвязей в школе повышаются, если:

- дела приобретают комплексный характер, то есть охватывают различные сферы и виды деятельности школьников, воздействуют на сознание, чувства, поведение детей, предусматривают и учитывают многообразие интересов и потребностей, способствуют формированию различных качеств и отношений;
- создается возможность для одновременного и добровольного участия в деле всех членов школьной общности, то есть учащихся, педагогов, родителей, выпускников, жителей села;
- обеспечивается высокий уровень творчества, познавательный характер и общественная направленность деятельности; предусматривается забота друг о друге и других людях;
- организуется сотворчество и сотрудничество старших и младших школьников, взрослых и детей на всех этапах ключевого дела;
- обеспечиваются добровольность включения школьников в деятельность временных и постоянных разновозрастных объединений, свобода выбора видов и форм работы, ролей на всех ее этапах;
- используются элементы сюрпризности, неожиданного и эффектного, создающие атмосферу эмоционального единения участников дела.

Ключевые дела представляют собой комплекс различных творческих дел. Покажем это на примере некоторых ключевых творческих дел Андогской средней школы Вологодской области:

- «Мне о России надо говорить»: «Легенды нашего края», Час общения «Деревня моя», краеведческое лото «Знаешь ли ты свой край», час общения «Мой край давным-давно», «Семейные альбомы на классный вернисаж»;
- «Фестиваль творчества»: «Фестивальная ромашка», «Фестивальный калейдоскоп», «Эстафета веселых экспромтов», «Фестивальная карусель», «Слет туристов», «Алло, мы ищем таланты», «Бабушкин сундук», вечер «Лире звучать»;
- «Люблю тебя, мой край родной»: игра-лото «Знаешь ли ты?», конкурс эрудитов «Наш край – Андогская волость», брейн-ринг «Шифровка», игра-соревнование «Для краеведов», литературный вечер «Поэты Севера», игра «Краеведческое лото», клуб «Автограф», классные часы с приглашением родителей;

- «Прекрасно в России родиться»: «Зимний мажор», «Интеллектуально-творческий марафон – юбилею Вологды посвящается», «На ярмарке у малышей», праздник «Вербные наигрыши», «В гостях у дядюшки Фольклора», «Прикосновение души к родникам народного творчества», «И в старинном альбоме хранится фотокопия нашей судьбы; вечер клуба «Лира»;
- «Наша школьная страна» (юбилею Андогской школы посвящается): игра-путешествие «Праздничный поезд», «Именины школы», «Старая квартира», спартакиада «За честь школы», путешествие во времени «Школа вчера, сегодня, завтра», вечер «Мы вспомним годы славные», вернисаж стенгазет и др.

Естественным и востребованным способом интеграции средств учебного и воспитательного процесса являются *занятия в разновозрастных группах (РВГ)*, когда организуется разновозрастное обучение, то есть совместная учебная деятельность детей. В этом случае успешно решаются не только образовательные задачи (прочность усвоения учебного материала, актуализация ранее изученного, опережающее обучение и др.), но и комплекс социальных и воспитательных задач, недоступных для традиционного урока, например:

- расширение и обогащение социального опыта взаимодействия детей, который весьма ограничен в условиях малочисленного классного и школьного коллективов;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- воспитание у старших детей чуткого, внимательного отношения к людям через заботу о младших;
- развитие ответственности, самостоятельности, организаторских способностей;
- развитие речи, умений излагать в доступной форме информацию для других;
- овладение способами совместной работы в группах и микрогруппах, развитие самоуправления и самоорганизации;
- защита и поддержка тех детей, которые не могут реализовать себя по различным причинам в группе сверстников;
- воспитание у младших уважительного отношения к старшим и т.д.

Воспитательная и образовательная эффективность занятий в РВГ повышается, если реализуется ряд специальных принципов обучения:

- интеграции и дифференциации задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста;
- педагогизации учебной деятельности детей, то есть передачи детям ряда функций учителей;
- организации взаимообучения;
- педагогического регулирования взаимодействия детей разного возраста;
- динамики, разнообразия, вариативности содержания, форм, контактов детей, их ролей;

- расширения связей с окружающим миром;
- оптимальности возрастного диапазона участников занятия.

Проведение занятий в РВГ приводит к интеграции учебного материала, изучаемого в разных классах, не только по одному предмету, но и организации межпредметных, интегрированных и интегративных занятий.

**День свободного выбора и творчества.** В Ярославской области получили распространение Дни свободного выбора и творчества, которые позволили найти средства для того, чтобы дать ребенку возможность сделать осознанный выбор, принять самостоятельное решение, чем ему заниматься в этот день. В такие Дни создается возможность организации разновозрастных групп с учетом познавательных интересов и желаний детей. День может включать: 1) уроки по выбору; 2) занятия по интересам; 3) час свободного общения школьников и педагогов; 4) коллективное творческое дело. В такой день учащиеся имеют возможность выбирать, пробовать себя, проявить свои интересы и потребности. Они участвуют в нетрадиционных учебных занятиях, в совместной работе с учащимися других классов, когда сочетаются учебные и досуговые формы организации деятельности детей.

Уроки по выбору и последующее выяснение причин прихода учащихся на данный урок позволяют изучить мотивацию учения и поведения детей, отношение к предметам и учителям.

Изучение и развитие направленности, мотивации и интересов школьников осуществляются при выборе внеурочных занятий. Целесообразно привлечение к проведению уроков по выбору, занятий по интересам студентов, местных и районных специалистов, родителей. Такие дни, как правило, разрабатываются педагогами и учащимися. Они разнообразят школьную жизнь, снимают напряженность от повседневной жестко заданной организации, раскрепощают детей.

Другая форма интеграции средств учебной и внеучебной работы – организация в школе «**Малой Академии наук**», которая проводится с учетом желаний и интересов детей и предложений педагогов.

Цели организации «Малой Академии наук»:

- развитие познавательных интересов учащихся;
- углубление знаний учащихся по различным дисциплинам;
- формирование умений творчески подходить к ранее изученному материалу;
- формирование отношений сотрудничества между старшими и младшими, учителями и учениками.

Подготовительный этап проходит в форме группового обсуждения. Приглашаются все желающие принять участие в планировании работы. Учащиеся совместно с учителями распределяются по группам (во главе группы – учитель-консультант). Они обсуждают, какие проблемы рассмотреть на заседании Академии. Группы выдвигают свои предложения. Все идеи коллективно обсуждаются, после дискуссии определяют тему заседания Академии наук. Затем решают в группах:

- кого следует пригласить в качестве гостя (писателя, музейных работников, библиотекаря, сотрудников планетария), чтобы расширить свои знания по данной теме;
- какое познавательное дело целесообразно подготовить к данному дню (фольклорный праздник, игру «Что? Где? Когда?» и др.);
- как проанализировать, подвести итоги дня.

Для решения каждой проблемы создаются разновозрастные группы учащихся. Педагоги устанавливают контакты с различными учреждениями культуры, уточняют темы, помогают работе творческих групп, составляют расписание занятий на день работы Академии наук в школе.

Следующий уровень развития идей обучения в разновозрастных группах и интеграции педагогических средств – организация **проблемно-тематических дней** в школе. Главная цель такого дня – сформировать у детей целостный, системный взгляд на окружающий мир, помочь им осознать личностный смысл проживания в этом мире. Основным замыслом проблемно-тематического дня является выявление жизненно важной для детей проблемы, которая обеспечит интеграцию всех или большинства областей знаний, объединит в творческом поиске усилия педагогов, учащихся, родителей, а возможно, и представителей социума. У такого дня должно быть яркое, привлекательное название, отражающее главную идею, привлекательную для детей и обозначающую их позицию. При определении тематики и содержания проблемно-тематических дней учитывается следующее:

- содержание учебного материала по различным дисциплинам и на разных ступенях обучения;
- интересы и потребности детей;
- актуальность проблем села, региона, страны;
- предложения родителей, проблемы, которые их волнуют.

Взрослые и дети вместе осуществляют поиск тем и проблем для обсуждения. Выбранные коллективно проблемы по теме дня распределяются между творческими группами детей, педагогов и родителей для разработки и организации их обсуждения.

В сельской малочисленной школе, где обучаются менее 100 человек, а очень часто и значительно меньше, коллектив становится разновозрастным объединением, дружной семьей, где старшие и младшие, взрослые и дети интенсивно взаимодействуют в различных формах на этапе разработки, подготовки и проведения проблемно-тематического дня.

Принципы организации такого дня:

- опора на личный опыт детей;
- практическая направленность деятельности;
- реальная причастность учащихся к решению обсуждаемых проблем;

- создание ситуаций выбора и самоопределения учащихся;
- разнообразие и вариативность;
- рефлексивность;
- органичность, комфортность и естественность образовательной среды, импровизация при организации деятельности детей.

В этот день проводятся не занятия по расписанию, а встречи детей, педагогов, родителей, специалистов по обсуждению конкретных проблем, которое по времени и месту проведения строго не ограничивается, а гибко регулируется в зависимости от объема обозначенных детьми вопросов. Так, например, проблемы тематического дня «Я и вода» в Плещеевской основной школе Ярославской области были следующими:

- Какую воду мы пьем? (обсуждение сопровождалось исследованием состава воды из разных местных источников и разработкой рекомендаций по ее очистке и употреблению) – отв. учитель химии и биологии;
- Как защитить внутренние воды своего региона? (проводились очная и заочная экспедиции по рекам и озерам, конкурсы, викторина, защита проектов) – отв. учитель географии;
- Сколько стоит вода? (учащиеся решали практические задачи по употреблению воды и определению способов ее экономии) – отв. учитель математики и физики;
- Как вести себя на воде? (обсуждались вопросы, с которыми могут столкнуться дети, находясь на реке, озере, разыгрывались ситуации, проводились конкурсы) – отв. учитель физкультуры и ОБЖ.

Завершался день творческой встречей с местными поэтами, художниками, интересными людьми поселка, на которой было представлено детское творчество (рисунки, стихи, сочинения по теме дня), создавались совместные экспромтные творения детей и взрослых.

В рамках проблемно-тематических дней предусматриваются разработка и выполнение учебно-социальных проектов, которые интегрируют дидактические и воспитательные средства.

**Проектная деятельность учащихся** сегодня широко используется в образовании, она связана с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной и субъективной новизной; представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и реализуются ими в результате теоретической проработки новой информации.

Выполнение большинства учебных проектов предусматривает освоение детьми знаний по комплексу изучаемых дисциплин и выходит по содержанию и объему учебного материала, времени и способам его освоения за рамки учебной деятельности детей. Как правило, учебные проекты являются лично и (или) социально значимыми.

В то же время любой социальный проект, выполняемый учащимися во внеурочное время, предусматривает опору на приобретенные знания по учебным дисциплинам, а также усвоение новой информации, ее переработку в процессе самостоятельного поиска. Следовательно, эта деятельность благоприятно влияет на повышение образованности детей, совершенствование их учебной деятельности. Так, например, в Великосельской школе Ярославской области, учащиеся, создавая и реализуя в течение полугодия общешкольный социальный проект «Возрождение великосельских традиций», выполняли ряд конкретных групповых проектов («Проба пера», «Самиздат», «Кукольный театр», «История и создание костюма», «Экскурсия по с. Великое» и др.) в процессе учебных занятий по ряду дисциплин, изучения элективных курсов и во внеурочное время, привлекая родителей и выпускников школы. При этом стимулировалось взаимодействие и совместный поиск учителей, классных руководителей, социальных партнеров.

Таким образом, школьная практика богата различными способами и средствами интеграции учебной и воспитательной деятельности, которые коллектив обоснованно выбирает. Их использование способствует формированию у детей целостного представления об окружающем мире, обеспечению связи между теорией и практикой, достижению гармонии в формировании личности школьника и построении учебного процесса, совершенствованию педагогического мастерства учителей и классных руководителей, развитию сотрудничества всех участников педагогического процесса, взаимодействия сельской школы со своими социальными партнерами.



## О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

*Ф.С. Авдеев, В.А. Тимофеев (г. Орел)*

Процесс реструктуризации сельской школы предполагает уход от крайних форм малочисленного ученического контингента. Однако следует осмыслить и позитивный опыт функционирования и развития такого контингента.

Отметим в связи с этим, что существование так называемого эффекта (принципа) неоднородности также оправдывает обращение к изучению положительных аспектов малочисленной обучаемой среды.

Содержание этого принципа применительно к образованию как системе можно сформулировать следующим образом: чем неоднороднее совокупность ее структурных единиц, тем система устойчивее к воздействию разнонаправленных внешних факторов.

Каковы особенности целостной педагогической деятельности педагога, работающего с малочисленной обучаемой средой?

Заметим, что связанная с этим вопросом проблема классификации методов обучения поставлена и в принципиальных чертах решена гораздо ранее, а следовательно, – независимо от характерных затруднений, обусловленных особенностями педагогического процесса в условиях зарождения феномена малочисленности. Это обстоятельство осложняет описание особенностей методической активности сельского учителя в терминах, характеризующих дидактический арсенал педагога как такового.

Трудности обусловлены и тем обстоятельством, что методы обучения различными авторами (Ю.К. Бабанский, С.Ф. Бондарь, Н.М. Верзилин, И.Я. Лернер, В.П. Мизинцев, В.Ф. Паламарчук, Ю.Д. Сенько и др.) систематизируются по-разному.

В связи с этим, опираясь на содержание общедидактической терминологии (Ю.К.Бабанский), т.е. системы понятий, которая не отражает особенностей процесса обучения в условиях сельского социума, попытаемся показать, что за тонкой спецификой профессиональной активности сельского учителя скрывается иная архитектура этих методов, которая придает оригинальность органической их совокупности (целостная методико-педагогическая деятельность).

Поставим компоненты деятельности учителя в соответствие фазам традиционного (комбинированного) урока (контроль знаний, объяснение, закрепление, постановка домашнего задания). Содержанию данных компонент и фаз отвечает интеллектуальная деятельность школьника по восприятию, осмыслению и обобщению, закреплению, а также практическому применению полученных знаний.

В рамках отдельных фаз современного комбинированного урока объяснению учителя и его работе по закреплению соответствует изначальное восприятие,

осмысление и обобщение учащихся. Далее, после получения домашнего задания, деятельность последних протекает в условиях самостоятельной работы, в процессе которой пробегаются все психологические аспекты усвоения, включая и стадию приобретения опыта практического применения знаний.

Обращение к комбинированному уроку не случайно: в нашем представлении и логически это – исходная организационная форма обучения: в XIV–XV вв. содержание учебных занятий более всего отвечало требованиям комбинированной организационной формы, которая в ситуации неразвитости информационной базы включала и самостоятельную подготовку учащихся.

В процессе исторического развития системы образования отдельные фазы этого вида занятия как генетически исходной организационной формы реализуют способность к экзогенному существованию, т.е. обособляются, приобретая формы самостоятельного бытия. При этом они сохраняют фазы исходной формы в качестве моментов. Таковы, например, процедуры экзамена, сквозь призму анализируемого эффекта можно оценить и значение урока-лекции, семинарского занятия и т.п.

Рассмотрим эту ситуацию более подробно.

Назовем совокупность методов, применяемых в условиях комбинированной организационной формы занятий, целостной педагогической деятельностью учителя ( $цнд$ ) и попытаемся осуществить анализ взаимодействия части и целого в ее рамках на следующем примере:

$$(кз \subset цнд) \wedge \overline{(кз \subset цнд)}, \quad (1)$$

Данную запись можно свести к двум противоположным по смыслу предложениям:

- методы контроля знаний ( $кз$ ) являются аспектом, стороной, моментом целостной педагогической деятельности ( $цнд$ ) (а);
- неверно, что методы контроля знаний ( $кз$ ) являются аспектом, стороной, моментом целостной педагогической деятельности ( $цнд$ ) (в).

Возникшее между (а) и (в) противоречие вполне разрешимо, если допустить, что в предложениях идет речь о разных формах контроля знаний. Другими словами, существование множества форм контроля знаний явилось бы способом разрешения противоречия вида (1).

И действительно, контроль является не только фазой комбинированного урока, но имеет и самостоятельное бытие – в форме экзамена, например.

Обозначим теперь через  $кз^3$  форму эндогенного метода контроля знаний, т.е. ту форму контроля знаний, которая является компонентой целостной педагогической деятельности ( $цнд$ ):

$$(кз^3 \subset цнд) \wedge \overline{(кз^3 \subset цнд)}, \quad (2)$$

В этом случае уже существование различных форм целостной педагогической деятельности является способом разрешения противоречий вида (2). В связи с этим можно говорить о различных уровнях *цнд* (уровень урока или сочетания его фаз, уровень предметного цикла и т.п.) .

Объединяя случаи (а) и (в), можно сделать следующий вывод: во-первых, какую бы форму контроля знаний мы ни брали, всегда найдется адекватный ей вид целостной педагогической деятельности – иными словами, всегда найдется такая форма *цнд* , которая содержит процедуры контроля в качестве своей стороны, момента, аспекта.

Во-вторых, контроль знаний, принимая форму самостоятельного существования, приобретает статус целостной педагогической деятельности, и в этом качестве он содержит в качестве моментов перечисленные фазы исходной организационной формы.

Аналогичным образом описывается значение и иных фаз классической формы учебного занятия.

В условиях известных ограничений – нормативные продолжительность урока и подушевая трудоемкость контроля знаний, традиционная организационная форма обучения – легкость, с которой в малочисленном классе расширяется фаза объяснения нового материала (за счет сокращения процедур выявления и контроля знаний ) вполне определенно указывает на этот перестроечный феномен как на особенность образовательного процесса. Структурная же трансформация сопровождается адекватным изменением процесса цикличности.

В связи с этим подчеркнем следующее: в литературе уже обращалось внимание на то, что компоненты процесса обучения характеризуются определенным циклом взаимодействия педагогов и обучаемых.

Циклично и движение частей (фаз) комбинированного урока. За этим явлением просматривается адекватное движение моментов преподавания (контроль знаний, объяснение, закрепление, индикация домашнего задания) и фаз освоения – восприятие, осмысление и обобщение, закрепление, применение, – реализуемых учащимися с помощью соответствующих умений и навыков.

Цикличность процесса обучения подтверждается непрерывным характером движения звеньев следующей цепи: «(проверка уровня знаний)–(объяснение)–(закрепление)–(самостоятельная работа)–(проверка уровня знаний) ... Понятно, что на уроке завершается цикл освоения одной дидактической единицы и начинается новый. Если под циклом понимать движение образовательного процесса от одной фазы к другой и возвращение к первоначальной (на качественно ином уровне), то, строго говоря, речь должна идти о четырех формах циклического движения.

Учитывая, что самостоятельную работу можно рассматривать в качестве деятельности по реализации установок домашнего задания, получаем следующие формы цикла:

- «проверка уровня знаний)...(проверка уровня знаний)»,
- «(объяснение)...(объяснение)»,

- «(закрепление)...(закрепление)»,
- «(самостоятельная работа)...(самостоятельная работа)».

Какой из этих видов играет решающую роль? Выше отмечалось, что в условиях малой обучаемой среды легко приобретает доминирующую роль фаза изучения нового материала. Данное обстоятельство адекватно признанию системообразующей роли цикла «(объяснение)...(объяснение)» .

Это позволяет однозначно расставить необходимые акценты факторного порядка: к примеру, в этом случае уже не опрос будет обусловлен объяснением – это обстоятельство описывается циклом вида «(контроль и проверка знаний)...(контроль и проверка знаний)» .

Теперь объяснение превращается в цель, определяясь особенностями процедур проверки знаний и других фаз анализируемого цикла, которые выступают в качестве средств достижения цели.

Сквозь призму классической методологии социального анализа легко усмотреть наличие и следующего эффекта: подобно тому, как – да простится некоторое смещение стилей – яйцо, цыпленок и курица в известных обстоятельствах есть существование одного и того же в разные периоды своего развития, причем последний объект является зрелой формой первого, – подобно этому конечная стадия обучающего цикла представляет собой совершенную и законченную форму стадии изначальной. В рассматриваемом контексте контроль явится зрелой формой объяснения (речь идет о полуоткрытых интервалах).

И, наконец, попытаемся оценить общую трудоемкость освоения нового материала в ситуации доминирования фазы объяснения.

Используя принцип мультипликации, попытаемся охарактеризовать зависимость между трудоемкостью первичного освоения материала и суммарным объемом учебного времени, необходимого на полное освоение информации, заложенной в данной дидактической единице.

В процессе подготовки мысль ученика неоднократно отражается от целей, содержания и результатов задания, растворяясь в учебных действиях и отдельных операциях, чтобы вновь и вновь консолидироваться в обобщении...

Если на уроке не усвоена часть  $\alpha$  материала, – а это равносильно утверждению об уровне усвоения  $\beta = 1-\alpha$  , – то в дальнейшем деятельность учащегося ориентируется на ликвидацию соответствующих пробелов, которые постепенно сжимаются в процессе освоения содержания дидактической единицы.

«Белое пятно» незнания начальной фазы цикла «(объяснение)...(объяснение)» сокращается к его окончанию, последовательно принимая значения  $\alpha^0$  (уровень полного незнания),  $\alpha^1$  (уровень незнания непосредственно после объяснения),  $\alpha^2$  ,  $\alpha^3$  , ...

Соответственно, суммарная трудоемкость полного освоения материала непрерывно нарастает. В результате коэффициент относительной трудоемкости освоения дидактической единицы принимает следующий вид:

$$k = \sum_{i=0}^{i=n-1} \alpha^i , \quad (3)$$

Распишем эту сумму по составляющим:

$$k = 1 + \alpha + \alpha^2 + \dots + \alpha^{n-1}, \quad (4)$$

Осуществим стандартные тождественные преобразования, умножив левую и элементы правой части (4) на число  $\alpha$  :

$$\alpha k(1-\alpha) + \alpha^2 + \alpha^3 + \dots + \alpha^n, \quad (5)$$

Вычитая составляющие новой последовательности из соответствующих элементов первоначальной, получим:

$$k(1-\alpha) = 1 - \alpha n \Rightarrow k = \frac{(1-\alpha n)}{(1-\alpha)}, \quad (6)$$

Переходя к пределу при  $n \rightarrow \infty$  , получаем:

$$k = \frac{1}{(1-\alpha)} \text{ или } k = \frac{1}{\beta}, \quad (7)$$

Итак, объем суммарной учебной деятельности по полному освоению содержания дидактической единицы обратно пропорционален коэффициенту первичного усвоения учебного материала.

Например, школьник освоил в процессе объяснения  $\frac{1}{4}$  часть содержания материала ( $\beta = 0,25$ ) – общая трудоемкость освоения в этом случае вчетверо превысит время первичного восприятия и осмысления. Если при этом процесс первоначального изучения нового материала занял 20 минут, то итоговая трудоемкость может быть оценена в 80.

В условиях доминирования циклического процесса изучения нового материала данное обстоятельство необходимо учитывать при организации самостоятельной работы учащихся.

Таким образом, даже в условиях применения традиционных методик целостная педагогическая деятельность учителя малочисленного класса оказывается иной.

Эффективность образовательного процесса в сельской малокомплектной школе как функция структурных преобразований при прочих равных обстоятельствах достигает максимума в процессе рассмотренных изменений в соотношении составляющих целостной деятельности педагога и обучаемых.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

**Ф. С. Авдеев, Т. К. Авдеева (г. Орел)**

Какое место занимают сельская школа и ее контингент в начале третьего тысячелетия? Приведем небольшую статистическую информацию для размышления.

Покажем численность государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений в городах и сельской местности Российской Федерации в разрезе ее округов.

*Таблица 1*

*Численность государственных и муниципальных  
общеобразовательных учреждений в городах и сельской местности  
Российской Федерации в разрезе ее округов (2000–2004 гг.)*

	Число общеобразовательных учреждений									
	1999–2000		2000–2001		2001–2002		2002–2003		2003–2004	
	город	село	город	село	город	село	город	село	город	село
Российская Федерация	20832	45535	20867	45032	20943	44722	16725	43694	20722	42640
Центральный федеральный округ	5561	9562	5585	9482	5585	9347	5593	9195	5575	9039
Северо-Западный федеральный округ	2254	2811	2238	2743	2241	2648	2218	2548	2196	2447
Южный федеральный округ	536	6248	2323	6143	2397	6464	2396	6391	2405	6328
Приволжский федеральный округ	4391	13908	4388	13753	4363	13604	4346	13405	4283	13106
Уральский федеральный округ	2014	3175	1994	3146	1996	3078	1987	2939	1955	2771
Сибирский федеральный округ	3064	8131	3081	8079	3076	7912	3055	7565	3081	7300
Дальневосточный федеральный округ	1265	1700	1258	1686	1285	1669	1219	1651	1227	1649

Анализ данных вышеприведенной таблицы позволяет сделать вывод о том, что количество сельских школ значительно больше, чем городских при этом наметилась слабая тенденция к снижению числа сельских (от 3% до 10,2%), за исключением Южного федерального округа, где отмечается их рост.

Покажем динамику изменения численности учащихся общеобразовательных учреждений городских и сельских школ этого временного периода.

Таблица 2

*Численность учащихся общеобразовательных учреждений  
городских и сельских школ Российской Федерации (2000–2004 гг.)*

	Численность обучающихся в общеобразовательных учреждениях, тыс. чел.									
	1999–2000		2000–2001		2001–2002		2002–2003		2003–2004	
	город	село	город	село	город	село	город	село	город	село
Российская Федерация	14409,8	6230,9	13824,1	5996,6	13316,1	5874,2	11903,9	5227,9	11148,6	4861
Центральный федеральный округ	3687,3	1007,5	3550	965,4	3418	914	3076,7	797,7	2896,2	731,2
Северо-Западный федеральный округ	1572	354	1493,5	334,2	1419,7	311,1	1247,2	263,5	1155,5	240,9
Южный федеральный округ	1739,5	1490,2	1681,1	1455,9	1676,4	1564,6	1540,2	1452,6	1455,4	1379,3
Приволжский федеральный округ	3196,1	1553,9	3064,7	1503,9	2928	1440	2570,5	1270,8	2386,4	1174,4
Уральский федеральный округ	1394,3	422,5	1333,5	402,3	1282,1	377,7	1132,3	328,2	1067,1	304,5
Сибирский федеральный округ	2060	1101	1974,1	1045,6	1890,1	988,6	1705,4	863,4	1594,7	796,8
Дальневосточный федеральный округ	760,6	301,9	727,1	289,2	701,9	278,2	631,6	251,8	593,2	233,9

Во всех регионах наблюдается уменьшение контингента как городских так и сельских школ, в целом по Российской Федерации на 22,6% и 21,9% соответственно. В целом по России количество учащихся в сельских школах в 2,3 раза меньше, чем в городских школах, по Центральному федеральному округу этот показатель составляет 3,9. Это свидетельствует о малочисленном составе учащихся сельских школ.

Таблица 3

*Численность учителей государственных и муниципальных дневных  
общеобразовательных учреждений, распределение их по уровню образования  
на 1 октября 2004 г.*

	Численность учителей (без совместителей) тыс. чел.			Из них имеют высшее образ. % всего		Из общего числа % пенсионного возраста
	всего	город	село	5–11 кл.	1–4 кл.	
1	2	3	4	5	6	7
Российская Федерация	1395,4	782,67	612,73	92,04	96,49	14,18

Окончание таб. 3

1	2	3	4	5	6	7
Центральный федеральный округ	320,63	209,79	110,85	94,26	96,98	15,52
Северо-Западный федеральный округ	113,03	81,77	31,26	93,61	97,94	20,04
Южный федеральный округ	239,85	100,33	139,52	89,93	95,16	13,46
Приволжский федеральный округ	330,28	165,6	164,68	92,09	96,65	9,59
Уральский федеральный округ	107,64	72,35	35,29	91,85	97,15	15
Сибирский федеральный округ	213,64	112,72	100,93	90,66	96,52	14,16
Дальневосточный федеральный округ	70,32	40,11	30,2	90,39	95,2	21,46

Более детально динамику изменения количества школ и учащихся в них можно проследить на примере одного из регионов Российской Федерации, рассмотрим Орловскую область.

Таблица 4

*Число общеобразовательных учреждений  
Орловской области (2000–2006 гг.)*

годы	Городские школы				Сельские школы			
	начальные	основные	средние	всего	всего	начальные	основные	средние
2000/01	15	3	88	115	519	135	188	192
2001/02	14	3	88	115	516	132	187	193
2002/03	13	4	89	116	507	125	186	192
2003/04	14	3	88	116	490	110	184	192
2004/05	14	3	88	116	486	108	181	192
2005/06	16	3	88	116	484	107	181	192

Таблица 5

*Распределение учащихся по городским и сельским школам  
Орловской области (2000–2006 гг.)*

годы	Численность учащихся городских школ тыс. чел.				Численность учащихся сельских школ тыс. чел.			
	начальные	основные	средние	всего	всего	начальные	основные	средние
2000/01	1,1	0,7	70,1	75,2	39,2	2,0	9,8	26,4
2001/02	1,3	0,7	67,2	72,6	37,9	2,0	9,3	25,6
2002/03	1,3	0,6	63,6	68,9	35,9	1,8	8,7	24,3
2003/04	1,3	0,6	59,6	64,8	33,5	1,6	8,0	22,9
2004/05	1,3	0,6	55,7	60,4	30,9	1,3	7,3	21,3
2005/06	1,3	0,5	52,4	56,9	28,2	1,2	6,6	19,6



Таблица 6

*Численность учащихся и учителей в общеобразовательных учреждениях  
Орловской области (2000–2006 гг.)*

Годы	Городские школы (численность тыс. чел.)		Сельские школы (численность тыс. чел.)	
	Учащихся	Учителей	Учащихся	Учителей
2000/01	75,2	5,7	39,2	6,2
2001/02	72,6	5,6	37,9	6,1
2002/03	68,9	5,6	35,9	6,2
2003/04	64,8	5,5	33,5	6,1
2004/05	60,4	5,2	30,9	6,0
2005/06	56,4	5,1	28,2	5,9

Анализ приведенных выше таблиц позволяет утверждать, что сельская школа России занимает ведущее место в отечественной образовательной системе. Это обусловлено многими причинами, вот главные из них:

1. Сельские школы – самая массовая разновидность школ.
2. Сельская школа кроме своих прямых образовательно-воспитательных задач, решает широкий спектр проблем, связанных с восстановлением и возрождением сел, с развитием их социально-экономического и культурного уровня.
3. Школа традиционно играет большую роль в демографической политике на селе, способствует более оптимальному расселению людей, связанных с трудом на земле. История вымирания и опустошения российских сел неразрывно связана с сокращением контингента сельских школ. И налицо тенденция продолжения этого процесса.

Одной из причин, укрепляющих эту тенденцию, является тот факт, что за прошедшие годы число регионов в России, в которых происходит депопуляция, удвоилось, а естественная убыль населения в сельской местности наблюдается почти во всех регионах России. В качестве примера приведем данные рождаемости в Орловской области.

Таблица 7

*Число родившихся (без мертворожденных), человек  
Орловская область*

Годы	Всего	Городское население	Село
1	2	3	4
1990	10985	6634	4351
1991	9850	6037	3813
1992	8768	5334	3434
1993	8339	4935	3404
1994	8667	5215	3452
1995	7957	4860	3097
1996	7529	4667	2862
1997	6884	4275	2609

Окончание табл. 7

1	2	3	4
1998	6938	4266	2672
1999	6577	4104	2473
2000	6931	4460	2471
2001	7037	4565	2472
2002	7441	4850	2591
2003	7609	4945	2664
2004	7726	5132	2594
2005	7232	4722	2510

Как видно из таблицы начиная с 2000 года наметилась тенденция роста рождаемости в том числе и на селе.

В связи с реализацией в России национального проекта, направленного на развитие агропромышленных комплексов, на селе возрождаются арендные подрядные ассоциации кооперативов, укрепляется фермерское движение, создаются мощные агрохолдинги. Все больше и больше сельской молодежи свою судьбу стали связывать с трудом и бытом села. После окончания школы большинство учащихся получают высшее и среднее профессиональное образование, как правило, в городе. Поэтому одна из задач, стоящих перед руководством села сделать так, чтобы, получив специальность в городе, учащиеся вернулись на свою малую родину. Для решения этой задачи в Орловской области, начиная с 1996 года, реализуется целевая контрактная подготовка специалистов. Сельские школьники получают целевые направления для получения профессионального образования (при поступлении они имеют определенные преимущества). Благодаря целевой контрактной подготовке, при обучении школьники не теряют связи с селом: они проходят практику на своей малой родине, выполняют курсовые и дипломные работы, направленные на решение проблем сельскохозяйственных предприятий и организаций. Таким образом опосредованно в решении проблем села участвуют ведущие ученые вузов – руководители практики и дипломного проектирования. Практикуются выездные защиты дипломных работ, что является большим моральным стимулом для молодого специалиста. После окончания обучения, согласно контракту, выпускник работает в селе не менее трех лет. Для того чтобы закрепить специалистов на селе реализуются программы по обеспечению жильем молодых семей и их материальному стимулированию. Вслед за этим начали возрождаться так называемые «неперспективные» деревни.

Что нужно сделать, чтобы этот процесс был необратимым и протекал в массовых масштабах? Как выяснилось, для этого недостаточно развитой сети дорог, улучшенных жилищно-бытовых условий и современных форм сельскохозяйственного труда. Для решения этой задачи необходимо, чтобы одним из главных атрибутов современного села была школа, укомплектованная высококвалифицированным коллективом учителей. Работа учителя сельской малокомплектной школы определяется её спецификой.

Выделим *особенности сельской школы, которые необходимо учитывать в системе подготовки учителя:*

*Удаленность от крупных научно-методических и культурных центров.*

Этот факт затрудняет получение в нужный момент необходимой современной методической помощи, что отрицательно сказывается на общем развитии учащихся. Компьютеризация школ и подключение их к сети Internet, частично призваны решить данную проблему; способствуют этому и интерактивные конференции, которые предоставляют возможность общения с ведущими педагогами, психологами, методистами учителям сельских школ. Однако на сегодняшний день для большинства сельских школ это только начало решения проблемы.

*Большое количество населенных пунктов, входящих в сферу обслуживания одной школы.*

Как правило, школа находится в крупном селе, в данную школу порой за 6-8 км вынуждены в любую погоду ходить ученики, проживающие в других малых населенных пунктах. Такая ситуация стала особенно острой после проведения непродуманной социально-экономической политики так называемых «неперспективных» деревень. Как правило, в таких школах наблюдается неритмичная ежедневная посещаемость, которая затрудняет создание нормального психологического микроклимата среди учащихся. Эта ситуация осложняется еще и тем, что, как показывает практика, жители даже близких друг к другу деревень отличаются укладом жизни, обычаями, нравами (а в некоторых случаях и говором, наречием).

Правительство РФ осознает эту проблему, и одним из путей ее решения явилась в настоящее время акция «Школьный автобус», однако в связи с реализацией ФЗ № 131 «О разделении полномочий», эта акция порождает новый ряд проблем: обеспечение автобуса бензином, оплата труда водителя, строительство пригодных для передвижения транспорта дорог и т.д.

*Тесное взаимодействие школы с природой и сельскохозяйственным производством.*

Эта особенность сельской школы, в отличие от перечисленных, имеет в основном положительную значимость.

Непосредственная связь деятельности школы с окружающим миром способствует более гармоничному развитию личности, формированию бережного отношения к природе, любви к своей Родине. Особенность сельскохозяйственного производства: дети с раннего возраста привлекаются к посильному участию в труде. В сельской школе на пришкольном участке детей учат основам научного земледелия, элементам селекции и опытничеству. Участвуя в работах по оказанию помощи своему хозяйству, при правильной организации, ученики сельских школ познают меру труда по выращиванию того или иного сельскохозяйственного продукта. Тем самым закладываются основы в воспитании чувства бережливости, ответственности к порученному делу. Однако при неправильной постановке дела многие из вышеперечисленных факторов из блага могут превратиться во вред. Например, чрезмерно частое, непродуманное отвлечение детей на сезонные сельскохозяйственные работы, да еще с неправильной организацией труда делают сельских школьников равнодушными к труду. Труд для многих ребят становится обузой и нудной обязанностью.

### *Малокомплектность сельской школы.*

В результате малой наполняемости такая школа имеет многие отличительные черты в кадровом обеспечении, в уровне материальной базы, в методике проведения урока и во взаимодействии не только внутри коллективов учащихся, учителей, родителей, но и между ними. И это объяснимо: все такие факторы зависят от количества учеников в школе. Сразу же возникает вопрос: А нужны ли малокомплектные школы? Не разумнее ли организовать ежедневную транспортировку учеников на занятия в близлежащую школу? Или, может быть, экономически выгоднее периодически привозить учителей в данные школы с тем, чтобы ликвидировать кадровый голод в высококвалифицированных специалистах-предметниках; так как в школах с малой наполняемостью ввиду отсутствия необходимого для полной недельной нагрузки количества часов учителя вынуждены «догружаться» часами по предметам, в которых они не являются специалистами.

Поэтому при решении вопросов модернизации подготовки и переподготовки педагогических кадров особую сложность представляет тот факт, что более 70% российских школ – сельские, а самая серьезная проблема сельских школ – малочисленность и малокомплектность.

С 1980 годов в стране проводится курс на оптимизацию сети малочисленных школ путем их объединения в более крупные, что при всей видимой «экономической целесообразности» имеет ряд негативных последствий. Во-первых, закрытие школ лишает небольшие населенные пункты очагов образования и культуры (именно школы играют на селе эту роль), что порождает активные миграционные процессы. Во-вторых, процесс закрытия малокомплектных школ и переселения учащихся в школы-интернаты, расположенные в районных центрах отрывает детей от семей и привычного уклада жизни, что особенно болезненно для сельских жителей и коренных малочисленных народов. В-третьих, эффект экономии оказался во многом «смазан» значительным увеличением расходов, связанных с транспортировкой детей, их размещением, содержанием и т.д. Кроме того, процесс реструктуризации сети малочисленных образовательных учреждений в настоящее время столкнулся с проблемой невозможности его осуществления по причинам бездорожья и значительной удаленности ряда населенных пунктов друг от друга, от районных центров и школ.

Сегодня задача сохранения малокомплектной школы приобрела социально-политическое, общенациональное значение как неперемное условие существования малочисленных населенных пунктов.

Варианты решения этой задачи определены в направлениях реализации приоритетного национального проекта «Образование»: стимулирование школ, внедряющих инновационные технологии (выделение 1 млн руб. на дальнейшее развитие), поддержка талантливых учителей и учащихся путем выделения грантов, компьютеризация всех образовательных учреждений и подсоединение их к сети Интернет и др. В связи с этим на повестку дня поставлена ещё одна, не менее сложная, проблема – подготовить учителя, в том числе и сельского, к использованию инновационных и новых компьютерных технологий.

## **ИНТЕГРАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕЛЕ**

**М. И. Зайкин**  
**(г. Арзамас Нижегородской области)**

Инновационные изыскания современной сельской школы в принципе не могут рассматриваться иначе, чем через призму ее социальной роли, того общественного статуса, которым она наделена в данный исторический момент. Понятно, что и главное отличие сельской школы от городской отделяется специфичностью того социума, в котором она функционирует. Вне контекста социального анализа нет, и не может быть никакого разговора об инновационном преобразовании школы. Сельская школа тысячами нитей связана, накрепко сплетена с социумом. Она обусловлена социальными преобразованиями и обуславливает их. Она, по сути, есть специфическое отражение этого социума, его своеобразный слепок.

Малейшие изменения сельского социума незамедлительно отражаются на ее статусе, жизнедеятельности, технологиях обучения и воспитания детей, способах организации и управления деятельностью обслуживающего персонала и педагогического коллектива.

Сеть образовательных учреждений на селе приобрела сколько-нибудь законченные очертания сравнительно недавно, точнее – в 30-ые годы прошлого столетия. Решая задачу ликвидации безграмотности, российское правительство того времени предпринимало все возможное и невозможное для того, чтобы открыть школы не только в крупных селах, но и деревнях, а также в поселочках (выселках) и хуторах. Понятно, какого уровня материально-технической обеспеченности они были.

В первые послевоенные десятилетия наполняемость классов сельских школ была достаточно высокой, а потому ставилась задача укрепления сложившейся образовательной сети, а также ее совершенствования: открывались новые школы, а семилетние школы преобразовывались в восьмилетние.

Село еще жило полноценной жизнью, но уже обозначилась тенденция к миграции сельского населения в крупные города, на ударные стройки, освоение целинных земель, в Сибирский и Дальневосточный регионы; одновременно с этим снизилась и рождаемость детей в семьях. Все это незамедлительно сказалось на наполняемости классов, и сельская школа начала становиться малокомплектной.

Созданием классов-комплектов в начальной школе (вертикальная интеграция классов) отреагировала сельская школа на эти социальные изменения.

Задача всеобщего среднего образования на селе решалась посредством увеличения числа средних сельских школ, а также открытия интернатов при функционирующих школах (горизонтальная интеграция классов). Это тоже ответ сельской образовательной сети на возникшие в социуме проблемы.

Укрупнение колхозов и совхозов, проводившееся с целью интенсификации сельскохозяйственного производства, потребовало структурирования сети обра-

зовательных учреждений на селе. В центральной усадьбе признавалась целесообразной средняя школа, в отделениях – неполная средняя, на участках – начальная. Это еще одна реакция сферы образования на социальные преобразования, происходящие в сельской местности.

Дальнейшее усиление миграционных процессов и уменьшение рождаемости детей в семьях привело к тому, что сельская школа стала почти повсеместно малочисленной, и начался процесс сокращения образовательной сети на селе, который, в конце концов, еще более усилил отток населения в города.

С крушением социалистического устройства российского государства в начале 90-х годов прошлого столетия рухнул и колхозно-совхозный строй на селе. Сельская школа потеряла испытанного временем партнера, а заодно и главные социальные ориентиры своей жизнедеятельности.

Образно говоря, отечественная сельская школа напоминает форпост, о который разбиваются волны, рожденные вихрем социальных катаклизмов. Она – передовая борьбы за выживание села, сохранение его жизненного уклада, культурных традиций. Сейчас она есть своеобразная педагогическая мастерская, где массовый поиск учителей-практиков зачастую опережает эволюционное движение педагогической мысли и задает приоритетные направления инновационного развития.

Став малочисленной, сельская школа обрела многопредметность преподавания, педагогическое одиночество учителей-предметников, ограниченность общения детей, несформированность классных коллективов, совмещение должностных обязанностей и многие другие феномены, не свойственные городской школе.

Потеряв надежного социального партнера – коллективного сельскохозяйственного производителя, сельская школа лишилась главного источника дополнительного финансирования на ремонт и обновление своей материально-технической базы, пополнение хозяйственного инвентаря, учебного оборудования, приобретение учебной и методической литературы.

Катастрофическое обеднение сельского социума, обнищание социальной инфраструктуры села потребовало расширения функциональной направленности деятельности школы на селе. Функции дошкольного образования детей, дополнительного образования школьников, культурной и просветительской работы с подрастающим поколением и взрослым населением становятся прерогативой школы.

Имеющие место различия качественных показателей образованности сельских и городских школьников, необходимость введения профильного и предпрофильного обучения, обеспечение доступа и подготовки школьников к сдаче единого государственного экзамена и другие, возникшие в последнее время, образовательные задачи должны успешно решаться современной школой на селе. Необходимых для этого ресурсов одной сельской малочисленной школы явно недостаточно.

Борясь за выживание, сохранение и развитие, малочисленная сельская школа интуитивно верно определила главный вектор инновационной деятельности – интегрирование своих образовательных ресурсов с образовательными ресурсами других объектов социума.

Стихийно происходящими процессами интеграции охвачены и учреждения основного образования, и учреждения культуры, и воспитательные заведения, и учреждения дополнительного образования. Набирающие силу интеграционные тенденции, объединяющие ресурсы или усилия соответствующих учреждений, ведут к постепенному превращению сельской школы в образовательно-культурный комплекс села.

Если это интегрирование касается лишь образовательных учреждений, то, очевидно, следует говорить о внутриинституциональной интеграции. Если же имеет место интегрирование ресурсов образовательных учреждений и иных учреждений социума, то речь идет о межинституциональной интеграции (схема 1).

Схема 1



Говоря в общем, интеграционные процессы можно трактовать как процессы, характеризующиеся объединением ресурсов в образовательной сети, её отдельных структурных подразделениях для решения образовательных задач в новых социально-педагогических условиях.

В теоретическом плане можно рассматривать различные аспекты интеграции образовательных ресурсов в сельской местности.

*Социально-педагогический* аспект связан с привлечением в образовательную сферу ресурсов других объектов социума, с обогащением идеологической основы образовательной деятельности на селе.

*Организационно-педагогическая* интеграция свойственна тем процессам, которые расширяют, обогащают, увеличивают все то, что стало маленьким, ограниченным, бедным и т.п. вследствие произошедших в сельском социуме изменений (малочисленный класс, педагогическое одиночество учителей-предметников, ограниченность общения и т.п.).

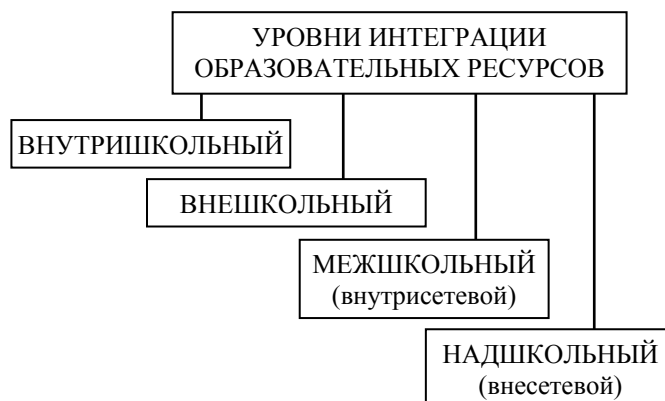
*Материально-технический* аспект интеграции связан с объединением усилий по совместному использованию имеющегося или нового оборудования в целях повышения качества образовательного процесса одной или нескольких школ, достижения более высоких результатов обучения и воспитания детей.

*Содержательно-методическая* интеграция ориентирует на использование интегрированных учебных курсов на разных ступенях общеобразовательной школы, прежде всего, в рамках факультативного обучения, дополнительного образования, предпрофильного и профильного обучения.

*Технологический аспект* интеграции образовательных ресурсов связан с расширением возможностей имеющихся и созданием новых технологий обучения, воспитания и развития школьников, применимых в изменившихся социально-педагогических условиях.

Объединение образовательных ресурсов уже сейчас происходит на различных уровнях. Условно можно выделить и проанализировать следующие основные уровни (схема 2).

Схема 2



Охарактеризуем в общих чертах эти уровни.

1. *Внутришкольный уровень интеграции* образовательных ресурсов реализуется на практике посредством:
  - а) вертикальной интеграции классов в форме:
    - классов-комплектов в начальной школе;
    - разновозрастного обучения в среднем и старшем звене школы;
  - б) многопредметного преподавания;
  - в) совмещения должностных обязанностей и т.п.
2. *Внешешкольный уровень интеграции* образовательных ресурсов в практике работы сельских школ проявляется в различных моделях образовательных учреждений:
  - а) школа-детский сад;
  - б) школа-клуб;
  - в) православная школа;
  - г) школа социального партнерства;
  - е) школа – социокультурный комплекс и др.
3. *Межшкольный (внутрисетевой) уровень* интеграции образовательных ресурсов реализуется посредством:
  - а) горизонтальной интеграции классов, которая может происходить:
    - на постоянной основе (старшие классы);
    - на временной основе (отдельные уроки);
    - на дистанционной основе (виртуальный класс);
  - б) образования межшкольных объединений, типа, школьных:
    - производственных бригад;



- методических объединений учителей;
  - общественных объединений детей и т.п.;
  - в) создания образовательных ассоциаций и др.
4. *Надшкольный (внесетевой) уровень интеграции* образовательных ресурсов реализуется посредством функционирования:
- а) образовательных ассоциаций с внешним ресурсным центром;
  - б) передвижных центров дополнительного образования;
  - в) передвижных учебных лабораторий;
  - г) центров дистанционного обучения;
  - д) центров дистанционного развития школьников и др.

Первый из названных уровней интеграции образовательных ресурсов к сегодняшнему моменту уже во многом исчерпал себя, второй и третий – набирают силу, определяются их оптимальные формы реализации. Четвертый уровень нуждается в серьезной научной проработке и требует дополнительного материального обеспечения.

## **РУКОВОДИТЕЛЬ ОТКРЫТОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

**А.З. Андрейко (г. Петрозаводск)**

*Социокультурный комплекс, которым стала обычная сельская школа в селе Коткозеро Олонецкого района Республики Карелия, по сути является школой будущего. Не единственно возможным вариантом, конечно, но очень привлекательным. Она имеет свой информационно-технический центр с собственной телерадиостудией, включающей возможности эфирного вещания, выход в Интернет, мини-издательство, филиал детской музыкальной школы и краеведческий музей, центр социально-педагогической помощи, детско-юношеский клуб физической подготовки, пришкольный интернат, учебно-производственное хозяйство и многое другое. В сельском центре образования, где совместно работают школа, дом культуры и библиотека, дети, молодёжь и взрослые обучаются различным видам деятельности: компьютерной грамотности, народным прикладным ремеслам, музыке и танцам, здоровому образу жизни. Сельская школа, объединившись с общественной организацией «Живая деревня», проводит в деревне общесельские Олимпийские Игры и Спортивные Фестивали, в которых участвуют как дети, так и взрослые. Результаты многолетней образовательно-оздоровительной деятельности говорят сами за себя: в школе все дети учатся – многие годы нет отсева, на территории села отсутствует детская преступность, практически все школьники заняты в системе дополнительного образования, причём многие посещают 2–3 кружка, ни один ученик школы не состоит на учёте в районной комиссии по делам о несовершеннолетних, все выпускники последних лет продолжают получать образование либо успешно работают.*

### **Особенности деятельности руководителя открытой сельской школы**

В настоящее время появляется все больше сельских школ, работающих не только с детьми, но и со взрослыми. Эти школы активно работают в социуме, оказывают социально-педагогические услуги различным категориям сельского населения, инициируют создание сельских сообществ в целях совместного решения наиболее острых образовательных, социально-культурных и оздоровительных проблем, которые существуют сегодня в деревне в большом количестве.

Такие школы не только учат, но и наполняют светом и смыслом жизнь деревни. Они сеют, пахут, помогают инвалидам и престарелым, организуют сельские праздники, сохраняют народные традиции. Эти школы, используя современные информационно-технические средства, соединяют сельских жителей с глобальными образовательными ресурсами. Они активно взаимодействуют с различными образовательно-культурными организациями и, невзирая на множе-

ство проблем, помогают своим ученикам пробиваться в столичные и зарубежные университеты, приближая их детские мечты к реально достижимым ценностям. Эти школы строят свою деятельность на демократических традициях, используя как отечественный, так и зарубежный опыт, а также создавая свои собственные инновации по организации образовательной деятельности в новых условиях «модернизации» российского образования.

Такие школы принято называть «открытыми».

Работа в условиях открытой школы требует серьезной дополнительной подготовки как педагога, так и руководителя.

Особенно изменяются и усложняются роль и функции руководителя современной сельской школы, который должен обладать более широким профессиональным кругозором, новым комплексом важных управленческих компетенций, быть способным к выполнению многофункциональных обязанностей и подготовленным к межведомственному взаимодействию с различными учреждениями, предприятиями и организациями.

Это и вызывает острую необходимость специализации руководителей сельских школ, претендующих на роль современных открытых образовательных учреждений.

Руководитель открытой сельской школы, которая, как правило, становится культурно-образовательным и социально-педагогическим центром села, поселка, деревни, призван быть главным организатором различных видов социокультурной деятельности, координатором, консультантом и просветителем как детского, так и взрослого населения деревни.

В целях обеспечения развивающегося открытого образовательного учреждения необходимыми ресурсами, которых требуется гораздо больше, чем в обычной школе, руководитель должен хорошо знать основы современной экономики, в частности, фандрайзинга, и уметь использовать различные возможности для поиска источников финансирования собственных образовательных проектов и программ.

### **Изменение роли и функций руководителя школы**

Как показывают практика и результаты нашего исследования, которое проводилось на протяжении 15 лет, в современных условиях в значительной степени меняются и усложняются функции руководителя открытой сельской школы, которая становится образовательно-культурным центром деревни или социокультурным комплексом. Руководитель такой школы должен хорошо представлять, чему и как обучать сельских детей, он призван отчетливо видеть перспективу развития ближайшего окружения школы и села в целом. Более того, он обязан перенести свое видение будущего деревни на весь педагогический коллектив образовательного учреждения для того, чтобы вести его за собой. Руководителю необходимо отказаться от рутинной цели поддержания школы в работоспособном состоянии как главной задачи своей деятельности. Ему нужно принять на себя более важную роль создания и поддержания в коллективе здорового и плодотворного морального микроклимата. Руководитель сельского образовательного учреж-

дения отказывается от функции общего надзора за каждым работником. Вместо этого он осуществляет выборочный контроль за деятельностью и дисциплиной тех лиц, поведение которых находится на грани допустимого. С персоналом он работает как с коллегами на основе равного партнерства в поисках более современных методов образовательной деятельности.

Открытая сельская школа широко использует современные информационные средства, ищет и находит партнеров в целях более успешного осуществления своих образовательных программ, и это вызывает необходимость освоения дополнительных важных компетенций руководителем школы.

Руководитель современной сельской школы широко применяет системно-целевой подход, ведет продуктивный диалог со всеми участниками образовательного процесса и, опираясь на коллектив, осуществляет непрерывность процесса развития образовательного учреждения.

### **Новые подходы в работе с кадрами**

Достижение эффективных результатов образовательной деятельности на селе в современных условиях требует новых подходов к работе с персоналом. В практике работы Коткозерской средней общеобразовательной школы – сельского социокультурного комплекса – сложилась определенная система по подбору педагогических кадров, специалистов, вспомогательных работников, развитию их профессионального мастерства и культуры, которая основывается на следующих позициях:

- а) полная самостоятельность школы при подборе кадров;
- б) поиск талантливых, одаренных людей для развития у детей, молодежи и взрослых, проживающих на территории сельского поселения, интеллектуальных, эстетических, информационно-технических, физических и других способностей;
- в) создание условий и стимулов для непрерывного профессионального роста и личностного развития педагогических работников;
- г) бережное отношение ко всем педагогам и особенно специалистам, работающим на высоком творческом уровне, с полной самоотдачей;
- д) учет мнения педагогического коллектива, учащихся, родителей при оценке деятельности учителя, воспитателя, специалиста;
- е) вовлечение персонала в органы управления образовательным комплексом: организация работы различных образовательных сообществ, советов учреждения, «круглых столов» и др.;
- ж) объективное выявление сильных и слабых сторон каждого учителя и воспитателя, учет этих качеств при расстановке педагогических кадров и при аттестации;
- з) создание возможностей каждому работнику высказывать свое мнение, свою позицию в адрес администрации школы, не опасаясь давления сверху;

- и) проявление внимания к адресным нуждам персонала со стороны администрации образовательного учреждения (расписание уроков, охрана труда, лечение, отдых, квартирный вопрос, коммунальные услуги, ремонт, работа столовой и т.д.);
- к) организация художественной самодеятельности педагогов в образовательном учреждении и сельском доме культуры, проведение вечеров, праздников, встреч с интересными людьми;
- л) создание системы поощрений работников школы, обеспечивающей заинтересованность педагогов в профессиональном росте и личностном развитии.

### **Виды ответственности руководителя открытой сельской школы:**

- соблюдение прав и свобод всех участников образовательного процесса;
- ответственность за качество образования учащихся (открытая школа не ждёт инспектора – она самостоятельно разрабатывает и осуществляет свою собственную систему оценки качества результатов образовательной деятельности);
- ответственность за жизнь и здоровье детей (вопросы сохранения, развития здоровья детей и их безопасность стоят на первом месте в деятельности открытой школы);
- создание благоприятных условий для развития образовательного процесса;
- поддержка детских и молодежных инициатив, сельских сообществ, общественных организаций, действующих на территории деревни, нацеленных на облагораживание деревни, поселка;
- обеспечение открытой сельской школы ресурсами для развития: финансовыми, материально-техническими, кадровыми, нормативными, технологическими;
- организация и административное сопровождение деятельности органов общественного управления школой;
- координация работы школы с ее окружением: властью, предприятиями, организациями, научными учреждениями, базовыми предприятиями и другими партнерами.

### **Требования к кандидату – руководителю открытой сельской школы**

#### *Личностные качества:*

- целеустремленность, настойчивость и упорство в достижении поставленных целей;
- широкий кругозор, высокий уровень общей культуры;
- справедливость, умение признавать свои ошибки;
- патриотизм, гражданственность;

- толерантность;
- честность, искренность;
- инициативность;
- организованность, собранность;
- забота об участниках образовательного процесса;
- оптимизм, доброжелательность;
- демократизм;
- общественная активность;
- уверенность в себе;
- высокая требовательность к себе и другим;
- обязательность;
- готовность к регулярному самообразованию;
- оптимизм, способность к здоровому юмору в любой обстановке.

*Общепрофессиональные умения и навыки:*

- организаторские способности;
- хорошие навыки в проектировании;
- способность к глубокому системному анализу;
- владение современными информационными средствами, ИКТ-компетентность;
- способность анализировать педагогические ситуации, определять и правильно решать встающие задачи;
- умение работать в команде;
- перспективность мышления;
- способность адекватно оценивать свою деятельность и деятельность педагогического персонала;
- экономическая грамотность, умение находить ресурсы, источники финансирования образовательных программ, способность привлекать продуктивных партнеров;
- умение поддерживать партнерские взаимоотношения с педагогами, родителями, учащимися, располагать к себе и сохранять ровные доброжелательные, справедливые отношения со всеми.

**Уровень образовательной подготовки**

Высшее педагогическое образование с менеджерской подготовкой.

Курсы подготовки руководителей открытой сельской школы.

Курсы «Информационно-коммуникативная компетентность руководителя образовательного учреждения».

## **Базовые идеи современной открытой сельской школы**

Многолетняя опытно-экспериментальная работа коллектива Федеральной экспериментальной площадки «Коткозерская средняя общеобразовательная школа – сельский социокультурный комплекс», изучение опыта инновационных сельских школ России позволили разработчикам данного исследовательского проекта выделить основные идеи, на которых базируется современная открытая сельская школа:

- *Идея «Сельской школы для всех»*

Суть идеи в том, что в деревне, как правило, школа одна, следовательно, она призвана открыть свои двери для всех сельских граждан, которые нуждаются в обучении и образовательной поддержке: детей, молодежи, взрослых. Кроме базового образования открытая школа выстраивает для жителей деревни систему сельского образования, цель которого – обучить людей успешной жизнедеятельности в условиях сельской местности.

- *Идея развития сельской школы как социально-педагогического центра*

Многие дети и их семьи находятся в тяжелой социальной ситуации, из которой самостоятельно выйти не могут. Без оказания ребенку и его семье социально-педагогической поддержки решение образовательных задач значительно затруднено, а в некоторых случаях невозможно вообще. Поэтому школа создает на своей базе социально-педагогическую службу (центр социальной помощи семье и детям) и открывает свои двери всем тем, кто не может в одиночестве справиться со своими проблемами.

- *Идея сельской школы – центра дополнительного образования для жителей села*

Современная сельская школа, объединившись с учреждениями культуры (клубом и библиотекой), создает широкую сеть дополнительных образовательных, оздоровительных и культурно-досуговых кружков, секций, клубов, студий, открывая новые возможности для обучения, просвещения и развития сельских граждан различных возрастных и социальных групп.

- *Идея сельской школы – информационно-просветительского центра деревни*

В силу удаленности от городов, культурных и информационных центров сельские жители ограничены в доступе к современной информации, средствам коммуникаций, что негативно отражается на их образовании, культуре и социальном положении. Сельская школа, имея такие средства и специалистов, открывает доступ к современной информационной технике, сети Интернет не только учащимся, но и всем желающим жителям села.

- *Идея сельской школы – центра общественных инициатив и гражданского образования детей и взрослых*

Обновление деревни и развитие сельского общества невозможны без совместного участия самих сельских граждан. Открытая сельская школа,

представляя наиболее активную и образованную часть сельского общества, не только предлагает, но и организует важные общественные инициативы (благотворительность, культурно-просветительские акции, благоустройство и др.)

Укрепляя взаимосвязи с сельской общиной, активными сельчанами, школа становится основной движущей силой в деревне для объединения людей в различные сообщества, которые занимаются культурно-досуговой, просветительской, воспитательной, этнокультурной и другой социально значимой деятельностью.

- *Идея сельской школы – физкультурно-оздоровительного центра деревни*

Рост смертности сельского населения, резкое ухудшение состояния здоровья детей, молодежи и взрослых вынуждают школу вместе с медицинскими учреждениями и общественностью взять на себя миссию организатора физкультурно-оздоровительной работы в деревне и инициатора пропаганды здорового образа жизни.



## ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОРИЕНТИР ВОЗРОЖДЕНИЯ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

*Р.М. Ситько (г. Ростов-на-Дону)*

Сельская школа развивалась как школа народная, поэтому в её возрождении важно проследить генезис становления и развития феномена «народности». В отечественном культурном наследии мы вначале обнаруживаем идею «духа народа», который русский философ Г.Г. Шпет определил как совокупность переживаний коллективного субъекта или типических коллективных переживаний, собрание, «связку» характерных черт поведения народа, приобщение к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание истории народа, т.е. под «духом народа» он понимает ментальность.

В середине XVIII века идея «народного духа» трансформируется в феномен «народности», который оказывается в фокусе общественного внимания. В трудах М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева идея народности рассматривалась в качестве ведущей проблемы российского образования. Русские просветители доказывали необходимость искать опору воспитанию и обучению в народной культуре, истории, языке, традициях, обычаях, укладе жизни своего народа.

Таким образом, в трактовках понятия «народности» русские просветители XVIII века воплотили идеи национальной самобытности, особенности национальной культуры, национального характера русского народа. Однако, само понятие «народность» входит первоначально в лексикон литературной критики, а позднее, в первой половине XIX в., – и в педагогический. Начинает складываться отечественная «наука о народности», народность рассматривается не только как узколитературная, но и философская, эстетическая, художественная и педагогическая проблема.

Термин «народность» появляется в размышлениях о народности литературы и национальном характере литературы (П. Вяземский, А. Тургенев). К «народности» обращаются историки, общественные деятели Ф. Буслаев, Н.М. Карамзин, М.С. Лунин, М.Л. Магницкий, А.С. Шишков, Г.Г. Шпет и др.

Актуальной остается мысль А.С. Пушкина о том, что народность не предполагает замкнутости, отгораживания от чужих влияний, обособленности национальной культуры. Народная культура питается заимствованным извне материалом, который она перерабатывает и усваивает, не утрачивая при этом, а, напротив, развивая свое национальное своеобразие. Укорененность же в родной почве, с точки зрения А. С. Пушкина, ведет к расцвету духовной жизни, тем самым расширяет человеческий дух и делает его восприимчивым ко всему человеческому. Данные воззрения, по нашему мнению, в современной трактовке составляют суть диалога культур.

Славянофилы рассматривали народность как национальную самобытность, считая, что народность включает не только религию (православие), но и всю систему воспитания, что народные семейные и общинные традиции воспитания

должны составить одну из основ строительства школы. Они отмечали, что православие и традиции крестьянской общины оказывают влияние и на формирование некоторых черт национального характера, таких как братское отношение к другим людям, приоритет высших духовных ценностей, отсутствие культа земных благ, совестливость и др. Впоследствии К.Д. Ушинский рассматривал именно эти черты национального характера как основу народного нравственного идеала.

Основным признаком «народности», по Н.Н. Надеждину, являлся язык, «выражающий целостность человеческой природы». В ряду важных составляющих «народности» им также выделялась «телесная и духовная стихии народа». В концепции Ф.И. Буслаева наряду с языком на формирование народности оказывает огромное влияние мифология (как специфический склад мышления, особый взгляд на мир и как целостная культура в единстве ее словесных и материально-символических проявлений).

Идея народности рассматривалась Ф.М. Достоевским через призму почвы – народа как носителя высшей правды. Метафизический образ русского народа в сознании Достоевского, как известно, сливался с православием и – шире – с сохраненным православием, жизнестроительным значением христианства, которое на Западе уже утрачено. Достоевский выделяет два уровня постижения народной жизни: по внешней видимости и по внутреннему стремлению к идеалу – и только за вторым признает подлинность.

В работах демократического направления смысловой акцент постепенно переносится с культурно-психологической составляющей народности на социальную. Основным предметом для обсуждения становится не «дух», а социально-экономические и гражданские условия существования эксплуатируемой части населения – крестьян и городских низов, их повседневные заботы и нужды, их отношения с другими социальными слоями, а также с государством (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский).

Для возрождения сельского социума ценным является раскрытие содержания феномена народности в работах Н.Г. Дебольского, где высказывается мысль о связи между началом народности и принципом нравственной деятельности человека. Проблему внутренней взаимосвязи народности и нравственности Дебольский рассматривает как связь между национальным самосознанием человека и его основными нравственными убеждениями

В философии И.А. Ильина раскрываются особенности народного духа, души народа (народного характера). Фундаментом народного духа, по Ильину, выступает патриотизм, привязанность к родной земле, без чего вести речь о национальном духе невозможно. Любовь к родине, по Ильину, – бессознательное чувство, но оно должно быть осмыслено как творческий акт духовного самоопределения, поэтому и «воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствительности к национальному духовному опыту». В последней трети XIX – начала XX века народ и народность являются центральными понятиями народничества (М.А. Бакунин, П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский, П.Н. Ткачев).

Таким образом, возникнув как философская, литературная проблема, народность в дальнейшем находит свое отражение в отечественном педагогическом на-

следии. Русские педагоги и общественные деятели Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, П.Н. Игнатьев, П.Ф. Каптерев, П.И. Ковалевский, Н.А. Корф, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, И.Я. Яковлев и др. в своих трудах обосновали необходимость воспитания уважения к Отечеству, его историческому прошлому, признания опыта народной педагогики, выработанной столетиями, стремления создать подлинно национальную систему просвещения.

В истории отечественного образования идея народности связана со взглядами и деятельностью министра народного просвещения С.С. Уварова, который утверждал, что Россия должна «развить русскую национальность, на истинных ее началах, и тем поставить ее центром государственного быта и нравственной образованности». Эти истинные начала – «православие», «самодержавие» и «народность, их надлежало, по мысли Уварова, включить в систему общественного образования, чтобы она «соединяла все выгоды времени с преданиями прошедшего и надеждами будущего: чтобы народное воспитание соответствовало «нашему порядку вещей» и было бы не чуждо «европейского духа».

Толкование принципа народности в образовании было дано К.Н. Леонтьевым в работе «Грамотность и народность», в которой он высказывал критическое отношение к повсеместной европеизации молодого поколения, стирающей традиционную культуру формирования русского человека.

С середины XIX века идея народности образования находит своё развитие в практической деятельности учителей народных начальных и сельских школ. Появляются методические пособия и руководства для начальной школы, авторами которых являются И.Д. Белов, А.М. Воронежский, В.Е. Глуздовский, М.С. Григорьевский К.С. Пискун, Д. Семенов и др. В народных школах начинается преподавание предметов «Родиноведение», «Отчизноведение», «Отечествоведение», «Краеведение», построенных на широком использовании местного материала географического, исторического, естественнонаучного и филологического характера, с целью изучения учениками своего края, близкой родины, истории своего Отечества (всей России). Следует отметить, что позднее (в 20-х гг. XX века) термин «краеведение» утвердился в советской педагогической литературе, включив в себя смысловое значение «родиноведение».

Значительный вклад в теорию и практику отечественного образования внес К.Д. Ушинский, который на основе принципа народности сформулировал на уровне идеологии и создал на уровне практики основы национальной системы образования и разработал теорию подготовки народного учителя, считая, что оторванное от народных, национальных корней воспитание не только отдаляет отдельные социальные группы от народа, но и противопоставляет их ему. Только народное воспитание, сложившееся веками, сохраняет самобытность и неповторимость. По мнению К.Д. Ушинского, истинное воспитание сохранилось в простом народе, впитавшем в себя все «лучшие национальные черты»: язык, устное народное творчество, песню, природные особенности, героическое прошлое, стремление к свободе.

Последователем К.Д. Ушинского в разработке идеи русской народности был известный педагог второй половины XIX века В.Я. Стоюнин. В отличие от

К.Д. Ушинского, идея русской национальной школы, в трактовке В.Я. Стоюнина, касалась не только начальной народной школы, но преимущественно среднего (гимназического) образования.

Взгляды К.Д. Ушинского и В.Я. Стоюнина в контексте разработки идеи русской национальной школы во многом нашли отражение в практической деятельности школ С.А. Рачинского. В модели сельской школы Рачинского господствовал дух народной культуры, традиции, сельской общинности. Главная отличительная особенность сельской школы, по убеждению С.А. Рачинского, состоит в том, что она, прежде всего – учреждение воспитательное. Его школу можно назвать школой «добрых нравов». Воспитательная задача школы, по мнению Рачинского, состояла в том, чтобы развить в детях те духовные сокровища, которыми богата душа русского народа.

Идея русской национальной школы в понимании Л.Н. Толстого отождествлялась с идеей народности воспитания, которая зиждилась на основе идей гуманизма. Попытка построения школы на основе принципа народности была им предпринята в социально-педагогической деятельности Яснополянской школы.

В деятельности Н.А. Корфа принцип народности воплощался в модели русской народной школы, цель которой состояла в том, чтобы воспитать людей, а потому дать общее начальное образование. Корф был противником унификации народных школ, отстаивая позицию их многообразия и соответствия нуждам народа. По мнению Корфа, деятельность народных школ должна, прежде всего, определяться и особенностями местных условий и народностей, входящих в состав России.

В понимании Ильминского Н.И., идея народности была связана с русской народной начальной школой, которая, виделась им как общеобязательная не только для русских, но и для инородцев. Школа, по мнению Ильминского, призвана воспитывать человека в тех формах и границах, в которых сложилась национальная жизнь. Для русских – в формах православия и русской народности.

Каптерев П.Ф., в отличие от Ушинского, считал народную самобытность чертой второстепенной и дополнительной к основным общечеловеческим свойствам. Утверждая это, он, тем не менее, подчеркивал, что с одной стороны, национальное ограничение общечеловеческих свойств неизбежно, а с другой, национальные черты дополняют общечеловеческие частными, особенными чертами и служат источником жизни, колорита, разнообразия в общечеловеческой и народной деятельности.

В начале XX века, в ситуации Первой Мировой войны, проблема народности рассматривается в контексте вопроса о национальном образовании. В этот период готовится проект реформы отечественного образования при непосредственном участии министра народного просвещения П.Н. Игнатьева. В результате работы были созданы прогрессивные методические концепции, программы для средних школ. В составлении программ принимали участие известные методисты: Н.С. Державин, В.В. Данилов (русский язык и словесность); Б.Д. Греков (история); Л.В. Щерба (новые языки); А.А. Борзов, П.П. Семенов-Тянь-Шанский (география); К.Ф. Лебединцев (математика) и другие.

Идея народности отечественной школы находит свое дальнейшее отражение в работах В.Н. Сороки-Росинского. К условиям, определяющим жизнеспособность системы национального образования, Сорока-Росинский относил предоставление большего объема образовательным курсам родиноведческой направленности (русской истории, русской литературы, географии и этнографии России, знакомство с флорой и фауной страны); создание «общей русской обстановки школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других»; культивирование позитивных составляющих русского национального характера; построение учебно-воспитательного процесса на основе русской национальной культуры, создание в школе среды, способной обогатить социокультурный опыт ребенка.

П.П. Блонский, размышляя о судьбе русской школы, особую роль отводил учителю, призванному «воспитать интерес к Родине, национальный вкус и сделать ученика способным создать свой национальный идеал».

Проблема русского национального воспитания, народности горячо обсуждавшаяся на рубеже веков, исчезает с горизонта отечественной педагогической науки и практики с 20-х годов XX столетия. Это объясняется тем, что в СССР были провозглашены победа социализма, установление фактического равенства наций, их расцвет и сближение; заявлено о сформированности новой конкретно-исторической общности – единого многонационального советского народа. Хотя в партийных документах декларировалось, что каждая нация СССР рассматривается и как самостоятельная национальная единица, и как составная часть единого целого – советский народ, проблемы национального самосознания, национальной идентичности не находили своего реального решения. Важнейшими чертами мировоззрения советского человека были провозглашены патриотизм и интернационализм. Перед школой ставилась цель формирования личности в духе надэтнического пролетарского интернационализма. В программе воспитания учащихся имелось направление – «воспитание на революционных, боевых и трудовых традициях советского народа», однако его содержание не отражало специфику национально-этнических традиций народов СССР.

Педагогический поиск советской школы нередко сочетал ориентацию на мировую цивилизацию с подчеркнутой ее «наднациональностью», с попытками актуализации традиционных русских национальных ценностей. В этом отношении значительный интерес представляют педагогический опыт и наследие С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского. основополагающей в концепции единой трудовой школы С.Т. Шацкого стала идея народности образования и воспитания. Педагог постоянно подчеркивал необходимость глубокого изучения всех особенностей национальной культуры каждого этноса и создания такой системы образования, которая органически выростала из этой культуры. По мнению В.А. Сухомлинского, колыбелью и главным ваятелем души народа является школа. Но колыбелью народа школа становится только тогда, когда в ней юная душа осознает себя гражданином, хранителем духа народа, его идей, его богатств и ценностей, его непреходящего величия.

В 90-х годах XX столетия вновь остро встал вопрос об образе национальной школы, её ценностях и приоритетах, взаимоотношении с государством, о её роли

в сохранении культуры. В связи с распадом СССР в бывших союзных республиках актуализировалось внимание к возрождению национальной школы, языка обучения.

В исследованиях современных учёных (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, П.А. Гагаев, З.С. Гасанов, И.Ф. Гончаров, А.Э. Измайлов Т.Б. Лихачёв, Д.С. Лихачёв, Ш.А. Мирзоев, Н.Д. Никандров. И.А. Шоров и др.) воспитание национального самосознания, культурная идентификация рассматриваются как основы возрождения национального образования. Развитие национального самосознания, базирующегося на ценностях национальной культуры, становится приоритетным направлением современного образования. На основе анализа государственных документов и исследований современных учёных мы приходим к выводу о том, что *отражением принципа народности в контексте современных реалий являются этнизация и регионализация современного образования.*

В последние десятилетия возрастает исследовательский интерес к этнопедагогике как сумме научных знаний и феномену культуры воспитания. Изучение учёными многотысячелетнего воспитательного опыта народов позволяет прогнозировать дальнейшее углубление разработки теоретических основ педагогического процесса и повышение его эффективности (В.П. Борисенков, Г.И. Батурина, Г.М. Борликов, Г.Н. Волков, Д.А. Данилов, А.Э. Измайлов, К.Ж. Кожахметова, Ш.А. Мирзоев, О.Д. Мукаева, А.Б.Панькин, И.А. Шоров и др.).

Как справедливо полагает Г.Н.Волков, из всех культурных традиций, передаваемых из поколения в поколение, важнейшими являются именно педагогические. Традиционная культура воспитания представляет собой основу, стержень, ядро всякой культуры. Никакое национальное возрождение невозможно без приведения в действие традиций воспитания.

Анализ содержания принципа народности позволяет выявить его историко-педагогическую трансформацию в этнопедагогизацию и регионализацию – реалии современного образовательного процесса.

## **В ПОИСКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

***З.Б. Ефлова (г. Петрозаводск)***

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ школы – то ценностное основание, которое объединяет педагогов, учащихся, их родителей; определяет векторы ее движения, созидает особый дух школы, атмосферу и ритм ее жизни – пронизывает все стороны ее деятельности. Педагогическая идея проявляется в миссии, целях, содержании, формах, связях – во всей многогранности жизнедеятельности образовательного учреждения; она вдохновляет, мобилизует коллектив; делает школу неповторимой, отличной от других.

Созидательной основой тех школ, которые стали историческими образцами, примерами успешного воспитания современного человека и формирования особого творческого коллектива (школы А.С. Макаренко, С.А. Рачинского, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, и др.); образовательных учреждений, которые в настоящее время получают статус авторских, инновационных и т.п. – была/есть педагогическая идея.

В педагогической идее отражаются цели школы и задачи по ее достижению – смыслообразующие составляющие любой деятельности, тем более, деятельности образовательной. Однако, нередко целеопределяющее ЗАЧЕМ? объясняется педагогами на уровне декларации недостижимого «гармонического развития личности» или констатации основных положений документов образования, хуже – формального копирования чужих наработок. Практика показывает, что в документах образовательных учреждений, например, в Программе развития (а следовательно, и в практике школы) зачастую нет «своего лица», не отражены ее особые педагогические смыслы, не просматривается уникальность. Возможно, это связано с тем, что школа стремится соответствовать некоему унифицированному образцу, возможно, – с недостаточным пониманием необходимости или с неумением осуществлять целеполагание, искать и находить свою педагогическую идею.

Осознанная и принятая коллективом педагогов, учащихся и их родителей, оформленная в образе желаемого результата, идея/цель/ценность определяет направление развития, содержание, характер, динамику жизни школы. Она становится ноу-хау, предметом гордости и устремлений каждого в образовательном учреждении.

Особо актуален «вопрос идеи» в деятельности сельской школы. Очевидно, что здесь проблема усугубляется множественной спецификой, связанной с ее расположением в сельской местности.

Современные исследователи (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.И. Зайкин, Г.Ф. Суворова, З.Б. Ефлова и др.) отмечают, что своеобразие пронизывает все стороны жизни, охватывает все аспекты педагогической деятельности, образова-

тельного процесса сельского образовательного учреждения. Одна из особенностей, например, – полифункциональность школы, зачастую являющейся в российском селе учреждением, где решаются не только образовательные, но и социальные, просветительские, культурно-досуговые и многие другие проблемы детей и других категорий жителей поселения.

В современных неустойчивых экономических, политических, социокультурных условиях жизни российской деревни школа является фактором стабилизации, социальным институтом, от которого во многом зависит будущее конкретного поселения, региона, России.

Деятельность сельской школы сегодня правомерно определять как МИССИЮ, суть которой состоит в воспитании молодого поколения современных сельских жителей, обладающих качествами жизнеспособной личности, личностной зрелостью; духовно, психологически, физически готовых к построению счастливой собственной жизни на селе, к труду по возрождению и развитию российского села.

Целеполагание, идеология деятельности образовательного учреждения, расположенного в сельской (негородской) местности, является одним из важных направлений научно-исследовательской лаборатории "Сельская школа Карелии: теория и практика развития" Карельского государственного педагогического университета (КГПУ).

Теоретической основой исследования и экспериментирования стала «Концепция формирования жизнеспособной личности школьника в условиях сельского социума», разработанная М.П. Гурьяновой, доктором пед. наук, профессором Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО (1).

Концепция позволяет сельским педагогам:

- определить и определиться в понимании категории «жизнеспособность» как цели–идеи многоплановой полифункциональной деятельности сельской школы;
- выбрать «глобальную», но при этом достижимую цель – «личностную зрелость» выпускников;
- выявить пути, содержание, направления и формы деятельности по формированию качеств жизнеспособной личности сельского школьника;
- обозначить роль школы, семьи и социальных институтов села, значение их единства в формировании жизнеспособности; и др.

Как показывает наш опыт, Концепция может стать тем «питающим материалом», который ложится в основание идеологии сельской школы, является базой для сохранения и созидания ее уникальности, разработки ее «авторского почерка».

Лабораторией теории и практики развития сельской школы Карелии КГПУ было проведено достаточно широкое ознакомление с Концепцией руководителей и педагогов сельских школ Республики Карелия на курсах повышения квалификации управленческих команд сельских школ, на выездных проблемных семинарах и встречах с управленцами и сельскими учителями. Четыре сельские школы



проявили особый интерес и инициативу, стали опытно-экспериментальными площадками (ОЭП) лаборатории по теме "*Формирование качеств жизнеспособной личности сельского школьника средствами образования*":

1. МОУ «Ильинская средняя общеобразовательная школа» Олонецкого района.
2. МОУ «Пряжинская средняя общеобразовательная школа» Пряжинского района.
3. МОУ «Спасогубская средняя общеобразовательная школа» Кондопожского района.
4. МОУ «Элисенваарская средняя общеобразовательная школа» Лахденпохского района.

Каждая школа, как было отмечено выше, отлична от другой. Неповторимость школы сельской увеличивается многократно, поскольку ее специфику определяет влияние множества факторов, среди которых:

- природно-географические: близость к природе, отдаленность от центров, тип поселения...;
- хозяйственно-экономические: вид хозяйствования (сельское хозяйство, лесопользование, рыболовство, охота...), наличие/отсутствие предприятий...;
- демографические: миграционные процессы – отток/приток населения, падение/рост рождаемости...;
- этнокультурные: жители коренных национальностей (карелы, вепсы), полиэтничный состав населения, значительна маргинальная группа; образ жизни, уклад (сельский, негородской, маргинальный...)
- социокультурные: наличие/отсутствие социальной инфраструктуры, значительное/незначительное количество людей группы социального риска...; и др.

Диапазон, сила и глубина их воздействия шире, мощнее и глубже тех факторов, что отражаются на городских образовательных учреждениях.

Исторически сельская школа – народная по характеру, открытая для сельского сообщества. Жизненность педагогической идеи обуславливается ее живой связью с актуальными потребностями-запросами всех сельских жителей, ее эффективный поиск осуществляется с максимальным участием всех социальных институтов села.

Поэтому от знакомства с концептуальными положениями формирования жизнеспособности сельских школьников каждая школа – ОЭП приступала к следующему этапу «погружения» в тему исследования, а именно, к выявлению качеств жизнеспособности личности, *актуальных для человека, живущего в данной местности, для жителя данного поселка*. С этой целью школы проводили социологические исследования – опросы, анкетирование. В определении качеств принимали участие не только учителя, ученики среднего и старшего звена школы, родители – явные субъекты образовательного процесса. «Портрет» молодого жи-

теля поселка «рисовали» разные категории односельчан: руководители и сотрудники учреждений и организаций поселков, молодежь, взрослое население.

Результаты пилотного исследования обнаружили: для молодого жителя Пряжи важно, чтобы он был хорошим семьянином, вступил в брак и ответственно занимался воспитанием детей; для жителя пос. Ильинский – имел деловые качества, больше интересовался и принимал участие в жизни поселка; для молодежи пос. Элисенваары – умел организовать свой культурный досуг, отказался от вредных привычек... Общей/совпадающей стратегической педагогической идеей-целью для коллективов всех четырех школ обозначилось воспитание патриотов Малой Родины, любящих и оберегающих свой край, родной поселок, понимающих и принимающих сельский образ жизни, сельский менталитет.

Учителя школ на педагогических советах, методических объединениях, в дискуссиях друг с другом и с односельчанами выявляли ресурсы и возможности; определяли содержание, формы и средства достижения желаемых целей-характеристик учащихся и выпускников школы. В научном плане шел поиск и уточнялись тема и предмет опытно-экспериментальной работы школы. В этих элементах аппарата исследования особо отразилось своеобразие каждой школы – ОЭП и ее социального окружения.

Пряжинская школа расположена в районном центре, где сосредоточены муниципальные органы управления, множество учреждений и организаций; там находятся сельскохозяйственное, лесоперерабатывающее и др. производственные предприятия. Школа имеет статус Центральной в муниципальном районе, является ресурсным центром в области информатизации муниципального образования. Социальные институты поселка – не востребовавшийся пока в полной мере ресурс в воспитании молодого поколения пряжинцев. В результате анализа наличных достижений, проблем и потенциалов тема опытно-экспериментальной работы Пряжинской СОШ была сформулирована следующим образом: *«Интеграция ресурсов школы и сельского социума в формировании жизнеспособной личности сельского школьника».*

Ильинская СОШ находится в одном из старинных сел республики, где преобладают жители карельской национальности, где еще звучит карельская речь и живы национальные традиции. Село имеет богатую историю, славится народными промыслами, охотой, рыбалкой, окружено первозданной природой Приладожья. Именно в нем – в богатстве культуры родного края – видят педагоги ресурс формирования жизнеспособности. Тема школы: *«Воспитание жизнеспособной личности сельского школьника средствами национальных традиций и культуры родного края».*

Педагоги Элисенваарской СОШ на этапе знакомства с Концепцией формирования жизнеспособности личности отказывали в признании эпитета «сельская» по отношению к своей школе. Действительно, существенную часть контингента ОУ составляют учащиеся – дети железнодорожников, обслуживающих станцию «Элисенваара». Однако при опросе оказалось, что значительная группа населения поселка (и педагоги, в том числе) имеют приусадебное хозяйство, ведут сельский образ жизни. Здесь преобладает маргинальная культура, проявляется «психология переселенцев», что неоднозначно отражается как на поселке, так и на школе. Актуальность форми-

рования жизнеспособности была признана и педагогами, и учащимися, и родителями, а тема получила следующую формулировку «*Прошлое и настоящее поселка и школы как средства формирования жизнеспособной личности учащихся*».

Позднее других к опытно-экспериментальной работе подключилась Спасогубская школа, поэтому в настоящее время тема и предмет еще обсуждаются коллективом. У школы довольно много специфических "сельских" проблем, которые нужно решать в динамично и неоднозначно меняющихся условиях:

- малочисленность контингента учащихся (менее 50 человек) требует других технологий обучения и воспитания, реструктуризации системы образования в поселении;
- значительное увеличение количества детей из социально неблагополучных, малообеспеченных семей (в селе нет производства) актуализирует социально-педагогическую функцию школы; и др.

Как бы ни звучала тема опытно-экспериментальной работы Спасогубской школы, обязательной для нее будет связь-отражение проблем жизни поселения и школы как важного элемента сельского социума.

Следующим шагом интро- и экстраполяции, практической реализации педагогической идеи является коллективная работа по созданию программы развития школы и программы опытно-экспериментальной работы. Программа педагогического исследования и экспериментирования Пряжинской средней школы дана в приложении к статье.

Очевидно, что наличие педагогической идеи характеризует думающий творческий коллектив, что включение школы в опытно-экспериментальную работу, кроме данных позиций, предполагает также достаточный уровень профессионализма, исследовательских компетенций педагогов. Все школы – ОЭП лаборатории обладают обозначенными качествами и в будущем мы ожидаем от нашей совместной работы научно и практически значимых результатов.

*Приложение*

#### ПРОГРАММА

опытно-экспериментальной работы по теме  
«Интеграция ресурсов школы и сельского социума  
в формировании жизнеспособной личности сельского школьника»  
Пряжинской средней общеобразовательной школы им. Героя Советского Союза  
Марии Мелентьевой Пряжинского района Республики Карелия

Теоретические и организационные основания опытно-экспериментальной работы:

- Комплексная программа Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО «Системная модернизация как фактор социального развития села» (Москва).
- Исследовательский проект ИСПП СШ РАО «Воспитание жизнеспособной личности средствами образования». Теоретическое основание – «Концепция фор-

мирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума». Автор – д-р пед. наук, проф. ИСПП СШ РАО М.П. Гурьянова.

- Программа опытно-экспериментальной работы научно-исследовательской лаборатории «Сельская школа Карелии: теория и практика развития» ФНО ГОУ ВПО «Карельский государственный педагогический университет» по теме «Воспитание жизнеспособной личности средствами образования».

**Тема опытно-экспериментальной работы (ОЭР):** «Интеграция ресурсов школы и сельского социума в формировании жизнеспособной личности сельского школьника».

**Название образовательного учреждения: полный адрес, тел., факс.**

МОУ «Пряжинская средняя общеобразовательная школа им. Героя Советского Союза Марии Мелентьевой».

186120, Республика Карелия, Пряжинский район, пос. Пряжа, ул. Советская, 89.

Тел. (факс): (814) 56 3-12-49

**Руководство ОЭР:**

руководитель ОЭР – Степанов О.Ю., директор МОУ «Пряжинская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза Марии Мелентьевой»

научный руководитель – З.Б. Ефлова, канд. пед. наук, заведующая НИЛ «Сельская школа Карелии: теория и практика развития» ФНО КГПУ.

**Сроки реализации Программы ОЭР:** 2007–2012 гг.

**Актуальность темы ОЭР:**

За последние десятилетия в социальной структуре пос. Пряжа значительно уменьшилось количество жителей молодого трудоспособного возраста. Молодежь уезжает в город в поисках лучшей жизни. Жить и работать в поселке, по мнению многих учащихся и выпускников школы, непрестижно. В результате поселок «стареет», его развитие заметно замедляется.

Пряжинская средняя школа предпринимает определенные усилия по воспитанию патриотизма по отношению к Малой Родине; педагогический коллектив стремится дать учащимся качественное образование, которое однако, помогая выпускникам школы при поступлении в престижные вузы, не способствует возвращению в поселок высококвалифицированных и нужных специалистов. У учащихся в период их обучения в школе на формируется тот задел знаний и умений, не развиваются в должной мере такие качества личности, которые способствовали бы позитивному принятию ими сельского образа жизни, не научили бы их жить полноценной и счастливой жизнью в родном поселке.

Такое положение во многом обуславливается тем, что школа и социальные институты поселка действуют в отношении детей и молодежи разрозненно, не объединяя усилий в их воспитании как будущих жителей поселка. В тоже время, именно в Пряже существуют давние и устойчивые традиции сотрудничества школы и сельского сообщества в военно-патриотическом и трудовом воспитании, в спортивной работе, в развитии художественной самодеятельности и досуга и др. В Пряже, которая является центром муниципального района, сосредоточены самые разные социальные институты, управления районного уровня, государственные и негосударственные предприятия, учреждения дополнительного образования, культуры, спорта и т.д.

В объединении усилий школы и различных институтов сельского социума, создании системы их эффективного взаимодействия по воспитанию детей и молодежи, обладающих качествами жизнеспособной личности, готовых трудиться на благо своего поселка, умеющих жить счастливой полноценной жизнью на селе, заключается суть опытно-экспериментальной работы.

**Объект ОЭР:** процесс формирования качеств жизнеспособной личности детей и молодежи в условиях сельского социума.

**Предмет ОЭР:** интеграция ресурсов школы и социальных институтов сельского социума как условие формирования качеств жизнеспособной личности у сельских школьников.

**Цели и задачи ОЭР:**

*Цель* – Разработать и экспериментально апробировать *модель интеграции ресурсов* школы и сельского социума на основе сотрудничества (взаимодействия) школы и социальных институтов села в контексте формирования качеств жизнеспособной личности сельских школьников.

*Задачи исследования на 2007–2012 гг.:*

- Выявить и сформировать актуальные качества жизнеспособной личности современного сельского школьника в конкретных условиях сельского социума пос. Пряжа.
- Изучить, описать и реализовать направления и содержание интеграции (объединения) ресурсов школы и институтов сельского социума в контексте формирования качеств жизнеспособной личности сельских школьников.
- Систематизировать, разработать и апробировать современные традиционные и инновационные формы взаимодействия (сотрудничества) школы и сельского социума, нацеленные на формирование качеств жизнеспособности личности учащихся.
- Разработать и описать педагогические приемы, средства, технологии формирования жизнеспособности личности сельского школьника.

**Основные направления и подходы к реализации ОЭР:**

Основные концептуальные подходы:

в формировании качеств жизнеспособной личности сельского школьника: аксиологический подход; личностно-ориентированный подход; компетентностный подход; деятельностный подход;

в создании и реализации интеграции: системный подход; социально ориентированный подход; деятельностный подход.

*Основные этапы реализации проекта*

Этапы ОЭР	Содержание ОЭР в «задачном» варианте	Основные мероприятия
1	2	3
Подготовительный, мотивационно-организационный Июнь 2007 г. – ноябрь 2007 г. <b>Подтема года</b> « <i>Теоретические и организационные основы исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности по теме...</i> ».	– Мотивация педагогического коллектива школы на исследовательскую деятельность по заявленной теме/проблеме. – Мотивация институтов сельского социума на практическую деятельность по исследуемой теме/проблеме. – Разработка инструментария пилотного исследования (анкета): изучение ресурсов школы и социума.	– Заседание Методического Совета по формированию стратегии и тактики ОЭР школы. – Августовский педагогический совет. – МО, установочные семинары разных категорий педагогов. – Информирование муниципального управления о программе ОЭР.

1	2	3
	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Пилотное исследование: выявление и анализ ресурсов школы и социума.</li> <li>– Совещания, встречи с руководителями институтов сельского социума.</li> <li>– Мероприятия в рамках Дня рождения школы: Социальная конференция «Молодежь как фактор развития поселка Пряжа».</li> </ul>
<p>Диагностический, организационный. Ноябрь 2007 г. – август 2008 г. <b>Подтема года "Теоретические и организационные основы исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности по теме"...".</b></p>	<p><i>Объект ОЭР (жизнеспособность):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Разработка диагностического инструментария мониторинга изменяемых переменных, измерителей качеств жизнеспособной личности.</li> <li>– Выявление актуальных качеств жизнеспособной личности сельского школьника:</li> <li>– выпускника Пряжинской СОШ;</li> <li>– учащегося основной и средней школы.</li> <li>– Моделирование «идеальной личности» выпускника в контексте жизнеспособности.</li> <li>– Предмет ОЭР (интеграция):</li> <li>– Разработка диагностического инструментария изучения ресурсов школы и социума.</li> <li>– Анализ ресурсов школы.</li> <li>– Анализ ресурсов сельского социума пос. Пряжа.</li> <li>– Разработка проекта Модели интеграции ресурсов и потенциалов школы и сельского социума.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проблемные семинары разных категорий педагогов.</li> <li>– Организация и проведение стартового диагностического исследования на разных уровнях.</li> <li>– Педагогические советы школы.</li> <li>– Методические дни школы.</li> <li>– Педагогические чтения.</li> <li>– Психолого-педагогический семинар.</li> <li>– Заседания Методического совета школы.</li> <li>– Семинары, консультации с руководителями институтов сельского социума.</li> <li>– Оформление договорных отношений с институтами сельского социума.</li> <li>– Публикация материалов диагностического этапа в СМИ.</li> </ul>
<p>Формирующий этап – август 2008–2011 гг. <b>Подтемы 3 лет: «Реализация ресурсов ... (институты сельского социума) в формировании ... (актуальные качества личности), учащихся Пряжинской средней школы в контексте формирования жизнеспособности».</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Систематизация направлений, форм и способов воспитания качеств жизнеспособной личности в виде Модели интеграции ресурсов школы и сельского социума.</li> <li>– Разработка и апробация традиционных и инновационных форм взаимодействия (сотрудничества) школы и сельского социума, нацеленных на формирование качеств жизнеспособности учащихся.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Формирование и деятельность структур общественного управления школы.</li> <li>– Презентация и утверждение Модели интеграции ресурсов школы и институтов сельского социума на уровне структур самоуправления и общественного управления школой.</li> </ul> <p><i>Традиционные мероприятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогические советы, методические дни, педагогические чтения, психолого-</li> </ul>

Окончание табл.

1	2	3
	<p>– Разработка и апробация педагогических приемов, средств, технологий формирования жизнеспособности личности сельского школьника.</p>	<p>педагогический семинар, заседания Методического совета школы о ходе и промежуточных результатах ОЭР.</p> <p>– Инновационные мероприятия: совместные совещания с институтами сельского социума о ходе и промежуточных результатах ОЭР;</p> <p>– совместные с институтами сельского социума семинары, воспитательные дела, образовательные мероприятия и др.</p> <p>– Реализация программа / планов образовательно-воспитательной работы на уровнях:</p> <p>– класс;</p> <p>– детское объединение;</p> <p>– школа.</p> <p>– Контрольные срезы мониторинга качеств жизнеспособной личности сельского школьника и оценки эффективности Модели интеграции.</p> <p>– Публикация материалов формирующего этапа в СМИ.</p> <p>– Подготовка и издание сборника методических материалов.</p>
<p>Завершающий этап – август 2011–2012 гг.  <b>Подтема года</b> «Анализ и оценка эффективности Модели интеграции ресурсов школы и институтов сельского социума в формировании качеств жизнеспособной личности сельского школьника».</p>	<p>Анализ, обобщение и популяризация результатов ОЭР по теме исследования.</p>	<p>– Итоговый срез мониторинга качеств жизнеспособной личности сельского школьника.</p> <p><i>Традиционные мероприятия:</i></p> <p>– педагогические советы, методические дни, Педагогические чтения, психолого-педагогический семинар, заседания Методического совета школы по итогам ОЭР.</p> <p>– Инновационные мероприятия совместные с институтами сельского социума по итогам ОЭР.</p> <p>– Подготовка и издание сборника методических материалов.</p>

Научные и практические результаты исследования, оформление результатов исследования:

*Ожидаемые «идеальные» результаты:*

- Дети и молодежь пос. Пряжа, обладающая качествами жизнеспособной личности в сельском социуме, мотивированные и готовые позитивно принять сельский образ жизни.
- Эффективно функционирующая социальная модель, созданная на основе интеграции (объединения) ресурсов школы и социальных институтов пос. Пряжа в воспитании и обучении детей и молодежи – будущих жителей поселка.

*Оформление результатов:*

- Открытый доклад школы перед сообществом пос. Пряжа (ежегодно).
- Отчет о ходе и результатах ОЭР в рамках отчета школы (ежегодно).
- Представление материалов ОЭР в НИЛ «Сельская школа Карелии: теория и практика развития» ФНО КГПУ, в Институт социально-педагогических проблем сельской школы РАО (2 раза в год – ноябрь, март).
- Сборники материалов исследования и практической разработки проблемы ОЭР (2008 г., 2012 г.).
- Публикации материалов о ходе и результатах ОЭР в средствах массовой информации: районная газета, республиканские СМИ, российские газеты и журналы («Справочник руководителя сельской школы», «Директор сельской школы» и др.)

#### ***Основные мероприятия 2007/2008 года***

*Общешкольные мероприятия* с участием социальных институтов, социальных групп, общественности пос. Пряжа:

*Ноябрь.* День рождения школы. *Социальная конференция* «Молодежь как фактор развития поселка Пряжа».

*Май.* *Социально-педагогические чтения* «Интеграция ресурсов школы и социума пос. Пряжа как условие эффективной молодежной политики».

***Организационные педагогические мероприятия:***

*Педагогические советы:*

*Август.* «Результаты и перспективы, стратегия и тактика деятельности образовательного учреждения в свете проблем развития образования в условиях сельской местности».

*Ноябрь.* «Образовательные ресурсы школы в формировании жизнеспособности личности учащихся».

*Март.* «Ресурсы школы в преодолении и профилактике социально-психологических проблем сельских детей и молодежи».

***Методические дни:***

*Январь.* «Уроки жизнеспособности».

*Апрель.* «Интеграция в образовании: теория и практика».

*Проблемные семинары МО:*

*Сентябрь.* Установочные семинары – «погружения» «Исследовательская компетентность учителя».

*Октябрь.* Диагностический семинар «Ресурсы учебных дисциплин... цикла в формировании жизнеспособности личности учащихся».

*Февраль.* «Ресурсы воспитательной работы в формировании качеств жизнеспособной личности сельского школьника».

*Психолого-педагогический семинар:*

*Октябрь.* «Научные основы формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума».



## ПЛАНИРОВАНИЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТРИЧНОГО МЕТОДА

*И.В. Галковская (г. Псков)*

Модернизация, реструктуризация, оптимизация ... Что это для отечественной школы сегодня – начало нового витка развития или движение навстречу разрушению существующей системы? Вероятно, могут рассматриваться оба варианта. Но, как говорится, безвыходных ситуаций не бывает, надо только оценить обстановку и принять взвешенное решение.

К сожалению, в практике функционирования отечественной школы выбор путей развития школы далеко не всегда осуществляется на основе серьезного анализа. До сих пор встречаются случаи, когда выбор основывается на определенной педагогической моде, на стремлении руководителя сделать свою школу «самой передовой и инновационной», на распоряжении «сверху» и т.п.

Многочисленные публикации, связанные с проблемами образования, показывают, что в практике существуют разнообразные варианты расширения образовательного потенциала и повышения эффективности работы школы, например, за счет интеграции образовательных ресурсов учреждений и организаций различных сфер деятельности; расширения спектра реализуемых в школе образовательных программ; создания условий для непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов и т.д., и т.п. И естественно, что опыт различных образовательных учреждений характеризуется разной степенью эффективности. Некоторые из них успешно работают уже на протяжении нескольких лет, их опыт востребован и успешно тиражируется, другие оказались штучными экземплярами и оправдали себя только в контексте определенных условий (агрошколы, сельские лицеи и т.п.), третьи тихо прекратили свое существование, не оправдав надежд их создателей.

Сегодня, когда остро стоит вопрос не только о том, как школе выжить, но и о том, каким образом, за счет каких ресурсов обеспечить достижение качественно новых образовательных результатов, очень важно, вспоминая и возрождая все полезное и эффективное, что было накоплено в предыдущие годы, не повторить прежних ошибок. Хочется поделиться опытом, который наработан нами в ходе преобразования обычной сельской школы в комплексное образовательное учреждение.

В 90-х годах Изборская средняя общеобразовательная школа Печорского района Псковской области была самой обычной сельской школой, расположенной в деревне на шоссе в получасе езды от районного и областного центров. Ученики, те, кто поуспешнее, уезжали после окончания школы в город и обратно в деревню, как правило, уже не возвращались. Те, кто заканчивал классы коррекционно-развивающего обучения, в большинстве случаев на этом и завершали свое образование и, не имея профессии, достойного заработка, повторяли судьбу своих родителей, медленно спиваясь и деградируя окончательно.

Основные работодатели для жителей Изборска – Государственный музей-заповедник и колхоз. Но и они к началу нынешнего столетия переживали не лучшие времена. Общая численность населения Изборской волости в этот период уже была менее 1500 человек, при этом треть из них – пенсионного возраста. Соотношение рождаемости и смертности в конце 90-х годов составляло 1 : 4. Освобождающиеся дома приобретались жителями городов в качестве дач. Строительство, в том числе жилищное, не велось. Средняя заработная плата жителей Изборска составляла менее 1000 руб., поэтому средством выживания для многих семей было подсобное хозяйство.

И именно тогда, когда, казалось бы, социальные и экономические условия начали стремительно ухудшаться, у руководителей волости, администрации школы и группы столичных ученых, имеющих в Изборске дачи, возникла идея сохранить уникальный населенный пункт, изменив роль школы, превратив ее в ядро социума, точку его возрождения. Но встал вопрос: в чем именно должны заключаться изменения? Нужны ли они кому-нибудь, кроме группы энтузиастов? Каким образом и за счет каких ресурсов возможно их осуществить? Найти ответы на эти и другие не менее актуальные вопросы нам помогла небольшая таблица, которую мы позже назвали матрицей. В ней было всего три вопроса, на которые мы пытались найти ответы, прежде чем начать разработку и реализацию нашего проекта.

Первый вопрос: «Существует ли потребность в изменениях?». Второй вопрос: «Существует ли ресурсная возможность осуществления изменений?». Третий вопрос: «В какой степени потенциальные участники изменений готовы к ним?».

Получить ответы на эти вопросы и заполнить таблицу помог Псковский государственный педагогический институт, преподаватели которого разработали анкету для педагогов и родителей школьников, жителей Изборска и основных работодателей микрорайона школы, а студенты провели опрос и обработали полученные материалы.

Было выявлено, что педагоги видят основную роль школы в формировании хороших, прочных, системных знаний, обеспечивающих возможность поступления в средние и высшие профессиональные учебные заведения. Но сложность заключается в том, что имеющиеся материальные, кадровые и методические ресурсы сельской школы не позволяют осуществлять образовательный процесс на уровне, который гарантирует достижение «качественно новых образовательных результатов».

Ожидания семей оказались более разнообразными. Мы условно разделили их на три основные группы. Первые две группы составили чуть больше трети от общего числа опрошенных, две трети пришлось на третью группу.

Первая группа ожиданий практически полностью совпала с мнением педагогов. Как правило, такие ответы давали родители детей, хорошо успевающих, ориентированных на получение ими высшего образования.

Ко второй группе мы отнесли те ответы, в которых родители отмечали необходимость как хорошего образования («прочных знаний»), так и обучения умениям, необходимым для ведения подсобного или фермерского хозяйства, традиционным для региона ремеслам и д.п. Основным аргументом родителей был основан на том, что в жизни бывает всякое, а «умелые руки всегда позволят выжить».

Третья группа родителей, гораздо более многочисленная, склонна была считать, что успех в жизни зависит не столько от образования, сколько от «умения устроиться», что включает в себя и способность найти работу или дополнительный заработок, организовать «свое дело», «иметь в руках ремесло» и т.п. Кстати, именно в этой группе оказалось больше всего ответов, в которых родители отметили возможность и желательность того, чтобы дети остались жить дома, в деревне.

Работодатели, к которым чаще всего обращаются выпускники Изборской школы, отметили, что им больше всего хотелось бы видеть молодых людей, которые бы «не просто знали, что надо делать, но и умели бы это делать», проявляли бы больше инициативы, были готовы выполнять не только узкий круг своих обязанностей и т.п.

Еще один дополнительный результат изучения общественного мнения о школе заключался в том, что больше половины жителей волости были не только уверены, что сегодня в школе необходимы изменения, но и заявили о своей готовности принять посильное участие в них.

Таким образом, проведенное анкетирование позволило нам определить социальный заказ: школа должна давать не только знания, но и развивать умения, без которых нельзя быть успешным в современной жизни. Эти ожидания внешних партнеров школы нашли поддержку у значительной части педагогического коллектива, выразившего готовность участвовать в экспериментальной работе в рамках Программы реструктуризации сельских школ.

Изучая материалы Программы, мы остановили свой выбор на модели, предполагающей интеграцию общего и профессионального образования. Для того чтобы определить, что же именно и каким образом следует делать, мы попытались определить для себя, каким должен быть выпускник нашей школы, чтобы он соответствовал выявленному социальному заказу. Обсудив этот вопрос на родительских собраниях, заседаниях методических объединений, педагогическом совете, мы пришли к выводу, что школа обязана давать знания, но у каждого ученика свои, уникальные, способности и возможности, поэтому не стали акцентировать внимание на предметных знаниях, оставив их как фоновую, базовую характеристику, обязательную для всех и на всех уровнях обучения. Основное внимание мы сосредоточили на тех аспектах, которые не связаны напрямую с учебными предметами, но обеспечивают становление социального опыта учащихся – осуществления выбора и принятия решений, определения областей успешности и создания ситуаций своего собственного успеха.

Ориентиром для нас в этой работе стали цели, заявленные ЮНЕСКО как фундаментальные для современного образования: научить учиться, научить работать, научить жить и научить жить вместе. Иными словами, для того, чтобы быть успешным, иметь возможность что-либо изменить в жизни к лучшему и желательно не только в своей собственной, но и в жизни своего ближайшего социального окружения, выпускник нашей школы должен знать, где, каким образом и какую профессию можно получить; где, каким образом и сколько можно зарабатывать, владея этой профессией; каким образом организовать свой быт, отношения с другими людьми, чтобы и работа, и семья, и досуг приносили удовлетворение, радость.

Такое видение результатов образования стало для коллектива школы своеобразной матрицей, относительно которой были проанализированы все аспекты образовательного процесса и определены те изменения, которые необходимо осуществить, чтобы началось постепенное и поступательное движение в заданном направлении.

Не останавливаясь подробно на процедуре анализа, представим его результаты в виде таблицы 1, в которой мы попытались сфокусировать основные направления изменений. Эту таблицу мы назвали матрицей изменений, поскольку она позволила нам соотнести реальную ситуацию с желаемым состоянием школы и определить, за счет чего можно осуществить планируемый переход.

Таблица 1

Матрица изменений

<b>Направления изменений</b>	<b>Что есть</b>	<b>Как должно быть</b>	<b>За счет чего изменится</b>
1	2	3	4
<b>Преобладающие цели</b>	Овладение системными знаниями, развитие умственных способностей	Личностное развитие, становление опыта решения учебных и жизненных проблем	За счет изменения ценностей педагогической деятельности, ориентации на удовлетворение социального заказа
<b>Организация учебного процесса</b>	Преобладание фронтальных и индивидуальных форм работы	Преобладание групповых форм организации учебной работы	За счет освоения интерактивных образовательных технологий
<b>Объекты контроля и оценивания</b>	Знания, умения	Достижения – личные и учебные	За счет внедрения в учебный процесс рефлексивных методик контроля и самооценки
<b>Образовательная среда школы</b>	Четкое деление на воспитательную и учебную деятельность	Единство и взаимодополнение всех аспектов образовательного процесса	За счет определения и осуществления вида деятельности, в котором одинаково значимы и востребованы образовательные и личностные достижения
<b>Образовательные результаты</b>	Полное и точное воспроизведение содержания, алгоритма действия, заданного учителем	Самостоятельность ученика в учебной и внешкольной деятельности, опыт осуществления выбора	За счет изменения целей, организации и контроля образовательной деятельности школьника
<b>Квалификация учителя</b>	Владение традиционными формами, приемами и способами организации образова-	Владение эффективными образовательными технологиями. Непрерывное повы-	За счет организации внутришкольной системы повышения квалификации

1	2	3	4
	звательной деятельности. Периодическое повышение квалификации	шение квалификации	
<b>Взаимодействие с родителями</b>	Родительские собрания, индивидуальные встречи	Расширение возможностей включения родителей в образовательный процесс	За счет проведения интерактивных родительских собраний; открытых отчетов учащихся; совместных общественно полезных акций и культурно-массовых мероприятий
<b>Взаимодействие с социальной средой</b>	Традиционные связи на уровне воспитательной и досуговой деятельности с ДК, библиотекой, музеем-заповедником и др.	Установление партнерских отношений, определение новых, взаимовыгодных форм сотрудничества	За счет организации социально значимой деятельности, расширяющей образовательные и социальные возможности школы

Как известно, любое изменение, тем более такое значительное как в нашем случае, требует дополнительных ресурсов. Где их взять? Логичным показалось обратиться к тем, кому могли показаться полезными наши изменения, новое качество образовательных результатов. Мы обратились к представителям органов власти, к работодателям микрорайона школы, к руководителям учреждений профессионального образования г. Пскова, к жителям Изборска.

Естественно, мы понимали, что, устанавливая отношения социального партнерства, нельзя ориентироваться только на долгосрочные перспективы, нужны изменения, которые могут расцениваться партнерами как значимые и полезные уже в ближайшей перспективе.

Разрешить эту проблему нам помогли результаты уже проведенного социологического опроса – мы решили организовать в школе отделение профессиональной подготовки. Именно подготовки, а не обучения. Мы считаем, что профессиональное обучение – не является задачей общеобразовательной школы. Но, учась в школе, каждый ребенок должен иметь возможность «примерить» разные социальные роли, в том числе, в рамках различных видов профессиональной деятельности. При этом профессиональная подготовка не должна стать «обязаловкой», пустой тратой времени.

Совместно с родителями наших учеников мы придумали вариант, при котором профессиональная подготовка включает в себя ряд краткосрочных курсов, в рамках которых ученик пробует себя в разных видах профессиональной деятельности, а также получает навыки, необходимые для жизни.

В качестве основных направлений профессиональной подготовки выбрали плотницкие работы и народные промыслы, поскольку микрорайон школы нахо-

дится на территории природно-ландшафтного и архитектурно-исторического заповедника и очень популярен у туристов и дачников. Осваиваемые профессиональные умения гарантируют возможность заработка для тех, кто останется жить в Изборске, но по каким-либо причинам не сможет получить профессиональное образование. Для тех выпускников, которые уедут учиться в город, приобретенные навыки могут стать подспорьем в различных жизненных ситуациях.

Кроме того, наш выбор определялся тем, что в школе сохранились производственные мастерские и минимально необходимый инструмент. Были и учителя, владеющие различными видами прикладного искусства.

Учитывая все это, мы разработали программу преобразования сельской школы в комплексную образовательную систему типа «Сельский лицей», реализующую разноуровневые и разнопрофильные программы.

Такую модель мы выбрали потому, что хотели, чтобы каждый учащийся мог выбрать, «скомпановать» для себя индивидуальную образовательную траекторию, наиболее соответствующую его возможностям, интересам и потребностям. Но при этом мы не хотели, чтобы общеобразовательная и профессиональная подготовка велись параллельно, независимо друг от друга. Мы были уверены, что только в том случае, если все реализуемые в школе образовательные программы будут дополнять друг друга, если мы найдем формы работы, технологии, общие для них, станет возможным достижение новых, социально значимых образовательных результатов, характеризующихся сегодня как компетенции.

Наши начинания поддержали районные и областные органы управления образованием – школа прошла экспертный совет и получила статус областной экспериментальной площадки, что обеспечило нам необходимый нормативно-правовой ресурс. Нашлись социальные партнеры, заинтересованные в достижении новых образовательных результатов: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (г. Москва) и Псковский региональный центр образовательных технологий выразили готовность оказать помощь в организации повышения квалификации учителей именно по тем направлениям, которые были наиболее актуальными для развития школы, педагогический университет – в разработке и экспертизе учебных программ по курсам профессиональной подготовки; профессиональные училища и колледжи г. Пскова помогли с комплектованием учебно-методических материалов, проведением практических занятий в своих мастерских; Изборское лесничество выделило отходы древесины для учебных занятий; волость обеспечила подвоз детей на практические занятия в городские технические училища; народные мастера, проживающие в Изборске, согласились провести мастер-классы для школьников и т.д.

Кроме того, выбранные направления профессиональной подготовки как бы «сфокусировали» все разнообразие внеурочной и внешкольной работы, позволив усилить акценты на духовно-нравственном воспитании через изучение культурно-исторических традиций родного края, освоение традиционных ремесел, разворачивании поисковой и исследовательской работы в этом направлении.

В отдельные направления работы школы (оркестр народных инструментов, школьный музей, освоение народных промыслов и т.д.) стали включаться жители

волости, причем это были не только родители учащихся, но и народные мастера, которые хотели поделиться своим ремеслом, были рады, что нашлись «наследники» традиций. Организация выставок творческих работ школьников, концертов, презентаций достижений и т.д., в свою очередь, сделало школу более открытой. Это породило дополнительный эффект: в школу стали поступать дети не только Изборской, но и соседних волостей.

Но мы понимали, что организация профессиональной подготовки – это программа-минимум. Для того чтобы достичь основные цели – новый уровень образовательных результатов, изменить роль школы в сельском социуме, необходимы изменения на уровне образовательного процесса и характера учебной деятельности школьников, должны измениться критерии и процедуры оценивания их работы, когда объектом оценивания выступают уже не только результаты, но и сам процесс их достижения.

Кроме того, становление социального опыта ребенка происходит не только на уроке. Следовательно, вся система воспитательной деятельности, внешкольная работа с учащимися тоже должна претерпеть соответствующие изменения.

Мы пришли к выводу, что движение к желаемым результатам начнется только в том случае, если изменится система ценностей педагогического труда – значимыми станут не только знания, которые «получает» школьник, но и его общее развитие, личностный рост, социальный опыт.

Изменить систему профессиональных ценностей учителя нелегко, необходима кропотливая, постоянная работа по повышению квалификации, по информированию об основных тенденциях развития образования, как отечественного, так и мирового. Вместе с тем, учителя должны освоить конкретные техники и приемы, позволяющие увеличить объем самостоятельной деятельности школьников на уроке, расширить спектр форм групповой работы, сформировать опыт оценивания своих достижений и т.д.

Поэтому особым направлением нашей работы стала организация непрерывного внутришкольного повышения квалификации.

Почему внутришкольного?

Во-первых, потому, что включиться в эту работу должны все педагоги, но отправить всех сразу на курсы повышения квалификации невозможно.

Во-вторых, потому, что курсы, проводимые институтами повышения квалификации, ориентированы, главным образом, на потребности среднестатистической школы, а активная опытно-экспериментальная работа в школе предполагает необходимость гибкого, оперативного реагирования на конкретные изменения в образовательном процессе, в системе внутришкольного управления, во взаимодействии с социальным окружением образовательного учреждения и т.д.

Именно поэтому организация повышения квалификации прямо на рабочем месте снимала сразу два ограничения – по количеству (в обучение можно было включить всех педагогов) и по качеству (с учетом квалификационного уровня, опыта, сферы профессиональных интересов и потребностей учителей).

Для того чтобы разработать программу повышения квалификации, которая бы учитывала общие цели развития школы, был проведен экспресс-опрос старше-

классников и их родителей. Целью опроса было выяснение: формирование и развитие каких умений они считают наиболее важным с позиций приоритетных целей современного образования (научить учиться, научить трудиться, научить жить и научить жить вместе).

Результаты показали, что учащиеся и их родители ожидают от школы, прежде всего, формирования умений жить (адекватная оценка себя, готовность к выбору и получению профессии, умение общаться, находить общий язык с разными людьми, ответственность, стремление к знаниям и т.д.).

С опорой на полученные данные был составлен опросник для педагогов, в котором им предлагалось «разложить» каждое из названных школьниками и родителями умений на составляющие, т.е. более простые умения.

Анализ ответов педагогов показал, что учителя затрудняются определить систему умений, совокупность которых обеспечивает способность выполнять такие сложные, интегративные действия, как способность организовать свою учебную работу, ориентироваться на достижение результата, адекватно оценивать свои возможности и др.

Обсуждение на педагогических советах, заседаниях методических объединений и административных совещаниях результатов опроса стало основой для уточнения видения процесса и итогов образовательной деятельности, внесения в программу повышения квалификации вопросов, учитывающих интересы отдельных групп педагогов. Прежде всего, встали такие вопросы, как:

- Каким образом, за счет чего в учебно-воспитательном процессе могут быть созданы новые, дополнительные возможности для развития школьников, в том числе их коммуникативной культуры, личностных и деловых качеств?
- Что следует изменить в организации учебного процесса, чтобы школьники не только получали качественные знания, но и учились быть самостоятельными, приобретали опыт планирования, организации и самооценки своей деятельности?
- Какие способы диагностики, контрольно-измерительные материалы, оценочные средства можно использовать для определения уровня сформированности умений учащихся?
- С помощью каких образовательных технологий можно обеспечить условия для увеличения степени самостоятельности школьников?
- Чему прежде всего следует научиться самим педагогам, чтобы быть способными осуществить планируемые изменения, чтобы ощущать себя успешными в изменяющихся условиях образовательного процесса?
- Где, за счет чего можно восполнить информационные, кадровые, методические и др. дефициты, затрудняющие осуществление желаемых преобразований в лицее?
- Каким образом привлечь родителей к сотрудничеству и содействию планируемым изменениям?



Таким образом, программа внутришкольного повышения квалификации получилась «многослойной»: в ее содержании учитывались ожидания учащихся и их родителей, особенности профиля школы, уровень профессионального и методического мастерства различных групп педагогических работников. Индивидуальные образовательные потребности отдельных учителей удалось учесть, организовав их проектную работу.

Именно выход на проектную деятельность стал своеобразным «прорывом», импульсом, ускорившим процесс изменений. Это было связано с тем, что проектная деятельность оказалась очень эффективной «сквозной» формой организации образовательного процесса, поскольку использовалась в учебной и воспитательной работе, профессиональной подготовке, досуговой и внешкольной деятельности, в социальной практике школьников. Кроме того, планирование и выполнение учебных, учебно-исследовательских, творческих проектов обеспечивало возможность практического использования освоенных учащимися знаний и умений для решения различных социально-значимых проблем.

Наряду с этим проектная деятельность стала своеобразным связующим звеном между непосредственной работой учителей на уроках и теми знаниями, которые осваивались ими в рамках курса повышения квалификации: квалификационные работы педагоги выполняют в форме индивидуальных и групповых проектов.

В то же время результаты проектной деятельности не могут быть сведены только к конечному результату, важно оценивать процесс их достижения, в том числе, в аспекте рефлексии со стороны самого ребенка. В связи с этим изменяется понимание того, что считать достижением ученика. Это уже не только и даже не столько учебные успехи – это становление новых возможностей ребенка, это то, о чем сам школьник говорит «Я могу ...». Оценивать такого рода результаты и процесс их достижения, используя привычную балльную систему нельзя. Поэтому потребовались соответствующие изменения на уровне объектов и процедур оценивания результатов образовательного процесса – педагоги и школьники осваивают новые способы оценивания и самооценки достижений, такие как портфолио, открытые родительские собрания, творческие отчеты, публичные защиты проектов, карты развития социальных умений, матрицы учебных достижений и т.п.

Еще одним важным аспектом изменений явилось то, что они уже не могли происходить только в рамках внутренней среды школы. Дети, носители основ проектного мышления и опыта продуктивной деятельности, переносят их в социальную практику, что, в свою очередь, требует изменений в содержании и формах отношений с традиционными и новыми социальными партнерами школы.

Конечно, сейчас, оглядываясь назад, кажется, что изменения произошли быстро и как бы сами собой. Но, анализируя наше движение вперед, мы можем с полной уверенностью констатировать, что решающую роль в нашей работе сыграла матрица изменений, относительно которой мы определяли наши возможности и дефициты, искали и отбирали тех или то, кто или что позволяло нам их компенсировать.

Проводя работу по реализации нашего замысла, достигая промежуточные цели, мы радуемся успехам наших учеников и педагогов, убеждаемся в правильности нашего выбора и реальности планов.

Мы полагаем, что нам удалось в определенной мере реализовать идею об индивидуальной образовательной траектории. Для того, чтобы каждый ученик приобрел опыт осознанного выбора, начиная с 5 класса, помимо традиционных спортивных, творческих, предметных кружков, клубов и секций, школьникам предлагается спектр программ дополнительного образования, ориентированных на краеведение, народное и прикладное творчество. Имея возможность в течение 3-х лет попробовать себя в разных видах деятельности, к окончанию 7 класса каждый школьник достаточно осознанно определяет для себя набор и последовательность программ предпрофильной подготовки (8-9 классы), выбирая курсы в рамках профессиональной подготовки или углубленные курсы по отдельным предметам. Освоение любого курса заканчивается получением сертификата с указанием объема учебных часов. Чем больше программ осваивает ученик, тем осознаннее он определяет свои дальнейшие жизненные планы: по окончании 9 класса можно пойти работать, продолжить обучение в 10 классе или поступить в техническое училище или техникум.

Наш опыт показал, что среди выпускников 9 класса стало больше ребят, которые получают начальное профессиональное образование, тем более, что в училищах, с которыми мы установили партнерские отношения, выпускники, освоившие программы профессиональной подготовки, могут учиться по индивидуальному учебному плану и либо завершать обучение раньше, либо получать более высокий разряд. Мы полагаем, что это очень важно, особенно для тех детей, которые учились в классах коррекционно-развивающего обучения.

Дальнейшую работу мы связываем с разработкой программ профильного обучения, поскольку в этом учебном году по результатам государственной аттестации мы стали лицеем технологического профиля. На старшей ступени мы вводим два профиля – технологический (расширение программ профессиональной подготовки) и экологический. Экологический профиль выбран не случайно. Во-первых, как и в любом заповедном месте, проблемы охраны природы, сохранения экологического равновесия остаются исключительно актуальными, поэтому здесь открываются широкие возможности для исследовательской и проектной деятельности старшеклассников.

Во-вторых, уже ставшие традиционными связи с областным эколого-биологическим центром и естественно-географическим факультетом Псковского педуниверситета обеспечивают нам необходимые методические, кадровые и информационные ресурсы.

И, наконец, среди жителей деревни Изборск есть специалисты-экологи, которые могут быть привлечены к работе в лицее.

Но каждый новый шаг вперед приносит не только победы, но и влечет за собой появление все новых и новых проблем. И одна из самых сложных и самых важных для нас – уточнение, конкретизация видения образовательных результатов и модели образованности ученика, выпускника лицея.

Мы не хотим отказываться от ориентации на цели образования, которые сегодня называют фундаментальными – научить учиться, научить работать, научить жить и научить жить вместе. Но полагаем, что только научить этому – недоста-

точно; необходимо, чтобы выпускник не только мог, но и хотел учиться, работать и зарабатывать, конструктивно взаимодействовать с другими людьми и т.д. Именно поэтому мы решили в качестве основного образовательного результата рассматривать компетенции, понимая их как способность и готовность активно использовать имеющиеся знания и умения в различных учебных и жизненных ситуациях.

Как известно, на сегодняшний день предложено много различных компетентностных моделей образованности выпускников средней и высшей школы.

Мы исходили из того, что наши выпускники будут жить не только в деревне. Но, надеясь, что они смогут успешно устроить свою жизнь, оставшись здесь, мы выбрали в качестве наиболее значимых для нас компетенции в сфере самообразования, социально-трудовой деятельности, самоорганизации и коммуникации, тем более что ожидания наших социальных партнеров были связаны именно с этими областями жизнедеятельности.

В соответствии с этим мы считаем необходимым развивать психологическую готовность школьников к изменениям, формировать их опыт ориентации в жизненных проблемах, в том числе, связанных с выбором профессии или сменой видов профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что стать успешным сегодня может лишь тот, кто способен грамотно и ответственно планировать свою карьеру, овладевать новыми способами и технологиями трудовой деятельности, кто в состоянии сам создавать новое.

Нельзя быть успешным, не обладая способностью к принятию самостоятельных решений, опытом реализации выбора, готовностью к принятию социальной ответственности, потребностью в соблюдении социальных и этических норм, в рефлексии и самооценке.

Нам хотелось бы создать условия для приобретения школьниками опыта работы в группе, общения с людьми других культур, языков, религий; для развития умений работать с разными источниками информации

Но для того, чтобы желаемое стало действительным, чтобы модель стала реальным инструментом развития образовательного процесса, стимулом профессионального роста педагогов, мы планируем представить ее тоже в форме матрицы, отражающей, какие именно умения или компетенции, в какой степени, и на каком этапе обучения могут быть сформированы у школьников.

На сегодняшний день мы завершаем разработку блоков умений, без которых каждая из выбранных нами компетенций не может считаться сформированной, причем делаем это отдельно для начальной школы, 5–7 классов и 8–9 классов. За счет этого мы планируем обеспечить непрерывность и поступательность в развитии основных компетенций.

Для того, чтобы увидеть этот процесс в перспективе, определить логику и последовательность становления компетенций, уже проведена большая работа с педагогами, учащимися старших классов и их родителями, направленная на выявление того, что, по мнению каждой из групп опрошенных, должен уметь учащийся лица на каждой ступени обучения.

Конечно же, мы понимаем, что доработка модели повлечет за собой необходимость нового витка в повышении квалификации педагогов, внесения соответствующих изменений в систему оценивания и управления, во взаимодействие с социальными партнерами и т.д. и т.п. В качестве инструмента, который поможет нам определить наиболее целесообразные пути и способы развития, мы будем использовать матрицу, которая уже неоднократно подтверждала свою эффективность. Но это будет движение вперед и вверх, когда модернизация, реструктуризация, оптимизация – это не только внешний контекст, но и внутреннее состояние школы.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС**  
**«ТЕХНОЛОГИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА»**  
**ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ С ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ**

***А.А. Калекин, Р.С. Кузнецов (г. Орел)***

Введение профильного обучения в старшей школе осуществляется в соответствии с рядом нормативных документов. Базовыми являются «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» (утверждена приказом министра образования № 2783 от 18. 07.2002), а также различные рекомендации по введению профильного обучения (например, «Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы») и др.

В соответствии с ними, профильное обучение представляет собой систему специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Целями перехода к профильному обучению являются:

- обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы полного общего образования;
- создание условий для существенной дифференциации содержания обучения;
- способствование установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширение возможностей для специализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Профильное обучение вводится в трех основных формах: базовые дисциплины, профильные дисциплины, элективные курсы. Причем разная компоновка этих форм будет давать совершенно разные варианты образования учащихся в соответствии с их склонностями, способностями и ассортиментом профилей, имеющимся в данном образовательном учреждении.

Наибольший интерес представляет технологический профиль, в рамках которого представляются широкие возможности для всестороннего и наиболее вариативного образования учащихся. Обучение может осуществляться в рамках агротехнологического профиля, индустриально-технологическом профиле с различными направлениями и т.д.

Целями изучения технологии на профильном уровне являются:

- освоение политехнических и специальных технологических знаний в выбранном направлении технологической подготовки; знаний об основных отраслях современного производства и ведущих отраслях современного производства в регионе, о составляющих маркетинга и менеджмента в деятельности организаций, об использовании методов творческой деятельности для решения технологических задач, о различных профессиях и специальностях, об их востребованности на рынке труда, планировании карьеры и получении других профессий;
- овладение профессиональными умениями в выбранной сфере технологической деятельности, умениями применять методы творческой деятельности; умениями соотносить свои возможности с требованиями к специалистам соответствующих профессий, находить и анализировать информацию о региональном рынке труда, путях получения профессионального образования и трудоустройства;
- развитие качеств личности, значимых для выбранного направления профессиональной деятельности; способности к самостоятельному поиску и решению практических задач, рационализаторской деятельности;
- воспитание инициативности и творческого подхода к трудовой деятельности; трудовой и технологической дисциплины; ответственного отношения к процессу и результатам труда; умения работать в коллективе; культуре поведения на рынке труда и образовательных услуг;
- формирование готовности к успешной самостоятельной деятельности на рынке труда и образовательных услуг, трудоустройству и продолжению обучения в системе непрерывно профессионального образования.

В результате изучения технологии на профильном уровне учащийся должен:

- знать отрасли современного производства и сферы услуг, ведущие предприятия региона, сущность предпринимательства и индивидуальной трудовой деятельности, творческие методы решения различных задач, основные формы оплаты труда и содержание труда, пути получения профессионального образования и трудоустройства;
- уметь находить необходимые сведения о товарах и услугах, используя различные источники информации; планировать проектную деятельность, решать технологические задачи с применением методов творческой деятельности; находить различную информацию о региональном рынке труда и образовательных услуг;
- использовать приобретенные знания для повышения эффективности процесса и результатов своего труда на основе применения методов творческой деятельности; соотнесения планов трудоустройства, получения профессионального образования и т.д.

В сфере строительных и ремонтных работ такими направлениями могут быть: архитектурное проектирование; малярные работы; облицовочные работы; штукатурные работы; печное дело; столярные работы; паркетные работы; монтаж

внутренних санитарно-технических систем. В соответствии с приведенными выше требованиями к уровню подготовки выпускников должно строиться их обучение. Обучение проводит учитель технологии.

Значит, качество знаний, полученных учащимися, напрямую зависит от уровня подготовки учителя технологии. Формирование профессиональной компетенции учителя технологии проводится в стенах вуза. Подготовка учителей технологии и предпринимательства ведется на факультете технологии, предпринимательства и сервиса Орловского государственного университета уже более 10 лет. Студенты наряду с гуманитарными, социально-экономическими, естественно-научными и общепрофессиональными (психолого-педагогическими) дисциплинами в рамках специализации «Строительство и ремонт индивидуального жилья» изучают строительные материалы, архитектуру зданий, строительные конструкции, технологию и механизацию строительного производства, инженерные сети и оборудование зданий.

Кроме общеинженерной подготовки студенты за время обучения получают необходимые навыки подготовки и проведения элективных курсов, что особенно необходимо в связи с модернизацией школьного образования. Учителя технологии, прошедшие такую подготовку за время обучения. Обладают знаниями и умениями для качественного и успешного образования сельских школьников, проведения грамотной их профессиональной ориентации. Мощным средством технологического образования сельских школьников становятся в этом случае элективные курсы. Примером может служить разработанный авторами данной статьи элективный курс «Технология строительного производства» для учащихся 10–11 класса. Он разработан с учетом требований современной сельской школы для профильной подготовки учащихся в рамках технологического строительного профиля.

Данный элективный курс будет актуален в связи с тем, что в его рамках освещается значительная часть технологий современного строительства. Он знакомит учащихся с основными материалами, применяемыми на разных этапах строительства, тем самым способствуя выбору будущей профессии. Курс позволит учащимся в соответствии с их склонностями расширить свой жизненный кругозор, определиться с выбором будущей профессии и благодаря полученным знаниям стать более конкурентоспособными на рынке труда.

*Цели элективного курса:*

- 1) обеспечить непрерывность профориентации путем ознакомления с основными строительными профессиями;
- 2) создать возможности для реализации выбранного жизненного пути;
- 3) курс способствует удовлетворению познавательных интересов школьников в области строительства.

*Задачи элективного курса:*

- 1) создать возможности для дальнейшей более успешной социализации выпускников школ;

- 2) сформировать умения и навыки, необходимые для непрерывного профессионального образования;
- 3) формировать опыт творческой деятельности за счет переноса знаний из других дисциплин и использования их для принятия решений;
- 4) создать возможности для перехода учащихся от образования к самообразованию.

*В результате изучения элективного курса «Технология строительного производства» учащийся должен знать:*

- 1) основные строительные профессии;
- 2) основные виды строительной документации, конструктивные элементы зданий и сооружений;
- 3) основные виды строительных материалов;
- 4) основные виды строительных работ,

*а также уметь:*

- 1) распознавать основные конструктивные элементы зданий и сооружений;
- 2) различать строительные материалы и объяснять их назначение и свойства;
- 3) различать инструмент, применяемый для разных видов работ;
- 4) применять приобретенные знания на практике.

Ниже приводятся программа и тематический план этого элективного курса (табл. 1).

### **Программа элективного курса «Технология строительного производства»**

#### *1. Общие сведения о зданиях, сооружениях и их элементах.*

Понятие «строительство». Определение «здания» и «сооружения» и их основные виды. Конструктивные элементы здания (фундамент, стены, окна, двери, крыша и кровля) их основные типы и требования к ним. Различные стили в архитектуре (романский, готический и т.п.).

#### *2. Знакомство с основными строительными профессиями.*

Понятия «профессия, профессионал, профессиональное становление личности». Ознакомление с рабочими и инженерно-техническими профессиями. Ознакомление с профессией бетонщика, каменщика, кровельщика, штукатура, маляра, геодезиста, мастера, прораба, инженера-строителя и т.п. Экскурсия на строительную площадку.

#### *3. Общие сведения о проектировании и строительных чертежах.*

Виды строительных чертежей. Требования к ним. Масштабы. Линии на чертежах. Основная надпись. Размерные линии и выноски. Чертежи планов зданий.



Оформление чертежей. Отмывка и правила ее выполнения. Выполнение макетов из бумаги и картона. Простейшие чертежи планов зданий.

*4. Основы прикладной эстетики.*

Влияние цветовой гаммы на восприятие. Холодные и теплые тона. Сочетание цветов. Контраст. Нюанс. Перспектива. Изучение на практике различных цветовых сочетаний.

*5. Благоустройство территории и ландшафтный дизайн.*

Понятия «благоустройство территории» и «ландшафтный дизайн». Основные элементы благоустройства территории и ландшафтного дизайна (дорожки, клумбы, различные виды декоративных насаждений). Принципы их проектирования. Выполнение простейшего дизайн-проекта благоустройства части территории пришкольного участка.

*6. Общее понятие об экономике строительства.*

Основы экономики строительства. Затраты. Понятие о сметах. Принципы составления простейшей сметы.

*7. Экология строительства и охрана окружающей среды.*

Экологически чистые строительные материалы. Утилизация отходов. Безотходные технологии. Понятие о планировании строительства с учетом экологических факторов.

*8. Сведения об основных строительных материалах и строительных конструкциях.*

Понятие об основных строительных материалах. Общие сведения о щебне, песке, природных каменных материалах, лесных строительных материалах. Общие сведения о строительных конструкциях. Требования к строительным материалам, понятие о марках.

*9. Общие сведения о различных видах строительно-монтажных работ.*

Понятие «строительно-монтажные работы». Земляные работы. Каменные работы. Монтажные работы. Отделочные работы. Кровельные работы. Экскурсия на строительную площадку.

*10. Выполнение творческого проекта.*

Выполнение простейшего проекта, состоящего из плана здания и картонного макета. Разработка плана здания и макета. Презентация проекта.

*Таблица 1*

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН  
элективного курса «Технология строительного производства»

№ п/п	Наименование темы	Количество часов		
		Лекции	Практические занятия	Всего
1	2	3	4	5
1.	Общие сведения о зданиях и сооружениях и их элементах.	2	3	5
2.	Знакомство с основными строительными профессиями.	4	6	10

*Окончание табл. 1*

1	2	3	4	5
3.	Общие сведения о проектировании и строительных чертежах.	4	6	10
4.	Основы прикладной эстетики.	2	3	5
5.	Благоустройство территории и ландшафтный дизайн.	5	5	10
6.	Общее понятие об экономике строительства.	2	3	5
7.	Экология строительства и охрана окружающей среды.	2	3	5
8.	Сведения об основных строительных материалах и строительных конструкциях.	4	6	10
9.	Общие сведения о различных видах строительного-монтажных работ.	14	16	30
10.	Выполнение творческого проекта.	2	8	10
	ИТОГО	41	59	100

## **КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

***А.П. Чернявская (г. Ярославль)***

Личность учителя, его профессионально-важные качества, способности, умения, определяющие сущность осуществляемых им видов деятельности, становились неоднократно были предметом рассмотрения в педагогике и психологии. Определением и изучением профессионально-важных качеств учителя в разные периоды занимались такие исследователи как Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев, Л.М. Митина, А.Я. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спириин, Т.И. Шамова и многие другие. Ими были выделены качества, характеризующие профессионализм педагога и условия развития таковых.

Так, Н.В. Кузьмина, занимавшаяся проблемами профессионализации педагогов, доказала, что успешность работы учителя во многом зависит от наличия способностей: коммуникативных, организаторских, творческих, гностических, конструктивных. Профессиограмма педагога, разработанная Л.Ф. Спириным, включает в себя направленность личности учителя (профессиональные потребности, мотивы участия в педагогической работе, основные виды деятельности и их успешность, свойства личности, выражающие гражданскую и профессионально-педагогическую направленность); интеллектуальные, нравственные, волевые эмоциональные черты характера; общепедагогические умения и навыки.

По мере усложнения понятий «личность педагога» и «профессионализм педагога» возникла необходимость введения нового понятия, которое отражало бы не только качества учителя, необходимые для его успешной деятельности, но и комбинации этих качеств, а также целеполагающую, мотивационную и оценочную составляющие деятельности учителя. Таким комплексным стало понятие «компетентность».

Компетентностный подход получил свое распространение в 1980-х годах, когда профессионализм специалистов во многих сферах занятости объективно приобрел актуальность благодаря постоянному усложнению социального опыта, сферы образовательных услуг, проявлению во все возрастающем масштабе новых технологий, проектов, форм переработки и представления информации, уровню предъявляемых к специалисту требований и т.д. Понятие «компетенция» или «компетентность» постепенно заменяет привычное нам понятие «профессионально-важные качества» или, в случае педагогической деятельности – «педагогическое мастерство».

По Дж. Равену, «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия». Природа компетентности такова, что она может проявляться только в

органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии личной заинтересованности в деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность» в настоящее время активно изучается, при этом разные авторы вкладывают в него разный смысл. Так, например, Е.В. Бондаревская выводит понятие «профессиональная компетентность педагога» из понятия «педагогическая культура», принимая именно его за базовый компонент. Б.С. Гершунский пишет о том, что профессиональная компетентность – это уровень, степень, качественный и результативный показатель сформированности профессиональных знаний, навыков владения предметом, умения их реализации в деятельности. Т.Г. Браже и Н.И. Запрудский представляют профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. В.М. Басова связывает социальную компетентность с системой жизненных ценностей человека, включая в ее структуру такие понятия, как информированность, готовность, способность и способы жизнедеятельности.

Дадим определение: **Компетентность педагога** – интегральное свойство человека, позволяющее ему личностно-мотивированно и эффективно осуществлять педагогическую деятельность, базирующееся на системе ценностей и включающее знания, умения, способы мышления, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты. С нашей точки зрения, природу компетентности можно понять на основе следующей схемы 1. Компетентность формируется в той области, где все три параметра накладываются друг на друга.

Схема 1



В целом можно сказать, что профессиональная компетентность педагога является интегральным свойством личности, выражающимся в совокупности компетенций психологической, педагогической и предметной области знаний. Содержание всех ее компонентов находит отражение в различных видах деятельности (по обучению, оцениванию, рефлексии и др.).

Остается до конца не решенной, в силу сложности и многогранности понятия, проблема классификации компетентностей. Чаще всего проводится классификация по содержанию, в которой выделяются ключевые компетентности.

К примеру, Т.В. Иванова выделяет 4 компетенции: социальную, коммуникативную, информационную, учебно-познавательную. Другое основание – по сферам проявления. Так, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» указывают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены компетентности в сферах деятельности: самостоятельной познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой. Чаще всего авторы выделяют перечни компетентностей без единого основания.

Широко проблемой профессиональной компетентности занимаются учителя на Западе. Существует большой пласт литературы по данной проблеме, множество перечней компетентностей, созданных с большей или меньшей научной обоснованностью. Большинство западноевропейских авторов, характеризуя структуру компетентности, предложили рассматривать следующие ее виды: (1) специальная, которая предусматривает определенный объем знаний в конкретной области действительности и умения их творчески применять в разнообразных ситуациях, связанных с решением теоретических и практических задач; (2) коммуникативная, которая демонстрирует способность индивида воспринимать, выражать, достоверно отражать, соединять воедино отдельные элементы ситуации и является необходимой предпосылкой для межличностного контакта, диалога, взаимодействия, указывая на владение человеком правилами и приемами общения; (3) социальная – как способность и готовность личности устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их в меняющемся социуме. По отношению к деятельности учителя выделяются также (4) методическая компетентность – способность осознанно и целенаправленно использовать предметные знания в решении профессиональных задач, а именно: способность к анализу и синтезу, владение техниками и технологиями работы, способами решения проблем, характерными для данной профессиональной области, умение привлекать ресурсы и др. и (5) личностная компетентность – рефлексия, самостоятельность, подвижность, устойчивость, обучаемость и др. Иногда коммуникативные и социальные компетенции объединяются.

На основе анализа компетентностного подхода в профессиональном становлении учителя и компонентов педагогического мастерства мы предлагаем комплекс компетенций учителя, выделенный на основе классификации по содержанию:

- профессиональная,
- гносеологическая (гностическая), включающая собственное общее и профессиональное развитие и способность искать и использовать информацию и иные ресурсы,
- конструктивно-проектировочная, включающая постановку целей и планирование,
- организаторская,
- принятия решений,
- коммуникативная,
- перцептивно-рефлексивная,
- мотивационно-эмоциональная, включающая эмоционально-позитивную направленность на работу, учащихся и иное окружение.

### *1. Профессиональная компетенция*

Профессиональная компетенция включает общекультурные и профессиональные знания учителя. Педагог должен обладать специальными знаниями — знаниями по предмету, педагогике, психологии, методике преподавания. Важны и общекультурные знания и умения. Наличие содержательных увлечений и хобби также обогащает личность специалиста. Профессиональная компетенция обеспечивает накопление плодотворной информации о себе и других, об учащих, которая позволяет стимулировать формирование контроля и саморегуляции, влияет на формирование и способы формулирования мировоззрения.

### *2. Гносеологическая (гностическая) компетенция*

Гносеология (от греч. «гнозис» – знание, распознавание) – учение о способности человека познать действительность, постичь истину, учение об источниках познания, и формах, в которых совершается процесс познания. Гносеологические способности представляют собой чувствительность педагога к способам получения информации о мире, учащих, в целом формирования нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, быстрого и творческого овладения научными методами исследования, способами изучения учащих в связи с целями формирования личности. Данная компетенция лежит в основе самообразования и непрерывного образования педагога в течение всей жизни, столь важного для современного общества.

### *3. Конструктивно-проектировочная компетенция*

Гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, но определяющими в достижении высокого уровня мастерства выступают конструктивная и проектировочная способности и компетенции. От них зависит эффективность использования всех знаний, которые могут либо оставаться мертвым грузом, либо активно включаться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом их реализации служит мысленное моделирование образовательного и развивающего процессов. Данные способности обеспечивают стратегическую направленность деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечные цели, результат, решать актуальные задачи с учетом будущего развития школьников, установления внутри- и межпредметных связей. Они обеспечивают реализацию тактических целей: структурирования курса, отбора содержания и выбора форм проведения занятий.

Проектировочная компетенция проявляется в особой чувствительности к конструированию педагогического и научного «лабиринта» — пути от незнания к знанию, она ориентирована на результат будущей деятельности, определяет чувствительность к построению деятельности во времени и пространстве, тому, чтобы результат соответствовал плану, способность отделять то, что должно решить в данный момент от того, что следует отложить. Креативно-конструктивный компонент дает возможность мыслить, обобщать на основе недостаточного числа признаков, создавать новые сочетания, используя имеющуюся информацию.

Частью проектировочно-конструкторской компетенции является целеполагание. Как отмечает А.В. Хуторской, «целеполагающее в обучении – это установ-

ление учителем и учениками главных целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и т.д.».

В результате конкретизации у учителя должна быть сформулирована цель, обладающая следующими характеристиками:

- А) логически увязанная с общими целями обучения, содержанием обучения, логикой предмета;
- Б) измеряемая (в объеме приобретенных учащимися знаний, навыков, умений и т.д.);
- В) имеющая определенные рамки времени достижения.

К проектировочно-конструкторской компетенции относится умение планировать собственную работу и жизненные события. Е.А. Климовым была предложена схема планирования, которая включает: главную цель, цепочку более отдаленных конкретных целей, определение путей и средств достижения ближайших целей, определение возможных внешних препятствий, осознание своих возможностей, поиск «запасных вариантов», то есть вариантов поведения в случае неудачи в осуществлении основного плана.

#### *4. Организаторская компетенция*

Организаторские способности служат не только организации процесса обучения, но и самоорганизации деятельности. Организаторская деятельность современного педагога предполагает его включение во взаимодействие не только с объектом или субъектом деятельности, но и с другими учителями, работающими совместно с ним. Организаторские качества исследовались Л.И. Уманским, выделившим 18 организаторских качеств личности: способность «заряжать» своей энергией других людей; способность находить наилучшее применение каждому человеку; психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей; способность видеть недостатки в поступках других людей; психологический такт; общий уровень развития как показатель сообразительности, разности общих чувственных способностей человека; инициативность; требовательность к другим людям; склонность к организаторской деятельности; практичность — способность непосредственно, быстро и гибко применять свои знания и свой опыт в решении практических задач; самостоятельность в отличие от внушаемости и слепой подражательности; наблюдательность; самообладание, выдержка; общительность; настойчивость; активность; работоспособность; организованность.

Организаторская компетенция проявляется в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность учащихся или коллег, учебный материал и др. Кроме того, она проявляется в ответственности – желании выполнять обязанности и нести ответственность, невзирая на трудности, умении объяснять последствия собственного поведения, инициативности – способности планировать и действовать самостоятельно.

### *5. Компетенция в принятии решения*

Педагог за одну рабочую неделю принимает (по данным различных исследований) от одной до десяти тысяч решений. Нет смысла говорить, что от качества, обоснованности принимаемых педагогом решений напрямую зависит качество образования и становление каждого ребенка. Психологическая цена ошибочных решений педагога бывает очень высока. Первым условием наличия у человека умения принимать решения является его способность понять, что данная ситуация требует решения. Другим условием является автономность и самостоятельность человека. При самостоятельной постановке цели, обусловленной неопределенностью внешних требований, человек исходит из своих потребностей и возможностей. Это обеспечивает большую степень свободы. Третьим условием является знание человеком алгоритма принятия решения. Существует несколько алгоритмов. На наш взгляд, для педагогической деятельности наиболее подходит модифицированный алгоритм Джойнера:

1. Определение желаемого результата («Что я хочу получить и как я пойму, что достиг желаемого»).
2. Анализ текущей ситуации («Где я нахожусь сейчас, что имею и каковы мои проблемы»).
3. Анализ причин, приведших к текущей ситуации.
4. Анализ *всех* возможных путей достижения желаемого результата.
5. Выбор пути, который приведет к результату наиболее эффективно и повлечет за собой дальнейшее развитие человека.
6. Реализация решения, текущий анализ, корректировка.
7. Выработка планов дальнейшего развития. Это очень важный этап принятия решения. Человек должен всегда иметь перспективные цели. Только в этом случае его развитие не остановится. Поэтому решать частные проблемы необходимо в русле перспективного развития, и их решение не должно препятствовать развитию.

Особо хотелось бы обратить внимание на последний пункт. Он говорит о том, что истинное решение никогда не ведет к тупику. Оно создает человеку возможности для дальнейшего развития. Умение принимать решения заключается в выборе того, которое не только наиболее разумно в данный момент, но и открывает перспективы для дальнейшего развития и новых решений. Как это ни парадоксально, такое решение возможно только в случае, когда: 1) сохраняется неопределенным один из трех параметров целеполагания – цели, ценности и условия; 2) выбор кажется необоснованным в рамках наличных возможностей; 3) в основе выбора лежат противоречия; 4) при решении осуществляется проигрывание нескольких ролей и сценариев.

### *6. Коммуникативная компетенция*

Общение в деятельности педагога выступает средством научной и педагогической коммуникации, условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности, а также средством воспитания. К коммуникативным относятся способности:



- всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению;
- вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- предвидеть и ликвидировать конфликты;
- справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего товарища по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

К этому следует добавить устойчивость в общении – способность общаться в условиях помех, поддерживать одновременно несколько линий общения, толерантность к многочисленным контактам, наличие социального интеллекта, доброжелательность.

Коммуникативная компетенция – это ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знании и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. Ее формированию способствует наличие имеющей эмоциональную природу чувствительности к психическим проявлениям людей, их стремлениям, ценностям и целям. Она возрастает по мере освоения человеком культурных, идейно-нравственных правил и закономерностей общественной жизни.

Эмпатическое понимание, необходимое для принятия ребенка, предполагает, что учитель оценивает ребенка исходя не из нормативных требований, а из собственных оценок и понимания ценностей учащегося. Следовательно, возрастает важность психологической подготовки педагога. Во взаимодействии открытость проявится в более явном проявлении эмоций и чувств, следовательно, возрастает роль индивидуальных элементов педагогической техники и необходимость формирования индивидуального стиля деятельности педагога. Важность психологической подготовки возрастает в связи с тем, что у педагога должен быть выработан средний уровень эмпатии. Чрезмерно развитая эмпатия так же вредна, как и ее отсутствие, поскольку ее результатом будет необъективность оценок учащихся и быстрое профессиональное выгорание педагога.

#### *7. Перцептивно-рефлексивная компетенция, включающая самопринятие и самоодобрение*

Она связана с коммуникативной и обращена к субъекту педагогического воздействия. Рефлексия — осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, предполагает знание того, как другой понимает рефлектирующего. Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности.

1. Чувство объекта – особую чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся, в какой мере интересы и потребности учащихся выявляются при этом, «совпада-

ют» с требованиями педагогической системы с одной стороны, и с тем, что им предъявляет в учебно-воспитательном процессе сам педагог. Эта чувствительность сходна с эмпатией и проявляется в быстром, легком и глубоком проникновении в психологию учащихся, в эмоциональной идентификации педагога с учащимся и их активной целенаправленной совместной деятельности.

2. Чувство меры и такта. Проявляется в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия, какие изменения происходят, являются ли положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить.
3. Чувство причастности. Оно характеризуется чувствительностью педагога к недостаткам собственной деятельности, критичностью и ответственностью за педагогический и научный процесс.

*8. Мотивационно-эмоциональная компетенция, включающая эмоционально-позитивную направленность на работу, учащихся и иное окружение*

Учитель должен обладать способностью и умением мотивировать учащихся в образовательном процессе, развивать у них потребность в обучении и внутреннюю мотивацию. Эмоциональное отношение и эмоциональная включенность оказывают большое влияние на процесс и результат осуществляемой деятельности.

Мотивационно-эмоциональная компетенция проявляется не только в эмоциональном отношении к работе и людям, но и в отношении к различным аспектам деятельности – необходимости планировать, принимать решения, брать на себя ответственность, проявлять активность и др. Принятие решения и другие перечисленные элементы деятельности обычно связаны у человека с эмоциональными переживаниями (ответственности, радости, тревожности, неуверенности, счастья и т.д.). Эмоциональное отношение оказывает на их эффективность большое влияние. Современные дидактические модели учитывают эмоциональный компонент любой когнитивной задачи.

Эмоциональный фактор наряду с мотивацией в значительной степени влияет на запоминание и мышление. Для его развития учителю необходимо сменить стиль общения с руководящего на лидерский, создать условия, при которых каждый ученик будет участвовать в обучении, развивать инициативу учеников, обеспечивать разного рода «награды» и поощрения в учебе. Выявить эмоциональный компонент можно через изучение познавательных интересов учащихся.

Знание того, какие компетенции необходимы для успешной деятельности, даст возможность учителю более эффективно работать над собственным профессиональным развитием и, в итоге, будет способствовать повышению эффективности процесса образования.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ  
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
К ВНЕКЛАССНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ**

*М. А. Горшкова  
(г. Орехово-Зуево Московской области)*

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности. Известно, что социально-экономические, политические преобразования в России последнего десятилетия повлекли за собой глобальные изменения во всех сферах жизни страны и обусловили потребность в модернизации образования. При этом подчеркивается важная роль образования в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

В стране две трети общеобразовательных учреждений находятся в сельской местности, поэтому модернизация для этого типа школ сопряжена и с развитием сельского социума, сельской семьи. Именно для сельского социума сегодня характерна слабая развитость детской досуговой деятельности. И современная школа в сельском социуме способна решать данную проблему с помощью социально-педагогической функции деятельности учителя начальных классов.

Школа на протяжении нескольких десятилетий стремилась к решению всех образовательно-воспитательных задач в основном за счет учебной работы. Чаще всего лишь урок рассматривался как единственная форма, обеспечивающая качество обучения и развития школьника. Внеурочные занятия считались скорее сугубо воспитательными или организующими досуг школьника. Такое положение дел не только не способствовало качественному обучению, воспитанию и развитию детей в школе, но приводило к результатам прямо противоположным.

Реализация этой задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся.

В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры. Дидактические игры дают возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки. Дидактическая игра имеет очень высокие воспитательное значение: в игре ученики охотно преодолевают трудности, развивают умение анализировать свою деятельность, оценивать свои поступки и возможности.

На сегодняшний день одной из острых проблем является потеря сельскими детьми интереса к чтению, забыты традиции семейного чтения. Младшие школь-

ники не любят уроки литературного чтения и не хотят читать. Чтение – одно из средств духовно-нравственного воспитания, при этом оно обогащает детей знаниями о семье, совести, добре и зле, помогает накапливать жизненный опыт, воспитывает. Задача учителя начальных классов – искать пути развития интереса к книге, формирования умения читать с удовольствием на уроке и в свободное время.

Работа по формированию читательского интереса осуществляется через уроки литературного чтения, внеклассного чтения, сотрудничество с библиотекой, клуб семейного чтения, литературные праздники. Велика помощь библиотеки в воспитании читателя. Когда учитель и библиотекарь работают вместе, это приносит осязаемые результаты. Сегодня императивом общества становится субъектная позиция школьного библиотекаря как активного участника образовательного процесса, существенно усиливающего и направляющего читательский интерес маленького селянина. Посещение общественной библиотеки дает возможность ребенку не только расширить свой кругозор, но также пробудить интерес к чтению. Иллюстрирование или инсценирование литературного произведения дают возможность развить эмоционально-волевую сферу ребенка, переориентировать его идеалы, ценности, мотивы, интересы.

Оценка изменившихся социально-экономических, социально-педагогических условий общества позволяет отметить снижение роста контингента детей, занимающихся в структурах внешкольного дополнительного образования. Одним из реальных выходов из создавшейся ситуации в сельской среде является внедрение дополнительного образования в образовательный процесс школы, что позволит не только повысить уровень качества знаний, но и реализовать цели социально-культурного развития, культурной идентификации, развития творческих способностей, жизненного самоопределения и воспитанности учащихся, т.е. активизировать внеучебную работу в предупреждение педагогической запущенности сельских младших учащихся.

Обострившиеся социальные проблемы общества неотвратимо оказывают негативное влияние на семейное воспитание. Не секрет, что сегодня многие родители самоустранились от воспитания своих детей. Большинство из них занято зарабатыванием денег, обустройством жилища, заботой лишь о материальном благополучии. Воспитание же детей они переложили на школу, телевизор, компьютер... Подрастающее поколение не имеет постоянных интересов, не умеет организовывать свое свободное время.

Роль школы в современных условиях – стать не только образовательным, но и социально-педагогическим центром духовного развития личности каждого учащегося, координатором усилий родителей и педагогов в деле воспитания социально адаптированного к условиям современной действительности ребенка. Эффективность такой работы во многом зависит от взаимодействия педагога и родителей: от их взаимопонимания в постановке целей и задач воспитания.

В период младшего школьного возраста ребенок еще достаточно открыт воспитательному влиянию и активному взаимодействию с окружающей действительностью. В этом возрасте формируются новые нормы поведения, формируются интересы.

В работе с семьей актуальна задача социально-психолого-педагогического просвещения родителей. Конечно, большую роль играет индивидуальная работа, но также в полной мере нужно использовать родительские собрания, тематика которых составляется исходя из потребностей класса и с учетом пожелания родителей. Например:

- Как помочь ребенку в учебе?
- Досуг семьи.
- Как воспитать талантливого ребенка.
- Круг семейного чтения.
- Значение игры в развитии ребенка.

Групповые обсуждения воспитательных ситуаций, кроме своего непосредственного назначения – стимуляции педагогического творчества, позволяет родителям лучше узнать друг друга, усиливает чувство сопричастности к воспитательным заботам класса и школы. Позитивный эффект оказывают конференции, обсуждение книг, статей, обзор педагогической литературы.

В пробуждении интересов у младших школьников помогают проведение шуточных соревнований, инсценировок, классных часов и вечеров, спортивных мероприятий.

Таким образом, социально-педагогическая подготовленность современного учителя начальных классов к внеклассной деятельности способна изменять досуговые ценности сельских школьников, развивать их читательские интересы. Несомненными помощниками учителя должны стать сельская семья, представители сельской интеллигенции.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА  
«ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ»**

*Е.В. Гревцова (г. Тула)*

Сельская школа в Российской Федерации является массовым типом учебных заведений. Около 80% всех школ расположено в сельской местности, из них свыше 60% – малокомплектные, с контингентом учащихся до ста человек. Последние являются наиболее слабым звеном сложившейся системы образования. Само функционирование таких школ порождено социально-экономическими проблемами села, непосредственно связанными с его прошлым и будущим. Проблемы сельской школы – одни из наиболее болезненных в образовательной системе нашей страны. Именно сельская школа на сегодняшний день оказывается в самом невыгодном положении, хотя на государственном уровне существуют различные социальные программы ее поддержки.

Можно утверждать, что малочисленная сельская школа стала специфической чертой российской системы образования и на сегодняшний день является самым сложным объектом преобразований.

К сожалению, в последнее время в обществе формируется взгляд на сельскую школу как на объект, который легче закрыть, чем пытаться спасти. Но допустить исчезновения сельской школы как образовательного учреждения нельзя. На протяжении десятилетий школа на селе выполняла роль основного образовательного и культурообразующего фактора, именно она формировала моральный образ сельского жителя. Закрыть сельскую школу – значит сознательно лишить российскую деревню будущего.

Сегодня политику в отношении сельских школ каждый регион формирует самостоятельно, поскольку единая идеология в этой сфере отсутствует. Региональная наука оказывается близкой к сельской школе, ей понятны проблемы и трудности села. Кроме того, она гибко реагирует на запросы дня и чутко чувствует перспективу образования в сельской местности. На данный момент времени над проблемами сельской малокомплектной школы работают ученые Ярославля, Калуги, Арзамаса, Пскова, Смоленска, Орла, Тулы.

Для социально-педагогического факультета Тульского государственного педагогического университета (ТГПУ) им. Л.Н. Толстого, осуществляющего профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы, социальных работников, специалистов по работе с молодежью, специфика такой подготовки определяется особенностями профессиональной деятельности педагога в учреждениях данного типа, обусловленными влиянием трех групп факторов, свя-

занных с местонахождением школы в сельской местности (социальные, экономические, экологические, общественно-политические), малочисленностью классов (организационно- педагогические), особенностями сельских школьников (уровень образованности, жизненные приоритеты).

Перечисленные факторы свидетельствуют о расширении функций и сфер деятельности педагога в условиях сельской школы, что предполагает формирование у студентов специальных знаний, умений, навыков, позволяющих использовать преимущества малочисленной школы, разновозрастного коллектива, воспитательный потенциал социума в решении педагогических проблем.

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в сельской местности может осуществляться в рамках изучения курса по выбору «Особенности организации системы обучения в условиях сельской малокомплектной школы».

Поскольку в современных условиях развития образования вопрос о функционировании сельской школы является недостаточно разработанным с различных позиций (развитие системы обучения сельской малокомплектной школы, зависимость организации процесса обучения от экономических, социальных и культурных факторов, проблема подготовки педагогических кадров к работе в малокомплектных разновозрастных группах) – то исследование особенностей обучения в сельской школе является актуальным и требует специального анализа проблемы.

Курс «Особенности организации системы обучения в сельской малокомплектной школе» разработан для студентов 4 курса специальности «Педагогика и методика начального образования» заочной формы обучения. Программой курса предусмотрено 12 часов практических занятий.

Данный курс является авторским и связан с такими учебными дисциплинами, как дидактика (теория обучения), теория и методика воспитания, общие основы педагогики, социология, педагогическая и возрастная психология и др.

Изучение курса позволит студентам глубже познакомиться с понятием «сельская малокомплектная школа», особенностями организации занятий в разновозрастных группах, системой работы преподавателей в условиях функционирования сельской школы. В рамках тем курса студенты знакомятся с региональной концепцией развития сельской малочисленной школы, с вопросами специфики процесса воспитания учащихся в условиях села, с вариантами решения проблем их социализации.

Студентам рекомендовано создание портфолио, содержащего разделы по курсу и необходимого для подготовки к зачету. Портфолио позволяет систематизировать изучаемый материал, накопить разнообразную информацию по следующим разделам: «Сельская школа сегодня: проблемы и перспективы», «Дневник учителя сельской школы», «Рабочие материалы» (по усмотрению студента могут включать конспекты уроков с учетом особенностей разновозрастных классов, интегрированные уроки). В портфолио могут быть освещены личный опыт студента по организации обучения в сельской школе, презентации, методические рекомендации, памятки, самоанализ деятельности студента.

Практические занятия по курсу «Особенности организации системы обучения в условиях сельской малокомплектной школы», предусматривающие рассмотрение алгоритмов решения профессиональных задач, а также различных форм учебно-воспитательного процесса, предоставляют студентам возможность разработать и представить различные социально значимые проекты «Сельская школа нового тысячелетия», цели и задачи которых направлены на повышение уровня образования, профессиональной деятельности в условиях сельской школы.

Такие темы, как, «Стимулирование творческого саморазвития учителя сельской школы», «Опыт решения профессиональных задач в деятельности учителя сельской школы», «Конструирование форм воспитательной работы в сельской малокомплектной школе», позволяют организовать самостоятельную деятельность студентов по разработке новых форм и методик осуществления учебно-воспитательного процесса на селе.

Кроме вышеперечисленных учебных занятий, возможна организация нетрадиционных форм, позволяющих активизировать творческий потенциал студентов, стимулировать инициативу, самостоятельность, формировать собственную позицию и умение ее защитить – наличие данных качеств необходимо для успешной профессиональной деятельности на селе. Например, «Дискуссионный форум» (по проблеме социализации сельских школьников); «Педагогическая полемика» (воспитательные возможности сельской школы); различные семинары – дискуссии по активизации использования инновационных технологий в профессиональной деятельности учителя сельской школы.

В процессе подготовки будущих учителей к работе в сельских школах используются ролевые и деловые игры: круглый стол «Сельская школа: проблемы, поиски, решения»; мини-конференция «Студенты и учителя сельских школ», «Особенности организации воспитательной работы с сельскими школьниками» и т.д.

Возможности данных форм позволяют сформировать основу для научно-исследовательской работы будущих педагогов по проблемам сельской малокомплектной школы.

Наиболее эффективными формами работы при подготовке педагогических кадров для села можно считать те, в которых студент занимает активную позицию, включается в процесс моделирования различных аспектов профессиональной деятельности педагога сельской школы, в разработку нетрадиционных подходов осуществления воспитательного процесса с учетом специфики воспитания учащихся в условиях сельского социума.



## ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*И.Н. Медведева, О.И. Мартынюк,  
С.В. Панькова, И.О. Соловьева (г. Псков)*

Современные преобразования в обществе, новые стратегические линии в развитии экономики, политики, социокультурной сферы привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и, в первую очередь, системы образования. Одной из главных задач приоритетного национального проекта «Образование» является повышение качества образования. Внедрение инновационных подходов в образовании, развитие инновационного потенциала образовательных учреждений, формирование готовности учителя к инновационной педагогической деятельности являются необходимыми условиями повышения качества.

Одним из новых концептуальных ресурсов, адекватных поставленным задачам, является компетентностный подход в образовании. Согласно ему показателем качества педагогической деятельности является профессиональная компетентность, позволяющая учителю успешно и квалифицированно решать проблемы школы в соответствии с требованиями современного общества. Профессиональная компетентность учителя является важнейшей характеристикой его профессиональной мобильности, залогом самосовершенствования, стремления к инновационной деятельности.

На протяжении нескольких лет мы занимаемся исследованием компетентностного подхода в образовании. В работах, нами представлен опыт по формированию модели специалиста в области образования в контексте компетентностного подхода. С учетом отечественного и зарубежного опыта, результатов опроса администрации ряда школ и представителей управления образования Псковской области, с привлечением мнения академического персонала и точки зрения выпускников нами были выделены ключевые, общепрофессиональные и специальные компетентности выпускника физико-математического факультета педагогического университета. **Ключевые** компетентности являются общими для современных специалистов разных профилей; в **общепрофессиональные** включены базовые компетентности для всех специалистов педагогического профиля; **специальные** компетентности обусловлены предметной областью. Для каждой компетентности были определены уровни (базовый и продвинутый) с целью их поэтапного формирования, представлена оценка уровня сформированности компетентностей у выпускников физико-математического факультета, проведен анализ важности выделенных показателей.

К общепрофессиональным компетентностям выпускника были отнесены следующие компетентности:

- компетентность в проведении мониторинга достижений и проблем учащихся
- компетентность в проектировании учебно-воспитательного процесса
- компетентность в организации учебно-воспитательного процесса
- компетентность взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса
- компетентность профессионального самообразования

При построении компетентностной модели выпускника важной задачей является планирование поэтапного формирования выделенных компетентностей. Компетентность имеет деятельностный характер, она формируется и проявляется главным образом в деятельности. Значит, профессиональные компетентности формируются и проявляются главным образом в профессиональной деятельности. Поэтому важным инструментом в формировании у студентов педагогического вуза компетентностей вообще и общепрофессиональных в особенности является педагогическая практика.

При построении учебного процесса в вузе для студентов предоставляется возможность приобрести профессиональные знания и умения, поучаствовать в квазипрофессиональной деятельности, где закладывается основа профессиональных компетентностей. Однако только в период педагогической практики студенты имеют возможность осуществлять профессиональную деятельность, получают первый профессиональный опыт, их знания и умения проверяются на действенность, развивается компетентность будущего педагога.

Нами проводился мониторинг формирования общепрофессиональных компетентностей у 60 студентов физико-математического факультета в течение 2 лет (2007–2008 гг.) в ходе педагогических практик на 4 и 5 курсах. Студентам было предложено заполнить одну и ту же анкету (до педагогической практики и после нее), в которой они должны были оценить степень своей готовности к осуществлению разных видов педагогической деятельности по 46 показателям. Для каждого показателя анкетированный должен был выбрать один из вариантов ответов: «уверенно да», «в основном да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет» (при обработке результатов анкетирования им приписывались значения от 5 до 1 соответственно).

По каждому показателю в анкете подсчитывалось среднее значение баллов до практики и после неё, находилась разница, по которой можно судить об изменении субъективной оценки компетентности у студентов по данному показателю.

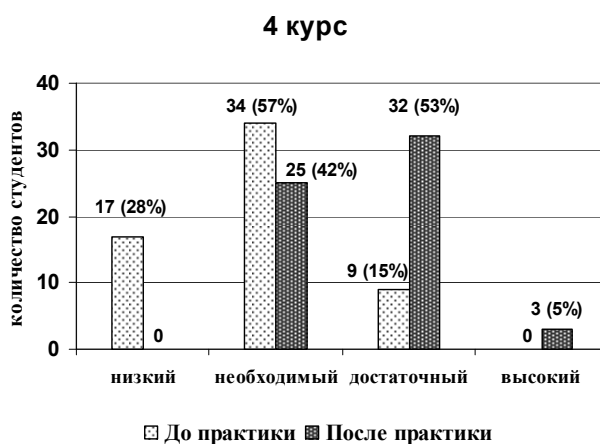
Нами были сформулированы следующие критерии для определения уровня сформированности общепрофессиональной компетентности:

Уровень	высокий	достаточный	необходимый	низкий
Ср. балл	от 4,5 до 5	от 3,5 до 4,4	от 2,5 до 3,4	менее 2,5

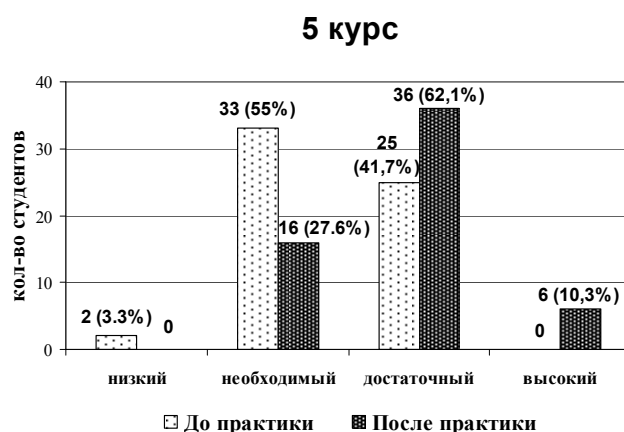
На диаграммах 1, 2 представлено сравнение уровней сформированности общепрофессиональных компетентностей до практики и после практики у студентов 4 и 5 курсов.

*Уровни сформированности общепрофессиональных компетентностей*

*Диаграмма 1*



*Диаграмма 2*



Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о значительном приросте общепрофессиональных компетентностей в ходе педагогической практики. Такой большой прирост уровня сформированности можно объяснить следующим образом. Во-первых, это активные практики, у студентов есть возможность получить опыт профессиональной деятельности, развить свою профессиональную компетентность. Во-вторых, анкетирование проходило сразу после практики, эмоциональный настрой студентов мог повлиять на уровень самооценки. Вместе с тем отзывы руководителей практики (педагогов, психологов, методистов, школьных учителей) позволяют предполагать значительную достоверность полученных выводов.

Среди 46 показателей общепрофессиональных компетентностей можно выделить 14 показателей, отражающих инновационную деятельность будущих педагогов. Проанализируем результаты мониторинга по этим показателям за два года.

В таблице приведены результаты анкетирования по этим показателям, представлен средний балл до педагогической практики и после нее, а также прирост ( $\Delta$ ):

Таблица 1

Показатели	4 курс			5 курс			Прирост за 2 года $\Delta_{общ}$
	до	после	$\Delta_1$	до	после	$\Delta_2$	
Умею отбирать содержание учебного материала для организации самостоятельной, поисковой деятельности учащихся	2,9	3,7	0,8	3,5	4,0	0,5	1,1
Имею представление о методах, технологиях развивающего, проблемного, личностно-ориентированного обучения и др.	3,1	3,4	0,3	3,3	3,8	0,5	0,7
Готов применять в реальном УВП технологии развивающего обучения	2,6	3,4	0,8	2,9	3,6	0,7	1,0
Готов применять в реальном УВП технологии организации самостоятельный поиск деятельности учащихся	2,5	3,4	0,9	2,9	3,4	0,5	0,9
Готов применять метод портфолио	2,8	3,2	0,4	2,6	3,3	0,7	0,5
Готов внедрять в учебный процесс инновационные технологии	2,8	3,3	0,5	3,2	3,9	0,7	1,1
Готов использовать для решения конкретных педагогических задач компьютерные технологии	3,2	3,7	0,5	3,5	4,1	0,6	0,9
Готов организовывать исследовательскую деятельность учащихся	2,6	3,3	0,7	3,0	3,5	0,5	0,9
Готов к совместному с коллегами поиску решения проблем методического, воспитательного характера	3,0	3,8	0,8	3,3	3,9	0,6	0,9
Могу наметить пути своего проф. роста	2,4	3,0	0,6	3,1	3,6	0,5	1,3
Готов применять психологические приемы и методы развития собственных способностей	2,9	3,3	0,5	3,4	3,7	0,3	0,8
Способен критично оценивать педагогическую и методическую литературу, новые учебники и др.	2,8	3,2	0,4	3,2	3,6	0,4	0,8
Способен критично оценивать профессиональный опыт коллег, собственную педагогическую деятельность	3,2	3,8	0,6	3,2	3,6	0,4	0,4
Могу вести собственную исследовательскую деятельность и оценивать ее результаты	2,7	3,2	0,5	2,9	3,6	0,7	0,9
<b>Средние значения по показателям инновационной деятельности</b>	<b>2,8</b>	<b>3,4</b>	<b>0,6</b>	<b>3,1</b>	<b>3,7</b>	<b>0,5</b>	<b>0,9</b>
<b>Средние значения по всем показателям</b>	<b>2,8</b>	<b>3,7</b>	<b>0,9</b>	<b>3,3</b>	<b>3,8</b>	<b>0,5</b>	<b>1,1</b>

Как видно, по всем показателям, отражающим инновационную деятельность, после прохождения педагогических практик прослеживается устойчивый

прирост среднего балла: от 0,3 до 0,9 на четвертом курсе и от 0,3 до 0,8 на пятом курсе. В среднем прирост на 5 курсе незначительно снизился. Возможно, это связано с тем, что на 4 курсе студенты впервые выходят на активную практику, не имея, как правило, педагогического опыта, и первая педагогическая деятельность дает с их точки зрения больший прирост компетентности, чем таковая в ходе второй практики. Формирование компетентностей у студентов на педпрактике также зависит от целей и задач практики, грамотно составленные задания для студентов, нацеливающие на развитие отдельных компонент компетентностей, могут способствовать их формированию. Так произошло с показателем «готов использовать для решения конкретных педагогических задач компьютерные технологии», существенный прирост по которому можно объяснить специально сформулированным заданием.

Однако за время, прошедшее между двумя практиками, средний балл почти у всех показателей несколько снизился (на 0,1–0,7), хотя в основном остался выше, чем был до начала практики на 4 курсе. Частично это можно объяснить отсутствием практической деятельности студентов в этот период и как следствие этого субъективным ощущением понижения компетентности; частично тем, что анкетирование студентов все время проходило сразу после практики, и на уровень самооценки мог повлиять их эмоциональный настрой.

Не произошло изменения значения среднего балла только у двух показателей: «готов применять психологические приемы и методы развития собственных способностей» и «способен критично оценивать педагогическую и методическую литературу, новые учебники и др.». Это связано с тем, что эти показатели достаточно активно формируются и в период теоретического обучения. У показателя «могу наметить пути своего профессионального роста» произошел даже рост на 0,1. Это вполне объяснимо для повышающего от курса к курсу свою профессиональную компетентность студента. Наибольшее снижение среднего балла наблюдается у показателя «готов применять метод портфолио» – 0,7. Более того, это единственный показатель, по которому у студентов самооценка перед началом второй педагогической практики ниже, чем перед первой. Возможно это связано с тем, что этот метод редко используется в ходе учебно-воспитательного процесса в университете. Кроме того, в период первой педагогической практики студенты увидели, что теоретические представления о составлении портфолио не совсем соответствуют требованиям современной школы. Из вышесказанного можно сделать вывод, что необходимо усилить методическую составляющую метода портфолио в учебном процессе.

Проанализируем, как в целом развиваются показатели, характеризующие инновационную деятельность будущего педагога. Отметим, что приращение значения показателей за два года составило от 0,4 до 1,3. Наибольшее изменение среднего балла прослеживается у показателей

- могу наметить пути своего профессионального роста;
- умею отбирать содержание учебного материала для организации самостоятельной, поисковой деятельности учащихся;

- готов внедрять в учебный процесс инновационные технологии;
- готов применять в реальном УВП технологии развивающего обучения;
- готов к совместному поиску решения проблем ученика и классного коллектива с коллегами, администрацией.

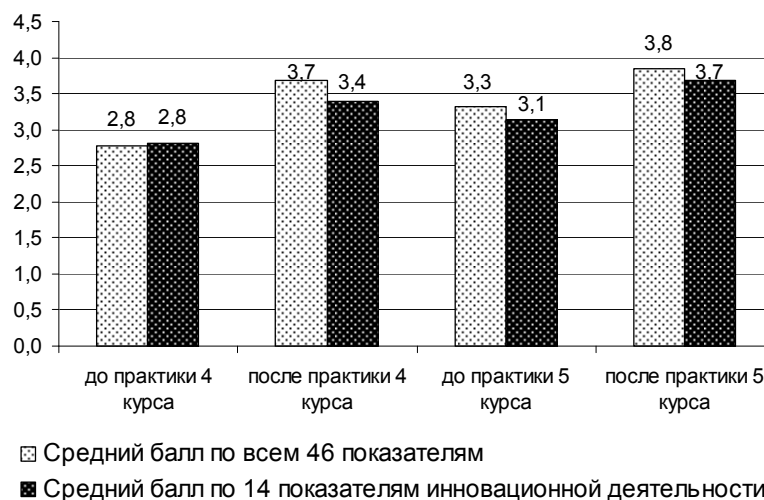
Наименьшее изменение среднего балла получили показатели

- готов применять метод портфолио;
- способен критично оценивать профессиональный опыт коллег, собственную педагогическую деятельность;

Объяснение такого положения по первому показателю мы представили выше. Что касается второго показателя, то вполне объяснимо, что начинающий практикант не совсем готов и способен критично оценивать опыт своих коллег. Однако эти результаты надо учесть при методической подготовке студентов, давая им возможность чаще анализировать модельные ситуации на лабораторных и практических занятиях, формируя способность анализировать, сравнивать, оценивать.

На диаграмме 3 представлено сравнение средних баллов по показателям инновационной деятельности и по всем показателям общепрофессиональных компетентностей.

*Диаграмма 3*



Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая практика серьезно влияет на способность и готовность будущих педагогов к инновационной деятельности. Вместе с тем, прирост в целом по общепрофессиональной компетентности выше, чем по группе показателей, отражающих инновационную деятельность. Следовательно в дальнейшей теоретической и практической подготовке будущего учителя необходимо обратить внимание на формирование и развитие этих показателей.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

*Н.И. Зильберберг (г. Псков)*

Известно, что требования общества к тем качествам, которые желательны для современного человека, быстро меняются. Это обстоятельство естественно сказывается на требованиях, предъявляемых к процессу обучения в каждой школе. Изменения связаны, прежде всего, с тем, что в настоящее время на первое место выдвигается не сам предмет, а личность ученика, формирование определенных видов деятельности. Изменились акценты: налицо приоритет развития перед научением.

### **Что сделано автором:**

- осуществлены эксперименты по проведению учащимися исследований непосредственно на уроках (разработаны модульные программы для проведения исследований по математике, приемы выбора тем исследований, варианты представления результатов исследований, выполненных на уроках и т. п.);
- обоснованы и проверены программы различных элективных курсов (Нужна ли комбинаторика гуманитариям? Операции над нечетким множествами; Методы математической обработки результатов исследований; Расправимся с модулем, Методы решения уравнений в целых числах и др.);
- обоснованы и реализованы программы летних математических школ, проведенных в Псковской области, Стерлитамаке, Томске (ученики и учителя малокомплектных школ);
- разработаны и проверены различные программные средства (при этом они использовались не только для изучения программного материала, но и для проведения учащимися исследований и выполнения реальных проектов);
- проведен эксперимент по руководству исследовательской деятельностью на дистанционной основе (одновременно проводили ученики Псковской, Челябинской областей и Башкортостана).

Темы исследований выбирались на занятиях летних математических школ.

Анализ различных подходов, которые призваны реализовать новые приоритеты, не ухудшив качества образования в сельской школе, показывает, что один из перспективных подходов – включение сельских школьников в исследовательскую деятельность. В настоящее время имеется ряд обстоятельств, способствующих включению учащихся сельских школ в исследовательскую деятельность. Отметим некоторые из них:

1. Практически все сельские школы оснащены компьютерами и пакетами программных средств, позволяющими реально расширить возможности

школьников в проведении исследований как на уроках, так и во внеклассной работе.

2. Многие сельские учителя прошли подготовку по различным программам, ориентированным на подготовку к применению компьютеров в профессиональной деятельности (к примеру, программа «Образование для будущего»), в результате реализации которых они практически изучают проектную методику и различные программные и методические средства.
3. Значительное число сельских школ разработали и успешно реализуют программы развития школ (в любой программе имеется раздел, связанный с исследовательской деятельностью учащихся).
4. В стране реально развернута система дистанционного образования, и школьники получают возможность учиться не только под руководством своих школьных учителей, но и под руководством высококлассных специалистов (любой специальности), работающих в других регионах. Следует подчеркнуть, что в этом случае возникает новая и важная возможность – школьники могут реально изучать *разную* математику: классическую, прикладную, гуманитарную, естественнонаучную (при дистанционном обучении обучение любому предмету может быть связано с профессиональными планами учеников).
5. В стране и в мире проводятся различные научные конференции школьников, на которых дети могут не только представить свои результаты, но и получить поддержку и квалифицированный отзыв, рекомендации по поводу того, в каких направлениях можно продолжить исследования. Важно при этом, что участие в таких конференциях учитывается при поступлении в вузы.
6. В стране реализуются несколько президентских программ, связанных со школами, по развертыванию исследовательской деятельности школьников.
7. Во многих регионах страны проводится эксперимент по предпрофильному образованию. Этот эксперимент прямо связан с организацией исследовательской деятельности школьников, поскольку школьнику предстоит подготовить портфолио, в котором отражается исследовательская деятельность. Исследовательская работа учащихся позволяет решать одну из важных проблем предпрофильного (и профильного) образования – реализация индивидуальных учебных планов. Дело в том, что для решения этой проблемы требуется изучать любой предмет с разных позиций. Непосредственно на уроке это осуществляется за счет представления разных вариантов изучения темы (на выбор ученику), а в исследовательской деятельности – за счет выбора тем, специальной подготовки и самого проведения исследования.
8. Важной предпосылкой расширения исследовательской деятельности является и то, что многие вузы страны разработали и реализуют программу дистанционного обучения. В рамках таких программ школьники могут готовиться к исследовательской деятельности и выполнять исследования под руководством преподавателей, аспирантов и студентов вузов. Школьники заинтересованы в этом и потому, что это не только повышает их шансы поступить в вуз, но и помогает лучше подготовиться к обучению в вузе.



Анализ ситуации позволяет убедиться в существовании парадокса современной ситуации: **ученики сельской школы имеют более широкие возможности в проведении исследований, чем учащиеся городских школ.** Дело в том, что проблем на селе (в том числе и в сельской школе) значительно больше, и ими практически не занимаются; поэтому сравнительно просто заняться исследованиями и получить новые результаты. Сельские школьники, как показывает опыт, могут внести вклад в решение современных проблем своих сел. Это обусловлено тем, что они более остро чувствуют эти проблемы и могут раньше других исследователей включиться в их постановку и решение.

Для реального развертывания исследовательской деятельности школьников в сельской школе требуется решить две важные задачи:

**1. Создание условий, при которых сельский учитель может улучшить свою подготовку к руководству исследовательской деятельностью школьников и оперативно получать необходимую помощь.** Решение этой проблемы может быть осуществлено путем разработки программ повышения квалификации и развертывания дистанционных курсов для педагогов сельской школы, специально предназначенных для подготовки их (с учетом результатов исследований их затруднений) к руководству исследовательской деятельностью учащихся, а также подготовки системы методических средств для учителя и ученика. При этом важно подчеркнуть: исследовательская деятельность должна проводиться, прежде всего, на уроках, и участвовать в ней должны не только старшеклассники.

Для решения этих задач разработаны:

- различные варианты программ дистанционных курсов для педагогов;
- методические материалы по проблемам, связанным с исследовательской деятельностью (выбор тем, руководство исследовательской деятельностью учащихся на разных этапах, программное обеспечение, раздел авторского сайта с заданиями для учащихся с VII по X класс и материалов для учителя, который руководит исследованиями школьников по темам, приведенным на сайте);
- различные варианты средств для проведения мониторинга исследовательской деятельности учащихся и др.

**2. Подготовка учащихся сельской школы к проведению математических исследований.** В этой плоскости актуальны такие проблемы: подготовка учащихся к исследовательской деятельности непосредственно на уроках; выбор тем исследований для учащихся с учетом их интересов и склонностей; руководство проведением исследований; подготовка учащихся к представлению результатов своих исследований.

Анализ показал, что результат включения школьников сельских школ в исследовательскую деятельность зависит от участия в исследовательской деятельности учеников 5–6 классов. С этой целью разработаны темы исследований для учащихся и разделы «Исследовательских и творческих заданий» для тетрадей по математике учащихся сельской школы. Материалы этих разделов могут быть использованы при обучении учащихся по любому учебнику.

Для обеспечения включения сельских школьников в исследовательскую деятельность имеет смысл сформулировать заказ ученикам на проведение исследований, ориентированных на решение проблем, актуальных для их школы. К примеру, можно указать такие темы исследований: подготовка учащихся школы к заключительной аттестации (это могут быть материалы для отдельных сложных тем, экспертные системы по образцам по темам программы, развивающие тесты и материалы для коррекции); проведение различных статистических исследований (к примеру, исследование частоты заболеваний учащихся школы); разработка программ математических кружков и элективных курсов и материалов для их проведения (к примеру, элективный курс по задачам с параметром); обоснование и подготовка электронных ресурсов и др.). Существенно, что в результатах исследований заинтересован учитель и, как показывают эксперименты, по таким темам школьникам (совместно с учителями) удастся получить интересные результаты.

Включение сельских школьников в исследовательскую деятельность и организация исследовательской деятельности строятся на определенных принципах:

1. *Добровольность участия в исследовательской деятельности.* В соответствии с этим принципом ученик выбирает предмет и тему, с которой связана его исследовательская деятельность. При этом понятно, что желательна тенденция к увеличению доли учащихся, принимающих участие в таковой.
2. *Научный характер исследовательской деятельности.* Школьники должны не играть в науку, а правильно осознать все этапы научного поиска, выполняя их самостоятельно. Второй аспект научности связан с тем, что признается индивидуальность каждого ученика. Это приводит к необходимости проводить работу с учащимися дифференцировано, используя, наряду с массовыми формами классной и внеклассной работы, такие формы, которые рассчитаны на кратковременное участие школьников в них, используя потенциальные возможности для организации исследовательской работы всех, кто в ней заинтересован.
3. *Общественно-полезная направленность* коллективной и индивидуальной исследовательской деятельности учащихся (исследования школьников проводятся по специальным заказам – учителей, школы, других организаций и заказчиков, известных ученикам).
4. *Учет психологических особенностей* школьников, включенных в исследовательскую деятельность. Он предполагает специальное изучение процесса развития школьников, своевременную помощь ученикам и необходимую коррекцию. Качественная реализация принципа учета помогает школьникам осознать вкус к самостоятельным занятиям, научному творчеству, осознанию своих возможностей и интересов.
5. *Успешное включение школьников в исследовательскую деятельность,* достижение ими реальных результатов зависит от того, насколько тесно увязано содержание исследовательской деятельности с предполагаемыми профессиями школьников, насколько оно развивает их представление о

предполагаемой профессии, то есть, насколько продуманно осуществляется *связь исследовательской деятельности с работой по профориентации школьников*. Исследовательская работа – не самоцель, а часть работы по профориентации школьников. Из средства развития способностей наиболее успевающих школьников исследовательская деятельность учеников превращается в важнейшее средство повышения качества подготовки выпускников сельской школы к жизни в меняющемся мире. Эти изменения вызывают потребность создания в школах такой системы, при которой каждый ученик 5–11 классов проходил бы школу самостоятельной исследовательской деятельности (в соответствии с его интересами и возможностями).

6. *Принцип непрерывности*, суть которого состоит в том, что между всеми этапами обучения должна быть преемственность. Преемственность предполагает не только связь в содержании, формах и методах работы, но и качественное проведение анализа результатов на каждом этапе, и психологически точную формулировку новых педагогических задач на следующих этапах.
7. *Принцип лично-деятельностного подхода* к исследовательской деятельности. Этот принцип означает, что ученик должен проводить исследования самостоятельно, а учитель призван включать их в деятельность, которая ученика интересует, доступна ему и развивает его.

В результате исследований и экспериментов подготовлена программа курсов для администраторов школ по проблеме проектирования системы работы школы по реализации исследовательской деятельности школьников; выделены этапы включения школьников в исследовательскую деятельность; подготовлены методические материалы для педагогов и учащихся по каждому из этапов. Разработаны элективные курсы межпредметного характера, которые предназначены для обучения исследовательской деятельности и включения ребят в проведение реальных исследований; предложены приемы формулировки тем исследований для учащихся с разными интересами и возможностями, позволяющими реализовать индивидуальные траектории в исследовательской деятельности; разработаны курсы повышения квалификации для педагогов сельских школ и учащихся, проведены эксперименты по реализации программ в разных регионах России; подготовлены авторские пакеты программных средств для реализации программ работы с учениками и педагогами, для их применения в исследовании ребят, проведены эксперименты по использованию с учениками разных профилей обучения (в том числе и на дистанционной основе).

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА  
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Г.Ф. Глебова (г. Смоленск)*

Основные направления инновационной деятельности, сформулированные в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, получили наиболее четкую конкретизацию в одной из самых масштабных целевых программ федерального уровня – Приоритетном национальном проекте «Образование». Новые направления инновационной деятельности, зафиксированные в критериях конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, фактически определяют необходимость становления школы, участвующей в конкурсе, как ресурсного центра. В этом случае образовательное учреждение – ресурсный центр как новая содержательная форма творческого исполнителя не замыкается на внутренних проблемах, а выполняет на своей базе внешний заказ. Одно из требований к деятельности такого центра – тиражируемость опыта. В условиях реализации сельским образовательным учреждением такой функции становится актуальной проблема научно-педагогического сопровождения учеными-педагогами его инновационной образовательной деятельности, в том числе и новой по содержанию подготовки и переподготовки действующих в ней сегодня педагогических кадров. В соответствии с современной государственной политикой в области образования становление аттрактивных центров постдипломного образования на базе вузов для удовлетворения профессиональных потребностей учителей, укрепление связи между школой и вузом можно рассматривать и как одну из составляющих миссии высшей педагогической школы, и как перспективное направление социального партнерства в образовательной сфере (В. Виноградов, О. Виханский, П. Карстанье, А. Моисеев, И. Подушкина, О. Прикот, П. Третьяков, К. Ушаков). В определении понятия «социальное партнерство» мы придерживаемся трактовки П.И. Третьякова: это форма социального взаимодействия, включающая в себя конкретных субъектов, придерживающихся в своей деятельности достижения определенных целей, и базирующаяся на принципах демократии, законности, солидарности, справедливости, диалога, ответственности сторон за выполнение или неисполнение принятых на себя обязательств, а также на элементах определенного противостояния и конфронтации в начале взаимодействия и достижения консенсуса и компромисса в конце.

В данной статье мы обозначаем результаты деятельности в одном из направлений социального партнерства между Смоленским государственным уни-

верситетом и образовательными учреждениями области, осуществляемого в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение инновационной деятельности образовательных учреждений сельских муниципальных образований», разработанного и реализуемого временным научно-исследовательским коллективом СмолГУ. В 2005–2008 гг. основными направлениями деятельности ВНИК являлись: разработка и апробация внутришкольной модели профильного обучения в условиях общеобразовательной школы сельского муниципального образования; модели здоровьесберегающей образовательной среды, адекватной государственному образовательному заказу и образовательным запросам социального окружения сельской школы; интегративной модели взаимодействия вуза и сельских образовательных учреждений в направлении повышения эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе; модели взаимодействия вуза и сельской школы – полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад–школа» по созданию системы образования детей старшего дошкольного возраста с привлечением ресурсов образовательных учреждений муниципальных образований всех ступеней; научно-педагогическое сопровождение становления на базе школы, реализующей апробированную модель профильного обучения, ресурсного центра.

Приведем пример сотрудничества Смоленского государственного университета с отделом по образованию Администрации сельского муниципального образования «Демидовский район» Смоленской области в создании оптимальной модели внутришкольной профилизации в условиях общеобразовательной школы сельского муниципалитета. Для решения проблемы были объединены усилия классического университета, областного института усовершенствования учителей и общеобразовательной школы. Актуальность эксперимента по введению профильного обучения на базе МОУ Пржевальская СОШ определялась: *во-первых*, особенностью социальной макросреды школы (территория сельской местности и национального парка федерального значения «Смоленское Поозерье»), которая выражается в сравнительной однородности структуры занятости населения (сельское хозяйство и сфера обслуживания) и острой нехватке врачей, учителей, менеджеров и рабочих строительных специальностей. В перспективе, согласно Генеральному плану развития региона, помимо специалистов названных областей будут также востребованы менеджеры и специалисты туристического и гостиничного сервиса, бытового обслуживания, торговли, специалисты по воспроизводству и охране леса, специалисты в области сельскохозяйственного производства, в сфере муниципального управления, банковского дела; *во-вторых*, актуальность экспертизы определялась высоким уровнем образовательных притязаний учащихся и их родителей (на начало эксперимента 57% учащихся и 82% их родителей считали необходимым продолжение обучения в 10 классе; 20% учащихся и 35% их родителей считали обязательным получение высшего образования) и вместе с тем затруднением большинства учащихся (63%) в выборе будущей профессии, а значит, необходимостью в специальных ориентировках; *в-третьих*, высоким уровнем мотивации педагогического коллектива (74% учителей) к участию в создании условий для самоопределения учащихся и потребностью в повышении

уровня профессиональной компетентности для решения этой задачи (87% учителей). Важным фактором, определяющим актуальность этого эксперимента, являлось также значительное отдаление школы от областного центра, что создавало трудности в подготовке и переподготовке учителей, обеспечивающей необходимый уровень профессиональной компетентности для создания и реализации системы предпрофильного обучения. Так, за последние пять лет учителя школы повышали квалификацию лишь по проблемам частных методик.

Таким образом, *потребность рынка труда в специалистах различного профиля, высокий уровень образовательных притязаний учащихся (и их родителей), определенные затруднения учащихся в самостоятельном выборе будущей профессии, а также понимание педагогическим коллективом необходимости создания в школе условий для самоопределения и самореализации выпускников посредством повышения уровня индивидуализации и эффективности учебно-воспитательного процесса и вместе с тем недостаточный уровень готовности педагогов к осуществлению такой деятельности определили актуальность проведения на базе МОУ Пржевальской СОШ эксперимента по предпрофильному обучению.*

**Противоречия в образовательном процессе** между высоким уровнем образовательных запросов учащихся, их родителей и невысокой степенью успешности учащихся; между профильными предпочтениями и невысоким уровнем успешности учащихся в соответствующих предметных областях; между существующим рынком труда, направлениями его развития в регионе и образовательным заказом учащихся и их родителей; между достаточно высоким уровнем мотивации педагогического коллектива к переходу на профильное обучение и недостаточной степенью теоретической и практической подготовки учителей к реализации личностно-ориентированного профильного обучения определили содержание информационной работы, психолого-педагогической поддержки учащихся и деятельности по подготовке кадров и научно-методическому обеспечению введения профильного обучения.

**Цель экспериментальной работы:** разработка, апробация и реализация модели предпрофильной подготовки и профильного обучения; содействие развитию профессиональной компетентности педагогического коллектива школы с учетом новых тенденций в образовании в условиях инновационного образовательного процесса.

Оставляя за рамками статьи содержание работы по научно-педагогическому сопровождению инновационной деятельности, отметим, что наиболее сложными для решения проблемами стали: создание и внедрение в образовательный процесс системы формирования готовности педагогического коллектива к проектированию инновационной (исследовательской) деятельности в условиях личностно-ориентированного обучения; в рамках психологической поддержки – приведение в соответствие уровней образовательных запросов учащихся и их родителей и соотнесение их с уровнем успешности учащихся; для руководителей образовательных учреждений – определение направлений и реализация механизма маркетингового анализа внешней среды. По нашему мнению, эта составляющая проблемы обусловлена недостаточным уровнем ее теоретической разработанности для усло-

вий сельского образовательного учреждения, выраженным инновационным характером маркетинга. Вместе с тем маркетинговый анализ внешней образовательной среды, предполагающий анализ социального окружения и его влияние на развитие образовательного учреждения, позволяет выявить степень соответствия инновационной деятельности школы тенденциям изменения ее социального контекста, что дает возможность правильно обосновать будущую стратегию развития образовательного учреждения.

Результатом двухлетней совместной деятельности ученых вуза и педагогов сельской школы явилась апробированная модель внутришкольной профилизации, включающая в себя две подсистемы. Первая – базовая: включает в себя несколько профилей, предусмотренных учебным планом конкретного учебного заведения и определяющих его лицо. Профили могут меняться в школах разного типа: экономического, эстетического, педагогического и др. Обучение на профилях происходит в рамках классно-урочно-предметной системы с реализацией элементов личностно-ориентированного обучения. Во-первых, ученики реализуют право выбора профиля, во-вторых, имеют возможность обучаться по индивидуальным планам, в-третьих, частично реализуется система обучения в малых группах, обеспечивающая возможность изменения профиля. Другая подсистема – вариативная: предполагающая обучение в малых личностно-ориентированных группах, реализующих индивидуальные учебные планы и индивидуальные образовательные программы. Количество и тип этих групп в первую очередь определяются изменяющимися образовательными потребностями учащихся. Эта подсистема может претерпевать изменения в течение всего учебного года. Она и обеспечивает открытость, гибкость, адаптивность системы профильного обучения, чутко и своевременно реагируя на образовательные запросы учащихся, исходя из совокупности различных критериев: данных педагогического и психологического мониторинга, наличия соответствующих специалистов, материальных возможностей образовательного учреждения, учебно-методического обеспечения и др. Предусматриваются взаимобратные связи между двумя подсистемами. В течение года возможен переход ученика из одной подсистемы в другую, из одной малой группы – в другую. В ходе эксперимента разработан механизм перехода, определены особенности организации обучения в малых группах профильного обучения. Многомерный подход к созданию таких групп разработан и представлен нами ранее.

Таким образом, одним из итогов эксперимента по предпрофильной подготовке стала научно обоснованная вариативная модель профильного обучения, учитывающая риски и возможности, выявленные в ходе организации ее первого этапа и определяющая оптимальные для развития школы направления.

Представим возможные направления тиражируемости опыта МОУ Пржевальская СОШ по переходу на профильное обучение: вариативная внутришкольная модель профильного обучения; интегративная модель взаимодействия вуза и сельской школы по созданию единого информационного образовательного пространства; модель взаимодействия вуза и сельской школы по созданию системы непрерывного образования; содержание профильного обучения (система формирования готовности учителя к проектированию инновационной (собственной ис-

следовательской) деятельности, структура и подходы к определению содержания авторской программы элективного курса, малая группа в условиях профильного обучения: многомерный подход к созданию; методы, приемы, средства, технологии личностно ориентированного обучения; технология проведения и анализа занятия в рамках элективных курсов); структура и содержание управленческой деятельности в условиях взаимодействия традиционной и инновационной систем обучения; структура и содержание деятельности заместителя директора школы, организующего предпрофильную подготовку; направления и формы взаимодействия с высшей школой по подготовке и переподготовке учителей, работающих в системе профильного обучения (совместный проект СОИУУ – СмолГУ).

Ведущими факторами, определяющими результативность представленного нами образовательного взаимодействия, на наш взгляд, являются: *взаимная работа преподавателей кафедр вуза и школы по разработке содержания образования*. Как показывает практика, особенно сложным для учителя оказывается создание индивидуальных программ обучения под конкретного ученика. Оптимально, если работа по созданию таких образовательных программ осуществляется учителями под руководством ведущих специалистов вуза, происходит *обогащение тематики научных исследований вузовских преподавателей актуальными практическими проблемами, стоящими перед современной школой*. Проблематика научных исследований вуза нередко скорее диссертабельна, чем актуальна. Приоритет, на наш взгляд, должен быть за решением реальных проблем современной школы: *соавторство школы и вуза в создании программ, учебников, методических пособий, взаимопроникновение исследовательской преподавательской и учительской деятельности, обогащение исследовательской базы (школы) теорией, всемирно известными апробированными технологиями и методиками, адаптация известных методик под конкретные задачи школы, становление каждого учителя как учителя-исследователя*.

Взаимодействие школы и вуза становится более эффективным при выполнении двух условий. Во-первых, мотивация исследовательской деятельности учителя должна осознаваться как управленческая проблема в школе. Во-вторых, руководители научных подразделений вуза должны понимать актуальность школьной проблематики и учитывать ее при планировании тематики научно-исследовательской работы. Отметим, что обоснованность обозначенного нами подхода к проблеме подтверждается победой школ – социальных партнеров университета, в том числе МОУ Пржевальская СОШ, и учителей этих школ, участвовавших в соответствующих конкурсах Приоритетного национального проекта «Образование».

Таким образом, еще одним результатом обозначенного нами направления социального партнерства в образовательной сфере становятся и концептуальное осмысление, и систематизация собственного педагогического опыта учителями и руководителями школ, их готовность к инновационной деятельности в рамках Приоритетного национального проекта «Образование».



## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

***Т.А. Гаваза (г. Псков)***

В настоящее время перед российским образованием стоят новые цели, среди которых:

- развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
- готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности.

Данные цели могут быть достигнуты учителем при соответствующей организации учебно-познавательной деятельности (УПД) учащихся как на уроке, так и во внеурочное время.

В своей статье: «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования» Хуторской А.В. дает следующее определение учебно-познавательной компетенции: «совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания».

Рассматривая данную компетенцию с точки зрения умений компетентностного учащегося, можно сказать, что возможность осуществления самостоятельной УПД обеспечивается:

- организаторскими умениями (постановка цели, планирование, рефлексия, самооценка собственной деятельности);
- информационными умениями, то есть умением самостоятельно работать с информацией: анализировать, отбирать, организовывать, преобразовывать, передавать и сохранять её с помощью различных средств;
- логическими умениями, обеспечивающими умственную деятельность учащегося, которая проявляется в четкой структуре процесса усвоения знания, постановки и решения задачи.

Однако основой овладения компетенцией должны быть не только умения, но и знания. Формирование учебно-познавательной компетенции сопровождается

интеграцией знаний из различных областей науки, т.е. формированием системы знаний в предметной области, выраженной в научных сведениях о предметах, фактах и явлениях в их связях и отношениях и знаниями о конкретных методах, приемах и средствах получения, усвоения учебного материала.

Кроме того, для преодоления возникающих затруднений в ходе УПД, достижения поставленной цели, учащийся должен обладать ярко выраженной мотивацией на познание, т.е. иметь стремление к постоянному обновлению своих знаний и к обучению. В итоге учебно-познавательная компетенция в процессе овладения ей «лично окрашивается» качествами ученика и предстает в виде учебно-познавательной компетентности, состоящей из трех компонентов: *когнитивный компонент* (система знаний), *деятельностный компонент* (умения) и *ценностно-мотивационный компонент* (мотивы и ценностные ориентации).

В последнее время одним из направлений в деятельности учителя является организация исследовательской деятельности школьников, которая в немалой степени может способствовать формированию и развитию одной из основных образовательных компетентностей – учебно-познавательной компетентности. В первую очередь это связано с самим понятием «научного исследования», как особой формы процесса познания. Во-вторых, с основными признаками научного процесса познания, которыми являются целеполагание, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов, использование «научного метода» исследования.

Рассмотрим, какая работа может быть проведена учителем по формированию организаторских и информационных умений на начальном и заключительном этапах исследования.

Создание первоначальных представлений о предмете исследования, его сторонах и связях, обнаружение пробелов, неясностей в разработке выбранной для изучения проблемы связано с изучением научной и популярной литературы, а также с информацией полученной из Интернет. Это начало исследовательской деятельности, и учащийся должен осознать, что тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать уже установленные факты, четко очертить грани предмета исследования. В результате сбора информации по теме исследования должны быть получены следующие сведения.

- Кто и где уже работал или работает по теме исследования?
- Где опубликованы результаты этой работы (в каких источниках)?
- В чем конкретно они состоят?

Юный исследователь должен знать, что работа с литературой состоит из следующих этапов:

**1 этап.** Составление библиографии – списка подлежащих изучению произведений, их перечня, научного описания, приведения необходимых указателей. Библиография обычно включает в себя книги, учебники, учебные и учебно-методические пособия, журналы, статьи в сборниках научных трудов, монографии, реферативные обзоры и др. На данном этапе учащемуся потребуются умение работать с каталогами в библиотеке, умение правильно записать выходные данные источника, включая выходные данные Интернет-источников.

**2 этап.** Первичное ознакомление с литературой и другими источниками, которое должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. В этом случае учащемуся можно порекомендовать следующее: сначала ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание источника. После этого определить совместно с учителем или самостоятельно способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием; выборочное изучение, сопровождающееся выписками; общее ознакомление с аннотированием и т. д.

**3 этап.** Аналитическая работа с литературой. В этом случае система записей иная – здесь интересующие исследователя положения, тезисы, идеи записываются на отдельных листах, имеющих соответствующие графы: название источника, основное понятие или проблема, цитируемое положение или определение с указанием страницы, собственные комментарии цитируемого и др. Следует выделить, что нового автор каждой работы вносит в исследование проблемы, какие оригинальные подходы и решения он предлагает. На этом же этапе целесообразно высказать и зафиксировать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам. Эту работу можно сделать, используя отдельный файл (файлы) в компьютере.

**4 этап.** Результаты работы с литературой систематизируются в соответствии со структурой исследовательской работы.

При изучении литературы особое внимание необходимо обращать на основные понятия, которые будут использоваться в исследовании. Они должны быть четкими и однозначными. Это означает, что то или иное понятие, которое разными авторами может трактоваться по-разному, должно во всем тексте данной работы, от начала до конца, иметь лишь одно, четко определенное автором значение. После того, как определение понятий будет сделано, начинается поиск их толкований в следующих источниках:

- энциклопедии: общие (БСЭ, МСЭ и др.) и специальные (например, педагогическая, психологическая, философская и др.);
- толковые словари: общие (С. Ожегова, В. Даля и др.) и специальные (например, педагогический, психологический, социологический);
- оглавления и предметные указатели основных учебников и монографий по теме исследования.

Найденные определения понятий фиксируются на отдельных карточках и подвергаются мыслительной обработке с помощью операций анализа, сравнения, классификации, обобщения и др.

Заключительным этапом проводимого исследования является написание так называемой исследовательской работы. При написании введения и заключения учащимся может быть проведена работа по рефлексии и самооценке собственной деятельности. В частности, для того, чтобы проверить, правильно ли сформулированы во введении основные характеристики исследования, учащийся должен постараться ответить на следующие вопросы:

1. При формулировке проблемы исследования: «Что надо изучить из того, что ранее не было изучено?»

2. При формулировке темы исследования: «Отражена ли проблема исследования в его названии?»
3. При обосновании актуальности: «Почему эту проблему необходимо изучать именно сегодня?»
4. При определении объекта исследования: «Что будет исследоваться?»
5. При определении предмета исследования: «Какие новые отношения, свойства, аспекты, стороны, функции и т. д. объекта подлежат исследованию или углубленному изучению?»
6. При формулировке цели исследования: «Какой результат исследования намерены получить?»
7. При определении задач исследования: «Что нужно сделать, чтобы цель была достигнута? Позволяет ли последовательное решение этих задач достичь поставленной цели?»
8. При выдвижении гипотезы исследования: «Каким из возможных путей следует идти, чтобы достичь цели исследования?»
9. При выдвижении положений, подлежащих публичной защите: «Что не очевидно в объекте и предмете исследования, что в нем такого, что не замечают другие?»

Так как в заключении содержатся итоги работы, важнейшие выводы, к которым пришел автор, указываются их практическая значимость, возможность внедрения результатов работы и дальнейшие перспективы исследования темы, то оно должно давать ответ на следующие вопросы:

- Зачем предпринято исследование?
- Что сделано?
- К каким выводам пришел автор?

Ответы на эти вопросы, позволяют учащемуся оценить, насколько успешной была его работа, чему он научился, выполняя ее, и что узнал нового.

Таким образом, при проведении исследования по какой-либо теме у школьника может быть сформирована учебно-познавательная компетенция, которая впоследствии позволит ему более успешно выполнять курсовые, дипломные работы при обучении в вузе, а также осуществлять деятельность, связанную с научным исследованием. Однако в реальности это не всегда бывает так. Нередко школьники, выполняющие работы научно-практических конференций не могут ответить на вопросы, связанные с организацией и проведением исследования, затрудняются в формулировке цели и задачей исследования, раскрытии методов исследования. Для того чтобы избежать этого, учителю необходимо видеть целью своей работы не только качественно выполненную исследовательскую работу в смысле содержания и оформления, но и формирование умения проводить научное исследование и оформлять его результаты независимо от темы и области научного знания.

## ИНДИВИДУАЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВЕДУЩАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ВОСПИТАНИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Е. Н. Степанов (г. Псков)*

Происходящие в последние годы преобразования политической, экономической, социально-бытовой и других сфер жизни россиян обусловили необходимость изменения практики воспитания детей, в том числе и обучающихся в сельских образовательных учреждениях. В настоящее время идет активный поиск новых подходов, содержания и способов воспитания сельских школьников. Большинство сельских педагогов убеждены в том, что вряд ли в качестве эталона следует по-прежнему рассматривать организацию воспитательного процесса в городской школе (одна из граней реализации на протяжении многих лет идеи стирания различий между городом и деревней, сельским и городским образами жизни), что практика воспитания в учебном заведении должна учитывать не только специфику сельского уклада жизнедеятельности, но и общие, особенные и единичные черты конкретного ребенка и условий, в которых он живет и развивается.

Существенным инновационным потенциалом, на наш взгляд, обладает разрабатываемый научными и практическими работниками Псковской области индивидуальностный подход, который может выступать в роли ведущей методологической ориентации в деятельности по совершенствованию и повышению эффективности процесса воспитания сельских школьников. Под **индивидуальностным подходом** понимается **методологическая ориентация субъекта воспитания, основанная на применении комплекса взаимосвязанных понятий, принципов и способов действий по обеспечению процесса проявления и развития индивидуальности детей, по оказанию помощи в их самоосуществлении.**

Индивидуальностный подход, как и другие методологические ориентации, состоит из трех компонентов. Первая его составляющая – это совокупность основных понятий, используемых в процессе мыследеятельности. Ключевым понятием является индивидуальность, которая рассматривается в качестве интегративного свойства человека, отражающего его способность к самоосуществлению, характеризующего его авторское отношение к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению, представляющего собой неповторимое сочетание общих, особенных и единичных черт конкретного индивидуума. Данный компонент составляют и такие понятия, как *уникальность, самобытность, помогающие отношения, выбор, доминанта, творчество, уникализация, самопознание, самоопределение, самопроектирование, самосозидание, самореализация, самоутверждение, саморефлексия, самооценка, самоэффективность.*

Второй компонент индивидуального подхода составляют следующие **принципы**:

**1. Принцип целостности.** Большинство ученых рассматривает индивидуальность как целостную систему. «Индивидуальность, – утверждал еще в XIX веке известный философ Людвиг Фейербах, – это неделимость, единство, целостность...». Данную точку зрения поддерживают и современные исследователи-психологи Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.И. Слободчиков, Л.И. Собчик, которые собственными исследованиями убедительно доказали, что индивидуальность – это целостная характеристика индивидуальных свойств человека как индивида, субъекта и личности.

Принцип целостности актуализирует фундаментальное положение педагогической антропологии о том, что человек в своем единстве и целостности должен выступать предметом воспитания. Современный педагог-воспитатель должен направлять свои усилия на обеспечение развития ребенка как сложной и целостной системы. Причем педагогические действия не должны «распыляться» ради формирования каких-то отдельных, порой и не очень существенных, сторон и качеств человека, а должны сосредотачиваться на развитии системообразующего свойства, придающего человеку целостность. Именно таким свойством, по утверждению Е.В. Бондаревской и нашему глубокому убеждению, и является индивидуальность конкретных учащихся.

**2. Принцип бинарности** (бинарный – двойной, двуединый, состоящий из двух частей, компонентов и т.п.). Бинарный характер построения воспитательной деятельности обусловлен целым рядом процессов такого же рода, связанных с развитием и проявлением индивидуальности.

Хорошо известно, что формирование индивидуальности происходит под влиянием двух главных взаимодействующих факторов – наследственности и среды. Их влияние настолько взаимосвязано, что генетиками установлено существование устойчивой и значимой генотип-средовой корреляции. «Формирующаяся индивидуальность, – подчеркивает И.В. Равич-Щербо, – не делится на то, что в ней от среды, и на то, что – от генотипа. Развитие по сути своей является процессом переплетения и взаимодействия генов и среды, развитие и есть их взаимодействие».

Реализация принципа бинарности в процессе воспитания предполагает двуединство деятельности педагога и активности ребенка. Неслучайно М.И. Рожков и Л.В. Байбородова предложили осуществить классификацию методов воспитания на основе идеи бинарности. «Воздействие педагога, направленное на воспитание ученика, – пишут они, – призвано вызвать соответствующее ему действие ученика, способствующее самовоспитанию. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. Бинарные методы воспитания предполагают выделение парных методов "воспитания-самовоспитания"».

Выражая полное согласие с точкой зрения этих ученых, мы полагаем, что принцип бинарности должен стать правилом в деятельности педагога-воспитателя по обеспечению развития индивидуальности ребенка не только при определении методов воспитания, но и при выборе целевых ориентиров, содержания, форм ор-

ганизации, анализа и оценки воспитательного взаимодействия, т.е. при отборе всех компонентов процесса воспитания. Бинарность должна пронизывать каждую клеточку, каждый элемент и каждое мгновение воспитательных отношений педагога и ребенка.

**3. Принцип доминанты.** Необходимо сразу пояснить, что понятием «доминанта» нами определяется не столько физиологический очаг возбуждения, сколько обозначается такой момент бытия человека, как концентрация его интеллектуальных, душевных и физических сил на важном аспекте своей жизнедеятельности. Кстати, и сам создатель учения о доминанте академик А.А. Ухтомский считал возможным и целесообразным применять данный термин не только в рамках физиологии, но и в более широком контексте – при изучении и объяснении жизни человека в целом, включая ее интеллектуальную и духовно-нравственную стороны.

Принцип доминанты требует от воспитателя внимательного изучения воспитанников и тщательного анализа их поступков, что способствует выявлению, осознанию и пониманию педагогом доминантных состояний у детей. Это является несомненно важным для развития индивидуальности школьников, ведь из совокупности присущих им доминант формируется «руководящий стержень» их мыслей и действий, т.е. авторское отношение к жизни. Доминантные стороны, как правило, являются одновременно и наиболее сильными, обеспечивающими успех в жизни и развитии того или иного человека.

**4. Принцип вариативности.** Вариативность как важнейшая характеристика воспитательного процесса обусловлена многообразием способов и условий человеческого бытия и постоянной их изменчивостью. Она детерминирована уникальностью каждого человеческого индивида, неповторимостью его жизненного пути и особенностями процесса развития. Не случайно известный российский педагог К.Н. Вентцель в начале прошлого века писал: «Каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания (сколько существует детей, столько существует и систем воспитания) ...».

В этой связи воспитателю необходимо иметь более отчетливые представления об индивидуальной траектории жизнедеятельности и развития каждого ребенка и на их основе более детально и обоснованно планировать индивидуальную работу с каждым учеником. Педагог должен помочь воспитанникам найти и занять свою нишу, разумеется, наиболее комфортную и благоприятную, в общем пространстве деятельности и отношений в ученическом коллективе.

**5. Принцип помогающих отношений.** В результате работы по определению условий, форм и способов педагогического содействия ребенку в развитии и актуализации его возможностей и способностей, в становлении и проявлении его индивидуальности, зарубежные ученые – представители гуманистического направления в психологии и педагогике – пришли к выводу, что главным условием в решении этих сложных задач является установление помогающих отношений между воспитателем и его воспитанниками. Понятие «помогающие отношения» ввел Карл Роджерс, который определил его следующим образом: «Это такие отношения, в которых один из участников стремится к тому, чтобы у одной или обеих сторон произошли изменения в сторону более тонкого понимания себя, в

сторону усиления выражения и использования всех своих потенциальных внутренних ресурсов».

Принцип помогающих отношений нацеливает воспитателя на отказ от использования средств формирующей педагогики, на обогащение своего педагогического арсенала индивидуальностно-ориентированными формами и способами воспитательного взаимодействия.

**6. Принцип творческой активности.** Практически все исследователи подчеркивают неопределимое значение творчества для созидания индивидуальности. Очень часто определение «творческая» соседствует с термином «индивидуальность». «В наших исследованиях, – констатирует Ю.А. Гагин, – к сущностным элементам индивидуальности, посредством которых происходит ее реализация, отнесены творчество и общение. При этом творчество рассматривается, во-первых, как деятельность, связанная с созданием чего-то нового по смыслу. Создание чего-то нового по смыслу, осознание этого смысла, передача его другому являются главными элементами творчества индивидуальности, благодаря чему происходят ее становление и реализация. Во-вторых, творчество рассматривается как признак личности, индивидуальности, т.е. человека, способного создавать новые формы индивидуальной и общественной жизни». Однако не всякое творчество гарантирует становление творческой индивидуальности. Для этого следует соблюдать еще одно условие: ребенок в процессе творческой деятельности должен занимать субъектную позицию.

Принцип творческой активности обращает внимание воспитателя на необходимость проектирования и создания условий для проявления и развития креативных способностей учащихся, на стимулирование у них желания стать субъектами индивидуального и коллективного жизнетворчества. Умелая педагогическая поддержка творческих устремлений воспитанников будет способствовать формированию у детей уникальных черт и качеств личности, индивидуального стиля деятельности, авторского отношения к своему внутреннему и окружающему внешнему миру.

**7. Принцип рефлексивности.** «Индивидуальность рождается вместе с развитием рефлексии», – так кратко и точно охарактеризовали Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин одну из закономерностей процесса становления человеческой индивидуальности. Ведь без формирования внутреннего Я, цементирующего индивидуальную структуру индивида, трудно представить возможность обретения человеком своей индивидуальности. Не вызывает сомнения и то, что в конечном счете человеку самому решать: стал или не стал самим собой, сумел или не сумел обрести свой образ, реализовал или не реализовал свои возможности.

Принцип рефлексивности является отражением необходимости осуществления педагогической деятельности по формированию у детей умений и навыков самоанализа и самооценки, потребности в рефлексии событий, происходящих в совместной или индивидуальной жизни. В современной практике воспитания существует широкий диапазон форм и методов развития у учащихся рефлексивной культуры.



Технологический арсенал (третья составляющая методологического подхода) индивидуально ориентированной воспитательной деятельности включает в себя представленные в таблице 1 бинарные **методы и приемы** воспитательного взаимодействия педагога и ребенка.

Таблица 1

<i>Способы деятельности педагога</i>	<i>Способы самодеятельности ребенка</i>
Методы и приемы познания ребенка	Методы и приемы самопознания
Методы и приемы понимания ребенка и его жизнедеятельности	Методы и приемы самопонимания
Методы и приемы педагогического проектирования	Методы и приемы самопроектирования
Методы и приемы помогающего созидания	Методы и приемы самосозидания (самостроительства)
Методы и приемы педагогической рефлексии	Методы и приемы саморефлексии
Методы и приемы педагогической коррекции	Методы и приемы самокоррекции

Опираясь на изложенные положения индивидуальноного подхода, руководители и педагоги сельских образовательных учреждений Псковской области разработали модели систем индивидуально ориентированного воспитания школьников. Наиболее оригинальными и эффективными оказались созданные в Переслегинской гимназии Великолукского района и Покровской средней школе Красногородского района воспитательные системы творческой индивидуальности и самоосуществления сельских школьников. В этих учебных заведениях не только были успешно апробированы теоретические и методические основы индивидуальноного подхода, но и существенно пополнилась технологическая составляющая данной методологической ориентации (например, такими формами и методами индивидуально ориентированного воспитательного взаимодействия, как бенефис, презентация личностных достижений учащихся, звездная гостиная «Зажги свою звезду!», альбом-эстафета «Мир моих интересов и увлечений», ученический мастер-класс и др.). Участники опытно-экспериментальной работы подчеркивают, что применение индивидуальноного подхода в практике воспитания сельских детей позволяет более успешно содействовать развитию личности и индивидуальности школьников, формированию у них способностей к самопознанию, самоопределению, самопроектированию, самостроительству, самореализации и самоутверждению. Об этом свидетельствуют и результаты диагностических исследований.

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ НА СЕЛЕ : ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

*М. В. Александрова,  
Р. М. Шерайзина (г. Великий Новгород)*

На современном этапе развития общества особую значимость приобретает образование взрослых на селе, поскольку общая ситуация на селе остается самым напряженным очагом социального и духовного кризиса нашего общества. Социально-экономические условия сельской жизни, условия быта и досуга поставили личность на грань «самовыживания».

В истории российского села можно выделить как наиболее значимые три реформы: столыпинскую реформу, установление колхозно-совхозной системы хозяйства и формирование многоукладной современной системы производства сельскохозяйственной продукции.

В результате столыпинской реформы крестьянин обрел право выхода из общины, став фактическим собственником своей земли, мог по желанию получить сруб или переселиться на хутор, под залог взять льготный кредит в виде техники, семян, племенного скота и т.д. Главная цель реформы – создание класса богатых крестьян-фермеров, ее проведение позволило резко увеличить сельскохозяйственное производство (в 1913 году Россия произвела зерна больше, чем США, Канада и Аргентина, вместе взятые).

Нынешняя реформа проходит в условиях, резко отличающихся от условий 1906 года. В настоящее время нет крестьянина, умеющего самостоятельно хозяйствовать на земле, отсутствует рыночная инфраструктура, у государства нет возможности выделять крестьянам товарные кредиты, отсутствует сельскохозяйственная техника, предназначенная для мелкотоварного хозяйства, укрупнение деревень способствовало оттоку населения и т.д. Ключевым звеном в современной аграрной реформе является личное крестьянское хозяйство, и задача состоит в том, чтобы соединить усилия семейно-трудовых хозяйств, кооперировать их усилия.

В этих условиях повышается значимость образования, которое является «самым ценным капиталом, фундаментом жизненного успеха, когда каждый решает свои проблемы сам; приноравливаясь к новым реальностям, соотнося их с личными возможностями» [1].

Растут потребности аграрного сектора в сельскохозяйственной подготовке выпускников школ и взрослых. В связи с многоукладностью современного сельского хозяйства появляется потребность в новых профессиях на селе (менеджер, маркетолог и др.).

Развитие села во многом определяется уровнем образованности населения. Образование на селе – это особая, богатейшая социокультурная сфера с немалыми возможностями.

Специфика условий жизни в сельской местности определяется основными характеристиками «сельского образа жизни»:

- занятость сельского населения преимущественно сельскохозяйственным трудом;
- зависимость труда земледельца от климатических условий, сезонность, неравномерность трудовой занятости;
- большая слитность труда и быта, слабая трудовая мобильность;
- сверхзанятость сельского населения и трудоемкость труда в домашнем и личном подсобном хозяйстве;
- тяжелые условия труда;
- ограниченность выбора трудовой и профессиональной деятельности;
- сложные бытовые условия жизни, трудности дорожно-транспортного сообщения, малая степень разнообразия видов дополнительной трудовой и досуговой деятельности, слабо развитая инфраструктура досуга, образовательных услуг, бытового, медицинского обслуживания, отдаленность от культурных очагов города;
- малая плотность населения, небольшое число жителей, особенно в отдаленных деревнях, преобладание лиц пожилого возраста, наличие большого числа малокомплектных школ;
- труд в сельскохозяйственном производстве как средство формирования положительных человеческих качеств – работоспособности, трудолюбия, физической выносливости, способности к риску, самостоятельному принятию решений;
- богатая природная среда как неотъемлемая часть сельской жизни – природно-климатические и географические особенности, природа как производственная среда сельского жителя, источник эстетического наслаждения, средство дополнительного источника доходов семьи, природные богатства региона, сельскохозяйственное опытничество.

В современных условиях необходимо возродить на селе систему образования взрослых в широком социально-культурном аспекте: создание системы аграрного образования, вовлечение представителей различных социальных и профессиональных групп села в процесс принятия решений в сфере жизнеобеспечения, развития детей и молодежи и др.

Результаты наших исследований позволили систематизировать условия формирования образовательного пространства в сельской местности и выделить такие, как житейско-нравственные, эколого-валеологические, аграрно-профессиональные, художественно-эстетические.

Житейско-нравственные условия мы связываем с такими понятиями, как «земля», «труд на земле», «природа», «крестьянская семья», «крестьянский быт», «соборность», «национальная культура, крестьянский опыт и знания», «религия».

Особенности жизни на селе требуют включения в образовательное пространство реалий сельского образа жизни, способов решения проблем, личностно значимых для сельского населения.

Культурная среда как системообразующий фактор формирования образовательного пространства на селе реализуется в разных измерениях:

- как культурная среда обучения и преподавания; как культурная среда собственной активной учебной деятельности;
- как мультикультурное пространство образования в школе (взаимодействие зоны саморазвития личности в межличностном общении и формировании педагогических влияний);
- как культурная масс-медиа (среда самообразования);
- как предметная культурная среда школы, в том числе дизайн-среда, среда художественного оформления;
- как культурная среда общения детей и взрослых (как в школе, так и за ее пределами);
- как культурная среда семьи (это особый фактор развития личности ребенка, опосредованно вовлеченного в культурную среду образования);
- как культурная среда детской самостоятельности (как индивидуальной, так и совместной);
- как культурная среда дополнительного образования (кружки, студии);
- как среда художественной жизни школы, а также культурной жизни всего села (театры, музеи, выставки, концерты и т.д.);
- как культурная среда зон саморазвития личности (после ее практической самореализации), как внутреннее культурное пространство (поле душевной жизни, сознания и саморазвития).

Отличительной особенностью образовательного пространства современного села являются:

- появление в селах «новых крестьян», работающих в рыночных условиях, способствующее резкому возрастанию потребностей в изменении традиционного отношения к крестьянину как к человеку второго сорта с заниженной самооценкой своей личности;
- рост возможностей для проявления инициативы и творчества отдельной личности и поддержка успешной самореализации, что требует возрождения общинных устоев и ценностей сельского населения, принятия мер по его омоложению;
- активизация деятельности общественных организаций и движений неполитического характера (ассоциации руководителей образовательных учреждений, учреждений культуры, комитеты ветеранов, советы женщин, общества потребителей и т.д.), сильный всплеск религиозных настроений, – что создает условия для объединения усилий сельской общественности в возрождении духовно-нравственных устоев сельского населения на основе православной морали, национальных и культурных традиций, жизненного уклада и быта села;

- развитие сельских школ как Центров образования и культуры, своеобразных механизмов объединения людей на селе, формирующих установки на здоровый образ жизни, возрождение уникальной культуры на новой основе; это требует создания необходимых материально-технических, информационных, психолого-педагогических условий для развития аграрной культуры населения.

Многие десятилетия советского времени село по уровню образования не просто отставало от города, исчезали сами ценности образования, угасало просвещение. Были утрачены формы народного просвещения, созданные крестьянской общиной, земством, культурно-просветительским обществом и т.д. Воскресная школа, народные чтения, народный дом – что пришло им взамен? Ни государственная школа в сельской местности, ни телевидение, ни печать в настоящее время не восполняют этой утраченной функции просвещения (без которого вряд ли удастся расширить земельную, фермерскую реформу в России).

Восстановление народного просвещения есть возрождение не только живой и осмысленной культурной традиции, но и естественной формы внедрения гуманитарного знания.

В настоящее время отсутствует элементарное представление об образовательных запросах разных социальных, профессиональных и возрастных групп сельского населения и способах их удовлетворения и развития. Даже земство, которое в свое время покрыло Россию сетью школ, не сумело поднять качество образования крестьян, потому что игнорировало крестьянскую культуру (менталитет), специфические цели, ценности, смысл, который вкладывали крестьяне в образование.

Но земство хотя бы изучало читательские запросы. Что мы знаем сегодня о реальных запросах сельского населения в образовании?

Исследования показывают, что многие процветающие земледельческие (и не только земледельческие) страны создали в своем развитии так называемую структуру полного фермерского образования, которая включает школу общеобразовательную, агрокультурную («Высшую крестьянскую», «Высшую народную», «Народный университет»), профессиональную сельскохозяйственную и институт агрообразовательного сервиса (информации и консультации).

Для России особенно интересным является опыт образования взрослых на селе в европейских странах. В Финляндии в результате бурной индустриализации молодежь и многие люди среднего возраста стали переезжать из села в город. В результате миграции количество людей, нуждающихся в образовательных и других организациях, в селах резко снизилось, вследствие чего многие из таких учреждений были закрыты. Правительство в данной ситуации бездействовало, и тогда сами жители сел взяли инициативу в свои руки, создав комитеты взаимопомощи.

Эта инициатива получила название Сельского движения. Ее цель – создание привлекательного имиджа сельской жизни в социальном, культурном, экономическом и образовательном отношениях. Важным достижением этого проекта стало открытие уникальности финской провинции через изучение ее истории в процессе самоуправляемого обучения.

По традиции, существующей в Скандинавии, группы людей по всей стране собираются для изучения местной истории. Типичной чертой таких кружков является то, что сами их участники решают, когда, где и как они хотят обучаться и нуждаются ли в помощи экспертов. Они не получают субсидий от государства, но могут рассчитывать на небольшие суммы от какой-либо образовательной организации-куратора.

Открытое сотрудничество с образовательными учреждениями не представляет трудности, так как большинство муниципальных Центров образования взрослых были традиционно открытыми для жителей сел, желающих учиться. Подобные Центры, наряду с другими организациями, оказывают помощь в изучении местной истории, предоставляя материалы и проводя вводные курсы по технике ведения исторического исследования и анализа исторических документов, обеспечивая базами данных, фактами, фотографиями, а также публикуя отчеты о сделанных открытиях.

Университет Хельсинки в 1987 г. создал особый образовательный исследовательский центр Сельского движения. Этот центр предлагает консультационную поддержку, организует встречи по обмену опытом, имеет библиотеку, проводит курсы и семинары для участников движения по всей стране и осуществляет контроль за развитием движения.

Были опубликованы сотни книг по истории сел и поселков. Причем в процессе работы в контакт с исследователями вступали соседние села, что постепенно создало широкую сеть групп, изучающих историю целых регионов и всей страны. Интерес к истории привел к возрождению древних традиций и осознанию важности культурного наследия в жизни коммун.

Участники движения отреставрировали старые здания и превратили пустовавшие школы в помещения для проведения различных общественных мероприятий. Дома престарелых стали комплексами по оказанию помощи, где можно встретить представителей всех поколений.

Культурные мероприятия и в особенности театр всегда привлекали множество людей в Финляндии. Жители сел теперь пишут сценарии социальных пьес для постановок на местной сцене. Есть сведения, что даже был открыт местный банк. Все эти мероприятия требовали специфических знаний и навыков, и таким образом возникла естественная мотивация к обучению тому, что необходимо «здесь и сейчас» взрослому человеку на селе.

В Финляндии существует немало возможностей для обучения: кружки, публичные библиотеки, консультационные центры и т.д., в том числе и «телекоттеджи» сервисные центры, где желающие могут использовать новейшие телекоммуникационные технологии. Подобные центры создаются в Финляндии с 1988 г., и сейчас их около 50.

К важным результатам деятельности Сельского движения можно отнести и поднятую им дискуссию об экологическом фермерстве. Главное достижение – в изменении жизненной позиции людей. Прежняя пассивность постепенно сменилась инициативностью и уверенностью в себе перед лицом кризисной ситуации.

Таким образом, финская модель обучения претворила в жизнь многое из того, о чем сейчас говорят во всем мире в связи с непрерывным образованием.

Большой опыт накоплен в сельских общинах Великобритании, где обучение взрослых соответствует реальным потребностям населения:

- обучение навыкам и знаниям, необходимым в связи с обновлениями и изменениями рабочих мест;
- обучение, связанное с отдыхом и повышением качества жизни.

Особо важным считается обучение ремеслам, так как они смягчают социальную напряженность, создают чувство дружбы и общности. При этом повышается качество жизни у пожилых людей, а для некоторых молодых людей с негативным предыдущим опытом формального образования такая деятельность служит поворотным фактором, усиливает уверенность в себе, создает мотивацию к продолжению образования.

Итак, образование взрослых на селе имеет свои специфические особенности, разработка и реализация программы развития образования взрослых на селе будут способствовать складыванию жизнеспособных сообществ, созданию житейско-нравственных, аграрно-профессиональных, художественно-эстетических условий для формирования образовательного пространства на селе.

Необходимо выделить еще одно важное условие формирования образовательного пространства – подготовку квалифицированных специалистов, способных работать на селе.

Успешность формирования образовательного пространства на селе во многом зависит от умения педагогов, руководителей школ, других специалистов адаптироваться к окружающей среде и использовать ее возможности для своего развития и развития других субъектов этой среды, а также способствовать позитивному изменению окружающей действительности. Таким образом, понимание сущности образовательного пространства в сельской местности определяет условия функционирования и развития современного села.

Итак, можно сделать следующий вывод: развитие образования взрослых на селе – это не только расширение использования и доступа к информационным и коммуникационным технологиям, а создание пространства для продуктивного взаимодействия всех слоев сельского населения на основе ценностей, которые поддерживают и питают жизнь на селе, делают ее духовно и нравственно обогащенной.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СЕЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Г.А. Федотова (г. Великий Новгород)*

Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры. Основная миссия образования – обеспечение условий самоопределения и самореализации личности. Образование взрослого – это развитие сфер его личности.

Что дает личности непрерывное образование, в чем его ценность для каждого индивида? Среди многих его функций наиболее важной является социальная защита, когда личность приобретает большую внутреннюю свободу, становится менее привязанной к своей непосредственной среде, менее скованной традициями, устаревшими стандартами, идеологическими штампами. Образованный человек более мобилен, способен к самостоятельному восприятию и освоению информации (т.е. более обучаем), склонен к размышлениям, критическому анализу жизни, своих поступков и более оптимистичному взгляду на мир. Образование раскрепощает человека в сфере общения с другими людьми, дает возможность входить в новые контакты на разных уровнях.

Образование в данном случае становится своеобразным механизмом мобилизации скрытых резервов общества, от качества которых зависит его будущее, механизмом обновления культуры и всей общественной жизни. Именно поэтому в Концепции модернизации образования оно рассматривается как наиболее важная и ответственная отрасль производства, а реформирование образования становится общегосударственной тенденцией

Остановимся лишь на некоторых аспектах модернизации образования взрослых на примере сельского Хвойнинского района Новгородской области. А именно, как осуществляется формирование новых подходов к организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Обеспокоенность администрации района, с одной стороны, недостатком квалифицированных и профессионально подготовленных кадров, востребованных на рынке труда, и растущей безработицей среди населения, с другой стороны, предопределила разработку районной целевой Программы содействия организациям в профессиональном развитии персонала на 2003–2007 годы.

В рамках реализации данной Программы был создан Консультативный совет по профессиональному образованию при администрации района, в состав которого входили: заместитель главы района, заведующие отделами (развития образования, занятости населения, по делам молодежи, экономики), руководители предприятий, частные предприниматели.



Цель работы Совета – координация деятельности образовательных учреждений, органов исполнительной власти, работодателей в планировании и организации подготовки кадров с учетом требований рынка труда.

Основная функция – оценка потребностей работодателей в специалистах и рабочих кадрах, а также обеспечение профессиональной подготовки взрослых в различных формах обучения, т.е. выполнение индивидуальных заказов предприятий и организаций реального сектора экономики всех форм собственности.

Одной из задач Совета являлось создание условий по закреплению кадров на предприятиях района. Анализ уровня среднемесячной заработной платы, предоставления жилья или ссуд на ее покупку (строительство), социальных гарантий, которые предприятие предоставляет работающим и служащим – все это предмет для серьезного разговора с руководителями на заседании Совета.

Ведущей структурой выступал Центр кадрового маркетинга, который на основе социального партнерства со всеми субъектами образовательной политики, а также с представителями сельских и поселковых администраций, обеспечивал кадрами предприятия и организации района.

Как справедливо отметил В.А. Садовничий, «десятилетний опыт реформирования страны с особой отчетливостью выявил слабость главного субъективного фактора преобразовательной деятельности – корпуса руководителей и управленцев всех сфер и уровней деятельности. Невысокий образовательный уровень, преобладание технократического мышления руководителей, низкая гуманитарная и общая культура ограничивают их возможности решать тонко структурированные, комплексные проблемы реформ. Практически миллионы руководителей и чиновников аппарата управления не имеют институциональной управленческой подготовки. По данным социологических исследований, в российской промышленности свыше 70% предприятий испытывают дефицит в управленческих кадрах, 47 – в специалистах по управлению финансами, более 805 – по маркетингу».

Хвойнинский район – не исключение. Поэтому решая проблему подготовки квалифицированных управленческих кадров, Центр организовал профессиональную подготовку по специальности «Менеджер организации» на базе Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (124 чел. получили соответствующую специальность, сегодня обучаются 90 чел.) и филиала Северо-Западной Академии управления (110 человек дипломированных управленцев). Необходимо отметить, что образовательный процесс осуществляется на базе района.

На курсах повышения квалификации обучены 250 руководителей.

Одной из задач Центра кадрового маркетинга выступало привлечение к работе по реформированию профессионального образования органов управления федерального и двойного подчинения, общественных организаций, органов местного самоуправления. По инициативе Центра на территориях сельских и поселковых администраций были созданы общественные комиссии содействия занятости, которые кроме задач занятости населения и обеспечения кадрами предприятий решали и воспитательные задачи. Например, в сентябре–октябре были проведены 10 территориальных конференций по теме «Совместная работа сельских администраций, образовательных учреждений и социума по реализации планов социаль-

но-экономического развития, подготовке кадров для района и воспитанию подрастающего поколения», в которых приняли участие дети, родители, педагоги, руководители градообразующих предприятий, сельские администрации.

За период работы Центра для района подготовлено около ста дипломированных специалистов с высшим образованием (психологи, дефектологи, логопеды – 14 человек; специалисты дошкольного образования – 20; специалисты по дистанционному обучению – 75 человек).

Серьезное внимание в деятельности Центра было уделено подготовке рабочих кадров. С этой целью на базе района в 2001 году создано профессиональное училище, где можно было получить профессии «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства», «Мастер отделочных строительных работ», «Продавец, контролер-кассир». За три года училище подготовило 94 специалиста, причем 2 выпускника закончили училище с отличием. Все выпускники работают в районе. В настоящий момент в училище обучается 175 учащихся.

Широко используются краткосрочные курсы подготовки массовых рабочих профессий. Всего за три года получили профессиональное образование 68 человек (22 оператора котельной, 31 электрогазосварщик, 22 электрика по ремонту оборудования).

Наибольшей популярностью среди руководителей и обучающихся пользуется внутрифирменное обучение, при этом теоретическое обучение осуществляется в ЦКМ квалифицированными преподавателями, а практические занятия – на рабочем месте. Всего в 2003 году прошли 200 человек, а в 2004 – 250 человек.

Необходимо отметить, что финансирование профессионального обучения в районе осуществляется центром занятости населения, работодателями или самими обучающимися. Если в 2003 году затраты составляли 5,5 млн руб., то в 2004 году – около 7 млн.

За последние три года отмечается «возврат» в район 94 выпускников высшего (11), среднего специального (49) и начального профессионального образования (34).

Модернизация образования взрослых – это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства [2].

Активными субъектами образовательной политики в районе стали семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Мы глубоко убеждены, что стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия в рамках социального партнерства образовательной системы с представителями экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Система образования взрослых в Хвойнинском районе ориентирована не только на заказ со стороны государства, но и на постоянно возрастающий общественный образовательный спрос, на конкретные интересы семей, местных сообществ, предприятий. Именно ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг создает основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов.

Чтобы обновить (вернее, постоянно обновлять) образование взрослых, необходимо изменять сообщество и его деятельность. Но чтобы изменить сообщество, надо формировать сообщество, желающее и способное развиваться. Только тогда образование станет рычагом естественных, прежде всего, социокультурных изменений.

Изменение сообщества и его деятельности в Хвойнинском районе достигается также через общественное образование (образование через сообщество), в процессе организации системного, непрерывного (в значительной мере негосударственного) образования как части жизни и добровольной деятельности инициативных групп, сообществ, общин, самоуправляемых ассоциаций людей. Процесс общественного образования реализуется в рамках социального партнерства, которое направлено на решение проблем сельского сообщества и осуществляется в рамках различных социальных проектов, участниками которых выступают представители сельской администрации, производственной сферы, учащиеся и их родители, взрослое население. Главной проблемой, порождающей все остальные, является отсутствие конфронтации всех субъектов (школы, родителей, социокультурной сферы в организации развития учащихся и молодежи) села.

#### *Село Анцифорово*

<i>Образовательные проблемы сельского населения с. Анцифорово</i>	<i>Социальные проекты</i>
Несформированность коммуникативной культуры населения	Проект «Диалог» (клуб «Диалог», мастер-класс, конференция).
Отсутствие условий для удовлетворения потребностей населения в интеллектуальном развитии	Проект «Интеллектуал» (клуб «Почемучки», клуб «Интеллектуал», клуб «Спутники», клуб-дискотека)
Отсутствие опыта предпринимательской деятельности у различных категорий жителей села	Школьное производственное подразделение. «Умелые руки».
Низкая культура отдыха населения, отсутствие разнообразных форм отдыха и досуга	Проект «Турист», спортивно-оздоровительный клуб «Парус», отряд скаутов, краеведческий клуб «Поиск», база отдыха.
Несформированность агрокультуры у различных категорий жителей села	Проекты «Подсобное хозяйство», «Пришкольный участок», «Мини-ферма».
Слаборазвитость социально-бытовой инфраструктуры села	Проект «Магазин» (лоток товаров, буфет при школьной столовой), проект «Базар».

Реализация данных проектов, по нашему мнению, создает мини модель «Образование через сообщество» (общественное образование), где осуществляется организация системного, непрерывного образования как части жизни и добровольной деятельности инициативных групп, сообществ, общин, самоуправляемых ассоциаций людей. Оно нацелено на развитие уверенности в собственных силах и опоры на них как отдельных людей, так и группы. Оно относится к проблемам и нуждам людей в сообществе как к начальной точке образовательного процесса, поэтому придает значение конкретным формам продуктивного обучения. Оно открыто и особо отзывчиво к нуждам людей и проблемам детей и взрослого населения, находящихся в затруднительном положении.

Образование через сообщество, как показал существующий опыт, основывается на признании того, что, во-первых, *учение и саморазвитие осуществляются в различных формах (не только как школьное или профессиональное образование), и люди продолжают учиться самостоятельно всю жизнь, и что, во-вторых, образование это – забота и деятельность всего сообщества. Поэтому сообщество может организовывать различные (альтернативные и вариативные) образовательные системы для решения своих проблем и задач на основе самоорганизации и самоуправления.* Такое образование относится к проблемам и нуждам людей в сообществе как к начальной точке образовательного процесса, особое значение придается конкретным формам продуктивного обучения и профессионального тренинга в целях самостоятельного решения возникающих социально-экономических проблем

Необходимо отметить, что социальное партнерство способствует созданию образовательного пространства, где субъективно задается множество отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации, направленная на развитие «субъект-субъектных» отношений всех его участников.

Для личностно-ориентированной концепции образования это имеет решающее значение, поскольку позволяет:

- сельским детям самоопределяться в разнообразных сферах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами, а педагогам создавать условия для социализации детей в широком социокультурном контексте;
- родителям и взрослому населению участвовать в создании широкого диапазона образовательных услуг;
- организаторам принимать управленческие решения с ориентацией на разнообразие образовательных интересов и условий.

Необходимо отметить, что организация социального партнерства в процессе социального проектирования, осуществляясь в рамках личностно-развивающего взаимодействия и определяя при этом задачу самопознания и саморазвития взрослых людей (в данном случае педагогов, родителей, социальных партнеров), в конечном счете, способствует переоценке ценностей и смысла жизнедеятельности его участников.

Образование и сообщества мы рассматриваем как мультикультурные системы, где сообщество складывается как сосуществование разных индивидов, как живое пространство объединенных действий разных людей, заинтересованных в конкретных формах образования, совершенствовании своего образования и развитии своей образованности.

Так понимаемое образование в сообществе, через сообщество и для сообщества есть непосредственно действующая, динамичная социокультурная и социообразовательная система связей и взаимодействий людей, это – также сфера проявления и самореализации различных образовательных потребностей, интересов и инициатив, идущих «снизу». Именно в этом контексте могут быть решены задачи сокращения зон социального риска в обществе и расширения инновационной образовательной среды. Таков путь наиболее продуктивного и гуманного исправления социального и педагогического «брака», а также развития самих сообществ как жизнеспособных общественных образовательных систем.

В заключение необходимо отметить, что мы остановились лишь на некоторых аспектах модернизации непрерывного образования взрослых, осуществляемого в одном из районов Новгородской области – это приближение заказа к потребителю; выполнение индивидуальных заказов предприятий и организаций реального сектора экономики всех форм собственности, развитие внутрифирменного обучения кадров, реализация совместных социальных и культурно-образовательных проектов.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УСЛОВИЯХ АМЕРИКАНСКОГО СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА**

*О.А. Щербакова (г. Рязань)*

Необходимость воспитания современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны, ставит перед сельской школой новые задачи, связанные с модернизацией содержания и организации учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе тот факт, что высокого качества школьного образования невозможно добиться лишь усилиями школы, не вызывает сомнения. Дело подготовки подрастающего поколения к жизни и труду – сложный и многогранный процесс, а потому у школы должны быть действенные помощники и партнеры.

С 1980-х годов американские педагоги стали интенсивно вести исследование путей эффективного взаимодействия школы с местными общинами, семьями учащихся, отмечая при этом особую важность такого взаимодействия в аграрных регионах США, так как, по мнению многих исследователей сельской школы в России и за рубежом, именно сельский социум является носителем опыта культурно-исторической жизни народа.

Многие американские педагоги видят решение проблемы взаимодействия в распространении опыта консультационной психолого-педагогической помощи. В XX веке в сельских районах США сложилась самостоятельная структура по оказанию консультационной психолого-педагогической помощи школьникам – консультационная психолого-педагогическая служба. Она была создана в США в ответ на потребность образовательной системы в квалифицированной социальной поддержке и психолого-педагогической помощи школьнику, испытывающему трудности, связанные с учебным процессом, неадекватной самооценкой, с проблемами в поддержании межличностных отношений, адаптации в обществе, выборе профессии.

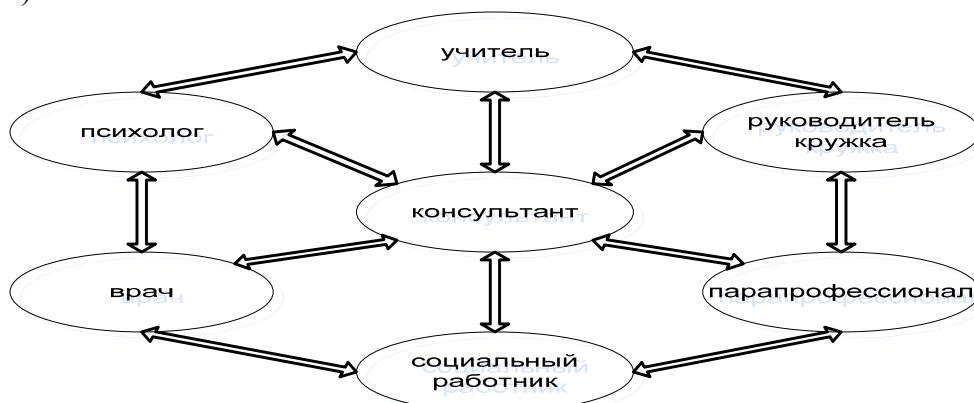
Работа консультационной психолого-педагогической службы в различных странах имеет свою специфику. Анализ опыта и данные аналитических обзоров и отчетов Департамента образования США доказывают, что оказание консультационной психолого-педагогической помощи и работа школьного консультанта как участника учебно-воспитательного процесса школы и общины способствуют всестороннему развитию сельского школьника, его многоплановой подготовке к жизни и труду в сельской местности. В США подобная служба в основном существует в виде центра консультирования, в котором помощь ребенку оказывается в различных направлениях. К ним можно отнести психическое, личностное разви-

тие ребенка, формирование его как профессионала, помощь в установлении доброжелательных взаимоотношений с родителями, сверстниками, учителями, помощь в преодолении негативных влияний микро- и макросреды, адаптацию ребенка в обществе. Анализ американской педагогической литературы и результаты проводимых в США программ консультационной психолого-педагогической помощи свидетельствуют о том, что такое комплексное воздействие на формирующуюся личность ребенка обеспечивается, в первую очередь, благодаря наличию в консультационной психолого-педагогической службе квалифицированных специалистов с педагогическим, психологическим, медицинским и др. образованием. Эффективная и всесторонняя помощь, рассчитанная на получение долговременных положительных результатов, возможна также при тесном взаимодействии консультационной психолого-педагогической службы, работающей на местном уровне, и образовательных, финансовых, сельскохозяйственных, социальных структур, функционирующих как на федеральном уровне, так и на уровне штата, а также конкретной сельской общины.

Положительное влияние такого сотрудничества стало особенно ощутимо в 1990-е годы, когда экономика США переживала наивысший расцвет со времен второй мировой войны. Основные показатели социально-экономического развития говорят о том, что улучшение экономической ситуации в США благоприятно отразилось на развитии сельских районов. В частности, это выразилось в притоке населения. Число жителей сельской Америки в 90-е годы увеличилось на 5,2 млн, из них три четверти – мигранты. (Для сравнения: 1980-х сельское население возросло на 1,3 млн за счет увеличения рождаемости.) Всего в США 2303 сельских графств. В 1990-х рост населения был отмечен в 74% из них, а в 1980-х – только в 45%. Положительные изменения демографической ситуации и экономических условий в сельской местности открыли новые перспективы для создания и усовершенствования программ оказания консультационной психолого-педагогической помощи в профессиональном самоопределении, личностном развитии, социальной адаптации сельских школьников, а также программ, направленных на преодоление психолого-педагогических трудностей в развитии ребенка, детерминированных социально-экономическими, этнокультурными и другими проблемами, характерными для сельских районов США.

Всесторонняя поддержка со стороны государства, коммерческих структур и общественных организаций позволяет вовлечь в сферу деятельности сельской службы достаточно большой круг лиц. Их взаимодействие обеспечивается следующим образом. Перед началом нового учебного года сельский школьный консультант знакомит всех сотрудников школы с задачами программы. Конкретные обязанности распределяются в соответствии с функциями участников. Ведущий принцип работы – индивидуальная ответственность. Каждый сотрудник школы должен отчетливо представлять цели программы, свои функции в ней и активно участвовать в общей работе. Специально оговаривается, что дублирование ролей исключается, каждый исполняет свои обязанности, не вмешиваясь в дела коллег. В случае необходимости допускается добровольная и квалифицированная консультация друг друга.

Школьная консультационная психолого-педагогическая служба, помимо консультанта, состоит из социального работника, психолога, опытных педагогов, сотрудника, отвечающего за посещаемость учащихся, атташе по связям с органами юстиции, врача, руководителей кружков и клубов, ассистентов – секретарей (рис. 1).



**Рис. 1.** Взаимодействие специалистов консультационной психолого-педагогической службы

Функциональные обязанности учителей, задействованных в работе службы, заключаются в наблюдении за поведением детей, фиксировании результатов успеваемости, сборе материала для консультанта (рисунки, сочинения, анкеты, опросники, карточки). Сведения об отношениях между учителями и учениками консультант получает в ходе индивидуальной беседы с учителем. Тесное сотрудничество с учителем помогает школьному консультанту лучше понять внутренний мир ребенка, оценить его взаимоотношения с коллективом сверстников, педагогов. Наблюдения учителя дают возможность консультанту четко определить учебные трудности школьника, для того, чтобы затем совместно с педагогом скорректировать или разработать программу его обучения, способствующую наилучшему усвоению знаний.

Социальный работник занимается только с учащимися, нуждающимися в социальной помощи и поддержке. Выявить социальные проблемы у учеников помогает учитель, по рекомендации которого социальный работник проводит обследование семьи, собирает подробные сведения об образе жизни ученика в школе и вне ее. На основании собранных сведений и заключения социального работника ведется дальнейшая работа с семьей, направленная на создание в ней благоприятного климата, обеспечивающего развитие личности ребенка и его социальную адаптацию.

Психолог работает с «трудными детьми», имеющими отклонения в сторону ускорения или замедления интеллектуального и эмоционального развития. Когда комплектуются специальные классы либо для одаренных, либо для слабоуспевающих детей, вопрос о зачислении в такой класс решается только после проведения психологом батарейного тестирования (проведение нескольких тестов по специальной программе). Кроме того, школьные психологи занимаются индивидуальной и групповой психотерапией, проводят психологическое консультирование учителей и родителей по вопросам психического развития детей. Это позво-



ляет сформировать у ребенка устойчивую эмоционально-волевую сферу и готовность к дальнейшему осуществлению самостоятельной познавательной и трудовой деятельности.

Ассистент-секретари и атташе по контактам с органами правосудия осуществляют вспомогательные функции: проводят тестирование, фиксируют информацию, собирают сведения о поведении несовершеннолетних нарушителей. К деятельности службы психолого-педагогического консультирования, способствующей развитию ребенка, также относят работу медицинского персонала (он контролирует состояние здоровья детей), школьного библиотекаря (он помогает формировать познавательные интересы учащихся), обслуживающего персонала школы (если эти лица доброжелательны к детям и оказывают на них положительное воздействие).

Значительную роль в организации консультационной психолого-педагогической помощи играют парапрофессионалы. К этой категории относят учителей-консультантов, которые совмещают свою основную работу с проведением консультаций, ассистентов консультанта, непрофессионалов из числа родителей, которые проводят некоторую часть своего времени в школе в качестве волонтеров, а также школьников.

Данные свидетельствуют о том, что большая часть, задействованных в программах консультационной психолого-педагогической помощи приходится на долю «белых» родителей, образовательный уровень которых выше среднего специального (бакалавр, магистр), с доходом выше среднего (от 50 000), поскольку они имеют возможность уделять больше времени и расходовать больше средств на воспитание ребенка.

Парапрофессионалы проходят обучение на краткосрочных (8–10-недельных) курсах, где получают навыки выполнения отдельных функций. Например, они проводят индивидуальные беседы с учениками по заранее составленному плану, получая и фиксируя фактическую информацию; подбирают информацию для школьников по интересующим их темам; успешно устанавливают неформальные контакты с застенчивыми или, напротив, агрессивно настроенными детьми. Ассистенты проводят тестирование, сбор информации о профессиях, готовят и применяют технические средства, устанавливают деловые контакты в общине. Эти помощники консультантов приносят большую пользу, избавляя специалистов от канцелярской рутины, проведения стандартизированных измерений. Практика показывает: несмотря на то, что люди, окончившие курсы парапрофессионалов, менее образованы и эрудированны в сфере консультационной помощи, чем консультанты, их контакты с детьми нередко не менее прочны и полезны.

Всех этих специалистов объединяет и в определенном смысле направляет школьный консультант. Консультант – ключевая фигура команды. Американская ассоциация консультантов опубликовала данные о том, что к началу 2002 года в Америке насчитывалось около 72 000 консультантов.

Консультант в сельской школе США – это специалист с высшим педагогическим образованием, имеющий хорошую подготовку, стаж работы, степень магистра педагогики, диплом со средним баллом не ниже четырех, высокие показате-

тели по тесту измерения умственных способностей. Он обладает коммуникативными способностями, имеет склонность к исследовательской работе. У школьного консультанта имеется досье на каждого ребенка, куда попадают данные от всех специалистов. Консультант проводит анализ представленных данных, составление и коррекцию уже существующих программ развития личности, подбирает кружки, предметы, помогает школьнику в выборе линии будущего поведения, координирует деятельность других специалистов.

Практикуется распределение обязанностей между консультантами. Один занимается учебными проблемами, другой специализируется на профессиональной ориентации, третий – социальной. Иногда работа ведется раздельно с девочками и мальчиками (для каждой группы есть консультант того же пола). Такие вопросы решаются в зависимости от индивидуальных особенностей сотрудников.

В соответствии с целью обеспечения психического и личностного развития учащихся, деятельность, осуществляемая школьным консультантом, проводится на двух уровнях – актуальном и перспективном. На первом уровне решаются актуальные проблемы, связанные с трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении и т.д. На втором – решаются проблемы развития всех учащихся школы, становления индивидуальности каждого ребенка. В зависимости от характера проблемы консультант имеет дело с отдельными учащимися, классами, группами, возрастной параллелью, учителями, родителями.

Квалифицированная психолого-педагогическая помощь в сельской школе значительно облегчает работу учителей по обучению и воспитанию своих подопечных, позволяет регулировать процесс адаптации учеников к условиям жизни и обучения, обеспечивает профилактику неуспеваемости, помогает создавать благоприятную атмосферу в коллективе, ведет к тесному взаимодействию и сотрудничеству между учениками, учителями и родителями, способствует профессиональному самоопределению ребенка, что имеет особое значение в сельском социуме. Данные Департамента образования США свидетельствуют о том, что за десять лет работы программ психолого-педагогической помощи успеваемость учащихся повысилась на 49%, на 91% улучшилась мотивация к учебе, самооценка школьников повысилась на 45%, степень вовлеченности семьи в дела школы выросла с 29 до 70%, повысилась готовность к профессиональной деятельности по окончании школы с 22 до 77%.

Таким образом, консультационная психолого-педагогическая служба и сельские школьные консультанты помогают создать такую атмосферу в школе, которая способствует удержанию интереса школьников к учебе, высокой успеваемости, обеспечивает доступ к школьным ресурсам и образовательным ресурсам сельской общины, поскольку целенаправленное взаимодействие с общиной приносит, как правило, положительный результат.

Рассмотренная в данной статье структура взаимодействия позволяет установить, что партнерские отношения между специалистами консультационной психолого-педагогической службы, исключающие дублирование функций, позволяют осуществлять комплексное воздействие на школьника с целью его подготовки к жизни и труду в условиях сельского микросоциума.

**АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ  
В СЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ  
И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИХ НА СВОИХ РАБОЧИХ МЕСТАХ**

*Г.Б. Андреева (г. Рязань)*

По мнению большинства американских ученых-педагогов, глубина перемен в области сельского образования во многом зависит от личности каждого конкретного учителя. О проблемах, тенденциях и противоречиях в педагогической деятельности сельского учительства как ведущего детерминирующего фактора становления и развития сельской школы можно судить по объективным требованиям общества к личности сельского педагога и реальному отношению к его подготовке, материально-бытовым и правовым условиям его жизнедеятельности.

Интересный опыт привлечения учителей в школы демонстрирует штат Северная Каролина. Этот штат, так же как и многие другие, испытывает недостаток в учителях. В настоящее время Северная Каролина должна нанимать на работу 10000 новых учителей в год, чтобы заменить тех, кто уходит на пенсию, увольняется или переезжает в другой штат (2004, Научный центр по вопросам государственной политики). В дополнение к этому, появляются вакансии, связанные с ростом численного состава учащихся в школах или с политикой штатов по уменьшению количества учащихся в одном классе.

Как же Северная Каролина решает проблему привлечения в школы 10 000 учителей ежегодно? Колледжи и университеты штата выпускают в среднем 3100 учителей в год, однако только 2200 из них остаются преподавать в Северной Каролине. Остальные уезжают работать в другие штаты, где зарплата или иные условия кажутся им более привлекательными. Более того, через три года после начала педагогической деятельности, лишь 1400 молодых учителей закрепляются на своих рабочих местах. В течение 5 лет половина всех молодых учителей уходит из школы (2004, Научный центр по вопросам государственной политики). Очевидно, что колледжи и университеты не могут решить проблему дефицита учителей только за счет традиционных форм подготовки учительских кадров.

В течение последних 10 лет, университет Восточной Каролины инициировал несколько программ, связанных с подготовкой и повышением квалификации учительских кадров. Одна из этих инициатив, программа «Wachovia Partnership East», названа в честь финансирующей организации, Вачовиа Банка, который вложил в осуществление этой программы 1.3 млн долл. Wachovia Partnership East состоит из четырех региональных и одного виртуального консорциума, который выдает дипломы по педагогическим специальностям посредством online обучения. Консорциум делает возможным обучение по программе без непосредственного выезда в университет. Первые два года студенты могут проходить обучение в одном из колледжей, а затем закончить университетский курс по системе online или пройти

полный курс обучения online на базе виртуального консорциума. Преимущества такого вида обучения состоят в умеренной плате за обучение, возможности учиться на дому, а также общаться с университетским консультантом посредством электронной почты. Эта программа рассчитана на взрослых, имеющих высшее образование и работающих в школах в роли помощника учителя. Стипендии, предоставляемые Вачовиа банком, делают доступным участие в этой программе для тех, кто не располагает достаточными средствами.

Другой проект университета Восточной Каролины нацелен на закрепление педагогических кадров на своих рабочих местах. Проект «Latham Clinical Schools Network» объединяет университет Восточной Каролины и 31 школьный округ. В этой программе участвуют 435 школ и более 20400 учителей. Этот проект осуществляется с 1996 года, когда все программы по подготовке учителей были пересмотрены с целью увеличения часов на педагогическую практику (интернатуру) с 10 недель до 1 года. Преимущества этой программы состоят в тесном сотрудничестве университета со школами, возможности проходить этап становления под руководством опытных учителей, повышенной ответственности школьной администрации за кадровый отбор, официальное введение в должность молодых специалистов, обновлении педагогического состава. В рамках программы Clinical Schools Network 2000 студентов ежегодно проходят педагогическую практику, и более 500 начинающих учителей повышают свою квалификацию за время интернатуры. Четверо лучших учителей по итогам интернатуры награждаются медалями и премиями в размере \$1500. Кроме того, в рамках этой программы проводятся семинары для школьных супервайзеров и преподавателей университета.

Еще одним важным шагом в деле улучшения ситуации на рынке труда является изменение схемы лицензирования учителей. Штат Северная Каролина совместно со школьными округами выдвинул предложение об альтернативном лицензировании как способе привлечения в учительскую профессию специалистов из других областей. Эта программа называется «Lateral Entry». Чтобы участвовать в ней, претендент уже должен иметь степень бакалавра по какой-либо специальности.

Еще один способ повышения квалификации учителей, особенно из отдаленных сельских районов это – дистанционное обучение. Педагогический колледж университета предлагает получить степень магистра посредством on-line обучения по следующим специальностям: учитель начальных классов, учитель английского языка, учитель истории и т.д. В университете Восточной Каролины программы дистанционного обучения получают огромное развитие. Была разработана так называемая групповая модель курса обучения на получение степени магистра. Группа из 20 человек обучается по программе магистра совместно, что дает им возможность взаимодействовать друг с другом так же, как и контактировать с преподавателями университета. Эта программа особенно популярна среди сельских учителей. В некоторых случаях для участия в этом образовательном проекте учителя получают финансовую поддержку со стороны школьных округов.

В связи с тем, что спрос на учителей растет огромными темпами (особенно на сельских учителей), американские ученые-педагоги ощутили необходимость в проведении научных исследований с целью выявления факторов, способствующих

щих закреплению учителей на своих рабочих местах. Очевидно, что неадекватная зарплата является основной причиной, по которой профессия учителя кажется недостаточно привлекательной, особенно в сельских регионах. Например, зарплата начинающего учителя составляет \$27 944 в год. Северная Каролина находится по этому показателю на 39 месте из 52 штатов. Опрос 2004 года показал, что плохие условия для работы и недостаточная материальная поддержка со стороны администрации являются не менее важными факторами, влияющими на неудовлетворенность учителей.

Северная Каролина предприняла шаги в направлении увеличения зарплат учителей. С низших строчек в рейтинге Северная Каролина поднялась на 24 место со средней зарплатой в \$43 343 в год (для всех учителей). В дополнение ко всему для привлечения молодых специалистов в свои школы, некоторые округа предлагают единовременные выплаты в размере \$1200. Для учителей разных специальностей эти единовременные выплаты варьируются в зависимости от спроса. Так, выплата учителям математики и естественных наук выше, чем представителям других специальностей. Некоторые местные школьные округа предоставляют молодым специалистам жилье, а также частично компенсируют затраты на переезд, первоначальное обустройство на новом месте.

Исследования в этой области еще раз подтверждают тезис о том, что условия работы и поддержка школьной администрации являются значительными факторами в закреплении учителей на рабочих местах. Особенно велика роль директора школы в поддержке начинающих учителей, а также продвижении новых прогрессивных идей в области обучения. Для начинающих учителей огромное значение имеет возможность получать помощь со стороны опытных учителей. Не менее важным оказывается уважительное отношение к учителям со стороны общности, а также дружелюбные отношения с учащимися. Кроме того, учителя обращают внимание на наличие в школе современных средств обучения и состояние школьного здания.

Введение в должность новых учителей и мониторинг их деятельности на начальном этапе рассматриваются в университете Восточной Каролины как дело особой важности. Программа адаптации начинающих учителей нацелена на помощь в становлении их как профессионалов высокого уровня в условиях конкретной сельской общины. В настоящее время развивается система сотрудничества преподавателей университета со школьными учителями. Одна из таких команд работает на базе университета Восточной Каролины. Всего в США насчитывается семь команд, реализующих менторские программы для учителей местных общин. Результаты деятельности этих команд являются предметом гордости для инициаторов программ адаптации начинающих учителей. В некоторых округах процент учителей, продолжающих свою деятельность, вырос до 95%.

По мнению австралийских исследователей, хорошим помощником в закреплении учителей может служить Интернет. Интернет-ресурсы и коммуникационные технологии могут быть широко использованы учителями в отдаленных сельских школах. Возможна организация различных чатов для учителей в целях обсуждения насущных проблем, а также проведение форумов, где начинающие

учителя могут получить консультации опытных учителей, и даже стать участниками мастер классов. Интернет также может служить средством общения учителей друг с другом.

Недавний анализ деятельности преуспевающих сельских школ выявил четыре ключа к успеху: грамотное руководство, качественное обучение, единодушные внутри коллектива, хорошие условия для работы (наличие в школе современных средств обучения, участие родителей в жизни школы, строгая дисциплина и т.д.). Успех деятельности школы напрямую зависит от стремлений и высокой мотивации учителей и учеников, эффективных методов преподавания, повышения профессионального уровня учителей, тесных связей школы с общиной, поскольку школа является не только образовательным, но и культурным центром сельского сообщества, его сердцем.

Американскими учеными-педагогами разработаны рекомендации для привлечения и закрепления учителей в сельских школах:

*1. Улучшить условия работы сельских учителей:*

- установить тесный контакт между школой и общиной, помочь школам стать сердцем сельского сообщества;
- установить контакт с местным бизнесом и промышленностью;
- поднять качество школьного образования, чтобы школа являлась гордостью сельской общины;
- привлекать родителей к участию в различных школьных мероприятиях, предпринимать совместные шаги по воспитанию учащихся, уделяя особое внимание «трудным» детям;
- обеспечить всестороннюю поддержку учителей со стороны школьной администрации;
- проводить дополнительную воспитательную работу с трудными подростками;
- повышать мотивацию учащихся.

*2. Увеличить зарплату:*

- проводить сравнительный анализ уровня зарплат в различных штатах;
- вести разъяснительную работу среди родителей и сельской общественности относительно поддержки идеи повышения зарплат сельским учителям;
- награждать учителей за особые заслуги;
- осуществлять материальную поддержку учителей: единовременные выплаты, предоставление жилья, возмещение материальных затрат, связанных с переездом, участие в программах повышения квалификации.

*3. Анализировать вклад каждого конкретного учителя в развитие школы:*

- вовлекать учителей в мероприятия по улучшению условий работы;

- предоставлять учителям возможность оказывать влияние на школьную жизнь;
- позволять учителям участвовать в принятии ответственных решений, связанных с интересами школы.

4. *Содействовать учителям в повышении квалификации:*

- разрабатывать программы по повышению квалификации, а также по адаптации начинающих учителей;
- проводить мониторинг деятельности начинающих учителей;
- стимулировать учителей заниматься научной деятельностью.

5. *Использовать опыт и знания учителей, завершивших свою педагогическую деятельность.*

Русские и американцы столкнулись с проблемой укомплектования сельских школ персоналом. Вполне естественно, нельзя не учитывать, что в настоящее время сельские районы США и расположенные в них школы в значительной степени отличаются от сельских районов и сельских школ в нашей стране. Вместе с тем, изучение и творческое использование американского опыта может сыграть важную роль в деле повышения эффективности сельского образования.

## К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*И.В. Шатохина (г. Ростов-на-Дону)*

Беседы с учителями начальных классов, родителями младших школьников убедили меня в том, что в практике обучения без отметок, ставшей в недавних пор повсеместной и обязательной, существует много сложностей. В какой-то степени можно даже говорить о том, что опыт безотметочного обучения постепенно дискредитирует себя в глазах как педагогов, так и родителей. Наверное, сбываются слова одного из родоначальников этого опыта, замечательного педагога, психолога и просто человека, Шалвы Александровича Амонашвили, на которые я недавно обратила внимание, перечитывая его книгу «Размышления о гуманной педагогике». Здесь он говорит о том, что «нельзя навязывать учителям обучать своих учеников «без отметок», если они сами этого не хотят, если они сами не тянутся к новой практике». И тем не менее наша педагогическая действительность такова, что в российских школах с некоторого времени обучение в начальной школе объявлено безотметочным. Нам приходится с этим считаться и учиться обучать без отметок. В обозначенной проблеме мне видятся несколько аспектов, каждый из которых я постараюсь осветить:

1. Многим учителям непонятно, зачем нужно обучать без отметок.
2. Учителям, привыкшим к традиционной практике оценивания учебных достижений школьников, трудно переходить к новой технологии, тем более что отсутствует знание этой технологии.
3. Обучение в основной средней школе ведется с использованием отметок, в силу чего усилия педагогов начального школьного звена как бы оказываются напрасными.
4. Многие родители не понимают и не принимают безотметочное обучение своих детей.

Итак, **зачем же все-таки введено безотметочное обучение в начальной школе?** Напомню о том, что разработка способов и приемов безотметочного оценивания учебных достижений младших школьников явилась одним из направлений модернизации общего начального образования, которая началась в 2001 г. Официально считается, что эксперимент по внедрению безотметочного обучения завершился в минувшем учебном году. Суть модернизации общего среднего образования (т.е. как начального, так и основного и полного среднего) сводится к переходу в рамках России к единой личностно-развивающей модели построения образования. Процесс модернизации образования инициирован «сверху», государственными структурами по той причине, что до недавних пор доминировавшее



традиционное образование перестало отвечать требованиям времени, социума и государства. Как известно, сегодня востребованными являются граждане, способные самостоятельно, инициативно, творчески строить свою жизнь, добиваться собственного благосостояния, посредством этого укрепляя мощь и благосостояние своего государства. Выпускник школы, таким образом, должен обладать такими качествами и способностями, которые характеризуют его как развитую личность. Особо обращу внимание на то, что ни в коей мере при этом не умаляется роль пресловутых ЗУНов. Пересматривается их роль: знания, умения и навыки из самоцели превращаются в средства развития личности, тем самым, полноценное развитие человека без них невозможно. Таким образом, школе все-таки надо перестраиваться, если она заботится о детях и их будущем. Ей тем более это необходимо делать, что с пребыванием в школе связан весьма солидный отрезок жизненного пути человека, наиболее ответственный этап становления личности. Учебная деятельность школьника, овладение которой является важнейшим показателем развивающего обучения, – это, если можно так сказать, «слепок» жизнедеятельности в целом. От того, насколько хорошо ученик овладел сегодня учебной деятельностью, во многом зависит успешность его дальнейшей жизнедеятельности.

Именно школа несет ответственность за характер владения учеником всеми способами деятельности, прежде всего учебной. Почему вопрос стоит таким образом, что преимущественно овладение учебной деятельностью должно произойти в начальной школе? Во-первых, потому что именно младший школьник с удовольствием овладевает учебной деятельностью, т.к. в ней удовлетворяются потребности возраста. Во-вторых, в среднем возраст до 12 лет является наиболее сензитивным к разного рода развивающим воздействиям. И, наконец, в-третьих, на самом деле не только в начальной школе обучение должно быть развивающим, способствующим овладению детьми учебной деятельностью. Психолого-педагогические исследования последних лет показали, что развивающий характер должен быть присущ всем последующим образовательным ступеням. В среднем звене способы учебной деятельности должны развиваться, совершенствоваться в условиях отличающегося по характеру предметного обучения. Другое дело, что зачастую учителя-предметники не занимаются этим в силу незнания и неумения, да и учебная деятельность перестает быть ведущей в подростковом возрасте, уступая место интимно-личностному общению. Теория и практика построения развивающего образования в основной и полной средней школе тоже не является достаточно разработанной в силу того, что к ним ученые и педагоги-практики вплотную обратились только с недавнего времени.

Без овладения детьми контрольно-оценочным компонентом, т.е. умениями самоконтроля и самооценки, нельзя говорить о сформированности у младших школьников учебной деятельности, т.е. умений учиться самостоятельно. Кроме того, как и любая другая, учебная деятельность «запускается» только собственными, внутренними мотивами. К таковым не относится отметка, являющаяся стимулом учения, лежащим вне собственной деятельности ученика. Если на этапе поступления в школу отметка может стимулировать ребенка к учению (в созна-

нии ребенка силен сформированный семьей стереотип: в школу идут за пятерками), то постепенно эта сила слабеет и, более того, превращается в фактор, вызывающий у ученика состояние тревожности, (боязнь получить плохую оценку, чувство неуверенности в своих силах). В последнем случае отметка не только не стимулирует учебную деятельность, но и тормозит ее. Кроме того, если в процессе учения не происходит перерастания внешних мотивов во внутренние (учусь, потому что мне доставляет удовольствие узнавание нового; потому что интересен сам процесс учения), то не происходит «запуска» механизма саморазвития, самосовершенствования, лежащего в основе социальной позиции школьника и впоследствии активной жизненной позиции уже взрослого человека. Хочется отметить еще одно негативное влияние традиционной отметки на развитие человеческой личности. Закрепление в школьном возрасте зависимости от внешнего оценивания, недостаточное развитие внутреннего, или самооценивания, способствует развитию у человека неадекватной самооценки в целом.

Можно сделать вывод, таким образом, что безотметочное обучение введено для того, чтобы обучение в начальной школе сделать в полной мере развивающим. Хочется, однако, вспомнить здесь слова Ш.А. Амонашвили, что развивающее безотметочное обучение будет строиться только таким учителем, которому не чужды интересы детей, их дальнейшая судьба, который стремится помочь своим ученикам в трудном деле саморазвития, т.е. стоит на гуманных педагогических позициях. Добавлю от себя, что обучать без отметок будет учитель, который «переболел» идеями развивающего обучения и упорно стремится овладеть его технологиями, в ряду которых не последнюю роль играет технология безотметочного обучения. Далее я попытаюсь представить основные компоненты этой технологии в той последовательности, в которой они должны включаться в учебный процесс, опираясь в основном на рекомендации непосредственных разработчиков, прежде всего Ш.А. Амонашвили, а также представителей системы «Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдова» Г.А. Цукерман и А.Б. Воронцова.

Технологию безотметочного обучения более верно называть «технологией контроля и оценки учебной деятельности», потому что, во-первых, безотметочное обучение как таковое – это приоритет преимущественно начальной школы, во-вторых, эта технология тесным образом связана с овладением учеником учебной деятельностью. По словам А.Б. Воронцова, наиболее важным итогом развивающего обучения является овладение учеником учебной самостоятельностью, т.е. умением учиться самостоятельно. Основа и первый этап данного процесса – формирование контрольно-оценочной самостоятельности. Обретение контрольно-оценочной самостоятельности не укладывается только в рамки начальной школы. На это уходит часть обучения в основной средней школе – 5–6 классы (этот переходный этап обучения не зря называют средне-начальной школой). Таким образом завершается I этап развивающего образования и I цикл педагогической технологии контроля и оценки учебной деятельности.

Далее я попытаюсь представить наиболее важные моменты и приемы некоторых стадий первого цикла технологии контроля и оценки учебной деятельности.

***Первая стадия (первые две недели вхождения ребенка в школьную жизнь).***

*Первое действие*, которое рекомендуется выполнить учителю, – это поработать над самооценкой ребенка. В данном случае речь идет прежде всего об общей самооценке, становление которой начинается с первого года жизни, зависящей от той оценки, которой подвергался ребенок со стороны взрослых в семье, в детском саду. Г.А. Цукерман отмечает, что для шести-семилетних детей часто бывает характерна ущербность общей самооценки, и в этом случае включаются защитные механизмы, действующие на подсознательном уровне: агрессивная реакция ребенка на замечания; оценивание всех окружающих как потенциальных обидчиков; на любое выражение хорошего к нему отношения ребенок отвечает всплеском слепого обожания (проявление ущербной самооценки). При наличии такой симптоматики бесполезно апеллировать к разуму маленького школьника, пытаться его переубедить в чем-то. Необходимо проявлять тепло, личное внимание, стремиться установить с ребенком отношения безусловного принятия (т.е. не предполагающие условий типа: «Кто сидит ровно, того я люблю»).

*Второе действие*, которое рекомендуется предпринять учителю в первые две недели взаимодействия с первоклассниками – это организация работы с самооценкой учащихся на основе «волшебных линейчек». Вот здесь уже следует знать, что речь идет о той самооценке, которая наиболее мощно развивается в младшем школьном возрасте благодаря (и в процессе) учебной деятельности. Такая самооценка называется рефлексивной. «Линеечки» как инструмент небаллированной оценки позволяют развивать следующие типы рефлексивной самооценки: ретроспективную (обращенную в прошлое) и прогностическую (предсказывающую). Ретроспективная самооценка проще, чем прогностическая, поэтому становление рефлексивной самооценки начинается с нее. *Опишу следующие приемы (шаги) становления ретроспективной оценки при помощи «линеечки»:*

- *шаг первый*, когда ребенка обучают оцениванию своей работы после проверки и исправления ошибок учителем. При этом учитель возвращает детям их работы без оценивания и предлагает оценить по определенным шкалам.
- *шаг второй формирования ретроспективной оценки*: ребенок оценивает свою работу сразу же после выполнения, до учительской проверки. Такая самооценка стимулирует учеников к самоконтролю. В этом случае учитель после написания диктанта сразу предлагает детям оценить свои работы, подробно разъясняя критерии. Во время проверки детских работ учителем также ставятся крестики на детских линейках.

Когда ретроспективная самооценка у учеников достаточно сформирована (при регулярной работе это происходит приблизительно в середине второго класса), следует начинать работу по становлению более развитого вида самооценки – *прогностической*, смысл которой – научить детей рассчитывать свои силы. Линеечки не могут быть единственным способом организации самооценивания детьми учебной деятельности. Они хороши на начальном этапе становления ретроспективной и прогностической самооценки, однако по ним трудно судить о продви-

жении детей на протяжении года. Необходимо использовать дополнительные методы организации контроля и самооценки учебной деятельности младших школьников.

На протяжении первого полугодия первого класса, когда дети осваивают способы учебного сотрудничества на уроке (прежде всего с учителем), организуется работа по развитию такого показателя рефлексивной самооценки, как умение оценить границы собственного знания и незнания. Основным средством развития этой стороны рефлексивной самооценки являются *недоопределенные задания, или задания с недостающими знаниями*. Это первый этап развития оценочного действия рефлексивной самооценки. Последующие два этапа соотносятся с последующими периодами развивающего обучения. Далее мы опишем приемы работы с недоопределенными задачами на всех трех этапах в силу их тесной логической взаимосвязи.

### ***I этап – обучение «умному незнанию»***

При решении недоопределенной задачи надо ответить: «На этот вопрос ответить невозможно». Ценность такого ответа не в том, что он правилен, а в том, что ученик оказался способным сказать «не знаю» (ведь это прием обучения «умному незнанию»). Таким образом, ученик научается видеть границу своего незнания.

### ***II этап – обучение «умному спрашиванию» (вторая стадия развивающего обучения)***

Начинается, когда ученики привыкают к тому, что не все предлагаемые задачи имеют решения. Однако недостаточно, чтобы ребенок умел фиксировать границу своего знания и незнания. Надо побуждать ребенка выходить за пределы своего знания и искать необходимое знание, обращаясь за помощью к учителю. Умению задавать вопросы о недостающих данных учеников надо специально учить. Для этого используются недоопределенные задачи, которые могут быть решены несколькими способами, однако детям необходимо узнать, каким способом ее решил учитель. На данном этапе учитель наталкивает детей на размышление о многовариантности решения предлагаемых задач.

### ***III этап – обучение умению строить гипотезы (начинается на второй и продолжается на третьей стадии РО).***

Предлагаемые ученикам на данном этапе недоопределенные задачи тренируют у детей способность самостоятельно, без прямых инструкций учителя, усматривать многовариантность решения задачи и искать эти разные способы. Для становления такой способности у детей используются недоопределенные задачи, в принципе аналогичные тем, которые берутся для II этапа становления рефлексивной оценки, однако несколько отличается методика работы с ними. Задача предлагается для группового решения специально, чтобы прозвучали все возможные варианты ее решения и дети осознали, что бывают задачи, требующие нестандартных решений. После общеклассной дискуссии учитель предлагает детям самостоятельно в тетрадях записать возможное решение или решения задач. По-

степенно дети приучаются работать с многовариантными задачами самостоятельно, не прибегая к помощи учителя.

Приемы, описание которые приведены, входят в большей степени в структуру контрольно-оценочной деятельности учащихся, хотя их осуществление организуется и направляется учителем. Однако в структуру технологии контроля и оценки учебной деятельности входят также приемы, составляющие контрольно-оценочную деятельность учителя. Они связаны с теми видами контроля и оценивания, которые осуществляет в процессе обучения учитель. Безотметочное обучение, таким образом, не исключает оценочной деятельности учителя, но значительным образом видоизменяет ее. Оценка учителя должна отвечать следующим требованиям: из количественной она превращается в качественную, или содержательную, развернутую; оцениваться должна не личность ученика, а результаты его труда; практически во всех видах оценивания должен произойти переход от абсолютного оценивания к относительному. Контрольно-оценочная деятельность учителя связана с теми видами обратной связи (контроля), которые организует учитель: стартовый, текущий, рубежный и итоговый. Способы осуществления текущего контроля мы уже частично рассмотрели, когда говорили об использовании «волшебных линейчек». Обобщенные результаты текущих достижений детей отражаются в «Листах индивидуальных достижений», которые рекомендуется завести для каждого ребенка. «Лист индивидуальных достижений» вносится в тетрадь «Мои достижения», он может выступить альтернативой дневнику.

Текущий и рубежный контроль осуществляется учителем посредством проведения тестовых диагностических работ и проверочных работ (типа А и типа Б). Представлю основные характеристики указанных работ и видов контроля:

- *тестовые диагностические работы* проводятся дважды: сразу после изучения нового материала (на входе) и перед изучением новой темы (на выходе). Цели этих работ разные. Работа на входе призвана определить уровень первичного усвоения способа решения учебной задачи и «слабые места» каждого ученика. Она носит, таким образом, диагностический характер. На основе ее результатов в условиях коррекционных учебных занятий организуется индивидуально-дифференцированная работа, направленная на устранение допущенных ошибок. Тестовая диагностическая работа составляется таким образом, чтобы в ней были представлены все операции (учебные действия), которые необходимо освоить ученикам. Проверая такие работы, учитель оценивает выполнение каждой операции и составляет оценочный лист, в котором для оценивания используются знаки «+» и «-». Оценочный лист отдается ученику и помещается в тетрадь «Мои достижения». В классном журнале результаты отражаются аналогичным образом. Тестовая диагностическая работа «на выходе» призвана показать продвижение ребенка в изучении темы и создать тем самым ситуацию успеха.
- *Проверочная работа типа А*. Близка по своим целям к традиционной контрольной работе, т.к. реализует контрольную функцию: выявляет уровень усвоения пройденного материала (проводится через две-три недели после изучения новой темы) и способность детей решать конкретно-

практические задачи (репродуктивного типа). Однако отличаются способы ее проверки. Учитель проверяет работы, фиксируя для себя результаты каждого ученика, но не исправляет ошибки. На следующий день раздает тетради, оговаривает критерии, по которым нужно проверить работы, и дети осуществляют самостоятельную проверку и оценивание работы. После этого производится окончательная проверка и оценка работы учителем. Результаты расхождения самооценки и учительской оценки обсуждаются. Результаты контрольной проверочной работы оформляются в виде таблиц, форма которых может быть различна в разных школах.

- *Проверочная работа типа Б.* Направлена на определение развивающего эффекта обучения (уровень теоретического мышления ученика, способность выходить за пределы знакомых способов решения задачи, уровень прогностической оценки и др. показатели). В силу этого такая работа носит дифференцированный характер, включая задания трех уровней: тестовые задания; задания репродуктивного типа и задания продуктивного типа. Задания помещаются на специальном бланке, на котором работа выполняется, ученик определяет критерии оценки каждого задания и делает прогностическую оценку по каждому заданию в соответствии с этими критериями. Задания «на знания» (тестовые и репродуктивного типа) подбираются таким образом, чтобы можно было качественно оценить эти знания по следующим критериям: предметность, системность и обобщенность.

Стартовый и итоговый контроль по своему содержанию практически аналогичны, отличаются по времени проведения: в начале и в конце года.

Приведенные выше способы контроля и оценки в деятельности учителя имеют отношение по большей части к сфере предметных знаний, умений и навыков учащихся, а также общеучебных умений. Далее я хочу обратиться к способам оценивания учителем той сферы деятельности детей, которая часто остается незамеченной и в традиционном, и в развивающем обучении. Это оценка творчества и инициативы детей, их интуиции и открытий. Зарождающееся в раннем возрасте творчество особенно нуждается в поддержке и социальном признании. Поэтому речь идет не только об устной похвале, но прежде всего о письменных формах оценки такого рода достижений младших школьников. Г.А. Цукерман в своей работе обосновывает следующие формы:

- *мгновенная запись на доске интересного мнения и имени высказавшего его ученика.* Эта форма хорошо работает тогда, когда догадка ребенка помогает классу найти решение проблемы к концу урока. Однако нередко дети высказывают догадку, опережая класс на несколько дней, недель или месяцев. Здесь уже нужна иная форма фиксации детских догадок.
- *«Дневник открытий».* В масштабах класса это может быть лист ватмана, висящий на стене. У каждого ребенка тоже может быть свой собственный такой дневник, который он поместит в конце года в «Портфель достижений ученика». В классном «Дневнике открытий» помещается описание догадки, фотография и фотографии первооткрывателей, автопортреты.

Рекомендуется показывать этот дневник всем гостям, директору школы и другим учителям, родителям.

Наконец, я подошла к следующей обозначенной мною проблеме, стоящей в связи с построением безотметочного обучения в начальной школе, по сути – это проблема **преемственности между построением развивающего образования в начальной и основной средней школе**. Для того, чтобы технология контроля и оценки учебной деятельности не дала сбой и полноценно завершилось становление контрольно-оценочной самостоятельности учащихся, Ассоциация «Развивающее обучение» предлагает продлить I этап развивающего образования, включив в него 5–6 классы, называя это третьей стадией развивающего обучения. При этом признаются 2 варианта построения процесса обучения: 1) в 5–6 классах работает учитель начальных классов (наиболее безболезненный для детей вариант); 2) в 5–6 классах работает учитель-предметник среднего звена. Учителю в этом случае следует учиться строить развивающее обучение. Основным средством совершенствования способов самоконтроля и самооценки, сформированных в начальной школе у учащихся, провозглашается разновозрастное сотрудничество, предполагающее, что, посещая уроки в первом классе и выступая в роли учителя, 5–6-классники опробуют эти способы на младшеклассниках. Кроме того, считается, что в этот период можно постепенно переходить к балльному самооцениванию и оцениванию учебных достижений учащихся. Г.А. Цукерман предупреждает об ошибке отождествления новой балльной системы с традиционной. Выстраивая новую балльную систему, нужно исходить из следующих базовых принципов:

- Оценочные баллы должны быть все время разные, чтобы система отметок не была привязана к пяти-десяти-стобалльной шкале.
- Дети должны участвовать в разработке этих шкал вместе с учителем. Тогда они без труда смогут в более старшем возрасте перевести нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-десяти-сто балльную).
- Выбор оценочной школы должен обладать относительностью, т.е. зависеть от характера оцениваемого задания: уровня трудности, объема и т.д.

В Информационном письме Министерства образования от 21.05.2004 № 14-51-140/13

«Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную» расписаны различные меры по обеспечению преемственности в построении развивающего образования, среди которых отношение к преемственному построению технологии контроля и оценки учебной деятельности имеет тесное взаимодействие учителей начальной и основной школьных ступеней.

И в заключение несколько остановлюсь на **проблеме взаимодействия школы с семьей по вопросам безотметочного обучения**. Работа с родителями – важное условие успешной реализации технологии контроля и оценки учебной деятельности. Их отношение, как известно, во многом определяет отношение ребенка к тому, что происходит в школе. Поэтому родителей надо с самого начала

ставить в известность о том, как будет строиться оценивание учебных достижений их детей, зачем это нужно и как они смогут узнать о продвижении их детей в учении. Работа с родителями должна носить не разовый, а систематический характер. Родителям должны быть доступны все документы, которые ведутся учителем в связи с фиксацией достижений учащихся, а также документы, которые ведутся самими детьми.

Далеко не глубокое проникновение в проблему реализации в начальной школе технологии контроля и оценки учебной деятельности позволяет говорить о ее сложности. Нельзя не согласиться с А.Б. Воронцовым в том, что в школе должны быть полноценные условия для эффективного использования этой технологии. По сути, речь идет о серьезных изменениях в содержании и организации образовательного процесса во всей школе.



**ТЕСТОВЫЙ МОНИТОРИНГ КАК КОМПОНЕНТ  
В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

***В.Ф. Морскова, О.В. Игрякова  
(г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края)***

Инновационные тенденции, характерные для современного образования, затрагивают и контрольно-оценочную систему, выдвигая повышенные требования к ее эффективности, среди которых следует выделить переход к инновационным измерителям, обеспечивающим оценку предметных компетенций.

По результатам различных исследований, основным периодом становления ключевых компетенций является возраст между 8 и 20 годами. В связи с этим их формирование целесообразно начинать уже в начальной школе. Без сформированных у учащихся младших классов компетенций нельзя требовать высокого качества образования от выпускника.

В ряде ключевых компетенций выделяют предметные компетенции, связанные со специфическими для изучаемого предмета знаниями и умениями. Для формирования данных компетенций в системе начального образования необходимо качественно и оперативно управлять процессом обучения, опираясь на мониторинг учебного процесса.

Под мониторингом в образовании понимают «стандартизированное наблюдение за образовательным процессом и его результатами, позволяющее создавать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменение субъектов обучения и образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития». Задача мониторинга – выявление педагогической эффективности созданных условий и использования методов и средств обучения.

Тестовый мониторинг, внедряемый в учебный процесс начальной школы, предполагает разработку и использование в соответствии с современными требованиями тестологии тестовых материалов диагностического характера, основной целью которых является определение наличия или отсутствия у младших школьников определенных компетенций.

Анализ сборников и пособий, содержащих тесты по математике и русскому языку для младших школьников, показывает, что большинство используемых тестов содержат задания с выбором ответа из числа предложенных альтернатив, что явно увеличивает возможность указания верного ответа наугад. Тестирование должно быть обеспечено системой различных видов тестовых заданий (закрытого типа с выбором одного или несколькими правильными ответами, заданий на установление соответствия, на установление правильной последовательности, заданий открытого типа и др.).

В соответствии с методикой конструирования тестов нами разработан банк тестовых заданий для оценки качества формирования предметных компетенций по русскому языку и математике для промежуточного и итогового контроля учащихся начальных классов. Для формирования, развития и проверки основных предметных компетенций составляется набор тестовых заданий, выполнение которых должно достаточно полно отразить овладение ими. Апробация этих заданий осуществляется на базе средней общеобразовательной школы ст. Анастасиевской Славянского района Краснодарского края.

Как известно, характерными особенностями сельской школы являются малочисленность, низкая наполняемость классов, удаленность научных и культурных центров, недостаточная информационная, учебно-методическая и материально-техническая обеспеченность. В этих условиях возникает необходимость разработки и применения такого операционного инструментария, который позволил бы максимально использовать современные средства обучения и контроля.

В связи с тем, что внедрение любых новшеств, способствующих формированию основных компетенций, без отслеживания эффективности – рискованный шаг, мы полагаем целесообразным внедрение мониторинга как компонента в оценке качества формирования предметных компетенций младших школьников. И одним из эффективных методов оценки качества формирования предметных компетенций учащихся, на наш взгляд, является тестирование.

Одним из видов таких компетенций в математическом образовании младших школьников являются вычислительные компетенции.

В качестве примера для оценки сформированности вычислительных компетенций учащихся 4 класса приведем тестовые задания, требующие владения техникой выполнения вычислительных операций.

Таблица 1

<i>Тестовый вопрос</i>	<i>Варианты ответов</i>
1	2
<i>Укажи правильную последовательность выполнения действий в выражении</i> $36 : 9 + 6 \cdot 8 - 50$	<input type="checkbox"/> – сложение <input type="checkbox"/> – деление <input type="checkbox"/> – вычитание <input type="checkbox"/> – умножение
<i>Дополни своим ответом.</i>	Если от 17 часов 12 мин. вычесть 11 ч 13 мин., то получится <input type="text"/> ч <input type="text"/> мин.
<i>Укажи стрелками соответствие между выражениями с равными значениями</i>	А) $3 \cdot 85 \cdot 5$ 1) $60 \cdot 7$ Б) $(3 \cdot 4) \cdot 10 \cdot 5$ 2) $15 \cdot 85$ В) $15 \cdot (4 \cdot 7)$ 3) $78 \cdot 4000$ Г) $78 \cdot 40 \cdot 100$ 4) $30 \cdot 20$
<i>Укажи последовательность произведений в порядке возрастания их значений</i>	<input type="checkbox"/> $43 \cdot 36$ , <input type="checkbox"/> $213 \cdot 24$ , <input type="checkbox"/> $43 \cdot 63$ , <input type="checkbox"/> $35 \cdot 8$ , <input type="checkbox"/> $24 \cdot 515$ .
<i>Укажи стрелками соответствие между выражениями и их значениями</i>	1) $125 : 1$ а) 0 2) $0 : 25$ б) 25 3) $356 : 356$ в) 125 4) $72 : 9$ г) 1; д) 8

1	2
Заполни пропуски и закончи запись	$18:(2\cdot 3) = (18:2) \quad =$
Укажи неверную запись	А) $72:(2\cdot 3) = (72:6)$ Б) $72:(2\cdot 3) = (72:2): 3 = 36: 3$ В) $72:(2\cdot 3) = (72:3):2 = 24: 2$ Г) $72:(2\cdot 3) = (72:2)\cdot 3 = 24\cdot 3$
Обведи правильный вариант решения	А) $\times 75$ Б) $\times 75$ В) $\times 75$ Г) $\times 75$ <u>36 36 36 36</u> +450 +450 +225 +450 <u>225 215 6 225</u> 675 2600 2256 2700

В результате учитель имеет возможность получить более полное представление об усвоении различных разделов, что позволяет оценить вычислительные компетенции отдельных учащихся, а также выработать стратегию коррекции пробелов в усвоении курса в целом.

Так, например, чтобы проверить формирование лексических компетенций младших школьников были предложены тестовые задания, целью которых являлось определение уровня владения значением устойчивых сочетаний.

Тестовый вопрос	Варианты ответов
Определи, какому из данных слов соответствует по значению устойчивое сочетание <b>олух царя небесного</b>	1. Глупец 2. Силач 3. Хитрец
Определи, какому из данных слов соответствует по значению устойчивое сочетание <b>бабушкины сказки</b>	1. Счастье 2. Удача 3. Вымысел
Определи, какому из данных устойчивых сочетаний соответствует слово <b>неудачник</b>	1. Тепличный цветок 2. Горе луковое 3. Голова садовая
Определи, какому из данных устойчивых сочетаний соответствует слово <b>испытание</b>	1. Дело в шляпе 2. Дым коромыслом 3. Хождение по мукам
Определи, какому из данных устойчивых сочетаний соответствует слово <b>глупец</b>	1. Кровь с молоком 2. Маменькин сынок 3. Медный лоб

Основной целью итогового тестирования является оценка эффективности предложенного обобщенного способа действия в работе по развитию лексических умений.

Обобщая результаты вводного и заключительного тестирования, можно сделать вывод, что уровень лексических умений на основе изучения фразеологических оборотов повысился с 78,8 до 90%. Уровень вычислительных умений возрос с 75,6 до 89,8%. Сопоставительный анализ динамики роста уровня формирования лексических и вычислительных умений на основе тестового мониторинга показал, что количество неверных ответов понизилось с 21 до 10%.

Проведенный нами сопоставительный анализ свидетельствует о том, что по сравнению с началом экспериментальной работы уровень лексических умений в процессе изучения фразеологических единиц и вычислительных умений заметно вырос. Это позволяет говорить об успешности экспериментальной работы, о достижении поставленных перед нами целей и задач, а также о верности выбранных методических условий формирования лексических умений при изучении фразеологизмов и вычислительных умений с помощью специальных заданий и упражнений творческого характера и активного применения в учебном процессе тестовых заданий на разных этапах изучения русского языка и математики.

Для оценки качества разработанных авторами тестов были получены эмпирические данные тестирования, проведены экспертиза тестовых заданий и интерпретация тестовых результатов с использованием статистических методов обработки данных, в частности, с помощью программы измерения латентных переменных RUMM (модель Раша).

Для анализируемых тестов было выявлено, что они обладают достаточной степенью объективности, надежности и валидности. Данный факт свидетельствует о том, что применяемые в ходе данного мониторинга тесты являются эффективным измерительным инструментом для оценки предметных компетенций у младших школьников.

Систематический тестовый мониторинг оценки качества формирования предметных компетенций младших школьников позволяет наиболее оперативно и качественно управлять образовательным процессом, позволяет решать многие повседневные задачи диагностического характера. Данные, накапливаемые в тестовом мониторинге, помогают выявить систематические трудности в усвоении отдельных разделов дисциплин, оценить эффективность инновационных методов работы учителей, диагностировать причины неудач отдельных учащихся. В целом тестовый мониторинг обеспечивает обратную связь и позволяет судить о сильных и слабых аспектах системы обучения.

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ**

*Л.Г. Гусякова (г. Барнаул)*

В настоящее время специфика обучения в сельской школе общеизвестна: информационная изолированность обучаемых и учителей, ограниченность в применении наглядных, демонстрационных пособий и лабораторного оборудования и т.д.

Сегодня в современном российском обществе усиливается поляризация между качеством образовательных услуг, предлагаемых образовательными учреждениями города и села. Усиливается разрыв между уровнями образованности выпускников сельских и городских школ. Это, в конечном счете, приводит к тому, что у выпускников сельских школ, по сравнению с выпускниками городских школ, меньше шансов поступить в высшее учебное заведение, особенно на элитные, престижные специальности. Все это актуализирует процесс построения единой образовательной информационной среды в современном российском обществе с выделением в ней ниши, которая может и должна быть отведена сельской школе.

В связи с этим актуальным является исследование проблем повышения качества обучения в сельских школах. Решение этих проблем нам видится, прежде всего, в поиске новых образовательных технологий, а также оптимальных механизмов сочетания традиционных и инновационных образовательных технологий.

В современной системе образования накоплен определенный опыт разработки и внедрения в учебный процесс различных образовательных технологий. Но, к сожалению, эти технологии чаще всего внедряются лишь в городские специализированные образовательные структуры (лицеи, гимназии, спецшколы и т.д.). Сельская школа практически остается вне поля зрения экспериментаторов. Это обусловлено рядом причин, как объективных, так и субъективных.

Понимая невозможность преодоления всех этих барьеров в настоящее время, мы тем не менее, считаем, что и сегодня существуют определенные средства, способствующие повышению качества обучения и воспитания учащихся сельских школ. Среди них особое место, на наш взгляд, следует отвести самостоятельной работе учащихся.

Самостоятельная работа учащихся – одна из важнейших форм обучения. Это объясняется тем, что «приобрести» знания, усвоить их, сделать их собственным достоянием может лишь сам учащийся посредством собственной интеллектуальной деятельности. Поэтому только при условии полного использования возможностей самостоятельной работы как одной из форм учебного процесса можно добиться глубокого усвоения учащимися научных знаний, овладения ими методами научного мышления, воспитания у них творческого отношения к теории и практике.

В психолого-педагогической литературе самостоятельность обычно понимается как способность личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны. Познавательная самостоятельность (как черта личности) - готовность (способность, стремление) школьников своими силами вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность.

Одни формы самостоятельной работы учащихся, непосредственно включенные в учебный процесс, являются неотъемлемыми его элементами (решение задач, лабораторные работы и т.д.); другие охватывают лишь наиболее активную и подготовленную часть учащихся, проявляющих повышенный интерес к научным знаниям, желающих расширить и углубить свои познания в конкретной теоретической или практической области. Эти формы как бы примыкают к учебному процессу, являясь его продолжением и развитием.

Эффективность самостоятельной работы учащихся, образовательные и воспитательные результаты, достигаемые с ее помощью, во многом зависят от того, каков уровень ее самостоятельности и каким образом учитель может ее контролировать. В частности, когда учащийся изучает рекомендуемую ему литературу эпизодически, от случая к случаю, он не получает ни глубоких знаний, ни навыков их применения. Как нам представляется, систематичность или несистематичность самостоятельной работы учащихся зависит, прежде всего, от ее планирования и организации учителем, а также от качества осуществляемого за ней контроля.

Ведущая роль в контроле за самостоятельной работой учащихся принадлежит учебным занятиям. Анализ ответов учащихся на уроках, их выступления с докладами, ознакомление с конспектами изучаемой ими самостоятельно литературы позволяет преподавателю иметь достаточно четкие представления о работе каждого ученика и вовремя вносить необходимые коррективы.

Эффективным средством контроля за самостоятельной работой учащихся являются письменные работы, а также защита учащимися на специальных занятиях (как групповых, так и индивидуальных) рефератов по конкретным темам.

Несомненно, поиск эффективных форм контроля, сочетающих в себе текущий контроль знаний учащихся по отдельным предметам с контролем в конце семестра по всем предметам является одним из важных направлений повышения эффективности качества обучения в сельской школе.

В действующих образовательных стандартах среднеспециального и высшего уровней обучения самостоятельной работе отводится значительное место (до 50% учебного времени, отводимого на изучение каждой дисциплины). К сожалению, в стандартах общеобразовательных учебных заведений самостоятельная работа не зафиксирована как отдельная форма обучения. Это приводит к тому, что не уделяется должного внимания организации самостоятельной работы школьников и, соответственно, отсутствует система методических рекомендаций, опирающаяся на преемственность образовательных форм и согласованная с существующими образовательными технологиями. Отсутствие такой системы особенно негативно отражается на качестве обучения в сельской школе.

На заседаниях педагогических советов школы, предметных методических объединениях учителей обсуждаются различные формы учета и контроля знаний

учащихся, рассматриваются технологии проведения учебных занятий, направленные на формирование общих учебных действий организации и самоорганизации самостоятельной работы. Это, в свою очередь, предполагает совершенствование профессиональной подготовки учителей, которая осуществляется как через различные формы и уровни повышения квалификации, так и через систему самообразования, неотъемлемой частью которой является самостоятельная работа уже самих учителей.

Но при этом необходимо иметь в виду, что в настоящее время только профессиональных знаний в предметной области учителю сельской школы явно недостаточно. Для повышения качества обучения сельских школьников необходимо быть специалистом и в области новых педагогических методов и технологий, получить навыки работы с современными программными средствами, освоить технологии создания и использования электронных дидактических средств, получить дополнительную информацию в смежных предметных областях знаний.

В соответствии с этим нам представляется, что, решая проблемы качества обучения и воспитания в сельской школе, целесообразно одновременно развивать два направления:

- совершенствование методической подготовки учителей по обеспечению самоконтроля качества обучения учащихся;
- формирование методического обеспечения самостоятельной работы учащихся сельских школ.

Программа совершенствования методической подготовки учителей по обеспечению самоконтроля качества обучения и воспитания учащихся в современных сельских учебных заведениях России, на наш взгляд, должна удовлетворять принципам преемственности, непрерывности и создания благоприятных условий труда и развития условий профессионального совершенствования как учителей, так и учащихся.

В соответствии с принципом преемственности следует выстраивать единую программу повышения квалификации преподавателя, начиная с первых лет работы учителя в школе, ставя и реализуя цель совершенствования педагогического мастерства преподавателя на каждом последующем этапе системы ИПК (ФПК). Принцип непрерывности повышения квалификации, самообразования предполагает постоянную работу преподавателя над собой, с учебной, методической и научной литературой.

К основным направлениям совершенствования методической подготовки учителей по обеспечению самоконтроля качества обучения и воспитания учащихся в современных сельских учебных заведениях можно отнести следующее:

- 1) Система ИПК (ФПК) учителей-предметников, социальных педагогов и руководителей образовательных учреждений:
  - а) курсы повышения квалификации предметников при ИПК (ФПК);
  - б) выездные семинары представителей ИПК (ФПК), высших учебных заведений в сельских районах;

- в) создание и функционирование УВП в районных центрах для переподготовки учителей-предметников, классных руководителей и социальных педагогов;
  - г) семинары для руководителей сельских образовательных учреждений;
  - д) специальные семинары по актуальным вопросам преподавания отдельных предметов и по освоению инновационных образовательных технологий; в частности, повышение эффективности использования возможностей компьютеров и информационных технологий для повышения эффективности обучения учащихся в сельской школе;
  - е) специальные семинары для социальных педагогов сельских школ по совершенствованию системы социальной поддержки учащихся, по повышению значимости роли школы в процессе их социализации, а также по освоению новых социально-педагогических технологий;
  - ж) формирование постоянно действующих педагогических мастерских по актуальным проблемам образования и воспитания, возглавляемых ведущими учеными и опытными мастерами педагогического труда.
- 2) Система единого комплекса «школа–вуз»:
- а) создание и функционирование специализированных классов в сельских районах при непосредственном участии преподавателей вузов (консультации для учителей и учащихся, ведение факультативных занятий и т.д.);
  - б) сетевые семинары, действующие постоянно и организуемые по конкретным проблемам образования и воспитания, для учителей и учащихся сельских школ, проводимые преподавателями вузов;
  - в) заключение договоров о сотрудничестве отдельных сельских школ с факультетами и кафедрами вузов;
  - г) система постоянно действующих консультаций на базе вузов для учителей-предметников и социальных педагогов сельских школ;
  - д) электронные журналы вузов, включающие методические разделы (с учетом ориентации на программу компьютеризации сельских школ значимость таких журналов повышается);
  - е) издательская деятельность вузов, включающая подпрограмму «Сельская школа», что предполагает выпуск соответствующей библиотечки для учителей и учащихся, а также выделение соответствующих разделов в специализированных журналах и бюллетенях.
- 3) Педагогические советы (районные, августовские и т.д.) в рамках которых выделяются приоритетные направления по совершенствованию форм качества обучения и воспитания учащихся сельских школ.
- 4) Интернет – фестивали по актуальным проблемам науки, образования, воспитания; в частности, в программу таких педагогических фестивалей могут включаться конкурсы публикаций учителей, конспекты открытых уроков, разработки внеклассных мероприятий, конкурсы WB- страниц учителей и учащихся и т.д.

Формирование методического обеспечения самостоятельной работы учащихся сельских школ, на наш взгляд, включает следующие направления:



1. Предметные олимпиады (районные, региональные, межрегиональные).
2. Конкурсы, как по отдельным предметам, так и междисциплинарные, позволяющие соотнести знания, получаемые сельскими и городскими школьниками, примером таких конкурсов может служить программа «Шаг в будущее».
3. Организация профильных классов в сельских школах под непосредственным руководством преподавателей вузов.
4. Организация специализированных лицеев и колледжей в районных центрах в сельской местности.
5. Формирование в сельских колледжах и лицеях групп, обучающихся по специальным программам, после освоения которых учащиеся могут зачисляться на второй-третий курс соответствующих вузов.
6. Создание в городах специализированных лицеев для учащихся сельских школ, либо создание профильных классов для этих школьников в существующих городских гимназиях и лицеях.
7. Создание очно-заочных школ для сельских школьников при вузах с очными сессиями в период школьных каникул.
8. Открытие заочных школ при специализированных предметных журналах (например, «Квант»).
9. Сетевые семинары и сетевые предметные консультации для учащихся сельских школ.
10. Создание в сельских школах медиатек; в настоящее время в частности, все большее значение получает использование телекоммуникаций, учащиеся могут работать над совместными телекоммуникационными проектами в рамках межрегиональных и международных программ.
11. Летние предметные школы, организуемые комитетами образования совместно с вузами.

Несомненно, что для повышения качества образования в сельской школе чрезвычайно велика роль самостоятельной работы учащихся. Однако до сих пор остаются нерешенными проблемы мотивации самостоятельной работы учащихся и учителей сельских образовательных учреждений, проблемы методической, материально-технической и информационной обеспеченности такой деятельности.

Не вызывает сомнения тот факт, что улучшение социальных условий жизни сельского населения предполагает наличие возможностей получения в селе образования, адекватного современным российским стандартам. Эффективное решение этой проблемы возможно при совершенствовании всех форм обучения, в том числе и системы самообразования, важное место в которой отводится самостоятельной работе как учителей, так и учащихся.

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ  
К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТОХАСТИКЕ**

*В.Д. Селютин (г. Орел)*

В последние десятилетия произошли заметные изменения в стиле научного мышления – от образов порядка к образам хаоса. Научные закономерности уже не отождествляются с определенностью, жесткой детерминированностью. Более того, идеи непредсказуемости путей эволюции сложных систем становятся доминирующими. Такая трансформация привычного образа науки, смещения его в сторону парадигмы нелинейности, недетерминированных, «мягких» моделей уходит своими корнями в интенсивное развитие и широкое практическое использование законов теории вероятностей.

Овладение вероятностно-статистическими методами познания окружающего мира способствует динамичной ориентации человека в этом мире и социализации личности.

Высокий общекультурный потенциал стохастики, имеющий для развития личности первостепенное значение, помогает лучше адаптироваться к новым условиям жизни: добывать и пользоваться информацией, анализировать ситуацию, критически оценивать и находить пути решения возникающих проблем, осмысленно действовать в ситуации выбора, адекватно изменять организацию своей деятельности, владеть средствами коммуникаций. Поэтому в последние годы сделаны конкретные шаги в направлении внедрения элементов стохастики в содержание школьного математического образования. Сначала появились новые школьные учебники, в которых были представлены элементы статистики, комбинаторики и теории вероятностей. В них включены: сбор и регистрация статистических сведений, таблицы и диаграммы, простейшие статистические характеристики, вероятности и т.д. Многие учителя сразу же заинтересовались этими учебниками. В ряде школ элементы статистики изучались за счет регионального и школьного компонентов.

Переломным моментом в решении этого вопроса можно считать включение элементов теории вероятностей, комбинаторики и статистики в содержание обязательного минимума математической подготовки учащихся общеобразовательной школы. Эти изменения обусловлены постановкой Государственным образовательным стандартом 2004 года задачи формирования ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Однако далеко не все учителя оказались в достаточной степени подготовленными к такому нововведению. Исследуя современное состояние подготовленности учителей математики к введению стохастической линии в школьное обуче-

ние, мы установили, что в наиболее трудном положении оказались сельские учителя. Отсутствие учебно-методической литературы, необходимого математического демонстрационного учебного оборудования для генерирования случайных исходов снижают возможности при проведении случайных экспериментов и статистических исследований. Из-за этого не удастся приблизить содержание вероятностно-статистического учебного материала к окружающей школьников жизни, насытить его реальными примерами стохастических явлений, наблюдаемых непосредственно в природе и деятельности жителей своего населенного пункта.

Учителя сельских школ удалены от специализированных библиотек и не имеют возможности регулярно встречаться с университетскими специалистами по методике обучения математике. В сети Интернета всегда можно найти необходимые материалы по учебно-методическому обеспечению обучения школьников стохастике, к тому же большая часть сельских учителей сетью пока не пользуется.

Все это вызвало необходимость проанализировать категорию готовности сельского учителя математики к обучению школьников стохастике.

Большинство наших учителей, закончивших в различные годы математические отделения педагогических институтов и университетов, изучали сравнительно небольшой по объему курс теории вероятностей и математической статистики, позволившей им познакомиться с математическими моделями случайных явлений. Изучение же методики математики всегда оставляло вне поля зрения особенности формирования вероятностно-статистических представлений школьников (такие вопросы и до сих пор отсутствуют в вузовских учебных программах). Несмотря на то, что часть учителей путем самообразования поддерживает определенный уровень теоретических знаний и навыков решения вероятностных задач, но и они испытывают большие трудности, когда сталкиваются с практической необходимостью обучения школьников. Специфика науки о случайном лишней раз подтверждает, что глубокая математическая подготовка – необходимое, но далеко не достаточное условие достижения высокого уровня методической подготовки учителя.

Разумеется, фундаментальная математическая подготовка учителя имеет основополагающее значение. Она обеспечивает определенный объем знаний, умений и навыков, относящихся к фактам и закономерностям той науки, основы которой должны освоить ученики. Теория вероятностей является базовой для всех других стохастических теорий. Она изучается в педагогических институтах и университетах.

Методика обучения стохастике не изучается в вузах, поэтому сельским учителям приходится довольствоваться той немногочисленной учебно-методической литературой, к которой они имеют доступ. Это, прежде всего, отдельные публикации в журнале «Математика в школе», посвященные актуальности проблемы введения в школу элементов стохастики и теории вероятностей, а также освещающие зарубежный опыт обучения детей элементам науки о случайном. Неоценимую помощь учителю могут оказать публикации известного венгерского автора Т. Варги и польского математика-методиста А. Плоцки, а также некоторые малоизвестные методические пособия отдельных отечественных авторов. В последние

годы появились новые школьные учебники, в которых представлены вопросы вероятностно-статистического содержания.

Однако, как показывают опросы сельских учителей, многие из них знакомы с такой литературой лишь поверхностно, а некоторые не знакомы вообще. В настоящее время для них, как и для большинства учителей математики российских школ, основным (а подчас и единственным) источником готовности к обучению детей стохастике является личный опыт изучения теории вероятностей. Обеспечивает ли этот опыт высокую степень овладения методикой обучения школьников стохастике? Ответ на этот вопрос вытекает из анализа преподавания стохастических дисциплин в педвузах и университетах, который приводит к следующим выводам.

1. Изучение теории вероятностей и других стохастических дисциплин способствует достижению определенного базового математического уровня, закладывает фундаментальные основы профессиональной подготовки учителя математики.
2. Вузовские стохастические дисциплины характеризуются преимущественным изучением математических моделей случайных явлений, рассмотрением уже готовых фактов сформировавшейся науки. Вследствие этого не используется мощный потенциал стохастики как специфического средства гуманитаризации математического образования.
3. Сложившаяся в вузах методика обучения, отдавая приоритет логическому перед мировоззренческим, фактически игнорирует принципы бинарности и ведущей идеи профессионально-педагогической направленности подготовки учителя математики.
4. Прямым следствием отступлений от прикладной направленности обучения является тот факт, что развитие статистического мышления учителя, изучавшего стохастические дисциплины, не достигает надлежащего уровня.

К моменту включения элементов стохастики в содержание обязательного минимума математической подготовки учащихся общеобразовательной школы были выделены следующие группы сельских учителей:

- 1) учителя, деятельность которых после вузовского обучения никаким образом не касалась стохастики. Таких учителей большинство: многие из них, в особенности с большим стажем педагогической деятельности, с настороженностью и недоверием относятся к стохастическому нововведению;
- 2) учителя, поддерживающие путем самообразования определенный уровень теоретических знаний и навыков решения вероятностных задач. В частности, учителя, к которым обращаются те, кто сталкивается с проблемами использования математических методов в производственной деятельности, а также студенты-заочники, проходящие дистанционное обучение в отдаленных учебных заведениях. Эта категория учителей характеризуется уверенностью в своих возможностях при обучении детей. Однако кажущаяся готовность к этому имеет однобокий характер, по-

сколькx кроме упрощенного варианта вузовского обучения теории вероятностей, никаких других подходов они не представляют;

- 3) учителя, имеющие некоторый опыт обучения школьников элементам теории вероятностей на факультативных занятиях, в классах с углубленным изучением математики, специализированных классах и т.д. Таких учителей немного, так как в большинстве случаев этот учебный материал для школьников необязателен и выбирается по желанию учителя. Они высказывают неудовлетворение, констатируя инородность и изолированность данной темы от других разделов школьной математики. Их педагогический опыт послужил закреплению стереотипа, при котором элементы теории вероятностей воспринимаются как приложение к комбинаторике;
- 4) учителя, знакомство которых с проблемой введения в школьное обучение вероятностно-статистической линии ограничивается прочтением публикаций в журналах или просмотром методической литературы. Как правило, они положительно относятся к предстоящим переменам, не представляя пока всех трудностей на этом пути;
- 5) учителя, работающие по новым школьным учебникам с элементами стохастики, в основу которых положена концепция формирования статистических представлений. Таких учителей пока мало, но с каждым годом их число увеличивается. Они уже имели возможность почувствовать специфику методики обучения стохастике, однако испытывают некую растерянность перед нестандартностью подходов к анализу случайных явлений и необычностью вероятностно-статистических умозаключений. Будучи не вооруженными теоретической концепцией обучения школьников стохастике, хорошо не представляя себе целей, не зная математических основ того учебного материала, что предлагается изучать детям, эти учителя ощущают огромный разрыв между стохастикой как наукой и школьной реальностью.

Для всех выделенных групп учителей характерна недостаточная подготовленность к осуществлению продуктивного образования. В реальной практике обучения математике по-прежнему делается упор на усвоение учащимися готовой информации, а не на освоение окружающей действительности методами математики, на отыскание единственного, наперед заданного ответа, а не на вариативность и многообразие познания, на использование репродуктивных, а не креативных способов деятельности. Относительно формирования основных понятий стохастики учителя ориентированы на проторенный путь классической сенсуально-механической психологии, когда понятие вводится путем определения, а затем иллюстрируется серией примеров и задач вычислительного характера. То, что при обучении стохастике альтернативу вычислениям составляют другие, более важные, формы математической деятельности, многим остается неизвестным. В этом состоит серьезная помеха к введению элементов стохастики в школьное образование.

Таким образом, «готовность» большинства учителей современных сельских школ к обучению детей стохастике направлена на приобретение формальных знаний в мире математической абстракции и развитие техники вычислений. Она характеризуется незнанием целей обучения стохастике, роли прикладной направ-

ленности обучения, содержания (отождествляют его с вузовским), специфики дифференциации обучения, стохастической методологии, специфики методики обучения. Ориентационное поле нынешней готовности учителей к реализации новой стохастической линии не соответствует планируемым результатам обучения школьников. Личный опыт изучения теории вероятностей как источник готовности к обучению детей стохастике приводит к эклектизму.

Поэтому возникла необходимость в разработке специального курса лекций по методике обучения школьников стохастике. В течение нескольких последних лет такие лекции читаются на курсах переподготовки в Орловском областном институте усовершенствования учителей. Учитывая материальные трудности, возникающие при организации переподготовки учителей школ сельских районов и малых городов, в последнее время организуются выездные лекции. Так, в 2004–2007 г. прочитаны лекции по методике обучения школьников стохастике на курсах переподготовки сельских учителей в районных центрах Орловской области: Малоархангельске, Ливнах, Мценске, Колпне, Залегощи, Хотынце, Шаблыкино, Хомутово, Покровском. Планируется продолжить эту работу в Болхове, Дмитровске, Новосиле и других сельских райцентрах. Материалы проведенных лекций оказались востребованными и в других регионах России. Заинтересованность в них уже проявили специалисты из Нижегородской, Архангельской, Воронежской и других областей.

Разработанный курс лекций ориентирован, с одной стороны, на вооружение учителя знанием концептуальных основ теоретико-вероятностной содержательно-методической линии, а с другой – на проведение методического анализа школьных стохастических задач. В нем представлены примеры, связанные с логико-дидактическим анализом как методики изучения в школе основных понятий стохастики, так и методики руководства учителем познавательной деятельностью учащихся.

Анализ школьных математических задач, источником которых являются реальные нематематические ситуации, помогает учителю подготовиться к осуществлению прикладной направленности обучения – необходимого условия достижения целей формирования статистического мышления. Они ощущают, что потребность принятия решения в такой ситуации определяет необходимость перевода формулировки решаемой проблемы на язык математики и построения математической (в частности вероятностной) модели, с одной стороны, и толкования результатов дедукции и расчетов, с другой.

В результате такого анализа учитель начинает хорошо осознавать, что построение стохастической модели в реальном исследовании (эксперименте) происходит на грани математики с «нематематикой», что математическую деятельность учащихся следует понимать в более широком смысле, включая в нее действия, затрагивающие пограничные с моделью элементы. Решение задач, фабулы которых отражают реальную действительность, естественный ход событий, распространенные жизненные ситуации содействует пониманию роли стохастической схематизации в расширении возможностей рационализации деятельности человека в окружающем мире. В одних случаях эта деятельность связана с оценкой риска, в других – с выбором различных альтернатив, в-третьих – с оптимизацией поступков и т.д.

В ходе анализа таких задач учитель овладевает методическими приемами постановки рациональных вопросов и перевода их на язык математики средствами схематизации (упрощения, пренебрежения несущественными элементами, устранения второстепенных фактов, абстрагирования от конкретных аспектов), а также получения ответов на эти вопросы посредством интерпретации математических результатов. Он будет способен показывать ученикам, как и зачем математизируется действительность, с чего начинается на практике получение стохастических выводов.

При этом возникают благоприятные условия для того, чтобы приблизить содержание вероятностно-статистического учебного материала к окружающей школьников жизни, насытить его реальными примерами стохастических явлений, наблюдаемых непосредственно в природе и деятельности тружеников села. Особенно ярко это выражается на этапе проведения статистического наблюдения. Постоянное общение и взаимодействие учителя математики с представителями различных сельских профессий может стать резервом для систематического пополнения запаса статистических данных с целью дальнейшего их использования при обучении школьников стохастике.

Цикл лекций включает в себя систему методических примеров для учителя, которая направлена на подготовку к руководству творческой деятельностью учащихся, в основе которой лежит математическое открытие. При решении ряда стохастических задач возникают проблемные ситуации, когда ученик начинает испытывать недостаток известных ему математических средств анализа ситуации, приходит к новым понятиям, причем сам эти понятия строит и определяет. На основе созидательных возможностей стохастических форм математической деятельности происходит самостоятельное открытие знаний заново.

Задачи, решение которых связано с применением специфических стохастических рассуждений и умозаключений, также включены в материал лекционного курса, так как имеют большое значение для учителя. Сюда относятся задачи, где осуществляется поиск источников информации о неизвестных вероятностных моделях, а также способов получения такой информации; задачи, объясняющие неожиданные факты и неверные интуитивные выводы; задачи, упрощающие рассуждения с помощью перехода к другим моделям и сведение поставленных проблем к уже решенным задачам; задачи, использующие различные средства аргументации.

В ходе лекций учителю предоставляется возможность на конкретных примерах проанализировать межпредметный и внутрипредметный потенциал школьной стохастики, а также специфические особенности дифференциации обучения стохастике. На них приводятся также методические примеры, позволяющие убедиться в широких воспитательных потенциальных возможностях новой линии и помочь учителю подготовиться к роли организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Такой курс лекций позволяет заложить основу процесса овладения сельскими учителями методическими приемами руководства познавательной деятельностью учащихся при обучении стохастике. Изучение мнения учителей математики сельских школ подтверждает эффективность описанных комплексных мер в системе их профессиональной подготовки.

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

*И.П. Арефьев (г. Шуя Ивановской области)*

Ведущее положение в системе технологической подготовки школьников, в том числе и сельских, занимает проектная деятельность, которая является необходимым и важным звеном в формировании познавательных интересов и направлена на их развитие. Она предполагает выдвижение проектных гипотез, создание идеальных (мысленных) моделей конструкции, облик изделий и самостоятельной поиск их практического воплощения.

В организации проектной деятельности нами выделены три уровня, которые имеют место в учебно-воспитательном процессе в зависимости от развития познавательного интереса, общеобразовательной и технологической подготовки учащихся:

- *репродуктивная проектная деятельность* – цепочка трудовых действий и операций с объектом труда, результатом которых является изделие, изготовленное по образцу;
- *продуктивная проектная деятельность* включает обоснование проблемы и направлена на проверку усвоенных знаний, практических приемов, технологий обработки материалов, являясь по сути своей, контрольной работой;
- *творческая проектная деятельность* («творческий проект») – обоснование возникшей проблемы (с учетом специфики производственного окружения школы и местных условий), прогнозирование, поиск, аргументированная разработка конструкции и выбор объекта труда, реализация замысла в готовом виде, обладающем «субъективной, а иногда объективной новизной» (В.Д. Симоненко).
- Проектная деятельность (проект) в системе экологического образования сельских школьников способствует выполнению следующих функций:
- позволяет сформировать системные предметные знания о технологии получения экологической чистой сельскохозяйственной продукции (целостное представление о технологическом процессе, включая экологические аспекты);
- позволяет сформировать систему внепредметных знаний и умений (компетентность) – целеполагание, планирование и организация работы, самообразование, саморегуляция;
- структурирование содержания экологического образования в виде конкретных проектов позволяет реализовать его в самых различных видах деятельности учащихся (в учебных мастерских школы, внеклассных и



внешкольных занятиях, в трудовых объединениях и в условиях приусадебного хозяйства и т. д.), то есть обеспечивает инвариантность по отношению к организационным формам обучения;

- позволяет организовать работу в разновозрастных группах учащихся. что очень важно для сельских, в том числе малокомплектных и малочисленных, школ.

Проект, как уже было сказано выше, включает разнообразные приемы трудовой деятельности и операций, работу с различными объектами труда и видами материалов. При этом одной из целей деятельности и назначения проекта является решение конкретной (сопутствующей) экологической задачи.

Обосновывая систему выполнения творческих проектов в условиях сельской школы, мы исходим из того, что учебный материал по технологии сельскохозяйственного труда, при изучении которого включаются знания, умения экологического характера, подчиняется определенной *методической идее*: *технологические сведения* (понятия, определения, теория, закономерности, включая закономерности сельскохозяйственного производства и др.); *практические работы* (объекты труда, инструменты и приспособления, последовательность операций и действий, в том числе связанные с сельскохозяйственным трудом учащихся); *творческие проекты* (поиск, выбор и обоснование проекта, в том числе с элементами сельского труда, разработка технологической карты изготовления изделия, выполнение технологических операций, контроль изделия, анализ результатов); *экологическое образование: знания* (основные понятия социальной экологии – природа и человек, труд, окружающая сельская среда и здоровье человека, природные ресурсы и сельскохозяйственное производство, деятельность людей сельского социума как экологический фактор среды; способы экономии материалов; возможности переработки и утилизация отходов бытовой деятельности и сельскохозяйственного производства); *умения* (использование знаний о способах охраны окружающей среды в учебной деятельности, об экономии расходования электроэнергии, материалов и сырья и сельскохозяйственной продукции; принимать и выполнять доступные и необходимые экологические решения в ходе практических работ и осуществления творческих проектов с сельской спецификой); *воспитание* (рачительное отношение к общественному и личному имуществу, бережное отношение к природе в труде и быту, участие в доступной природоохранительной деятельности с учетом моделируемых и реальных ситуаций сельской местности).

В процессе выполнения творческих проектов реализуются научные основы технологии обработки конструкционных материалов, включая природные явления и технологические основы изготовления изделий. Выделяются и обобщаются основные закономерности техники производства сельского хозяйства на основе которых объясняется принцип действия и устройство (в общем виде) наиболее важных для сельскохозяйственного труда, домашнего хозяйства и предприятий. Основной этап обучения (учения учащихся) – это выполнение практической работы и осуществление технологии творческого проекта с учетом сельской среды. В процессе и в результате изготовления изделия выясняются экологические послед-

ствия от использования техники и деятельности в сельском хозяйстве и подсобных участках, их влияние на окружающую среду и здоровье человека, разъясняется и обосновывается продуманность решения экологических вопросов.

Последовательность ознакомления учащихся с основными направлениями экологических знаний, приобщение школьников на уровне учебной деятельности к реализации доступных экологических задач в различных сферах сельскохозяйственного производства определяется содержанием и логикой построения программы образовательной области «Технология» (Технология сельскохозяйственного труда).

Систематизация экологических знаний и умений по ведущим модулям технологической подготовки на основе обобщения общеобразовательных и политехнических знаний сельских школьников освобождает их от необходимости запоминать большое количество конкретных деталей и подробностей технических объектов, сооружений и установок сельскохозяйственного профиля. «Экологическое образование означает. ... не только направленность учащихся на усвоение знаний, но и на развитие способностей учащихся самостоятельно добывать требуемые им знания и навыки, изучение не набора фактов, а способов и технологии их получения» (П.Р. Атутов). При этом условия учащиеся становятся более подготовленными к пониманию в доступной форме научных основ открытий и изобретений и ориентированы в огромном потоке научной и экологической информации, в том числе характерной для сельского социума.

Так, при выполнении проекта «*Выращивание цыплят*» (5–6 кл.) учащимся приходится работать с картоном, бумагой, электронагревательными и осветительными устройствами (оборудование для содержания цыплят), кормами, лекарственными препаратами, но при этом основным объектом труда являются цыплята, а основными видами деятельности – уход, санитарно-гигиеническое содержание и кормление. Данный проект выполняется в условиях приусадебного хозяйства при участии родителей.

При выполнении проекта «*Выращивание капусты*» (6–7 кл.) вначале определяют схему, сроки и глубину посадки семян, уточняют условия предпосевной обработки семян, осуществляют подготовку почвы для посева (перекопка, рыхление и внесение определенной нормы органических удобрений), выполняют требования по уходу и меры борьбы с вредителями и болезнями, устанавливают сроки и хранения урожая капусты в условиях школы и домашнего приусадебного хозяйства. Основным объектом труда является капуста, а основными видами труда – подготовка почвы, семян для посадки, выполнение экологических требований по уходу, выращиванию и хранению капусты.

При выполнении проекта «*Разработка пылеприемника*» (8–9 кл.) учащиеся работают с металлом, резиной, электротехническим оборудованием, инструментами и приспособлениями. Определяющим объектом труда является техническое устройство пылеприемника; основными видами деятельности – обоснование идеи, проектирование, расчеты, изготовление, испытание, эстетическое оформление устройства; назначение – снижение концентрации пыли в учебных мастерских или в помещениях очистки и сортировки зерна. В процессе выполнения про-

екта формируются также основы экономических знаний (обоснование и расчеты материальных, энергетических и трудовых затрат, определение себестоимости, установки и т. д.).

Выполнение творческих проектов с учетом сельской специфики предполагает разнообразие средств и форм проведения учебно-воспитательного процесса. Главная цель всевозможных проектов – применять различные по структуре (звенья, малые и разновозрастные группы) типы деятельности, организационные и методические средства, которые активизируют учение подростка, усиливают мотивацию учебной деятельности сельских школьников.

Экологическое образование в этой связи включает информационный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты. Информационный компонент составляет многомерные и многоуровневые системы знаний, среди которых одно из ведущих мест занимают технолого-экологические знания. Эмоционально-волевой компонент включает сформированность соответствующего отношения учащихся к обучающей деятельности (мотивация, целеполагание, познавательно-экологический и профессиональный интерес). Деятельностный компонент образует действия и операции при организации процесса обучения и воспитания на уроках технологии в условиях сельского социума.

Учитывая все сказанное, необходимо подчеркнуть, что при организации и выполнении творческой деятельности учащихся возникает возможность наиболее эффективно разнообразить обучение учащихся основам технологии с включением в учебно-воспитательный процесс необходимых и важных сведений о распространенных массовых профессиях растениеводства и животноводства, обеспечивающих определенные результаты экологического образования школьников.

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАБОТЫ  
В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ  
С ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ СТРОИТЕЛЬНЫМ ПРОФИЛЕМ**

*А.А. Калекин, Р.С. Кузнецов (г. Орел)*

Введение предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе ставит ряд новых требований к подготовке не только учащихся, но и учителей. Для работы в сельской школе необходим такой учитель технологии, который имеет общеинженерную подготовку и владеет умениями вести профориентационную работу и профильное обучение.

В стенах Орловского государственного университета на факультете технологии, предпринимательства и сервиса уже более 10 лет ведется подготовка учителей технологии и предпринимательства с двумя специализациями: «Строительство и ремонт индивидуального жилья» и «Крестьянская усадьба и семья», которые являются базовыми для народного хозяйства страны. Выпускники данной специальности могут преподавать следующие элективные курсы: «Строительное дело», «Автомобили и тракторы», «Хозяин (хозяйка) крестьянской (фермерской) усадьбы», «Гидравлика и насосы», «Цветоводство», «Ландшафтная архитектура и фитодизайн интерьера жилья».

В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» учитель вообще и учитель технологии в частности должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Особенности сельской школы позволяют сделать вывод, что ее необходимо рассматривать как особый феномен с определенными характеристиками, выявление которых укажет направления совершенствования подготовки учителя технологии, планирующего связать свою профессиональную деятельность с сельской школой.

Первая особенность определяется тенденцией к социальной дифференциации населения. Учащиеся сельских школ относятся к числу социальных групп, имеющих неравный по сравнению с городскими учащимися доступ к образованию. К этому прибавляются и другие особенности сельской школы: возрастная,

территориальная, предметная, совместное обучение успевающих и неуспевающих детей.

Необходимость создания оптимальных стартовых условий для развития сельских детей ориентирует образовательную систему на обеспечение устойчивого развития сельской школы как социального института. Отсутствие в социальной инфраструктуре села других образовательных учреждений приводит к необходимости усиления подготовки будущих учителей технологии, к проведению дифференцированного обучения. Одним из возможных направлений совершенствования подготовки учителей к осуществлению дифференциации, является обучение студентов подаче материалов по блокам, организации работы учеников в группах, умению конструировать учебные задания для организации учебно-познавательной деятельности учащихся, обеспечивающих формирование минимума знаний и умений, необходимых для продолжения образования.

Малочисленность классов в сельской школе постепенно приводит к индивидуализации обучения, что в свою очередь также вынуждает вести поиск возможностей ее осуществления, поскольку индивидуальный подход в обучении – это более тонкая категория, и осуществить ее труднее.

Еще одной специфической чертой жизни на селе является то, что и учитель, и ученик ограничены в ресурсах свободного времени. Подготовка будущего учителя должна быть нацелена на выработку приемов рациональной работы и использование средств, способствующих усвоению учебного материала при уменьшении отводимых программой часов (т.е. таких приемов и средств, которые приводят к лучшему усвоению, обобщению и систематизации учебного материала).

Следующая особенность заключается в том что, в условиях сельской местности круг общения узок, каналы получения информации ограничены, что не согласуется с потребностью детей самого разного возраста к установлению контактов межличностного общения.

Важность массовых и групповых форм внеурочной работы трудно переоценить, поскольку они исполняют роль не только воспитательную и образовательную, но и социально-культурную. Учитывая это, учитель технологии должен быть подготовлен к проведению внеклассной работы: организации кружков технического творчества, вечеров, игровых форм занятий, способствующих налаживанию общения между школьниками, использованию современных информационных технологий для получения различной научной информации как учителем так и учащимися.

Особо следует отметить такую характерную особенность деятельности сельского учителя как многогранность его профессиональной деятельности, вытекающую из недостаточной укомплектованности сельских школ кадрами, в особенности молодыми специалистами.

Малочисленность учащихся порождает потребность сельской школы в различных образовательных программах. Одним из первых шагов в этом направлении должно быть формирование у студентов умения осуществлять межпредметные связи технологии с другими учебными дисциплинами, а также обучение ведению элективных курсов.

Чем более сельская школа удалена от города, тем меньшими возможностями она располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь общества, тем слабее профессиональные контакты работников школы со специалистами аналогичного профиля, тем более затруднен доступ к новейшей информации и объектам культуры.

В силу демографических причин доля сельских малокомплектных школ будет возрастать. Ограниченные возможности социальной сферы села, изолированность сельской школы от профессионального сообщества будут служить объективной причиной появления интегративных моделей школы с учреждениями социальной и культурной сферы. Поэтому нужны более глубокие исследования возможностей совершенствования подготовки не только учителей, но и работников учреждений культуры и социальной службы.

Соответственно, необходимо произвести ориентацию подготовки учителя к работе в малокомплектной сельской профильной школе, совершенствовать подготовку будущих учителей путем разработки новых образовательных программ (или, на данном этапе, модернизации существующей системы подготовки).

Такая модернизация предлагает обеспечение подготовки специалистов нового поколения, обладающих качественными знаниями в области своего профиля, способных решать широкий круг задач, обученных наиболее эффективным способам проектной и конструкторской деятельности, способных использовать в обучении новейшие технические средства обеспечения учебного процесса.

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования при подготовке учителей технологии со специализацией «Строительство и ремонт индивидуального жилья» предусмотрены к изучению следующие дисциплины строительной направленности: «архитектура и элементы зданий»; «технология строительного производства»; «организация и экономика строительного производства»; «строительные материалы»; «строительные конструкции; содержание и ремонт индивидуального жилья»; «инженерные сети и инженерное оборудование зданий».

Данные дисциплины являются базовыми, позволяют произвести охват всех основных отраслей строительной науки и дают знания в объеме, достаточном для учителя технологии. Учитель технологии – это не инженер, но в условиях профильной школы ему придется работать в условиях вариативности и индивидуализации обучения, а значит, ему понадобятся и узкоспециализированные знания.

Исходя из вышесказанного, нужно искать пути совершенствования профессиональной компетенции будущих учителей технологии и предпринимательства в рамках своей специализации еще во время их учебы в вузе, через усовершенствование методики преподавания блока строительных дисциплин путем все большей ориентации их на профильное обучение, индивидуализацию и дифференциацию обучения. Необходимо усиливать практическую направленность занятий: ведь будущий учитель технологии, знакомя учащихся с различными профессиями, несомненно, должен знать основы этих профессий.

Также важным элементом является усиление междисциплинарных связей. Например, в связи с широкой информатизацией общества на занятиях с будущи-

ми учителями технологии можно применять элементы компьютерного моделирования, тем самым усиливая связь строительных дисциплин и информационных технологий. Ведь современное строительное производство не сводится к простому чередованию строительных процессов. Оно представляет собой усилия множества специалистов: инженеров, дизайнеров, экономистов. Также важно обучить будущих учителей технологии и предпринимательства основам строительного проектирования и творческо-конструкторской деятельности. В современных условиях без творческого подхода к решению многих задач невозможен полноценный процесс становления личности.

Подводя итоги, можно сказать, что в условиях профильной школы будут работать учителя нового формата, которым предстоит решать широкий круг проблем по предпрофильной подготовке, профориентации и профильному обучению. Такой педагог должен обладать достаточно глубокими знаниями, чтобы грамотно проводить углубленное изучение предметов в рамках технологического профиля. Поэтому подготовка таких учителей должна начинаться в стенах высших учебных заведений. На примере строительных дисциплин специализации «Строительство и ремонт индивидуального жилья» показаны пути улучшения подготовки учителей технологии и предпринимательства. Повышение уровня подготовки предполагается проводить через совершенствование методики преподавания, усиление практической направленности занятий и междисциплинарных связей, обучение основам творческой деятельности.

## **ПРОДУКТИВНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ – ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

*Т.К. Авдеева (г. Орел)*

В настоящее время глобальные инновационные процессы сопровождаются ускоренным развитием всех сторон общественной жизни. В связи с этим наблюдается отставание индивидуального социокультурного развития от темпов общественного развития.

Однако, прогресс в постиндустриальном информатизированном обществе определяется личностным фактором, поэтому именно воспитание личности должно стать основным направлением в организации системы массового школьного образования. И не просто личности, а творческой личности, которая способна адаптироваться к быстро наступающим переменам в обществе, готовой осуществить его дальнейшее развитие.

Выпускник сельской школы – это прежде всего рачительный хозяин, который может выбрать оптимальное решение проблем, стоящих перед его малой родиной. Из общеобразовательной школы постепенно уходит традиция «действий по образцу», уступая место инновационному обучению, которое направлено на создание ситуации совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками. Это в свою очередь требует от учителя новых форм, методов и средств обучения, различающихся в зависимости от специфики учебного предмета. В этой статье мы рассмотрим математику, один из основных учебных предметов в общеобразовательной школе. Важнейшим средством обучения математике являются задачи. Провести детальный анализ различных видов задач в обучении школьников в рамках статьи невозможно, поэтому остановимся на одном аспекте этой проблемы.

Анализ школьных учебников математики, используемых в массовой школе, показывает, что большинство задач, помещенных в них, репродуктивные: они требуют от учащихся простого воспроизведения знаний с целью решения конкретной задачи. Поэтому в обучении математике репродуктивные задачи выполняют довольно узкую функцию – формирование математических умений и навыков. Для реализации инновационного обучения необходимы продуктивные и творческие задачи. Рассмотрим конкретный пример. Поскольку речь идет об обучении математике в сельской школе, следует выбирать задачи, которые, кроме математических умений, требуют житейской сметки, воспитывают рачительного хозяина. Учащиеся сельских школ в отличие от городских сверстников участвуют в домашнем хозяйстве: содержание скота, работа на земле; летом одни из них становятся с отцами за штурвал комбайна, другие помогают на ферме, третий – подручный в «строительной» бригаде отца, который решил обновить свое подво-



рье. Поэтому когда на уроке разбираются реальные жизненные ситуации, у учащихся высок познавательный интерес, они осознают важность математики в жизни. В результате активизируется деятельность учащихся, направленная на решение поставленной проблемы, и, как следствие, на усвоение математических знаний.

*Задача 1.* Для взрослого кролика-самки весом 3 кг в покое требуется зимой в сутки: сена 125 г, корнеплодов 100 г, концентратов 35 г. Сколько потребуется сена, корнеплодов и концентратов в отдельности, чтобы прокормить 4-х кроликов в течение ноября, декабря, января и февраля месяцев високосного года?

Несмотря на сельскохозяйственную фабулу задачи, она является типичной репродуктивной задачей: в ходе её решения ученик не стоит перед проблемой выбора, а действует строго по образцу и, выполнив правильно пять действий, получает ответ. А вот другая задача.

*Задача 2.* Нужно залить фундамент под дом, план которого изображен на рис. 1. Глубина вырытой траншеи 80 см. Фундамент должен быть изготовлен из утрамбованного бетона, составленного из цемента, песка и щебня, взятых в пропорции 2 : 5 : 7. Сколько потребуется кубометров каждого материала, если 4м<sup>3</sup> составленного бетона дают 3м<sup>3</sup> утрамбованного?

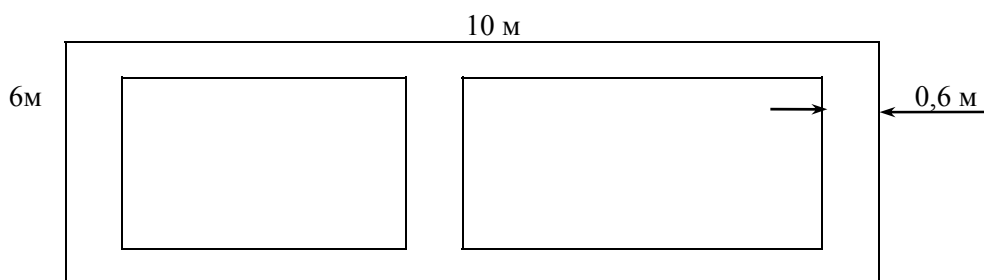


Рис. 1

На первый взгляд в этой задаче нет ничего необычного, но не будем спешить с выводами.

Решение начнем с нахождения объема вырытых траншей. Здесь можно поступить двумя способами, однако принципиальной разницы между ними нет, поэтому мы воспользуемся одним из них. Составим выражение для нахождения объема

$$V = 2 \cdot 10 \cdot 0,6 \cdot 0,8 + 3 \cdot 0,6 \cdot 0,8 \cdot 4,8 = 9,6 + 6,912 = 16,512 \text{ (м}^3\text{)}$$

16,512 м<sup>3</sup> – объем утрамбованного бетона, тогда составленного бетона требуется:  $\frac{16,512 \cdot 4}{3} = 22,016 \text{ (м}^3\text{)}$

Пусть одна часть бетона занимает  $x \text{ м}^3$ , тогда по условию задачи  $2x \text{ м}^3$  требуется цемента,  $5x \text{ м}^3$  – песка и  $7x \text{ м}^3$  – щебня, а объем составленного бетона 22,016 м<sup>3</sup>, тогда

$$2x + 5x + 7x = 22,016; 14x = 22,016;$$
$$x \approx 1,572\dots$$

Вот и первая, не ахти какая, но проблема: в условии задачи не указано с какой точностью дать ответ: все как в жизненной ситуации. Будем рассуждать.

Сразу возникают вопросы:

- До какого разряда продолжать деление?
- Нужна ли точность до шестого разряда?
- Что это будет означать практически? (Будем мы вывешивать бетон до мг? Конечно, нет. Поэтому достаточно получить результат с точностью до 0,01).

*А дальше опять задумались...*

- Как округлять? По правилу первой отбрасываемой цифры? В нашем случае это получится округление с недостатком.
- Чем такое округление может обернуться на практике? (Не хватит раствора, пусть даже одного ведра. Вас это устроит?...)
- Как же поступить? Правильно, надо округлить с избытком! Такое правило нам тоже известно.

Итак  $x \approx 1,58$ .

Для данного вида работ потребуется: цемента  $3,16 \text{ м}^3$ , песка –  $7,9 \text{ м}^3$ , щебня –  $11,06 \text{ м}^3$ .

Задача решена. А сколько понадобилось чисто житейского опыта для выбора нужных математических знаний. В ходе рассуждения были решены и репродуктивные задачи:

- 1) нахождение объема прямоугольного параллелепипеда;
- 2) вычисление недостающих размеров, исходя из заданных, по готовому чертежу;
- 3) математизация условия задачи;
- 4) нахождение значений пропорциональных величин;
- 5) вычисление значений выражений по правилам арифметических действий;
- 6) составление уравнения по условию задачи и решение его;
- 7) тождественные преобразования выражений;
- 8) округление дробей с заданной точностью.

Это продуктивная задача, которая направлена на усвоение перечисленных математических умений, но и на развитие личности школьника, воспитание в нем чувства ответственности за общее дело. Учащийся логически обоснованно использует свои математические знания (в нашем случае правила округления бесконечной десятичной дроби), что свидетельствует о сознательном и прочном их усвоении.

Анализ деятельности учащихся при решении задач 1 и 2 не оставляет сомнений в эффективности продуктивных задач с целью развития личности школьника, однако составление таких задач ложится на плечи учителя.

Перечислим отличия репродуктивных задач от продуктивных и творческих.

1. Развивающий потенциал продуктивных и творческих задач выходит далеко за рамки целей лишь познавательного развития, они обеспечивают развитие личности в целом. Продукт решения этих задач не имеет ограничений с точки зрения меры его социальной значимости и культурной полноценности, которая может неограниченно возрастать, тогда как продукт решения репродуктивных задач имеет лишь одно измерение – меру соответствия заданному образцу.
2. Решение продуктивных и творческих задач неизмеримо больше, чем решение задач репродуктивных, актуализирует, вовлекает личностный опыт, приносит удовлетворенность учебной работой, радость, а также повышает самооценку личности ученика, что содействует становлению его самосознания.
3. Решение продуктивных и творческих задач ориентирует личность на настоящее и будущее, тогда как решение репродуктивных задач обращается к прошлому.

Кроме того, система учебных задач должна иметь генетическое измерение, то есть соответствовать формам развития познавательной деятельности по возрастам.

Приведенные выше задачи 1, 2 соответствуют этапу средней школы обучения школьников.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

***В.А. Григоренко (г. Ростов-на-Дону)***

Ни для кого не секрет, что в XXI веке человечество вступило в новую эру – эру информации. От того, насколько эффективно мы сумеем использовать информацию как стратегический фактор развития цивилизации, во многом будут зависеть не только благосостояние и стабильность нашего общества, но также и возможность преодоления глобального кризиса, дальнейшее существование человечества как биологического вида.

В условиях существенного возрастания социальной роли информации в жизни общества и ускорения процесса информатизации социального пространства необходимо в системе образования перейти на новые принципы изучения информатики как фундаментальной науки и общеобразовательной дисциплины. При этом информатика должна стать не только эффективным средством поддержки педагогического процесса, но и весьма важным и необходимым предметом как технического, так и гуманитарного образования.

Поэтому использование информационных технологий может коренным образом изменить процесс обучения и самообразования, например, при написании рефератов или докладов по различным предметам. За счет использования современных мультимедийных технологий при подготовке электронных версий учебных материалов увеличится контингент получающих хорошую подготовку в средней школе. Так, средства массовой информации сообщают (по данным института Гэллапа), что только 10% населения способно учиться по текстовому материалу. В то же время необходимо представлять и отрицательные стороны информационных технологий (например, в Интернете), а также невозможность их при преподавании отдельных предметов.

Вот почему процесс информатизации играет такую важную роль в системе образования. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация системы образования. Это комплекс взаимосвязанных целенаправленных мероприятий, направленных на обеспечение оперативного сбора, обработки, систематизации, накопления, хранения, передачи информации и оперативного обмена ею участниками системы образования с помощью современных информационных технологий и телекоммуникационных средств в целях повышения эффективности управления ею. Информатизация системы образования является необходимым условием и важнейшим этапом информатизации России в целом. Кроме того, она позволит решать проблемы качественного изменения информационной среды системы образования; оптимально его стандартизировать; сделать процесс обучения максимально индивидуальным и дифференцированным; предоставлять новые образовательные возможности

для ускоренного интеллектуального развития личности (системное мышление, развитое воображение и интуиция, чувство нового, коммуникативную компетентность и др.).

Цель информатизации системы образования состоит в интенсификации эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса за счет целенаправленного применения средств информатизации; создании благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной, справочной и научной информации.

Инструментом информатизации образования являются средства информатизации. Они включают в себя информационные технологии, коммуникационные средства, техническое, программное, психологическое и педагогически полезное (целесообразность и эффективность) методико-дидактическое обеспечение. С расширением технических и педагогических возможностей средств информатизации разрабатывались научные подходы их применения в системе образования. Проведенный анализ литературных источников показал, что средства информатизации используются в управлении образовательным учреждением, при проведении научно-исследовательской работы в образовательном учреждении, как средства развития участников образовательного процесса.

Основные направления информатизации образования связаны между собой не только единым объектом и общей целью. Они во многом дополняют друг друга. При этом каждое из них имеет собственные задачи, критерии и условия, определяющие эффективность их применения.

Необходимость применения средств информатизации в системе образовании диктуется следующими обстоятельствами: фундаментальные цивилизованные изменения, происшедшие в конце XX века, поставили на повестку дня вопрос о переходе к новой стратегии развития общества на основе знаний и перспективных высокоэффективных технологий; приоритетное развитие призваны получить средства информатизации, играющие роль катализатора как научно-технического, так и социально-экономического развития общества.

В настоящее время в системе образования широко используются следующие средства информатизации: мультимедиа-технология, электронная почта, Web-серверы сети Интернет, видеоконференция, гипертекстовая технология, телеконференция. С помощью этих средств создается информационно-образовательное пространство. Оно представляет собой специфическое информационно-образовательное окружение человека (сочетание текстов, графического изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений) и обеспечивает различные потребности работников образования.

Активное и целенаправленное применение средств информатизации в образовании позволяет не только по-новому взглянуть на педагогический процесс, но и дает необходимый научно-методологический аппарат для их анализа и обновления. Кроме того, информационные технологии вносят изменения не только в способы распространения знаний, но и в сами знания, и поэтому оказывают существенное влияние на содержание образования и управление педагогическим процессом.

Средства информатизации по своим дидактическим свойствам активно воздействуют на все компоненты системы обучения (цели, содержание образования, организационные формы и др.) и позволяют ставить и решать более сложные и актуальные задачи дидактики. Кроме того, средства информатизации целесообразно использовать на лекциях, семинарах, установочных занятиях, зачетах, экзаменах, консультациях, лабораторных работах, при дистанционном обучении и др.

Информатизация сельской школы как самостоятельный процесс, а также как часть процесса информатизации всей системы образования, связана с модернизацией образования в России. Стратегические образовательные цели информатизации сельской школы можно вычлениить из Федеральной программы развития образования, введенной в действие Федеральным законом, подписанным Президентом России В.В. Путиным, а также из «Основных положений концепции очередного этапа реформирования системы образования». Это гарантирует равенство возможностей получения качественного образования и его использования на всех этапах жизненного пути человека, независимо от социального положения, места жительства и пр.

В процессе информатизации сельской школы можно выделить следующие направления:

1. Создание системы технического и программного обеспечения сельской школы, основной целью которой является решение проблемы оснащения школ техническими средствами информатизации и телекоммуникациями.
2. Создание системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса, основной целью которой является решение общекультурных, психолого-педагогических, дидактических, организационно-управленческих проблем информатизации образовательного процесса.

Раскроем содержательные аспекты системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях информатизации образования сельской школы. Рассматривая учебно-методические проблемы процесса информатизации сельской школы, следует иметь в виду как общие закономерности информатизации образования, так и специфические, характерные для сельской школы. Для этого необходимо выделить некоторые особенности образовательной ситуации сельской школы:

- сельская школа сегодня является социально-культурным центром села;
- процесс обучения в сельской школе осуществляется в условиях закрытой учебной архитектуры, которая создавалась с целью обеспечения массового образования при ограниченном доступе к информации;
- контингент обучаемых в сельской школе, особенно в условиях малокомплектной школы, характеризуется разнородным составом учащихся в рамках одного класса (возраст, уровень обученности, обучаемость, наличие проблем в развитии, одаренность и пр.);
- сельская школа предъявляет учителю иные требования профессионального характера, заключающиеся в готовности осуществлять учебный про-

цесс по нескольким школьным дисциплинам, часто не принадлежащим к одной и той же образовательной области.

Ориентируясь на общие педагогические закономерности информатизации, а также на названные особенности сельской школы, реализация системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса должна обеспечивать достижение следующих целей:

- сохранение и развитие единого образовательного пространства Российской Федерации вне зависимости от степени удаленности региона от центра;
- выравнивание возможностей доступа представителей различных групп населения к качественному образованию всех уровней, включая возможности выбора образовательных учреждений;
- сохранение, поддержание и развитие государственных и муниципальных образовательных учреждений общего образования и обеспечение образовательных потребностей населения, в том числе за счет малокомплектных образовательных учреждений общего образования в сельской местности;
- разработка, реализация и развитие информационных образовательных технологий и методов обучения, в том числе дистанционных;
- повышение квалификации учителей и административных работников сельской школы, как в области профессиональной деятельности, так и в области новых информационных и образовательных технологий;
- сохранение и развитие регионального аспекта профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки в сельской школе.

Успех информатизации сельской школы во многом определяется кадровой переподготовкой педагогического состава. Современный учитель сегодня должен не только владеть современными компьютерными технологиями, но и уметь творчески использовать эти технологии, прежде всего, Интернет-технологии в своей педагогической практике. От того, насколько успешно решается эта задача, зависит и судьба многих проектов, связанных с разработкой образовательных порталов, их внедрением в учебный школьный процесс.

Задачи перехода к гибкому и непрерывному процессу обучения и построения единой образовательной среды в регионе, продиктованные темпами развития экономики, науки и модернизацией образования, требуют поиска новых подходов к организации учебного процесса в сельской школе, обоснования оптимальной телекоммуникационной инфраструктуры и системы образования нового типа, основанных на применении информационных технологий.

Больших успехов в этой области можно добиться благодаря значительным инвестициям со стороны международных и российских фондов. Весьма важным событием в области информатизации российского общества является реализация федеральных целевых программ «Электронная Россия», «Компьютеризация сельских школ», «Компьютеризация городских и поселковых школ» и «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)».

Так, на основании поручений Президента был разработан проект «Компьютеризация сельских школ – 2001» и утверждена ФЦП РЕОИС, в рамках которой в 2002 году осуществлялся проект «Компьютеризация городских и поселковых школ». Реализация этих проектов осуществлялась Министерством образования Российской Федерации совместно с субъектами Российской Федерации. «Компьютеризация сельских школ – 2001» прежде всего – социальный проект, где основной заказчик – это школы, основные пользователи – это дети, основная оценка продукции – это оценка учителей, родителей и детей. Компьютеры ждали в каждом российском селе, и оценку такой совместной деятельности, без всякого преувеличения, давал народ России. Оценивалась способность всего нашего общества и государства, в частности, к концентрированным и социально-ориентированным усилиям. Компьютеризация сельских школ осуществлялась по принципу «в каждую школу по компьютеру». В результате 92% сельских школ (всего их 31 тысяча) получили компьютеры и 97% – программные продукты. (Для сравнения: на конец 2000 года было компьютеризировано только 5% сельских школ). Проект «Компьютеризация сельских школ – 2001» закончился в марте 2002 года. 92% сельских школ получили технику и программы. Однако процесс информатизации сельских школ, несмотря на положительную в целом динамику его развития, сдерживается следующими неблагоприятными факторами:

- недостаточным уровнем оснащенности большинства сельских школ компьютерной, проекционной и телекоммуникационной техникой;
- далеко не полным соответствием предоставленных сельским школам электронных учебных изданий и начатых с конца 2003 года трансляций учебных материалов по спутниковому образовательному каналу требованиям образовательных стандартов и учебных программ; их содержание и методики использования в учебном процессе сельских школ пока не обеспечивают существенного повышения качества обучения их учеников;
- отмечаются многочисленные факты неэффективного использования полученных сельскими школами технических и программных средств информатизации как в основном учебном процессе, так и в дополнительных, в том числе самостоятельных, занятиях школьников;
- распределение дефицитных и дорогостоящих компьютерных ресурсов между отдельными учебными предметами и видами учебных занятий не всегда отвечает объективным показателям их эффективного использования и зачастую определяются случайными или субъективными факторами;
- по-прежнему остройшей остается кадровая проблема информатизации сельских школ, связанная как с уровнем подготовки местных педагогических кадров, так и с низким уровнем оплаты их труда.

К настоящему времени в области информатизации сельской школы выполнен начальный, иницирующий этап работы, требующий дополнительных финансовых ресурсов и усилий для достижения необходимого уровня образования в сельской местности страны, существенного повышения его качества, доступности и эффективности.



## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*И.И. Зубова, Е.В. Александрова (г. Орел)*

Современная концепция модернизации российского образования на первый план выдвигает проблему повышения качества общей и профессиональной подготовки как школьников, так и студентов. В связи с этим важная роль отводится развивающемуся процессу информатизации образования.

Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Одним из направлений процесса информатизации образования является создание методических систем обучения с использованием компьютерных технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающихся, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.

К информационным технологиям, применяемым в процессе обучения школьников и студентов, относятся обучение непосредственно в лабораториях, оснащенных компьютерными средствами, в сочетании с традиционными методами преподавания, виртуальные лаборатории, а также дистанционное обучение, при котором преподаватель отсутствует, и его роль берет на себя компьютер.

Виртуальные лаборатории позволяют при помощи компьютерных моделей наглядно продемонстрировать явления и процессы, которые невозможно экспериментально повторить в лабораторных условиях. Например, термоэлектронная эмиссия, модель атома водорода по Бору, стоячая волна, сложение взаимно перпендикулярных колебаний, магнитный гистерезис, поглощение световых волн в различных средах.

Отметим, что в основе дистанционного обучения лежат компьютерные телекоммуникационные технологии, которые на данном уровне обеспечивают поддержку учебного процесса наравне с учебно-методическими средствами. Эффективность их применения зависит от средств предоставления информации и способов взаимодействия между преподавателем и студентом, учителем и школьником.

Реализация описанных информационных технологий обучения требует со стороны преподавателя пристального внимания к использованию новых функциональных возможностей компьютера, таких как мультимедиа и гипермедиа.

Посредством мультимедиа осуществляется комбинация текста, графических изображений, звука, анимации и видео, что помогает обучаемому целостно воспринимать предлагаемый материал, развивая образное мышление. Текстовые задания уже не ограничиваются словесной формулировкой, но могут представлять

собой целый видеосюжет. И в результате появляется возможность совмещать теоретический и демонстрационный материал, что очень важно при подготовке квалифицированного специалиста.

Наряду с мультимедиа компьютер располагает такой важной функциональной возможностью как гипермедиа, что представляет по существу, проект, который включает большое количество текста или символического содержания, в котором можно выполнять индексирование содержания и связывать элементы для быстрого доступа к логически связанной информации. С помощью систем гипертекста можно выполнять поиск в тексте книги, которая находится в компьютере в цифровом виде. Основная черта гипертекста – возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, каждая из которых определяет собой маршрут «путешествия».

Перечисленные функциональные возможности компьютера позволяют совмещать теоретический и демонстрационный материал, направленный на реализацию следующих методических целей обучения:

1. Индивидуализация и дифференциация процесса обучения.
2. Самоконтроль и самокоррекция обучающихся.
3. Тренировка в процессе усвоения учебного материала и развитие навыков самостоятельной работы обучающихся.
4. Сокращение затрат учебного времени.
5. Визуализация учебной информации, особенно явлений, наблюдать которые в реальных экспериментах не представляется возможным.
6. Моделирование и имитация изучаемых или исследуемых объектов, процессов и явлений.
7. Развитие наглядно-образного, аналитического и логического мышления.
8. Формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры.

В статье приведены лишь некоторые возможные направления использования информационных технологий в процессе обучения. Потенциальные возможности внедрения компьютерных моделей весьма высоки и могут быть значительно расширены каждым конкретным пользователем.

Очень позитивным при создании предложенной методической модели является факт охвата материала сразу по нескольким учебным дисциплинам в совокупности со специальными. Это укрепляет в сознании обучающегося междисциплинарные связи, формирует у него более целостную картину знаний, умений и представлений о будущей специальности, а также даёт возможность использования этой работы для будущих научных исследований.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО И ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

*Г.В. Павлов, И.А. Волков,  
Р.В. Желанкин (г. Москва)*

Одним из актуальных направлений профессиональной деятельности в сельском социуме можно по праву назвать ветеринарное дело. Немыслимо представить себе деревню без домашних продуктивных животных. Бесспорно, это жизненно обусловленная компонента сельского быта.

На данном этапе развития сельского хозяйства животноводство переживает не самые лучшие времена. Выведение качественной, конкурентоспособной российской продукции на рынок – весьма непростая, но решаемая задача. При работе на молочно-товарных фермах нам приходилось сталкиваться с полной неграмотностью обслуживающего персонала по элементарным вопросам гигиены, физиологии и технологии выращивания продуктивных животных. Благодаря специальным образовательным программам, можно существенно поднять уровень рабочих и с детства привить им чувство уважения и любовь к животным, которые отдают нам себя полностью, обеспечивая наше существование как биологического вида. Такие меры без сомнения положительно скажутся на эффективности производства и в дальнейшем будут способствовать развитию технического творчества работников.

Комплексная биологическая наука динамична и многогранна. Методики биологических исследований пополняются новыми, ранее не доступными высокотехнологичными методами: фазовой, атомно-силовой, электронной, зондовой микроскопий, компьютерным моделированием, новейшими лабораторно-диагностическими, биотехнологическими методами и т.д. Все это помогает нам глубже изучить и представить тонкую организацию живого, заглянуть в микро- и нано-мир.

Известно, как быстро стареют знания в эпоху научно-технической революции и сопровождающего её информационного взрыва. В таких условиях, чтобы быть квалифицированным специалистом, разносторонне развитым человеком, необходимо учиться всю жизнь. Соответственно возрастает роль самообразования, ему принадлежит будущее. Возникло противоречие между быстро растущими объемами и потоками информации, потребностями общества в ее обработке для повышения уровня производства и жизни и ограниченными возможностями человека, использующего при работе с информацией традиционные технологии. Это противоречие негативно сказывается на темпах экономического и научно-технического прогресса. Внедрение современных средств обработки и передачи информации в различные сферы деятельности стало началом постепенного пере-

хода к информационному обществу, в котором деятельность как отдельных людей, так и коллективов все в большей степени зависит от их информированности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию.

Информационная культура – это умение человека использовать соответствующим образом все информационные технологии в своей деятельности.

В основном она проявляется в следующем:

- в конкретных навыках по использованию различных технических устройств – от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей;
- в способности использовать в своей работе компьютерную информационную технологию;
- в умении извлекать информацию из различных источников – от периодической печати до электронных коммуникаций;
- в умении представлять информацию в понятном виде и эффективно её использовать;
- в знании аналитических методов обработки информации;
- в умении работать с различными видами информации.

В информационном обществе необходимо овладевать информационной культурой с раннего детства.

В таких условиях перед преподавателем стоит задача обеспечить комплексное, гармоничное развитие ребенка, научить его работать с печатными изданиями и другими источниками информации, такими как интерактивные учебные пособия, интернет. Помочь ему не путаться в разнообразии информации, научить «отсекать» ненужное.

Это имеет особое значение именно для сельских школ, где имеется недостаток современной обновляемой базы. Очень важно заинтересовать учащихся, обосновать им перспективность и глубину выбранного направления, возможность и обосновать необходимость постоянного совершенствования своих знаний следует показать учащимся пути, по которым можно увлеченно двигаться. Возможно именно недостаток информации и вопрос – как, и где себя реализовать – приводит к тому, что дети ведут праздный образ жизни, самоутверждаются через примитивные человеческие потребности.

Порой родители не придают должного значения воспитанию, забота заканчивается на уровне – накормил, одел, а незрелый человеческий организм, жаждущий познаний, выпитывает доступную часто негативную информацию. В последние годы заметно снизился духовный уровень граждан. К факторам являющимися индикаторами духовного неблагополучия народа, относятся: потребление алкоголя, самоубийства, убийства, травмы, потребление наркотиков, аборт, психические заболевания. Реформы привели к установлению в России в конце 90-х годов новой шкалы жизненных ценностей. Вместо присущих россиянам коллективизма, ориентации на социальную справедливость, терпимость, патриотизм стали внедряться индивидуализм, эгоизм, постоянное стремление к наживе. Неудовлетво-

ренность жизнью, потеря веры в идеалы, апатия, уныние, постоянное стремление к накоплению капитала, гордыня, идеология всеобщей конкуренции, забвение принципов морали – вот характерные черты нашего времени.

В какой-то мере преподаватель обязан заменить выпавшую часть воспитания, стать для ученика примером силы и ума, привить правильную систему ценностей. Показать непознаваемость, таинственность природы, силу общебиологических законов. Привлечь внимание учащихся яркими запоминающимися опытами и примерами из окружающего, обыкновенного мира. Познакомить с инновационными разработками в области биологии, показать перспективность и важность работы. Детям, живущим в сельской местности, легче будет интерпретировать углубленные познания в области биологии и ветеринарии на мир вокруг них и в последствии реализовать их в сельском хозяйстве.

Пристальное наблюдение за окружающей нас природой окажет неоценимую помощь творчеству человека. Многие изобретения в науке и технике подсказаны природой. Птицы, пушинки одуванчика, летучая мышь – не они ли привели людей к мысли о создании подводной лодки, самолета, парашюта, локаторных установок!? Даже сейчас у живой природы можно многому научиться. Выдающийся русский инженер В. Г. Шухов разработал конструкцию башни, где применил прямолинейные образующие гиперболоида вращения и по ним расположил металлические балки. Уникальное строение было заимствовано у стебля бамбука созданного природой по тем же законам. Световой телеграф, который использовался во времена Наполеона, был заимствован у светлячков. Многие живые существа обладают весьма чувствительными органами, функции которых человек не может воспроизвести. Малиновки, славочки-черноголовки, ласточки береговушки и другие, могут ориентироваться не только по звездам, но и по геомагнитному полю земли. Небольшой моллюск фолода сверлит подводные каменные основания портовых сооружений до такой степени, что иногда они разрушаются. Моллюск вооружен всего-навсего раковиной с полусотней небольших шипов складок. Удельный расход энергии, затрачиваемой им на отверстия, в десятки раз меньше, чем затрачивает человек, работающий самыми современными инструментами.

Познакомить с инновационными разработками в области биологии, показать перспективность и важность работы можно, создав на базе сельского колледжа нанобиоэкоцентр, где ученики смогут познакомиться с редкими видами животных, принимать непосредственное участие в их содержании, а также углубленно изучить биологию и основы ветеринарии. Подобное предложение заключается в создании инновационного центра по разработке специальных учебных программ для школьных кружков по биологическим направлениям и внедрение их в сельские образовательные учреждения. Эти учебные программы включают выпуск специализированной учебной литературы, мультимедийных лекций в доступной для школьников форме, обучающих фильмов, а также подготовку сельских учителей к преподаванию по нашим программам. Это значительно поднимет профессиональный уровень педагогов и, соответственно, улучшит подготовку молодых специалистов на селе.

В деревне особенно остро ощущается нехватка ветеринарных врачей, поэтому весьма перспективным может оказаться преподавание школьникам основ

ветеринарного дела в виде кружка «Юный ветеринар». Помимо теоретического курса и лабораторных работ необходимо организовать практические занятия с животными: домашними (собаками, кошками, грызунами и т.д.) и сельскохозяйственными (с выездом в ближайшие хозяйства). Такой кружок не только расширит кругозор школьника, но и поможет ему стать в будущем хорошим, заботливым хозяином.

Другим типом биологического кружка, очень полезного для экологического воспитания детей, может стать кружок «Юный эколог». Поскольку наша страна обладает богатейшим разнообразием природных зон и биологическим разнообразием, нам необходимы люди, которые будут его сохранять и защищать от неизбежного антропогенного вмешательства. Это прежде всего работники лесных хозяйств, рыбоохраны, фитосанитарного надзора, экологи и биологи. Задача такого кружка – воспитать в молодом поколении любовь к природе и вызвать интерес к рациональному природопользованию. Деятельность кружка «Юный эколог» включает в себя экскурсии на природу, сбор лекарственных растений, изучение животного мира, а также различные виды исследований природных вод. В этом школам могут помочь лесные хозяйства и районные агрохимические лаборатории.

Основной задачей в работе таких кружков должно стать максимальное упрощение сложного фактического материала, необходимого для понимания и усвоения детьми, выросшими в среде, далекой от городской цивилизации. Вопросы, с которыми ребенок сталкивался еще в период раннего детства, столь знакомые и родные для него, в школе становятся более понятными. Вместо разорения окружающей среды и вандализма по отношению к ее объектам, будущий сельский специалист должен бережно относиться к природе и к сельскому хозяйству.

Мир интересен! Интересное надо научиться замечать, учиться у природы, наблюдая за различными явлениями, растительными и животными, не оставляя без внимания того, что на первый взгляд кажется неинтересным и бесполезным.

Постепенно для общества на первый план выходит проблема здоровья. Люди начинают задумываться о правильном питании, режиме, экологии.

В условиях сегодняшнего мира можно сделать вывод, что – НАШЕ СПАСЕНИЕ В СЕЛЕ!!! Без ярких цифр статистики видно, что здоровье россиян неуклонно ухудшается. Данные средств массовой информации и достоверных исследований показывают, что наша страна стоит в ряду отсталых государств по основным критериям, принятым в международной статистике. По оценке таких критериев как детская смертность, средняя продолжительность жизни и пр., мы находимся на 50 месте (по индексу человеческого развития Всемирной организации здравоохранения). Отмечается увеличение числа людей, страдающих от психических заболеваний, алкоголизма, наркомании, токсикомании, сифилиса, СПИДа. Вырастает в социально значимую проблему неспособность к обучению из-за сниженного интеллектуального развития (до 30% молодежи).

Ученые связывают причину повышенной заболеваемости и смертности с уменьшением потребления большинством населения натуральных продуктов и заменой их на рафинированную, недоброкачественную пищу, искусственно обогащенную витаминами и микроэлементами. Россия превращена в «продовольст-

венную помойку», прилавки заполнены синтетической и полусинтетической пищей, а многие производители даже не утруждают себя обязанностью довести до потребителя истинный состав продукта.

Сельское хозяйство России, объявленное в годы перестройки нерентабельным из-за природных условий России как зоны рискованного земледелия, было фактически уничтожено руководителями перестройки. Резкое подорожание топлива и ГСМ привело к фактическому параличу сельскохозяйственной техники, запустению обрабатываемых сельскохозяйственных угодий, невозможности иметь корма для скота, и как следствие этого почти полному его уничтожению. Подавляющее большинство животноводческих ферм перестало существовать. Начал кормить Запад своими продуктами, нафаршированными антибиотиками, гормонами, синтетическими добавками. В Россию через различные благотворительные организации поступает гуманитарная помощь в виде соевых продуктов – трансгенные продукты, от которых на Западе уже давно отказались. И самое страшное, что поступления эти предназначены для детских домов, школ, больниц.

Исправить сложившуюся ситуацию можно и непременно нужно! В первую очередь через работу с молодежью, прививая ей правильные жизненные ориентиры. Достичь этого можно путем реализации предлагаемой образовательной программы, которая одновременно пробудит в детях интерес к живой природе и поможет учащимся сделать правильный выбор будущей профессии биологической направленности, получив первоначальные практические навыки. Творческое развитие и способность анализировать разнообразную информацию позволят детям – нашему будущему, делать правильные выводы, сохранить свое здоровье, не останавливаться в развитии, быть на гребне мировой науки и инновационных технологий, обрести душевное спокойствие через созидание.

**УРОК–ПРОЕКТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРИОБЩЕНИЯ  
СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ  
К НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ**

*(Интерпретация стихотворения  
М.Ю. Лермонтова  
«Выхожу один я на дорогу»)*

**Т.Б. Истомина (г. Сыктывкар)**

Образовательный проект – одна из современных инновационных технологий, предполагающая такую форму организации занятий, когда школьники индивидуально или по группам за определённое время (от одного урока до двух месяцев) выполняют познавательную, исследовательскую или иную работу на заданную тему. Их задача – получить новый образовательный продукт через решение исследовательской проблемы.

Предлагаемый нами проект является краткосрочным (один урок) монопроектом, включающим разные формы деятельности учащихся.

На первом этапе проекта необходимо, чтобы учащиеся ощутили разницу между понятиями «анализ» (разложение текста на составляющие его элементы с целью уяснения его смысла) и «интерпретация» (способность погрузиться в текст, почувствовать его, заразиться теми эмоциями, мыслями, переживаниями, которые выразил поэт, уловить авторскую интонацию). И от того, насколько созвучной будет читательская, субъективная интерпретация авторскому тексту, зависит успех диалога «автор–читатель». Не случайно великий русский поэт XIX века Ф.И. Тютчев писал:

«Нам не дано предугадать,  
Как слово наше отзовется,  
Но нам сочувствие дается,  
Как нам дается благодать».

Сочувствие – т.е. способность отдать себя автору, понять его чувства, и ответить на них своими. Здесь важно напомнить ученикам, что «Выхожу один я на дорогу» – последнее стихотворение так рано ушедшего поэта и, возможно, предчувствие скорой гибели наполнило его и смирением, и тихой печалью, и мечтой о «покое» (но не смертном, бездушном, «сне могилы», а каким-то иным, невозможным на земле). Может быть, «покой» будущей, посмертной жизни? Вопрос этот и создает первую проблемную ситуацию. Для разрешения ее учитель обращает внимание учеников на написанный на доске эпиграф из стихотворения поэта рубежа XIX–XX веков Владимира Соловьёва. Работа над ним и составляет второй этап проекта. Размышляя над эпиграфом, ученики приходят к выводу, что для поэта-христианина понятие «время» и «смерть» неразрывно связаны с земной жизнью человека, но владычество их над человеком не безусловно, ибо божественная любовь, согре-



вающая человека подобно солнцу, не подвержена времени, потому что Христос сказал: «верующий в меня, если и умрет – оживет». Созвучна ли лермонтовская мечта о любви и покое, которая ясно выражена в последней строфе стихотворения, с соловьевским «солнцем любви»? Присутствуют ли в стихотворении мотивы смерти, времени, вечности? Каково художественное пространство стихотворения?

Третий этап проектной деятельности предполагает деление класса на группы, каждая из которых получает карточку и размышляет над вопросами, поставленными в ней:

### **Карточка 1**

Проанализируйте композицию стихотворения и ответьте на вопросы:

1. Можно ли говорить, что стихотворение начинается с типично лермонтовских мотивов?
2. Как представлены отношения между поэтом и окружающим миром во II и III строфах (мир природы – мир души поэта – принцип сопоставления или противопоставления?)
3. Чему посвящена III строфа? Выделите в ней ключевые слова. Объясните их смысл.
4. Как формируется идеал поэта в IV и V строфах? Выделите в них ключевые слова и связи.

### **Карточка 2**

1. Проследите, как возникает и развивается в тексте образ пространства?
2. Выделите составляющие его природные образы (небо, земля, дорога, сияние, туман, звезды, пустыня) и определите их отношения друг с другом.
3. Чей образ организует и синтезирует пространство?
4. Изобразите схематически отношение пространственных координат.

### **Карточка 3**

1. Пронаблюдайте, как развивается в тексте мотив времени и какими лексическими средствами он создается, особо отметив формы глаголов, связанных с состоянием души поэта, выделив их формальные (грамматические) и содержательные (поэтические) функции.
2. Проследите, как лирическим героем переживается время, и какими лексическими средствами представлены эти переживания (прошлое, настоящее, будущее).

### **Карточка 4**

1. Проследите, как соотносится лермонтовское представление о свободе и покое с теми значениями, которые присутствуют в словаре В. Даля.
2. Выделите из множества словарных значений те, которые ближе к лермонтовскому тексту.

Выводы, к которым в ходе самостоятельной работы пришли учащиеся, свелись к следующему:

Стихотворение начинается с типично лермонтовских мотивов и образов – дорога, пустыня, ночь, одиночество – но смысл стиха иной. Если в стихотворении «Парус» лирический герой «просит *бури*», то теперь он жаждет приобщиться к тишине, любит «*тихой*» ночью. Природный мир, окружающий героя – живой мир, который находится в состоянии гармонии и живого диалога: пустыня «внемлет Богу», «звезда с звездой говорит». Глаголы «говорит», «внемлет», которые обычно связываются с представлениями о звуковой речи, характеризуют мир, наполненный тишиной. «Ночь тиха», а значит звезды разговаривают без слов, а спящая земля («спит земля в сиянии голубом») слышит голос Бога и отвечает ему «голубым сиянием». Следовательно, мир, окружающий поэта, умеет говорить и слушать. Поэт слышит неслышимое, видит незримое и ощущает божественную благодать, наполняющую космос. Образ пространства, вырастающего в стихе до космических размеров, графически можно представить таким образом: *схема 1*.

Лирический герой не участвует в диалоге, он только созерцатель, находящийся вне космической гармонии, синтезирует которую Бог – источник вечной жизни природы.

Поэт благоговеет перед величием и тишиной космоса и тоскует по тишине и гармонии, которых нет в его душе. Первые три строфы стихотворения построены на противопоставлении космической «тишины» тоске и боли, царящих в душе лирического героя. Он готов отречься от земной жизни во имя слияния с этим вечным покоем и гармонией. И это желание передается через возникающий во II-ой и III-ей строфе мотив времени, созданный через мастерское использование контраста грамматической и поэтической семантики глагольных форм. Мотив этот передается через воссоздание душевных переживаний поэта. Если в I-ой и II-ой строфах грамматическое и поэтическое (контекстуальное) время глаголов («выхожу», «блестит», «внемлет», «говорит», «спит») совпадают (настоящее время), то в III-ей строфе ситуация меняется. «Уж не жду от жизни ничего я» – пишет поэт. Поэтический смысл этой строки – отказ от будущего, возможного в земной жизни, переданный глаголом настоящего времени, ибо ждать можно только того, что может свершиться. «И не жаль мне прошлого ничуть» – отказ от того, что было в прошлом. Отрицание прошлого и будущего и значит отрицание времени, т.е. земной жизни. В 3-ей строке III-ей строфы («я ищу свободы и покоя») грамматическое и поэтическое время глагола совпадают – им представлены чувства поэта в настоящем. Чего же ищет он? «Свободы», «покоя», «забытья» и «сна». В словаре В. Даля среди множества значений слова «покой» группа учащихся, работавших с карточкой № 4, выделила два, применимых к лермонтовскому «покою». Это «отсутствие возмущения, тревоги», и «покой духа, души, сердца, совести, затишье нравственное, бесстрастность». Если в настоящем поэту «больно и трудно» («что же мне так больно и так трудно?»), то в будущем он жаждет покоя, тишины, невозможной в жизни, где властвуют время и смерть. Свободы от этой жизни (у В. Даля, свобода – «отсутствие стеснения, неволи, принуждения») и хочет поэт. Он отрекается от времени и стремится к вечности, где время не властно, к вечно-

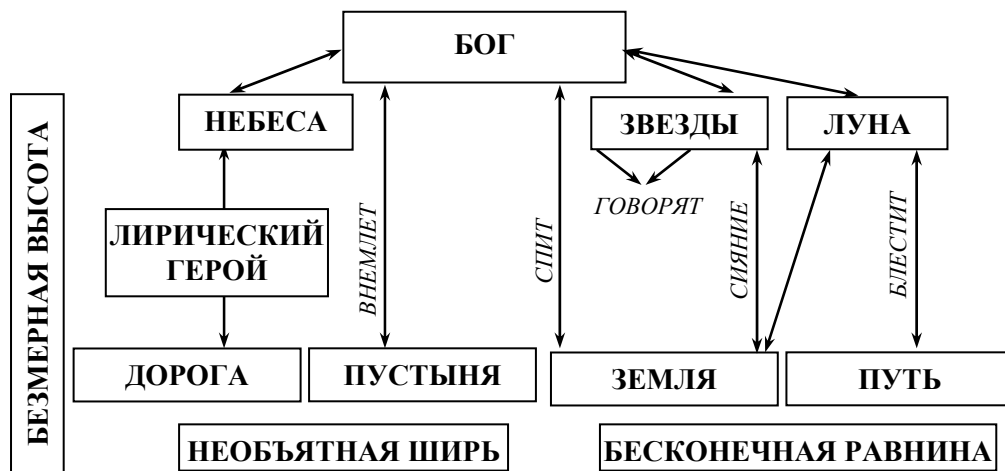
сти, возможной для человека только за порогом земного бытия. Можно ли понять завершающую третью строфу стихотворения фразу «я б хотел забыться и заснуть», как мечту о смерти, помня о том, что умершего человека на Руси называли и называют «усопшим»? Вспомним строку из поэмы Некрасова «Мороз – Красный нос», обращенную к умершему Проклу: «уснул, потрудившийся в поте, уснул, поработав земле».

Но у Лермонтова стремление «заснуть навеки» не совместимо с «холодным сном могилы», это некий живой вечный сон, когда «вздывается тихо грудь», когда «уснувший» слышит «сладкий голос», поющий о любви, слышит шум листьев «вечно зеленеющего» дуба, и эти звуки «лелеют» его слух. Так, может быть, в пятой строфе выражается мечта поэта о рае? Ведь в христианском сознании (о чем говорят церковные песнопения, апокрифы, видения святых) рай – место пребывания удостоенных этой милости душ – соотнесен с пением ангелов, там царит божественная любовь, там вечнозеленый сад? Но путь к раю лежит через смерть и загробный суд, а «холодный сон могилы» отрицается поэтом.

Вокруг этих вопросов и строится блиц-рефлексия, завершающая урок. И вновь учащиеся возвращаются к исследовательским концепциям ученых, и вновь убеждаются в невозможности однозначного ответа. Очевидно одно (и с этим в результате дискуссии соглашается большинство учащихся) – художественное мышление Лермонтова изменилось. Если раньше – оппозиция Богу («...звук грешных песен я, Боже, не тебе молюсь» – стихотворение «Не обвиняй меня, Всесильный»), миру и людям («я меж людей беспечный странник, для мира и небес чужой» – стихотворение «Я не для ангелов и рая»), то теперь – устремленность к гармоническому единству с вечностью, с Богом и космосом, возможное только через преодоление физической смерти, через отказ от жизни, где владыки – Смерть и Время. Здесь мы видим мечту поэта о переходе из времени в вечность, мечту страстную, при всем осознании ее неосуществимости. Важно, что учащиеся отметили и тот факт, что первые три строфы стихотворения эмоционально окрашены – тут и восторг, и боль, и почти крик в конце третьей строфы. Это эмоциональное напряжение создают риторические вопросы, восклицания, многоточия, олицетворения. В последних двух строфах интонация меняется. Здесь нет ни восклицаний, ни вопросов, ибо здесь царствует вечность, свободная от земных страстей, здесь мир и покой, и своего рода заклинание, создаваемое повторяющимся союзом «чтобы».

Таким образом, используя одну из моделей проектной деятельности – модель «группового исследования», предполагающую выполнение заданий исследовательского характера, создание дискуссионных ситуаций, выдвижение различных гипотез, мы превращаем урок в некую творческую лабораторию, где формируется творческая активность учащихся и развивается способность вчитываться в текст, переживать и сопереживать ему.

Результат групповой работы: Образ пространства в тексте



**МЕТОД ПРОЕКТОВ –  
ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

***Н.Г. Дмитрук (г. Великий Новгород) ,  
В.А. Низовцев (г. Москва)***

Процесс образования в сельской школе отличается рядом особенностей. Это связано с теми трудностями в социально-экономической сфере общества, которые переживает наша страна на современном этапе.

Не касаясь многих проблем, характерных для села, нужно отметить: демографические процессы, миграционный отток село–город, привели к тому, что в сельских школах – низкая наполняемость классов, количество учеников может составлять в среднем от двух до двенадцати человек. В некоторых районах всех первоклассников можно посадить в один-единственный класс. В крупных сельских поселениях с численностью населения выше трёх тысяч человек количество учеников в классе в среднем 10–15 человек. Резкое сокращение числа жителей сельской местности привело к превращению части сельских населённых пунктов в поселения дачного типа, появлению заброшенных деревень, что вызвало необходимость создания школ-интернатов с пятидневным проживанием учащихся, обеспечение приезда учеников специальными автобусами из ближайших к школе населённых пунктов. Значительное количество школьников вынуждено приезжать в школы рейсовыми автобусами, привязывая время своего пребывания в учебном заведении к расписанию автобусов. Часть школьников стала пользоваться образовательными услугами в районных или областном центрах.

Другой особенностью, кроме малой наполняемости классов, стала работа учителя, который вынужден преподавать не одну дисциплину, а три (а то и семь), для того, чтобы иметь нагрузку на полную ставку. Поэтому знание содержания и методики преподавания нескольких учебных дисциплин становится профессиональным требованием в подготовке учителя сельской школы. Проблемой кадрового состава школы стало и старение педагогического коллектива. Заинтересовать молодого специалиста в работе на селе нечем – низкая заработная плата, отсутствие жилья.

В указанных условиях преподавание отдельных дисциплин может приобретать свою специфику. Небольшое количество учеников в классе позволяет воплощать на практике идеи личностно-ориентированного обучения, индивидуальный подход к учащимся, что выражается, в частности, в использовании новых педагогических технологий. Эффективности обучения способствует и владение учителями методикой преподавания нескольких дисциплин, что позволяет учитывать межпредметные связи, успешно осуществлять комплексный подход, ориентировать процесс обучения на освоение школьниками необходимых компетентно-

стей. Например, учитель сельской школы часто совмещает преподавание таких дисциплин, как география, биология, экология и ориентируется на формирование следующих *ключевых компетентностей*:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, иметь навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Обеспечению процесса формирования на практике ключевых компетентностей способствует применение в обучении педагогических технологий. Под обучающей технологией понимают «системный метод создания, применения и регулирования процесса обучения, усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов, нацеленный на оптимизацию всего процесса обучения и гарантированное достижение определенных дидактических целей». «Обучающая технология – это совокупность субъективных и объективных компонентов, средств, форм и методов предметного обучения». Значение применения педагогических технологий связано с тем, что «в педагогическом плане технологизация знаменует интенсивный переход от обучения как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития; от статической модели знаний – к динамической системе умственных действий; от ориентации на усредненного ученика – к дифференцированным и индивидуальным программам обучения; от внешней мотивации обучения – к внутренней нравственно-волевой регуляции».

В преподавании предметов естественно-научного цикла в современной школе получили развитие многие педагогические технологии, такие как технология листов опорных сигналов (логических опорных конспектов, схем – ЛОК или ЛОС), технология дифференцированного обучения, коммуникативно-диалоговой деятельности, учебно-игровой деятельности, модульная технология, технологии проектной деятельности, проблемного обучения и ряд других..

Специфические особенности сельской школы позволяют применять разнообразные формы классной и особенно внеклассной работы, что дает возможность формировать у учащихся целостное восприятие территории, развивать комплексное мышление и понимание насущных проблем взаимодействия человека и природной среды. Важное место здесь может быть отведено краеведческой работе, которая призвана воспитать у подрастающего поколения любовь к Родине, выра-

ботать активную гражданскую позицию на фоне углубляющегося экологического кризиса и комплекса социальных проблем.

Преподавание учебных предметов в условиях сельской школы раскрывает новые возможности для применения педагогических технологий. Окружение школы, близость природных ландшафтов, необходимость решения социальных, экономических и экологических проблем на селе делают возможным и актуальным использование метода проектов (технологии проектной деятельности). Эта технология позволяет каждому ученику почувствовать свою причастность к общественной жизни, увидеть, как предметные знания, полученные на школьной скамье используются для решения проблем, возникающих в реальности.

Метод проектов – это технология, которая позволяет развивать широкий спектр компетенций, критическое мышление, умение самостоятельно конструировать свои знания, вести исследовательскую работу, овладевать опытом творческой деятельности, прививает навык самообразования. Результатом практической творческой деятельности учащихся является создание конечного продукта в виде новых знаний и умений. Проектная деятельность позволяет сочетать индивидуальную и групповую формы работы, развивать коммуникативные навыки, когнитивные и социальные умения.

Суть данной технологии состоит в предоставлении возможности ученику самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою работу. Школьник самостоятельно добывает знания и вырабатывает умения, находит пути решения проблем, принимает решения. Работа над проектами способствует формированию навыков поисково-исследовательской деятельности учащихся, умению самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, находить и творчески решать проблемы, привлекая для этого различные источники знания из разных областей науки. Исследовательская работа учащихся даёт возможность сформировать знания о взаимосвязях и взаимодействиях в системе «общество – природа – хозяйство», осознать место человека в окружающем мире. Проектные работы обычно осуществляются на основе решения проблем, осуществления проектно-поисковой деятельности, школьники учатся оценивать, прогнозировать, проектировать развитие тех или иных процессов. В результате создаются условия для развития личности, теоретического и практического познания, формирования опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Работа над проектом требует от ученика определённых умений, следовательно, задача учителя состоит в подготовке школьников – объяснении задания, совместной разработке методики выполнения исследования, разъяснении требований к оформлению и представлению результатов. Проекты могут выполняться индивидуально, но целесообразно предлагать задания для небольших групп, что позволит школьникам объединить усилия для получения общего результата, работать в коллективе, сосредоточиться на наиболее интересной для каждого части задания.

Учебные проекты могут быть посвящены разным вопросам. Например, разработке планов строительства новых дорог, предприятий, программ в области

улучшения демографической ситуации, миграционной политики региона, рационального природопользования и т. д. Проекты могут выполняться на основе теоретических источников и практических методов работы, на местном материале и в рамках страны или мира.

В условиях сельской школы целесообразно сосредоточить внимание на выполнении проектов на основе краеведческого материала. Очень важно, чтобы учащиеся свой поиск вели не только на основе литературных данных, но и по результатам учебной и научно-исследовательской работы, проводимой во время экскурсий и практик.

Необходимо предлагать школьникам создавать на краеведческом материале проекты, актуальные для развития своей местности. Например, посвящённые развитию определённых видов туризма, системы общественного транспорта, отраслей сельского хозяйства, программ строительства жилья в сельской местности, рационального лесопользования и др. Такая работа позволит приблизить теоретические знания к реальной жизни, показать значимость научных дисциплин в решении народно-хозяйственных проблем, проблем рационального природопользования. Результаты работы могут представлять интерес для муниципальных органов, а её выполнение способствует формированию у школьников активной жизненной позиции.

Проекты обычно выполняются за долговременный период – неделю, месяц, четверть. Это связано с комплексным характером работы, необходимостью найти информацию в библиотеке, периодической печати, некоторых организациях (например, районной администрации, сельском совете, органах охраны окружающей среды и статистики). При выполнении проектов в начале работы необходимо составить план, где будут указаны виды деятельности и сроки выполнения отдельных частей исследования.

Выполнение проекта осуществляется через ряд этапов:

- определение проблемы исследования,
- формулирование цели,
- разработка или выбор путей выполнения проекта, способов учебной деятельности, планирование, создание эскиза проекта,
- работа над проектом,
- оформление результатов, подготовка докладов,
- обсуждение результатов работы, защита проекта, оценка деятельности.

Например, проект организации фермерского хозяйства потребует определения места строительства животноводческого комплекса, обоснования необходимости нового предприятия, наличия необходимых трудовых ресурсов, выбор пород скота для разведения, описание особенностей кормовой базы, связей с потребителями и т. д. Школьники должны будут использовать знания из области биологии, экологии, географии, экономики.

В старших классах проекты становятся более объёмными и сложными целесообразно предлагать задания на альтернативной основе. В этом случае учащимся



предстоит выбрать один из двух или нескольких вариантов и обосновать его приоритетность. Например, обосновать проект осушения болот для использования земель в сельском хозяйстве или промышленности, предложить свой вариант хозяйственного освоения определённой территории.

Наибольшая эффективность проектной деятельности наблюдается, тогда, когда рассматриваемая проблема лично значима для учащегося, имеет для него жизненный смысл и, возможно, практическую направленность. Важный компонент проектного обучения – организация защиты проектов и дискуссии по обсуждению выполненного проекта. Результаты выполненной работы оформляются в виде отчётов, сопровождаются стендовыми и фотоматериалами, докладываются в устной форме на специальных уроках или внутришкольных конференциях. Оценку работ может проводить комиссия из преподавателей школы разных специальностей. Каждая работа учащихся может оцениваться в баллах по нескольким критериям. Например: научность содержания, правильность оформления, художественное оформление, в т.ч. – иллюстрации, оригинальность работы и самостоятельность исследования, использованная литература. Победители выявляются по нескольким номинациям, а лучшие работы представляются в научные общества школьников, на городские и районные конференции.

Использование метода проектов делает процесс обучения активным, творческим и целенаправленным, а ученика – ответственным и целеустремленным. Задача учителя – подготовить школьников к активной познавательной деятельности, что требует от педагога высокого профессионального мастерства, творческого подхода и нестандартного взгляда на обычные вещи.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

*О. В. Никифоров (г. Псков)*

Стремление системы образования соответствовать прогрессивному развитию общества выражается, в том числе в поиске новых методологических основ реформирования, одной из которых является компетентностный подход к результатам образования.

Компетентностный подход выступает как ответ на новые требования экономики постиндустриального общества. Выражение результатов образования в терминах компетенций предполагает их: интегративный характер; соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности; практико-ориентированную направленность на нужды села.

В Европе распространение компетентностного подхода связано с Болонским процессом и строительством европейской системы высшего образования. Ряд авторов (Н.Е. Tenorth и др.) связывают повышение внимания к компетентностному подходу с проблемой качества среднего образования, прежде всего, с результатами международных сравнительных исследований по качеству знаний учащихся, например PISA. С компетентностным подходом связаны определенные надежды на создание современной системы оценки результатов образования.

Перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности становится важнейшим фактором распространения и признания компетентностного подхода. Европейские ученые подчеркивают, что компетенции не являются общепринятым инструментом для оценки качества образования. Но тенденция заключается в том, что «результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций или навыков и компетенций». Компетентностный подход выступает как один из необходимых новых концептуальных ресурсов сельского образования пересмотра традиционных целей, теории и практики образования, адекватных быстро меняющемуся миру.

Ориентация на компетентностный подход подчеркивается нормативными документами. В качестве главного результата в «Стратегии модернизации содержания общего образования» рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. В этой связи Стратегия обращает внимание на связь понятия компетенция с проблемой повышения качества образования «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятель-

ности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования».

Таким образом, «добавочным» значением компетенций в сравнении с традиционными знаниями, умениями и навыками являются:

- ориентация на обучающегося (компетенции позволяют видеть развитие);
- возможность сопоставления учебных достижений;
- понятность результатов образования для учащегося, преподавателя, сельского общества в целом.

Важно подчеркнуть изменение роли сельского учителя в образовательном процессе: он, прежде всего, организатор учебной деятельности, научающий обучению. Таким образом, на первый план в оценке результатов образования выходит деятельностный аспект. Важно, что выпускник знает, умеет и демонстрирует по завершении обучения.

Сравнительный анализ множества определений понятий «компетенция» и «компетентность», выполненный в исследовании показал наличие проблемы определений. В основе многих трактовок лежит триединство знааниевой, деятельностной, ценностной сторон. Вслед за В.И. Байденко, в качестве рабочего принято следующее определение компетенции.

*Компетенция* – динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Наблюдается значительное разнообразие оснований и схем классификации компетенций/компетентностей. В научной литературе можно встретить определения *профессиональных* (профессионально-ориентированных, предметно-специализированных), *общих* (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.), *академических* и других компетенций. При любой схеме систематизации и классификации компетенций/компетентностей две их «композиции» являются едва ли не очевидными: *общие*, как универсальные способы деятельности и *профессиональные* (предметно-ориентированные, специальные и т.п.).

Представляется, что основной задачей общеобразовательной школы становится развитие, прежде всего, общих ключевых компетенций. Сформированность ключевых компетенций позволят выпускнику сельской школы, находясь в системе как среднего, так и высшего профессионального образования, развивать специальные профессиональные компетенции.

Стратегия модернизации среднего образования называет следующие черты ключевых компетенций:

- многофункциональность. Овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Они обеспечивают достижение необходимых целей и решение сложных задач в различных ситуациях.

- надпредметность и междисциплинарность, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в сельском социуме и др.
- требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.
- многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Поэтому предполагается, что каждая компетенция имеет несколько уровней ее усвоения. Например, пороговый, продвинутый, превосходный. Такая классификация является наиболее характерной для современных научных публикаций. Очевидно, что пороговый уровень развития ключевой компетенции для школы и для вуза может быть различным и едва ли сейчас есть необходимость создания единой многоуровневой структуры развития компетенций от среднего (или начального) образования до высшего. Однако, к моменту окончания школы абитуриент как из села, так и из города должен обладать ключевыми компетенциями, которые в большинстве своем, достигают вузовского порогового уровня.

Освоение компетенций в образовательном процессе сельской школы предполагает выполнение следующих условий:

- выявление актуального состава компетенций и формирование компетентностной модели выпускника сельской школы;
- декомпозиция компетентностной модели подготовленности выпускника на поэтапные модели по ступеням обучения;
- декомпозиция поэтапных компетентностных моделей подготовленности учащегося по отдельным учебным дисциплинам и ведущим направлениям внеклассной деятельности;
- проектирование совокупности средств и технологий формирования и оценки актуальных компетенций;
- разработка нового учебного модуля для учащихся «Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе школы», расположенной в сельской местности;
- введение портфолио школьника как нового средства фиксации и оценивания его учебных достижений;
- создание системы мониторинга индивидуальных учебных достижений учащегося.

Вся совокупность указанных условий развертывания компетентностной составляющей в образовательном процессе вуза реализуется через проектную деятельность педагогического коллектива школы.

Каким образом в школе может строиться работа по формированию компетенций средствами учебных дисциплин? Рассмотрим конкретный пример разви-

тия ключевой компетенции «лидерство» средствами дисциплины «История Отечества»

Изучение данной дисциплины приобретает еще одну задачу: «Развитие ключевой компетенции «лидерство» как минимум на пороговом уровне».

В разделе «содержание учебного курса» дается характеристика компетенции и уровней ее освоения:

*Лидерство* – это умение брать ответственность, принимать решения, мобилизовывать имеющиеся ресурсы, активизировать других, добиваться выполнения поставленной цели, контролировать, корректировать и оценивать процесс достижения.

*Составляющие компетенции (знаниевая, деятельностная, ценностная):*

- знание технологий и способов убеждения, влияния, отстаивания своей точки зрения, менеджмент решения поставленных задач;
- умение понять актуальные задачи и провести их выполнение до получения необходимого результата;
- подчинение своих интересов выполнению поставленной задачи, настойчивость, требовательность, энергичность.

Таблица 1

*Признаки сформированности:*

Уровни	Я могу...
<i>Пороговый:</i>	1. проявлять лидерские качества в отдельных ситуациях; 2. проявлять лидерские качества в знакомой обстановке
<i>Продвинутый:</i>	3. проявлять лидерские качества в малознакомой аудитории; 4. проявлять лидерские качества в малой группе (несколько человек);
<i>Превосходный:</i>	5. проявлять лидерские качества в незнакомой аудитории; 6. проявлять лидерские качества в большинстве случаев.

**Оценка:**

*Эксперты:*

- классный руководитель;
- представители школьного самоуправления;
- учителя предметники.

*Объективные показатели:*

- методика социометрических измерений;
- методика определения стиля руководства.

*Как формируются:*

Приобретение опыта групповой работы, опыта руководства группой коллег, проектом, организация взаимодействия между людьми, ролевые и деловые игры, творческая деятельность, участие в работе школьного самоуправления и т.д.

В качестве средства для накопления и фиксации учебных достижений сельских школьников в компетентностном формате предлагается технология портфо-

лио. Портфолио ключевых компетенций ведут учащиеся самостоятельно при помощи классного руководителя. Портфолио фиксирует успехи в учебной и внеклассной деятельности, личностный рост, знаниевые, деятельностные, ценностные аспекты становления учащегося.

Компетентностный подход задает следующее содержательное наполнение такого портфолио:

- краткие сведения об авторе;
- компетентностная характеристика (компетенции, которыми владеет учащийся и уровень сформированности по каждой) по этапам обучения;
- признанные достижения (грамоты, дипломы, свидетельства или их копии).

Важнейшей целью портфолио в сельской школе становится повышение саморефлексии учащегося по отношению к образовательному процессу, которая рассматривается как предпосылка повышения ответственности учащегося по отношению к своему образованию, самостоятельности в организации процесса обучения (движения в сторону самообучения) и участия в процессе оценки качества результатов образования (В.К. Загвоздкин, F. Winter, L. Vavrus и др.) [2].

Успешность внедрения компетентностного подхода в сельской школе во многом зависит от интеграции усилий школы и вуза по изучению конкретных возможностей и механизмов перехода на компетентностный подход.

## Сведения об авторах

- АВДЕЕВ**  
**Федор Степанович** — ректор Орловского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор
- АВДЕЕВА**  
**Татьяна Константиновна** — доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Орловского государственного университета, доктор педагогических наук
- АЛЕКСАНДРОВА**  
**Елена Владимировна** — доцент кафедры математики Орловского государственного аграрного университета, кандидат педагогических наук
- АЛЕКСАНДРОВА**  
**Марина Викторовна** — проректор по учебной работе Новгородского регионального центра развития образования, доктор педагогических наук, доцент
- АНДРЕЕВА**  
**Галина Борисовна** — доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина
- АНДРЕЙКО**  
**Алексей Захарович** — директор МОУ «Коткозерская средняя школа» (основная), кафедра педагогики ПетрГУ (по совместительству), кандидат педагогических наук
- АРЕФЬЕВ**  
**Иван Петрович** — профессор Шуйского государственного педагогического университета
- БАЙБОРОДОВА**  
**Людмила Васильевна** — заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор
- БАРАНОВА**  
**Виктория Анатольевна** — ведущий научный сотрудник Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО, кандидат психологических наук
- БОЧАРОВА**  
**Валентина Георгиевна** — директор Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
- ВОЛКОВ**  
**Игорь Анатольевич** — аспирант Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

- ГАВАЗА**  
**Татьяна Анатольевна** — старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Псковского государственного педагогического университета
- ГАЛКОВСКАЯ**  
**Ирина Васильевна** — научный руководитель Изборского лицея, кандидат педагогических наук, доцент
- ГЛЕБОВА**  
**Галина Федоровна** — доцент кафедры педагогики Смоленского государственного университета, ведущий научный сотрудник лаборатории «Сельская школа» при Смоленском областном университете усовершенствования учителей, кандидат педагогических наук
- ГОРШКОВА**  
**Марина Абдуловна** — ассистент Московского государственного областного педагогического института, аспирантка
- ГРЕВЦОВА**  
**Екатерина Владимировна** — преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, социально-педагогического факультета Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
- ГОВОРУХИНА**  
**Галина Владимировна** — доцент кафедры социальной работы Алтайского государственного университета, кандидат социологических наук
- ГРИГОРЕНКО**  
**Владимир Анатольевич** — аспирант кафедры педагогики и методик начального образования Педагогического института Южного федерального университета
- ГРИГОРЬЕВ**  
**Святослав Иванович** — директор Института мониторинга качества региональных образовательных систем Алтайского регионального центра Сибирского отделения РАО, доктор социологических наук, член-корреспондент РАО, профессор
- ГРИШАНОВА**  
**Нина Александровна** — доцент кафедры системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, кандидат философских наук, доцент
- ГУСЛЯКОВА**  
**Людмила Герасимовна** — заведующая кафедрой социальной работы Алтайского государственного университета, доктор социологических наук, профессор
- ДМИТРУК**  
**Наталья Геннадьевна** — заведующая секцией экономической и социальной географии кафедры географии, страноведения и туризма Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, кандидат педагогических наук, доцент



- ЕФЛОВА**  
Зинаида Борисовна
- заведующая научно-исследовательской лабораторией «Сельская школа Карелии: теория и практика развития» факультета начального образования Карельского государственного педагогического университета
- ЖАРИНОВА**  
Евгения Николаевна
- ассистент кафедры общей психологии и акмеологии Смольного университета РАО
- ЖЕЛАНКИН**  
Роман Викторович
- аспирант Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина
- ЗАЙКИН**  
Михаил Иванович
- заведующий научной лабораторией дидактики сельской школы Арзамасского педагогического института им. А.П. Гайдара, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы
- ЗИЛЬБЕРБЕРГ**  
Наум Иосифович
- заведующий лабораторией развития математического образования Псковского областного института повышения квалификации работников образования, кандидат педагогических наук, доцент
- ЗУБОВА**  
Ирина Ивановна
- доцент Орловского государственного аграрного университета, кандидат педагогических наук
- ИГРАКОВА**  
Оксана Викторовна
- старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, кандидат педагогических наук
- ИСТОМИНА**  
Татьяна Болиславовна
- доцент кафедры литературы Коми государственного педагогического института, заместитель директора Коми республиканского лицея-интерната для одарённых детей из сельской местности, кандидат филол. наук
- КАЛЕКИН**  
Алексей Архипович
- заведующий кафедрой технологии и предпринимательства Орловского государственного университета, заслуженный работник высшей школы РФ, кандидат технических наук, профессор
- КУЗЬМИНА**  
Нина Васильевна
- заведующая кафедрой общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии им. В.А. Дегтярева, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

- КУЗНЕЦОВ**  
Руслан Сергеевич — аспирант кафедры технологии и предпринимательства Орловского государственного университета
- МАРТЫШЮК**  
Оксана Ивановна — заместитель декана физико-математического факультета по учебной работе Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии, кандидат педагогических наук
- МЕДВЕДЕВА**  
Ирина Николаевна — декан физико-математического факультета, заведующая кафедрой алгебры и геометрии Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, кандидат физико-математических наук, доцент
- МОРСКОВА**  
Вера Федоровна — доцент кафедры теории и методики начального образования Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, кандидат филологических наук
- НИЗОВЦЕВ**  
Вячеслав Алексеевич — ведущий научный сотрудник кафедры физической географии и ландшафтоведения географического факультета, МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат географических наук
- НИКИФОРОВ**  
Олег Владимирович — старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, кандидат педагогических наук
- ПАВЛОВ**  
Геннадий Владимирович — профессор Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, доктор биологических наук
- ПАНЬКОВА**  
Светлана Витиславовна — и.о. кафедры физики Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, кандидат физико-математических наук
- ПОЛЯКОВА**  
Нина Владимировна — профессор кафедры управления качеством образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, доктор педагогических наук
- РЕПРИНЦЕВА**  
Галина Ивановна — ведущий научный сотрудник Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО, кандидат педагогических наук
- СЕЛЮТИН**  
Владимир Дмитриевич — профессор кафедры алгебры и математических методов в экономике Орловского государственного университета, доктор педагогических наук

- СИТЬКО**  
Римма Михайловна
- профессор кафедры педагогики и методик начального образования факультет педагогики и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета, кандидат педагогических наук
- СОЛОВЬЕВА**  
Ирина Олеговна
- заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, кандидат педагогических наук
- СТЕПАНОВ**  
Евгений Николаевич
- заведующий кафедрой теории и методики воспитания Псковского областного института повышения квалификации работников образования, профессор, доктор педагогических наук
- СУБЕТТО**  
Александр Иванович
- проректор Крестьянского государственного университета им. Кирилла и Мефодия (г. Луга Ленинградской области), доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор
- ТИМОФЕЕВ**  
Владимир Анатольевич
- заведующий кафедрой теории и истории экономики Орловского государственного университета, ученый секретарь Научно-методического совета по проблемам подготовки специалистов для сельской малокомплектной школы, кандидат экономических наук, доцент
- ТКАЧЕВА**  
Аэлита Николаевна
- старший научный сотрудник Института социально-педагогических проблем сельской школы Российской академии образования, Отличник народного просвещения
- ФЕДОТОВА**  
Галина Александровна
- профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, доктор педагогических наук
- ЧЕРНЯВСКАЯ**  
Анна Павловна
- доцент кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук
- ЧИЧВАРИНА**  
Татьяна Игоревна
- научный сотрудник Центра социально-педагогического образования Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО, аспирантка

**ШАТОХИНА**

**Ирина Владимировна**

- доцент кафедры педагогики и методик начального образования Педагогического института Южного федерального университета, кандидат педагогических наук

**ШЕРАЙЗИНА**

**Роза Моисеевна**

- директор Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, доктор педагогических наук, профессор

**ЩЕРБАКОВА**

**Ольга Александровна**

- старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

**Материалы**  
**Всероссийской научно-практической конференции**  
*«Развитие инновационного потенциала сельской школы:  
возможности и перспективы.*  
*Комплексные сельские образовательные системы  
как перспективные модели для возрождения  
и развития сельского социума в России»*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА  
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ**

*Сборник статей исследователей  
высшей школы и научных учреждений*

Ответственный редактор: *доктор исторических наук, профессор Н.В. Полякова*

Корректор:	<i>Л.Ф. Пирожкова</i>
Компьютерная верстка:	<i>М.В. Королева</i>
Ответственные за выпуск:	<i>Н.М. Амбросимова, Г.М. Дмитриенко, Т.А. Подкопаева Н.С. Фомичева</i>

---

Подписано в печать 10.06.08. Бумага «Снегурочка». Формат 60x84/16.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 17,44. Тираж 250 экз. Заказ № 882.

Издательство:  
Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,  
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.  
Тел. (095) 369-42-83, факс. (095) 369-58-13