

ИСТОЧНИК

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЯНВАРЬ — ФЕВРАЛЬ 1998



ИСПОЧУИК

№ 1

январь — февраль
1998 год

Информационно-методический
и научно-педагогический журнал
Департамента образования
администрации Вологодской области
и Института повышения квалификации
и переподготовки педагогических
кадров

ЧИТАЙТЕ В НОМЕРЕ:

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ	
Е. И. Касаткина. Конспект «Воспитание в год-97»	1
Т. А. Шкодиц. Развитие устных словесных способностей дошкольников с помощью метода моделирования	5
ТОЧКА ЗРЕНИЯ	
П. Д. Лушников. Традиционное и новаторское в современном образовании	9
Т. И. Пискунова. К вопросу об имидже общеобразовательного учреждения	20
РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА	
В. В. Судаков. Краеведение в системе подготовки будущего учителя	32
Е. И. Комарова. О специфике работы в сельской школе	37
ВНИМАНИЕ: ОПЫТ!	
Н. Ф. Самулина. Взаимосвязанное изучение имен существительных и имен прилагательных в начальных классах	44
А. Е. Осокина. Интонационно-смысловой анализ речи — средство формирования у школьников пунктуационных навыков	68
Г. И. Чебарицына. Формирование коммуникативной компетенции учащихся через систему дифференцированных заданий	75
СЛОВО ПСИХОЛОГУ	
Т. А. Поярова. Одаренные дети и общество	85
Н. В. Афанасьева. Влияние родительских установок на мотивацию достижения успеха у детей	91
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ	
А. С. Блинова. Тесты. Их контролирующая и обучающая роль	105
Т. Д. Макарова, М. М. Андреева. Первичная обработка и анализ результатов тестирования (в помощь учителю)	112
ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ	
В. И. Капустина. Стихи	118
РЕКЛАМА	
Студия "Сканер" предлагает: Батюшков и Пушкин	119



КОНКУРС «ВОСПИТАТЕЛЬ ГОДА-97»

*Е. И. КАСАТКИНА, заслуженный учитель РФ,
заведующая кабинетом дошкольного образования ИПКиППК*

С 11—12 ноября 1997 года в здании детского музыкально-художественного театра проходил заключительный тур конкурса «Воспитатель года» с целью выявления и поощрения талантливых, творчески работающих педагогов, распространения положительного опыта педагогов-новаторов, расширения диапазона профессионального общения, повышения общей и педагогической культуры.

В конкурсе приняли участие 40 педагогов дошкольных образовательных учреждений области из 11 районов (Вологды, Череповца, Череповецкого, Шекснинского, Сокольского, Верховажского, Тотемского, Кирилловского, Вологодского районов, Харовска и Никольска); в основном это воспитатели, инструктора по физической культуре. В финал вышли 11 сильнейших, полных энергии и желания победить. Им предстояло пройти три этапа:

— выступление на педагогической конференции с целью защиты своего опытного материала;

— конкурсные занятия в ДОУ № 94, 92, 105, 106, 70, 40;

— конкурс «Педагогическое мастерство».

Защищая свои опытные материалы, интересные находки, участники конкурса находили неоспоримые доказательства актуальности выбора представленной проблемы.

Например, О. П. Сочнева, воспитатель я/с № 125, г. Череповца: *«Предпосылки развития творческой личности, творчества, как отношения к жизни, возникают достаточно рано у ребенка. Если мы хотим воспитать творца, хотим, чтобы он выражал свое, неповторимое отношение к миру — не следует учить его повторять шаблоны, подражать образцам, пусть даже очень хорошим».*

Т. И. Буракина — воспитатель я/с № 89 г. Вологды: *«В монтеessori-классе ведущая роль отведена не учителю, а тщательно подготовленной развивающей среде, созданной для стимуляции активности ребенка. Монтеessori-метод позволяет ребенку легче проходить путь познания в ситуации, когда знания приобретаются в деятельности. В основном учится он сам. В группе ребенок может выбирать работу, которая привлекает его и соответствует его внутренним интересам. Он может выражать свои чувства свободно и спонтанно, он испытывает удовольствие и энтузиазм от своей деятельности, потому что он делает то, что хочет делать, а не то, что ему кто-то указывает».*

Т. В. Шабуня, воспитатель ДОО пос. Малечкино Череповецкого района: *«Актуальным становится выход на новый уровень обучения, когда педагог учит детей способам обработки имеющейся информации, ставит ребенка в позицию исследователя. Инструментом, который поможет сформировать у дошкольников диалектическое мышление, активизировать творческие процессы, без сомнения является педагогическая технология ТРИЗ (теория решения изобретательных задач)».*

В течение всего выступления С. Л. Корепиной — я/с № 4 г. Никольска, чувствовалась ее убежденность в том, что: *«Народное творчество — источник чистый и вечный, в чем бы не высказал себя народ, в танце, в песне, в игрушке, в сказке, ясно — это идет от души. А душа народная добра и красива. В народном творчестве сказка — это самое большое, умное чудо; сказка — это мечта о прекрасном, о том, что должно быть и что случится».*

О. Г. Командирова — воспитатель дома детства г. Вологды, опираясь на физиологические, психологические предпосылки развития детей, особенности воспитания и образования их в условиях детского дома, делает вывод: *«Художественно-продуктивная деятельность детей-сирот привлекательна и желанна, она доступна, чувственна, познавательна, а главное — продуктивна (наглядно виден свой результат труда), в ней ребенок учится активно сотрудничать со взрослыми и со сверстниками».*

Большинство выступающих теоретически обоснованно, смело, с использованием наглядности, видеосъемок, с опорой на свой практический опыт донесли до педагогов, присутствующих в зале, и членов жюри свои педагогические находки и доказали их состоятельность. И не случайно у В. В. Судакова, ректора ИПКиППК, профессора, члена жюри, сами по себе родились стихотворные строки, точно характеризу-

ющие основные моменты выступлений каждого из участников заключительного тура конкурса. Например:

*С тяжким, тяжким багажом,
Входят дети в детский дом.
Как же их развеселить,
Радость жизни воскресить?
Наполняйте детский дом,
Рукотворным их трудом.*

(к выступлению О. Г. Командировой)

Второй этап предполагал проведение конкурсного занятия в детском саду. Что такое конкурсное занятие, которого с нетерпением ждали организаторы конкурса, члены жюри, приглашенные гости: может, проверка знаний и педагогического опыта, накопленного педагогом, или умение общаться с незнакомыми детьми, а может, умение рекламировать новые методы, технологию, особенности вариативных программ? Да, наверное, это все вместе взятое. Но здесь оказалось не все так просто. Дети не свои, программа не та, сложности в общении и чужие стены. Но все-таки были лучшие занятия, интереснейшие методы и горящие благодарные глаза, заинтересованные лица детей.

Например, О. П. Сочнева (*приглашение к игре в процессе рисования*): «Хотите поиграть красками? Какого они цвета? (*синяя, желтая*). Течет синяя река... «Лимпопо», в Африке! Такие волны! И здесь она протекает, и здесь... А на берегу — песок. Желтый, теплый... И вот... из речки выползает (*кисточкой показывают, краски сливаются*), длинный, голодный, зубастый... Да, крокодил. А по берегу кто-то маленький, зелененький: Прыг! (*снова движения кисточки напоминают движение животного...*) Кто эти зеленые попрыгушки? Конечно же... лягушки! Дети продолжают игру и в конце занятия рассказывают, как это они и крокодилов, и лягушек зелеными нарисовали.

Занятие «Волшебница осень». Основная цель — формирование диалектического способа мышления».

Суждений много, может, рано, может, сложно. Т. В. Шабуня уверена в том, что эту работу надо начинать как можно раньше — с младшего дошкольного возраста. Занятие идет, Татьяна Валентиновна спокойна, уверена: технология ТРИЗ поможет ей заинтересовать детей сделать процесс познавательного развития более интересным, увлекательным. Дети раскрылись навстречу незнакомому педагогу. Как интересно! Сколько у нее в запасе разных игр, и как можно так по-разному (положительно и отрицательно) говорить об одном и том же предмете или явлении. Дети

не хотят расставаться с воспитателем, у них возникает все больше и больше вопросов.

Самую высокую оценку за конкурсные занятия получили: О. П. Сочнева, О. Г. Командирова, Т. В. Шабуня, С. А. Корепина.

Третий этап — развлекательная программа для зала и опять же серьезная работа конкурсантов. Конкурс «Творческое мастерство» состоял из 4-х заданий:

- «Я садовницей родилась» (умение представить профессию воспитателя, ее значимость и престиж);
- «Педагог-эрудит» (ответить на вопрос и пояснить ситуацию);
- «Педагог-художник» (дорисовать фигуру, придумать ее название);
- «Мое хобби».

Результаты превзошли ожидания.

Закрытие конкурса, волнующий момент в сердцах педагогов. Все торжественно, красиво и немного грустно. Два дня — соперники, а в данный момент — просто коллеги, а может быть, и друзья. Позади напряженная борьба, осталось подвести итоги. За кулисами детского музыкально-художественного театра 5 запечатанных конвертов, дипломы лауреатов, сувениры, цветы ждут своего часа. Зал в ожидании.

Церемонию награждения провели: начальник управления образования области И. А. Макарецва, председатель жюри А. И. Баландин и инспектор управления образования В. А. Юзгина. Они подвели общие итоги, поздравили победителей, отметив при этом: «Все они — творчески работающие профессионалы, талантливые педагоги, любящие и заботящиеся о самом дорогом в нашей жизни, наших детях».

Кто же они?

Сочнева Ольга Павловна — воспитатель ДООУ № 125 г Череповца;

Командирова Ольга Геннадьевна — воспитатель дома детства, г. Вологда;

Шабуня Татьяна Валентиновна — воспитатель ДООУ пос. Малечкино Череповецкого района;

Буракина Татьяна Ивановна — воспитатель ДООУ № 89, г. Вологда;

Чиркун Ирина Александровна — инструктор по физической культуре, ДООУ № 73, г. Вологда.

Гордость, радость, ликование на лицах победителей. Церемония закрытия конкурса завершилась, вручены премии, дипломы, сувениры, зал бурными аплодисментами приветствует победителей.

Конкурс показал, что несмотря ни на что, дошкольное образование в области живет и развивается. И это прежде всего благодаря педагогу,

его самоотверженному труду, многогранности таланта и неповторимости его личности.

В следующих номерах журнала мы более подробно познакомим вас с победителями конкурса.

РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

**(об опыте Боричевой Натальи Александровны,
старшего воспитателя ДООУ № 92 г. Вологды «Ивушка»)**

*Т. А. ШКОДИЧ, методист информационно-методического
и городского методического кабинетов*

Всестороннее развитие личности ребенка в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается специально организованным воспитательно-образовательным процессом, в котором умственное развитие ребенка выступает не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Задача умственного развития заключается в формировании всесторонне развитой личности ребенка, его умственной активности, самостоятельности, творческого отношения к выполнению всех видов детской деятельности, в формировании разнообразных способностей дошкольника.

В настоящее время в практике работы дошкольных учреждений достигнуты определенные успехи по развитию умственных способностей детей.

Предполагаемый опыт основывается на психологической теории А. С. Выгодского, согласно которой наиболее существенная линия в развитии человека — это становление его сознания. Именно сознание характеризует возможности познания человеком окружающей действительности.

А. С. Выгодский считал, что сознание человека представляет собой особую структуру высших психических функций: восприятие, мышление, память, воображение.

К средствам А. С. Выгодский относил прежде всего слова, понятия, которые всегда стоят между человеком и миром. Эти средства не только будут изменять его отношение с миром, но и, прежде всего, воздействовать на него самого.

В исследованиях А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова и других показано: для ребенка дошкольного возраста существуют особые формы опосредствования, которые носят образный характер.

Подобные исследования Л. А. Венгеру позволили разработать концепцию развития способностей.

В отличие от знаний, умений и навыков способности имеют непреходящее значение для человека. Более того существуют особые периоды, когда человек, а речь идет о ребенке, наиболее чувствителен, сенситивен к развитию определенных видов способностей.

Дошкольный возраст — возраст образных форм сознания, и основные средства, которыми ребенок овладевает в этот период — образные: сенсорные эталоны, символы, знаки (прежде всего это разного рода наглядные модели, схемы, планы и т. д.). Уже на уровне образа ребенок как бы удваивает мир, разделяет его на обозначаемое и обозначающее, учится смотреть на мир сквозь «очки» человеческой культуры. Использование таких обозначений позволяет ему обобщить свой непосредственный опыт, выделить в действительности наиболее существенные для решения задачи стороны.

Ряд исследований отечественных психологов А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца показали: развитие ребенка происходит в присущей ему деятельности — конструирование, изобразительной и прежде всего в игре. Естественно, что и развитие способностей складывается в процессе деятельности, присущей дошкольнику.

Таким образом автором выдерживается как бы двойная логика развития: с одной стороны, овладение действиями с помощью таких средств, как сенсорные эталоны, символы, модели; с другой — овладение «языком» каждой детской деятельности: литературно-художественной; конструирования, игровой, художественно-музыкальной и др.

Естественно, что и логику средств, логику деятельности ребенок открывает вместе со взрослым. Именно он организует деятельность детей, в процессе которой передает им опыт в особых, присущих дошкольнику формах обучения.

Автором представлена система работы по освоению метода моделирования для активного внедрения в работу дошкольного учреждения.

Сущность опыта в использовании метода моделирования во всех видах детской деятельности:

- ознакомление с природой;
- развитие речи;
- обучение грамоте;
- формирование элементарных математических представлений;
- конструирование;
- аппликации;
- физическая культура;
- музыкальные занятия;
- игровая деятельность;
- творческая самостоятельная деятельность.

Система включает следующие этапы работ:

1. Углубленное изучение этого метода для активного внедрения в работу ДОУ.
2. Создание условий воспитателям.
3. Построение развивающей среды.
4. Организация работы с детьми.
5. Самостоятельная деятельность детей.

Система направлена на развитие умственных способностей детей.

В результате применения метода моделирования происходит:

- формирование конкретных и обобщенных представлений о явлениях окружающего мира;
- развитие логического мышления;
- переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному;

- развитие творческих способностей детей;
- формирование навыков учебной деятельности.

Н. А. Боричева представила огромный практический материал (часть которого разработана автором):

- использование моделей при ознакомлении дошкольников с природой;
- формирование понятий «живая», «неживая» природа;
- использование моделей при ознакомлении с характерными признаками классов животных;
- ознакомление с комнатными растениями;
- формирование у детей временных и пространственных представлений;
- ознакомление с художественной литературой при обучении связной речи;
- карты Проппа;
- использование схем при составлении описательных рассказов;
- классификация дидактических игр, основанных на овладении методом моделирования; условия их использования;
- знакомство с родовидовыми отношениями посредством метода моделирования;
- примерные конспекты занятий;
- иллюстративный материал.

Опыт может быть использован педагогами дошкольных образовательных учреждений, педагогами дополнительного образования и учителями начальных классов общеобразовательных школ.

Информация об опыте принята в областной банк педагогических данных. Также готовится к выпуску брошюрный вариант данного опыта.



ТРАДИЦИОННОЕ И НОВАТОРСКОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ*

*И. Д. ЛУШНИКОВ, профессор, доктор педагогических наук,
зав. кафедрой педагогики Вологодского ИПКиППК*

Сегодняшнее отечественное образование в целом характеризуется как стратегически неопределенное, несложившееся, неустойчивое, внутренне противоречивое.

В нем сохраняются пласты советской школы, наблюдаются восстанавливаемые черты образования дореволюционной России, новые образовательные тенденции в связи с социальным переустройством государства, признаки функционирования западной школы и неограниченные проявления субъективизма.

Наблюдается множественность подходов к созданию учреждений образования наряду с аморфностью целевых ориентаций. Это массовое движение идет под флагом инноваций. Положительное явление профессиональной свободы и творчества оборачивается расплывчатостью системы образования. В российском образовании проявляется признак, нехарактерный для государственной системы образования в любой цивилизации: отсутствие стержня и ясно осознаваемой цели.

Ослаблен воспитательный потенциал школьного образования. Бездуховность образования сочетается с усилением жестокости социума, активностью сект, распространением «маскульта», ежедневной пропагандой «героя нашего времени» из смеси богатства, насилия и секса. Мы за короткий исторический период встали перед необходимостью восстановить нравственный смысл образования.

*Доклад, представленный на областной научно-практической конференции по проблеме «Традиции и новаторство в современном образовании», Вологда, 2—3 декабря 1997 года.

Идея интернационализма заменяется идеями регионализации и самодостаточности национального образования.

Сегодня вновь ярко проявляется, по словам академика А. М. Панченко, отечественный традиционный грех: перемена знаков «минус» на «плюс».

Существующая социально-образовательная ситуация бесперспективна для полноценного воспитания человека, для возрождения и развития нации и государства. Она и опасна, поскольку образование имеет стратегическое значение.

И это сохранится до тех пор, пока не будет определена духовная основа образования и не будет создан национальный образовательный уклад.

Весь вопрос в том, какого человека общество хочет иметь и какой заказ на воспитание оно дает системе образования.

В связи с этим есть необходимость обратиться к анализу традиционных отечественных философских и педагогических взглядов на человека, исследовать связь традиций с новациями в образовании, разобраться в том, какие традиции надо сохранять, и осуществлять их переход в современную систему образования.

«Традиционное»* не рассматривается лишь как воспроизводство прошлого и простое пересаживание в настоящее. «Современное» не означает лишь отражение новых, сегодня возникающих явлений. Между «традиционным» и «современным» лежит ступень «нового» — то, что возникает объективно как следствие диалектики жизни.

Категория «традиция» отражает три взаимосвязанных момента: сохранение, преемственность и развитие. Традиционная культура — исторически развивающаяся. Момент развития традиции и есть «новое»: традиционное в новом. Благодаря этому в каждый исторический период традиция может удовлетворять не только познавательный интерес к прошлому, но и актуальные жизненные, культурные потребности сегодня живущих поколений. Традиционная культура остается созвучной изменившемуся общественному сознанию, соответствует психологическому состоянию этноса сегодня.

Однако это происходит лишь тогда, когда само «новое» находится под влиянием традиций, а не является стихийным или чуждым куль-

*В толковании начального смысла терминов мы пользуемся «Толковым словарем живого великорусского языка» В. Даля.

туре народа. Всякий народ, заботящийся о самосохранении, регулирует появление новых аспектов культуры в своей среде. Георгий Петрович Федотов говорил, что культура, как и цивилизация, нуждается в организации, в школе, в трудовой дисциплине.

«Современное», по нашему представлению, есть определенный синтез традиционного и нового.

Традиции образования носят разный характер, имеют разное значение для судеб образования. Можно выделить три вида традиций:

- традиции стратегического характера,
- традиции организационно-содержательного характера,
- традиции механизма осуществления стратегии, организации и содержания образования.

Традиции различны и в историко-временном отношении. Мы останавливаемся преимущественно на первом виде традиций, которые определяют главное: суть и ориентацию образования.

Стратегические традиции образования как раз и связаны с определенным пониманием сущности человека как объекта образовательного воздействия. При их анализе уместно опереться на достижения отечественной философской и религиозной мысли.

Конечно, эта мысль неоднозначна в трактовке сущности человека, но в итоге создает многоаспектное представление о человеке:

- видит его сущность в волевом самоочищении и восхождении к Богочеловеку, к любви, надежде, вере;
- она принимает и значимость для преобразования человека общечеловеческих ценностей истины, добра, красоты, блага;
- рассматривает вопрос о соотношении мирского и божественного в человеке, античного и христианского, общечеловеческих и национальных качеств;
- вскрывает противоречивые черты характера человека (Н. Бердяев, А. М. Панченко).

Отечественная философия традиционно отстаивала приоритет духовного над материальным и в целом выстроила гармонию духовного и душевного мира человека.

Русское образование и просвещение изначально следовали за духовной тенденцией. Первые школы на Руси возникли при церкви как христианские, и на протяжении веков на Руси — в России — в той или иной мере сохранялось религиозно-духовное влияние на воспитание.

Патристика (Василий Великий, Григорий Нисский, Иоанн Дамаскин) проповедовала на Руси «взаимное общение и человеколюбие»,

для укрепления которых лучше всего служат «словесные науки» — грамматика, риторика, философия.

Переводные морально-назидательные сочинения (например, «Пчела») учили наших предков единству дела, нравственности, знания, ума и физического развития.

Первое самостоятельное педагогическое произведение на Руси «Паучение Владимира Мономаха» и последующее знаменитое произведение «Домострой», представляющее программу обучения и воспитания в древнерусский период (В. Д. Ключевский), есть золотой запас духовно-педагогических ценностей.

Даже знаменитый нестяжатель Максим Грек признавал не только религиозные аспекты души, но и необходимость философских и мирских знаний.

Приоритет духовного и гармоничного созидания человека в отечественном образовании и просвещении сохранялся, по крайней мере, до появления иосифлянства, когда началось отторжение русского национального сознания от влияния религии. С тех пор в отечественном образовании наблюдаются две противоборствующие линии: одна — на сохранение приоритета духовности и гармонии, другая — на приоритет знаний. В истории педагогики появляются блестящие всплески первого направления (например, труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания»; душевная, любовная педагогика Л. Н. Толстого). Но все больше набирала силу вторая линия (училище в остроге князя А. Курбского (XVI в.), эпоха просвещения Петра I, гимназии и лицеи в царской России вплоть до революции).

Новое время создавало благоприятные предпосылки для приоритета знаний и рационального мышления. Позитивизм все больше вторгся в образование. Система образования как бы не замечала, что человеческое в ней отодвигается, уходит и заменяется технократической трансляцией знаний.

Ориентация образования сменилась. Цели и задачи современной школы определяет предметно-содержательная ориентация. «Позитивистски ориентированный рассудок не способен создать систему образования, ориентированную на человека, а проектирует такую, в которой содержание образования как средство доминирует над целью — развитием человека ...»*

* Петр Бондарев. Путь к национальному возрождению // Народное образование, 1996, № 10, с. 62.

Традиция русского духовного образования сегодня еле теплится, она оказалась замененной традицией предметной ориентации образования. Общим следствием этого может быть только одно — деградация человеческого в человеке.

Почему мировая и отечественная педагогика пошли по пути позитивизма? Скорее всего потому, что ни религия, ни наука (ни вместе они) не смогли (не успели?) дать целостное представление о человеке. В разных науках, в том числе философии, человек рассматривался в своих отдельных аспектах, более или менее системных. Отсутствие обоснованного и устойчивого целостного представления о человеке позволяло идеологизировать сущность человека. А всякая идеология — явление искусственное и одностороннее.

В этом отношении показательна судьба цели воспитания в советской школе.

Цель «всестороннее и гармоничное развитие человеческой личности» внешне кажется продолжением духовной традиции образования и может дать новый мощный импульс для ее развития. Не случайно она была принята общественным и педагогическим сознанием нашей страны. Однако выросла эта цель не на отечественной почве; она выросла не из антропологии, а из марксистского анализа характера и тенденций развития промышленного производства. В марксизме же человек рассматривается прежде всего с социальной позиции, как главная производительная сила общества. Общественную детерминацию приобретают и физические, и духовные аспекты человека — нравственность, эстетизм, свобода, воля, творчество. Человек лишается таких характеристик, как способность творить себя и мир соответственно идеалам любви, добра и истины, способность обладать внутренним духовным стержнем (следовательно, при любых условиях оставаться личностью). Затусшевывалась проблема подлинной этики добра и зла; отброшена вера. Духовность человека тускнела и теряла гармонию. Сущность цели коммунистического воспитания оказалась принципиально иной, чем русская духовная традиция образования.

Без опоры на традицию эта цель воспитания не только не смогла ее «продолжить», но и сама оказалась неустойчивой и смогла действовать лишь в условиях определенной идеологической системы. Неустойчивость цели привела к расшатыванию отечественной школы. В настоящее время ярко проявились два следствия этой неустойчивости:

1) в обществе и в системе образования решительно ослабили условия биологического благополучия человека:

- не ценится жизнь человека, ребенка как таковая;
- материальная недостаточность массы населения и детей;
- пренебрежение физическим здоровьем детей.

2) отказ от цели всестороннего и гармонического развития человека (отсюда — раннее профилирование образования, погоня за модными «новациями» в школе и т. д.).

Проблема соотношения традиционного и новаторского в образовании обуславливает требование о том, чтобы никакие мысли, идеи о человеке и его воспитании не приобретали консервативный характер, ибо консервативность идей ведет к краху. Для воспитания человека должна быть найдена такая духовная основа, которая позволяет опираться на достигнутое в науке и человеческой практике и гибко реагировать на новые тенденции воспитания. В связи с этим наиболее адекватным воспитанию человека нам представляется ценностно-антропологический подход.

Его исходными посылками являются следующие:

1) человек имеет природные предпосылки для полиаспектного, целостного развития;

2) человек есть продукт:

- времени и человеческой цивилизации,
- этногенеза,
- государственного устройства,
- семейно-бытовой культуры,
- личностного проявления.

Воспитание охватывает все эти факторы и опирается на них в достижении своих целей.

Конкретный человек — это и личность, и субъект семьи, и дитя своего народа, и гражданин своего государства, и человек мира.

На такой поликультурной основе есть возможность определить систему человеческих ценностей как духовную основу образования. Эта система ценностей включает:

- а) личностные ценности (жизнь человека, честь и достоинство личности, права человека (ребенка), физическое здоровье...);
- б) семейные ценности (родители, родные, отчий дом, семейный лад, традиции семьи...);
- в) государственные ценности (государственные символы, Родина, патриотизм, право...);
- г) национальные ценности (родная земля, родной язык, история народа, национальная культура, вера, святыни...);

д) общечеловеческие ценности (истина, добро, красота, благо...).

Проблема индивида, каждого отдельного человека, личности — это та запущенная у нас проблема, о которую разбилась величественная идея коммунизма и разобьется любая иная идея, если мы по-прежнему будем сохранять обезличенную школу. Надо создать новую образовательную традицию с опорой на личностные ценности.

В традициях семейно-бытовой культуры отражена народная педагогика, педагогика определенного этноса (например, забота о многоумении). В нашей стране мудрости народной педагогики уже давно начали забываться, в советское время они были противопоставлены официальной, научной педагогике и постепенно оказались вытесненными из сознательной практики воспитания. Не востребованы они даже в настоящее время, когда в жизнь российской семьи вторгаются худшие стороны западной жизни, создавая еще одну опасность искажения и опустошения духовного мира наших молодых соотечественников.

Насущная задача государственной политики — востребовать традиционные национальные семейные ценности, а задача образования — объединить академическую и народную педагогику в единое русло воспитания человека.

В воспитании нельзя ослаблять или стирать национальные ценности, поскольку человек постепенно теряет свое национальное лицо. Он перестает оберегать и родную землю, переданную нам по наследству, и святыни, и веру, и перестает соотносить свою судьбу с судьбой народа. Наступает маргинализация человека и безразличие к судьбе нации.

Наша отечественная система образования должна наконец создать традицию освоения этнонационального пласта культуры, традицию национальной идентификации. Причем этнонациональное содержание должно выступить не преобладающим элементом в усвоении человеческой культуры, а средством воспитания человека — участника поликультурного диалога. Национальная идентификация выступит не конечной самодостаточной целью, а средством воспитания человека — гражданина государства. Речь идет о национальной идентичности россиянина.

Отечественное образование традиционно обращало внимание на воспитание тех государственных ценностей, которые соответствовали государственной политике. Задача современного образования — сохранить и приумножить эту традицию, расширяя ее содержание ценностью права. Неправоммерно ссылаться на то, что будто в мировоззрении русских — неприятие законов. Не забудем сочинение первого русского митрополита Илариона «Слово о законе и благодати» (кон. X — сер. XI в.в.).

В многонациональном государстве воспитание у каждого ребенка, независимо от национальности, государственных ценностей — условие его единства, сохранения и процветания.

В воспитании «родовое» понятие — «человек», и всякому воспитанию надо заботиться о сохранении и приумножении общечеловеческого в человеке. Для воспитания основ общечеловеческой сущности мы имеем достаточно мощный традиционный потенциал:

— мировую классическую педагогику, сложившуюся на базе общечеловеческих ценностей;

— тенденцию отечественной философской и педагогической мысли к гармоничному (целостному) рассмотрению человека;

— опыт усилий советской школы по всестороннему развитию человека.

Выдвигая ценностно-антропологический подход к образованию, следует осветить вопрос о взаимосвязи сфер ценностей в общей их системе.

Коренные недостатки отечественной (русской и советской) школы заключались в том, что:

1) школа не была антропологически ориентированной;

2) она преимущественно функционировала на приоритете общечеловеческих ценностей.

Историческое скатывание образования в позитивизм сопровождалось преимущественной ориентацией на общечеловеческие ценности и превращением отечественной школы в космополитическую.

Нет абстрактного человека! Есть человек определенной нации и определенного государства, а уже потом — человек мира.

Для воспитания человека нации и государства нужен приоритет национально-государственных ценностей в системе ценностей.

В центре образования должен стоять этногенез и история российской цивилизации.

Такой подход к построению российской системы образования позволяет уравнивать сферы ценностей, находить оптимальное соотношение между ними, безболезненно вводить новые ценности и аспекты образования, соответствующие интересам нации и государства.

Только система человеческих ценностей позволит вести гармоничный образовательный процесс. Она не даст возможности впредь сохранять космополитическую школу, готовящую маргиналов, но не даст и возможности скатиться к националистической школе и сделать ее фактором распада многонационального государства так же,

как не позволит создать школу воспитания индивидуалиста, эгоиста, потребителя, дельца, насильника или сексомана.

Школа в России, построенная на системе человеческих ценностей с приоритетом национально-государственных ценностей, позволит каждому народу обрести свое лицо и в то же время станет фактором укрепления многонационального российского государства. (В этом отношении создаваемые в стране «национальные» школы лишь условно могут быть так названы. Фактически это должны быть национально-государственные школы русско-российские, татарско-российские, коми-российские и т.п.).

Сказанное выше в первую очередь относится к русскому народу, являющемуся государствообразующим народом, «становым хребтом» многонационального государства. Затуманивание русских национальных корней — давняя пагубная традиция государственной политики в России, политики в области образования.

К. Д. Ушинский 140 лет тому назад критически отозвался о безнациональной школе в стране и настаивал на том, чтобы «сделать русские школы русскими». С тех пор в принципе ничего не изменилось.

Выпускники современной школы:

- плохо владеют русским языком;
- не знают истории своего народа, своей земли, своего государства;
- не «прикипают» душой к родной земле и не берегут ее (70% молодых людей Москвы и Санкт-Петербурга готовы покинуть Россию);
- не знают русской народной культуры;
- отлучены от этнической веры.

В целом национальное самосознание не функционирует. Это лишь некоторые штрихи к катастрофическому упадку русского народа. Народу надо возрождаться. Возродивший свою самобытную национальную культуру, сплотившийся, образованный и развитый, сильный русский народ вновь явится притягательной силой для других народов. Его ценности (язык, литература, вера, святыни, образ жизни) служили и будут служить возрождению духовности других народов государства. Без возрождения же и нового взлета русского народа, без воспитания современного русского человека не будет ни процветания других народов, ни независимого и единого государства.

Это и послужило главным мотивом нашей работы по созданию в регионе системы русских школ (точнее — «русско-российских»).

Нас интересует воспитанник школы:

- усвоивший человеческие ценности, гуманистически ориентированный;
- европейского уровня образования;
- интеллектуально развитый;
- обладающий физической культурой и здоровьем;
- с развитой волей, способный к самовоспитанию духовно-нравственного стержня;
- с национальным самосознанием, осознанно сохраняющий традиции русской культуры, и в то же время — гражданин и патриот России, оберегающий родную землю и чистоту географической среды;
- с уважением относящийся к культуре других народов;
- способный к международной коммуникации и солидарности (владение иностранными языками, компьютерная грамотность).

На основе сказанного мы можем определить те традиции русского образования, которые сопрягаются и не сопрягаются с современной ориентацией образования на человека и построением образования на ценностно-антропологической основе.

К сопрягающимся традициям можно отнести, например, следующие:

- воспитание души, сердца;
- участие православия в нравственном просвещении детей;
- сохранение некоторых традиционных ценностей (патриотизм, чувство Родины, соборность, бескорыстие, уважение к учителю, уважение к старшим, почитание родителей, соблюдение школьных правил поведения; этика взаимоотношений между мальчиками и девочками);
- сохранение воспитательной функции образования;
- гуманистичность взаимоотношений воспитателей и воспитанников;
- равенство для педагогов всех детей независимо от национальности;
- отсутствие ранней профессионализации.

К несопрягающимся традициям можно отнести, например, такие:

- отрицание этнонационального пласта культуры;
- противостояние славянофильского и западнического направлений в образовании;
- частая смена ориентиров в образовании (то умственное, то трудовое, то профилированное образование);
- небрежное отношение к интеллектуальным возможностям, одаренности и индивидуальным способностям массы детей;
- оценивание результатов обучения лишь по критерию «знания, умения, навыки».

Отметим также те новые возникающие тенденции, явления, которые противоречат традиционным интересам нации и государства. Мы не должны допустить превращения их в традиции отечественного образования:

- полная свобода самопроявления личности;
- конкурсный отбор в тот или иной класс общеобразовательной школы;
- ухудшение качества освоения русского литературного языка;
- свободная одежда ученика;
- половозрастное воспитание детей с целью «воспитания культуры секса» с младшего школьного возраста;
- противопоставление ценностей старших и младших поколений и другие.

ВЫВОДЫ

1. В период общего кризиса государства и кризиса образования особое значение имеет анализ традиций отечественного образования и их значения для построения современной образовательной системы России.

2. В развитие традиций и с учетом гуманистических тенденций систему отечественного образования следует строить с ориентацией на человека, на основе ценностно-антропологического подхода.

3. Для воспитания человека — личности, семьянина, гражданина, имеющего национальное лицо и субъекта поликультурного общения в мире — школа базируется на целостной системе человеческих ценностей.

4. В этой системе ценностей приоритетными являются национально-государственные ценности; в центре образования — этногенез и история российской цивилизации.

5. Такой характер приоритета и стержня образования позволяет каждой нации возродить свою духовную сущность и содействует укреплению единой многонациональной России.

6. Непременным условием этого является опережающее создание правильно организованной русско-российской («русской») школы для возрождения духовной и физической силы государствообразующего народа.

7. Обозначенные выше цель, ориентация, приоритет и стержень образования опираются на положительные традиции отечественного образования, противодействуют отрицательным традициям и направлены на предупреждение разрушающих тенденций в российской школе.

К ВОПРОСУ ОБ ИМИДЖЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т. И. ПИСКУНОВА, заместитель директора
учебно-воспитательного комплекса № 1628 г. Москвы

Первоначальное представление об имидже как об искусственно созданном образе, являющемся основным фактором мотивации поведения, действующим главным образом на уровне бессознательного в психике человека, было сформулировано в рамках фрейдистской теории мотивации.

В современных зарубежных исследованиях понятие «имидж» употребляется для обозначения особого вида образов-представлений, широко-используемых различными социальными институтами, формирующими установки в общественном сознании. Особое внимание проблемам имиджа уделяется в обширной литературе, рассматривающей психологические и социально-психологические аспекты рекламного бизнеса. Однако проблема изучена недостаточно, что сказывается и на определении имиджа.

Психологический словарь определяет «имидж» как сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего либо.

Социологи дают определение понятию «имидж» через статусный образ: «Имидж — совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом, как должны соотноситься между собой права и обязанности в данном статусе» (Кравченко, с. 109).

В политологическом словаре это понятие трактуется так: «Имидж (англ. *image* — образ, представление) — 1) внешний образ, создаваемый субъектом с целью вызвать определенное впечатление, мнение, отношение у других; 2) совокупность свойств, приписываемых субъекту пропагандой, рекламой, предрассудками, традициями и т. п. с целью вызвать определенное отношение к нему» (Политологический словарь, с. 59).

Специалисты в области публичных рилейшнз понимают под имиджем «образ потребностей, создаваемый художественными средствами» (Блажнов, с. 49).

Приведенные определения позволяют выявить общие существенные характеристики имиджа.

Прежде всего, имидж определяется как представление, образ-представление или просто образ, имеющий характер стереотипа, эмоцио-

нально окрашенный, вызывающий определенное впечатление, создающий положительное представление, часто целенаправленно сформированный. Ключевой социально-психологической категорией здесь является категория «образа», «образа-представления».

Под «образом» понимается субъективная картина мира или его фрагментов. Являясь субъективной формой отражения материального мира, образ по содержанию соответствует своему объекту, но не адекватно, а лишь как приближенная его копия. Применительно к имиджу наиболее значим образ восприятия, то есть отражение в идеальном плане внешнего объекта, воздействующего на органы чувств. Под представлениями в психологии принято считать образы предметов, сцен, событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения.

Определяя имидж как образ-представление, важно подчеркнуть, что имидж не тождественен образу. Образ более полон, нежели имидж, концентрирующий внимание лишь на некоторых чертах явления, объекта. Следовательно, имидж — это особый образ, наделенный определенными характеристиками.

Прежде всего, имидж — это образ, имеющий характер стереотипа.

Стереотип является упрощенным образом социального объекта (группы, человека, события, явления и т. п.), складывающимся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе.

Существенной характеристикой образа, лежащего в основе имиджа, является то, что он представляет собой специфическую форму отражения действительности, преимущественно на уровне бытового сознания. Создание образа детерминируется в этом случае целым рядом факторов — естественными ошибками в когнитивном процессе, субъективностью оценок, абсолютизацией и идеализацией определенных сторон того или иного явления. Это часто приводит к тому, что имидж наделяет явление гипертрофированными свойствами или дополнительными ценностями, искусственно расширяет рамки восприятия данного явления в заданном направлении.

Понятие «имидж» в широком смысле трактуется в литературе как распространенное представление о характере и свойствах объекта. В более узком смысле, чаще всего в политической и рекламной деятельности, под «имиджем» понимается сознательно сформированный образ-представление, который через ассоциации наделяет объект дополнительными ценностями, что приводит к его более целенаправленному и эмоциональному восприятию.

Обратимся конкретно к понятию «имидж образовательного учреждения».

Специальных системных исследований, посвященных проблеме имиджа общеобразовательного учреждения в отечественной литературе нет, хотя существуют многочисленные работы, где излагаются концепции развития и требования к школе, описываются ее значимые характеристики, модели. В то же время данная проблема рассматривается в исследованиях ряда западных авторов, среди которых нам наиболее интересны работы Н. Лагервей, П. Брекелманса, П. Карстанье.

Н. Лагервей определяет имидж школы как «образ, который существует у внешнего мира» (с. 18); П. Брекелманс как «привлекательный образ школы, складывающийся из комплекса впечатлений и ожиданий различных групп социума, формируемый с целью, чтобы ученики выбрали для обучения ту, а не иную школу»; П. Карстанье — как «сформированное представление учеников и родителей, преемственных образовательных учреждений (дошкольное учреждение, колледжи и университеты), компаний и организаций на рынке труда, органов, выдающих стипендии и гранты (правительство, инспекторат) о том, что из себя представляет школа» (Миссия школы, с. 46).

Принимая во внимание положения данных авторов и опираясь на определение имиджа как психологической категории, приведенное выше, предлагается рассматривать имидж общеобразовательного учреждения как эмоционально окрашенный образ школы, определяющий ее отношения с окружающей действительностью, имеющий характер стереотипа, сложившийся у потребителей образовательных услуг, партнеров и конкурентов по образовательной деятельности, локального социума, органов власти.

Представляется также важным исследовать структуру имиджа общеобразовательного учреждения.

Имидж школы — это образ общеобразовательного учреждения в целом, социально-психологическую сущность которого можно определить понятием коллектив. Имидж представляет собой не набор характеристик, а стройную систему взаимосвязанных качеств, черт.

Процесс формирования имиджа общеобразовательного учреждения предполагает проектирование и создание желаемого образа учреждения путем определения его составляющих и трансляцию данного образа через конкретные способы воздействия на сознание групп социального окружения, учитывая их потребности, интересы, установки.

Представление об общеобразовательном учреждении формируется благодаря распространению в социуме знаний о целях его деятельности. Новая ситуация, складывающаяся в обществе, всегда задает новые цели обучения и воспитания. Система образования нередко отстает от тех преобразований, которые происходят в обществе. Поэтому имидж школы значительно выигрывает, если, формулируя свои цели, ей удастся показать социуму, что она в курсе его требований. Так, привлекательными могут быть цели, где декларируется создание высококультурной среды, всесторонних условий для развития ребенка, подростка, гарантирование качества знаний, соответствующего государственным образовательным стандартам, подготовка к поступлению в вуз, где отражены установки на формирование качеств выпускника школы, необходимых ему в современной жизни: умение жить в расширяющейся демократии, способность признавать и понимать наличие многих точек зрения, вести дискуссии, отказ от диктата, уважение к личности, деловитость, хозяйственная смелка, предприимчивость.

Выделим следующие составляющие имиджа: представление социального окружения о качестве образовательных услуг, уровне воспитанности учащихся, комфортности пребывания учеников в школе, цене получаемого образования, а также образ руководителя и образ персонала.

Составляющие имиджа общеобразовательного учреждения



Охарактеризуем вышеназванные составляющие.

Представление групп социального окружения о качестве предоставляемых образовательных услуг

Эта составляющая имиджа тесно связана с представлением социума о назначении и первоочередной функции школы — обеспечить хоро-

шее образование. Понятие качества образования — полифонично, уровень результативности образовательных услуг измерить исключительно трудно. «Одни склонны считать результатом только знания учащихся, соответствие знаний стандартам образования, другие отмечают необходимость развития способностей учащихся, третьи считают результатом труда учителя адаптацию выпускника школы к последующей социальной жизни» (Маркова, с. 44).

Формируя привлекательный имидж, при разработке образовательного продукта школа должна ориентироваться на критерии качества, принятые в сфере образования, и требования, которые выдвигают потребители образовательных услуг. Удовлетворение образовательных потребностей учащихся, их родителей и преимущества, которые учащиеся получают в результате обучения в конкретной школе (улучшение возможностей трудоустройства, социальный статус, который дает диплом, поступление в вуз без экзаменов, обучение за рубежом и т. д.), определяют спрос на ее образовательный продукт. Поэтому школа старается выяснить, каковы критерии качества у потребителей образовательных услуг, чтобы понять, можно ли выполнить эти пожелания. Удовлетворенность потребителя образовательных услуг относится к субъективным измерениям. Данные измерения исключительно важны для достижения успеха в создании имиджа, поскольку для потребителя они являются устойчивыми и объективными индикаторами. Потребители судят о качестве путем сравнения их собственных восприятий: то, что они получают от услуги, с тем, чего они от нее ожидают. Школа может исходить из двух позиций, создавая свой образовательный продукт:

1) потребитель образовательных услуг не обладает способностью самостоятельно решить, что такое хорошее образование, школа это знает и должна его убедить в хорошем качестве предлагаемого образования;

2) потребитель образования знает, что такое хорошее образование, школа предоставляет то, что он хочет, поэтому нет нужды сильно рекламировать свой образовательный продукт. В этом случае у потребителя заранее складывается модель нужных ему образовательных услуг. Она может быть предельно конкретной или очень общей.

Структура содержания обучения может как привлечь, так и оттолкнуть потенциальных учеников, то есть существенно влиять на имидж учреждения. Так, российские школы обязаны строго соблюдать инвариантную часть базисного плана, включающую такие образовательные области, как: языки и литература, обществознание, математика,

естествознание, технология, физическая культура. Однако в практике обучения в настоящее время имеет место принятие рядом учреждений учебных планов, в которых отсутствуют или существенно сокращены отдельные важные образовательные дисциплины, что лишает школьника возможности получения полноценного базового образования. Это приводит к формированию негативного образа школы. С другой стороны, имидж школы может быть существенно улучшен за счет соблюдения требований к инвариантной части и учета вариативной части базисного плана, которая сознательно структурируется самой школой курсами и предметами, востребованными учащимися и их родителями, например, такими, как иностранные языки, экономика, правоведение, компьютерная грамотность.

Выполнение государственных нормативных документов, касающихся содержания образования, расширение учебного плана за счет предметов, соответствующих потребностям учащихся и их родителей, обучение по учебным программам, обеспечивающим повышенный уровень изучения предметов, введение гибкого графика занятий, использование современных форм, методов, средств обучения, организация исследовательской деятельности учащихся по профильным предметам в творческих лабораториях и научных обществах, характер помощи учащимся (индивидуальные учебные планы, индивидуальные консультации), возможность получить сертификат о дополнительном образовании — определяющие факторы положения школы на рынке образовательных услуг. Самое важное — приближение ценности образовательного продукта к пожеланиям и потребностям учащихся и их родителей.

Важно отметить, что школа может определить для себя особый образовательный продукт — узкий, специализированный, предназначенный для конкретного сектора образовательного рынка или, наоборот, увеличить спектр образовательных услуг, расширяя тем самым адресные группы.

Вопросы, касающиеся образовательного продукта, являются постоянными для школы. Это связано с тем, что конкурирующие школы очень быстро перенимают опыт, потребитель услуг уже не видит в предложениях дополнительной ценности.

Представление об уровне воспитанности учащихся

Сервисная функция школы не должна ограничиваться только предоставлением образования. Не менее важной составляющей ее имиджа является представление социального окружения об уровне воспитанности учащихся. При определении норм воспитанности, поведения уче-

ников школе необходимо достичь определенной согласованности с социумом. Школа не может позволить себе стандартов поведения, которые резко отличаются от общепринятых.

Как показывает анализ материалов региональных и муниципальных органов управления образованием, личностная ориентация в образовании, декларируемая в научно-теоретических трудах, в практической деятельности школ далеко не всегда находит подтверждение. Самым существенным недостатком школы в настоящее время является то, что личность ребенка остается объектом управления, а не субъектом; проблемы жизни, здоровья и достоинства ребенка являются второстепенными по сравнению с задачами образования. Имидж школы существенно выигрывает, если персонификация воспитания становится направлением деятельности школы.

Уровень воспитанности определяется мерой соответствия реальному образу школьника идеальной модели, отражающей цели воспитания. При работе над вышеобозначенной составляющей имиджа школе важно донести до потребителей образовательных услуг неправомочность оценивания воспитательного процесса в конкретном учреждении через сравнение учащихся разных школ, разных классов, через сравнение ребенка с ребенком. Здесь важно подчеркнуть бесконечное разнообразие индивидуальных обстоятельств жизни ребенка, различие темпов развития. Акцентировать внимание на сравнение прошлого и настоящего детей: каким ученик был «вчера» и каким он является «сегодня».

Подчеркнем, что в целом влияние школы на развитие ребенка как личности эпизодично, хотя хронологически оно занимает период времени около 10 лет (от 6 до 17 лет). Непосредственно в школе подавляющее большинство детей проводят не так много времени, как кажется на первый взгляд, кроме того основная часть времени уходит на учение. С этой точки зрения, возлагать воспитательные надежды на школу следует осторожно. Однако в российском обществе существует стойкий стереотип, что школа несет полную ответственность за воспитание детей. Формируя имидж общеобразовательного учреждения, необходимо учитывать этот стереотип. Подчеркнем, что характеристика «уровень воспитанности учащихся» как составляющая имиджа особенно актуальна для школ с невысоким учебным потенциалом школьников. В школах с таким контингентом детей важен акцент на эмоциональную поддержку учеников, на создание семейной атмосферы.

Таким образом, представление социума об уровне воспитанности учащихся школы является значимой составляющей в структуре имиджа общеобразовательного учреждения.

Представление об уровне комфортности школьной среды

Ожидания большинства потребителей образовательных услуг связаны с комфортными условиями учебной среды. Они рассчитывают, что экология школы должна быть такой, чтобы ученики, для которых предназначается школа, не чувствовали себя в ней лишними людьми.

Правомочность этих ожиданий обусловлена тем, что характерной чертой современной школы стало резкое возрастание доли детей, не способных участвовать в нормальном учебном процессе в подростковых классах массовой школы. Большинство подростков не столько учатся в массовой общеобразовательной школе, сколько ожидают окончания «школьной муки». Не справляющиеся с учебной программой, они часто предстают в глазах учителей как малоспособные, что замыкает порочный круг взаимных негативных ожиданий. Образ школы вызывает у них отторжение.

Комфортному пребыванию учащегося в школе способствуют уважительные отношения между учителем и учеником, атмосфера взаимной расположенности и сотрудничества, бесконфликтное общение учащихся между собой, эмоциональный настрой в ученических коллективах, также интерьер и дизайн учебных аудиторий, рекреаций, пришкольного участка.

Таким образом, представление об уровне комфортности получения образования занимает важное место в структуризации имиджа школы.

Представление о цене получаемого образования

В современных условиях плата родителей за образовательные услуги стала почти обычным явлением. Она существует не только в негосударственных общеобразовательных учреждениях (частные школы, лицеи, гимназии), но распространяется и на ряд государственных школ (оплата дополнительных образовательных услуг, оказываемых школой, например: организация занятий по информатике, английскому языку, бальным танцам в младших классах, введение второго иностранного языка, спецкурсов для подготовки к поступлению в вуз, получение специальности наряду с общим образованием; деление класса на подгруппы с меньшей наполняемостью учащихся; оплата работы вузовских преподавателей, др.). Платность и бесплатность образовательных услуг становится для многих российских семей важной составляющей имиджа, так как это прямо связано с их экономическим благосостоянием.

Данная составляющая позволяет играть на повышении и понижении цены образовательных услуг, усиливая привлекательность имиджа. При этом она обязывает разработчиков имиджа внимательно ориенти-

роваться на сегменты образовательного рынка, четко выявлять свой контингент. Если школа ориентирована на обучение детей из состоятельных семей, то высокая плата за обучение будет привлекательной характеристикой имиджа, так как потребитель рассматривает ее как гарантию высокого качества образования и комфортности школьной среды. Если же школа ориентирована на привлечение наиболее способных к обучению детей, то для большинства потенциальных учеников та же самая цена существенно снизит привлекательность имиджа.

Цена образовательных услуг может быть выражена не только в денежных затратах, но и психологических напряжениях, связанных с критериями приема в учреждение, степенью подчинения правилам поведения в период обучения, интеллектуальными усилиями по освоению учебных программ, режимом обучения (первая—вторая смена, пятидневка—шестидневка), усилиями, затрачиваемыми на преодоление расстояния к месту расположения школы (транспортные проблемы).

Образ руководителя общеобразовательного учреждения

Интегральный имидж школы во многом зависит от имиджа личности, обладающей статусом руководителя, стоящей во главе школы, учебного класса.

Обратимся к анализу некоторых разработок по проблеме имиджа лидера и руководителя отечественных и зарубежных авторов.

Исследуя имидж лидера, Е. В. Егорова—Рантман выделяет 3 группы его составляющих: персональные, социальные и характеристики, несущие символическую нагрузку. И. Н. Гомеров называет пять потенциалов, составляющих образ политического деятеля: анатомо-физический, экономический, социальный и социально-психологический, духовно-личностный, политический потенциалы. В. М. Шепель считает, что понятие «безупречный имидж личности» по своей семантике является полиметричным. Оно может обозначать оригинальную манеру общения, внешнюю привлекательность человека, выразительное проявление каких-либо положительных качеств: душевная расположенность к людям, способность к сопереживанию, к пониманию другого человека, законопослушание, честность, справедливость, совесть, самокритичность и т. д.

Влияние руководителя может осуществляться в разных формах, поэтому его имидж зависит от стиля руководства, индивидуально-типических особенностей целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих фун-

кий. Наиболее принятой классификацией стилей руководства является их разделение на авторитарный, либеральный, демократический. В этом контексте можно говорить о стиле педагогического руководства. Учитель, придерживающийся авторитарного стиля, сам решает все вопросы жизнедеятельности класса, определяет каждую конкретную цель, исходя лишь из собственных установок, строго контролирует решение любой задачи и субъективно оценивает результаты. Либеральный стиль отличают стремление педагога не брать на себя ответственность, формально выполнять обязанности, самоустраниться от руководства учениками, избежать роли воспитателя и ограничиться выполнением лишь преподавательской функции. Демократический стиль предполагает, что учитель ориентирован на развитие активности учащихся, привлечение каждого ребенка к решению общих задач. Стиль руководства требует пристального внимания со стороны специалистов по имиджу, так как чаще всего подвергается оценке со стороны потребителей образовательных услуг.

Наряду с личным имиджем директора школы, педагога-предметника, классного руководителя интегральный имидж общеобразовательного учреждения включает и другие составляющие.

Элементами имиджа директора школы как руководителя образовательного учреждения и учителя-предметника или классного руководителя как руководителя ученического класса являются следующие характеристики:

— персональные (физические, психофизиологические особенности, характер, тип личности, стиль принятия решений);

— социальные (статус руководителя, модели его ролевого поведения, связь с различными социальными группами; нормы и ценности, которых придерживается руководитель);

— символические, идеология, культурный архетип.

Руководитель должен стремиться предстать перед учениками, их родителями как человек их круга, способный понять их проблемы, а не возвышающийся над ними. Но одновременно директор, классный руководитель — это человек отличный от аудитории. Внешность руководителя, его речь, манеры должны подчеркивать его особую авторитетность для окружающих. Руководитель школы, класса сам является символом образовательного учреждения. В перечне предпочитаемых характеристик руководителя школы на первом месте стоят такие характеристики, как прямой, отдающийся работе, искренний, уверенный, добрый, понимающий, справедливый.

К структуре дополнительных составляющих имиджа руководителя относятся параметры неосновной деятельности человека. Это контекст, в котором действует руководитель: прошлое, семья, спорт, домашние животные, хобби. Дополнительные характеристики не могут заменить основных качеств — компетенции и профессионализма.

Принимая во внимание эти положения, можно считать, что благоприятный имидж руководителя школы и школьного класса складывается из таких элементов, как внешняя привлекательность, здоровый образ жизни, общительность, доброжелательность, достаточный уровень образования и общей культуры, профессионализм, нравственная безупречность.

Образ персонала общеобразовательного учреждения

Репутация педагогического коллектива во многом зависит от наличия у педагогов специальных знаний в той области, в которой они обучают детей, широкой эрудиции, развитого интеллекта, профессионального владения разнообразными методами обучения и воспитания. Однако позитивный образ персонала общеобразовательного учреждения не может определяться только высоким уровнем квалификации учителей. Выбирая школу, человек часто выбирает знакомую обстановку, то есть ту группу людей, которая кажется ему надежной и знакомой. Главным и постоянным требованием социума, предъявляемым к учителю и любому школьному работнику, является любовь к детям. Работая над привлекательным образом педагога, необходимо дополнить его такими характеристиками, как: высокий уровень общей культуры и нравственности, общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус.

Особая роль отводится внешнему облику. Педагог постоянно находится в центре внимания учеников. Прическа, интонация голоса, усталость или приподнятость настроения, новый штрих в одежде — все это воспринимается и оценивается детьми. В этом отношении для нашего исследования значимы высказывания бывшего советника президента США М. Спиллэйн и директора центра усовершенствования учителей Великобритании П. Хауэлса. Обращаясь к преподавателям и руководителям лондонских школ, М. Спиллэйн говорил: «Впечатление, которое вы производите на школьников, лишь в самой незначительной степени — на 7 процентов — зависит от того, что вы говорите. В то же время ваш внешний облик ответственен за 55 процентов воздействия» (Первое сентября, от 1 марта 1997, «Подиум у школьной доски»). П. Хауэлс убежден, что преподавателям и школьной администрации необходимо

работать над собой: «Я устал от постоянной критики в адрес внешнего облика преподавателей. Учитель должен оказывать на школьников такое впечатление, чтобы им самим хотелось пойти по его стопам. Если имидж британских учителей не изменится, то эта профессия станет одной из самых непрестижных» (там же).

На восприятие социумом педагогического коллектива влияет его половозрастной состав.

По оценкам социологов, хороший рейтинг имеют школы, где высок процент преподавателей мужчин, а подавляющее большинство преподавателей — в возрасте 28—40 лет. Возраст и пол учителя часто связывается у потребителей образовательных услуг с уровнем профессионализма. Учителя старше среднего возраста воспринимаются ими как люди с расшатанной нервной системой, как неспособные к доверительному контакту с подростками, не владеющие инновационными технологиями преподавания, консервативные во взглядах и поступках. Такое отношение нельзя объяснить только стереотипами, ссылками на обыденное сознание. В ряде научных исследований отмечается, что «эффективность труда педагогических коллективов снижается, если эти коллективы более чем на 25% укомплектованы учителями, проработавшими в школе четверть века и дольше» (Козырев, с. 254—255), «качество работы учителя повышается и сохраняется лишь первые десять лет, потом идет на убыль» (Раченко, с. 206). Следовательно, обращаясь к формированию образа персонала, важно учитывать ориентации социального окружения школы на высокий профессионализм педколлектива, предпочтения в половозрастном составе, требовательность к внешнему облику персонала.

На наш взгляд, проектируемый имидж не должен структурироваться из множества составляющих, так как любой имидж имеет характер стереотипа. Целесообразно осуществлять его формирование по схеме, включающей ограниченное число сбалансированных компонентов одного и того же порядка. Следует отметить, что составляющие имиджа трудно ранжировать, так как в зависимости от потребностей индивидуума или группы, обращающихся к услугам общеобразовательного учреждения, значимость одного и того же элемента имиджа будет варьироваться.



КРАЕВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В. В. СУДАКОВ, профессор, ректор Вологодского ИПКиППК

К концу нынешнего столетия мы стали очевидцами парадоксального, на первый взгляд, феномена общественного сознания — проявления обостренного интереса общества к историческому прошлому, интенсивного и масштабного развития регионального краеведения. По плотности публикаций, по концентрации идей это сопоставимо с процессами, протекавшими в России на рубеже XIX и XX столетий.

Такой анализ особенно уместен для выявления сущностных характеристик регионального краеведения.

Вологодское региональное краеведение, в частности, на протяжении последних четырех с лишним десятилетий уверенно набирало силу за счет расширения диапазона исследуемых проблем, состава участников, выделения стратегически значимых направлений изыскательской деятельности и т. д. В настоящее время оно превратилось в авторитетное общественно-научное движение, ядро которого представлено краеведами, получившими соответствующую профессиональную подготовку. Оформление общих результатов в так называемую «Вологодскую программу» — всего лишь констатация состоятельной сути данного движения, своеобразная объективная оценка научными кругами плодотворных результатов, которых вологодские краеведы достигли при поддержке Археографической комиссии РАН, Научного совета по краеведению при Президиуме РАО, Союза краеведов России и, конечно же, при участии коллег-ученых из других российских регионов.

Эта совокупная оценка применима ко всем крупнейшим блокам «Вологодской программы» — исследованиям и публикациям по истории крестьянства, многотомному изданию «Памятников письменнос-

ти в музеях и архивах Вологодской области» (более 10 томов), сериалам «Книга Памяти Вологодской области», «Ветераны Великой Отечественной», «Вологжане — труженики тыла» (первый сериал закончен в 35-томном исполнении), серией альманахов «Старинные города Вологодчины».

К региональному краеведению конца XX века оказались причастны не только ученые-профессионалы, но и педагоги-практики, студенты — будущие учителя, широкий круг школьников, а также энтузиасты из числа местных жителей. Занимающиеся в сфере краеведения, в особенности будущие учителя истории, географии, литературы, биологии, учащиеся школ и профтехучилищ приходят к осознанию, что краеведение — это не только знания, но и путь к овладению и распространению их.

Говоря иначе, нынешнее краеведение, с позиций его носителей, становится полифункциональным.

Особенностью ежегодно проводимых на Вологодчине разнообразных научно-практических конференций и семинаров, включая студенческие и школьно-краеведческие, является стремительное нарастание тематики междисциплинарного порядка, возникающей на стыке истории и литературы, истории и географии, географии и исторической лингвистики, экологии и этнографии.

К примеру, если в 1996/97 учебном году школьные краеведы объединялись в 6 секциях, то в марте 1998 года на конференции «Народная культура Вологодского края: традиции и современность» учащиеся выступают в 9 секциях: «Летопись родных мест», «Живое прошлое» — по историческому краеведению. «Родные отголоски» — литературное краеведение, «Язык Земли Вологодской» — секция топонимики, «В глубь веков» — археологии, «Русь избяная» — этнографии, «Мир всему живущему» — секция по географическому краеведению, «Судьба России — в судьбах вологжан» — секция по археографии и, наконец, «Русь Вологодская» — конкурс видеофильмов по краеведению.

Отдельно проводится ежегодная конференция юных краеведов-экологов.

В 80-е годы в практику подготовки будущих учителей, в особенности в Вологодском педагогическом университете, был введен такой элемент как приобщение к методике краеведческих исследований. Будущие историки, биологи, географы, словесники, учителя музыки выработывают подход к краеведению как отрасли знания, предполага-

ющей своеобразие методики мышления, прежде всего интеграцию аналитического и синтетического методов.

Примечательной и внушающей особые надежды характеристикой школьного и вузовского краеведения является то, что оно все более укореняется в сознании молодых краеведов как символ культуры современного вологжанина—гражданина России. Ощутимо конкретизировалось понятие исторической памяти, прочно закрепляется представление о взаимосвязи исторических эпох, о связи поколений. Глубоко символичным в этом понимании представляется поступок участника Парада Победы июня 1945 года, генерал-майора А. Н. Преснухина, заявившего на заключительном пленарном заседании школьной краеведческой конференции в 1995 году: «Я убедился, прослушав ваши доклады на конференции, что вы — настоящие хранители памяти о поколении 40-х годов».

Молодые вологодские краеведы продолжают давнюю, берущую начало в 50-х — 60-х годах традицию — скрупулезного сбора и последующей классификации и подготовки к опубликованию больших документальных сводов. Обучать технологии работы с историческими источниками, пониманию значения отдельно взятого исторического источника как типического и открывать далее его истине безграничные возможности — это тоже одна из ярких черт регионального краеведения 70-х — 90-х годов.

Наглядный пример тому — фронтовые письма. Не останавливаясь на том, что само по себе стало достоянием истории — опубликованные на Вологодчине «Письма с фронта», «Письма с фронта и на фронт», — замечу: эта тема продолжается в настоящее время как тема сборников «Эпистолярное наследие участников войн XX века» и «Письма из окопов», написанных солдатами и офицерами враждующих между собой армий. Есть основания полагать, что, если удастся завершить работу и опубликовать эти сборники, то они вызовут широкий, а главное — позитивный международный резонанс. Понятие гуманизма, памяти о павших воинах, протест против всякой войны — это ценности, не имеющие ни временных, ни национальных, ни государственных границ. К этому подводит логика краеведческого поиска.

В опыте «Вологодской программы» немало именно таких иллюстраций. Трудно было, к примеру, представить заранее, что «Книга-мемориал» памяти воинов, умерших от ран в госпиталях и захороненных на вологодской земле, станет прологом, в значении найденной методологии поиска и источниковедческой базы, — про-

логом крупномасштабной, общероссийской акции в виде «Книги Памяти».

Трудно было представить, что двухтомник «Реквием 1941-1945» памяти измученных блокадой ленинградцев, нашедших последний приют на вологодской земле, станет не только основанием для принятия Ленсоветом решения о создании именного свода — «Блокадной Книги Памяти», но и образцом для подготовки подобных книг в Карелии, Ярославле и других регионах, адресной книгой для тех, кто потерял надежду сыскать осколки разбитых родословий. «Реквием» обратил внимание на сокровища архивов ЗАГСов, т. е. открыл еще одно направление источниковедения.

Сами историки бывают сдержанны в оценке труда коллег. Другое дело — те, ради кого проводятся исторические изыскания. Более высокой цены, воплощенной в поступке Т. И. Семячкиной, которая потеряла в войну родителей, собственную фамилию и для которой, благодаря «Реквиему», воскресли из небытия и то и другие, и которая, наконец, в знак благодарности передала составителям этой удивительной книги хлеб — самый жизненный символ, — более высокой цены едва ли удаивалась еще какая-либо из известных нам книг!

О чем говорят эти иллюстрации? По-видимому, и о том также, что в современном краеведении возникла уникальная благоприятная ситуация, когда и научные, и гуманистически-просветительские, и граждански-памятникоохранительные функции его становятся все более очевидны.

Это, в свою очередь, благотворно влияет на формирование характера молодого поколения российских краеведов. Нельзя не выразить глубокого удовлетворения и тем, что эта тенденция получила возможность для логического завершения и юридического оформления в 90-е годы в Законе РФ «Об образовании», который закрепил в правах краеведение, придав ему в базисном учебном плане статус национально-регионального компонента содержания образования. В условиях вологодской школы понятие «национально-региональный компонент» подразумевает значительный блок предметов, включающий 4 крупные образовательные области: «Природа Вологодчины», «История Вологодчины», «Экономика Вологодчины» и «Культура Вологодчины». Начата работа по содержательному наполнению этого блока (в общеобразовательных учебных заведениях вводятся учебные предметы «Истоки» — 2, 3, 5 классы, «География Вологодской области» — 8—9 классы).

Завершение «Вологодской программы» в солидных публикациях — это еще одна ее принципиальная особенность как организационно-научного, так и общественно-личного свойства. В нашем региональном краеведении, открытом для всех, нет таких аспектов исследования, где бы была провозглашена монополия. Главное назначение краеведения состоит в том, чтобы за счет интереса и уважения к прошлому, к истокам, к «преданьям старины глубокой» и предкам «обрело пищу сердце» вологодских граждан, в особенности молодежи.

Свыше 2-х тысяч вологодских школьников ежегодно участвуют в краеведческих конференциях, а общее число тех, кто занимается краеведением, многократно превышает эту цифру. Для многих школьников и студентов краеведение — это не только краезнание, но и краелюбие, т. е. желание освоить и сохранить исторический опыт, умножить его практическим участием в возрождении экономики и культуры края. Об этом, например, говорили участники встречи, посвященной 30-летию движения вологодских студенческих стоительных отрядов, состоявшейся в декабре 1997 года.

Действительно, краеведческие изыскания, воплощенные в таких изданиях как «История крестьянства», «Книга Памяти Вологодской области», «Родословие вологодской деревни», «Путешествия в родословие» (П. А. Колесников), определенно ориентируют на строгий отбор и совершенствование тех форм жизни, которые выдержали испытание временем — богатых северных севооборотов, историко-географической целесообразности размещения населенных мест, бережного отношения к окружающей природе и т. д., другими словами, предохраняют нынешних вологодских жителей от бездумных шагов в системе отношений «человек-природа» и «человек-общество».

Все этапы краеведческой деятельности, в которых участвуют студенты и школьники, требуют соответствующего научно-методического оснащения. Наряду с теоретической подготовкой к организации краеведческой работы в образовательных учреждениях, повышением квалификации педагогов через специальные образовательные программы института повышения квалификации педагогических кадров каждое отдельное направление краеведения — историческое, экологическое, литературное, географическое и т. д. сопровождается научно-методическим аппаратом: положениями, инструкциями, карточками, формулярами и т. п. Разработка и обучение технологиям и

методике краеведческой работы — важная часть общенаучной подготовки педагогических кадров.

Таким образом к концу XX столетия вологодское краеведение, набрав силу в предыдущие десятилетия, укрепило свой общественно-научный авторитет. А за счет региональных краеведческих программ типа вологодской получила возможность плодотворно развиваться и российская фундаментальная наука.

О СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

*Е. А. КОМАРОВА, зав. кабинетом методики
физико-математического образования ИПКиППК*

Сельские школы являются важным звеном в системе народного образования. В период экономической реформы возрастает их роль в решении социальных проблем села, повышении культуры населения, решении демографических задач.

Вопросы, связанные с функционированием сельской школы, обсуждаются на всех уровнях, принимаются решения об усилении внимания к сельской школе и сельскому учителю. Так, в отчетном докладе министра образования Российской Федерации Е. В. Ткаченко на расширенном заседании комиссии министерства «Об итогах работы системы образования в 1995 году и задачах развития отрасли на 1996 год» отмечено: «В прошлом году велась важная и системная работа по развитию сельской школы, в том числе малочисленной и малокомплектной. Разработаны специальные типы базисного учебного плана, существенно укреплен кадровый потенциал сельской школы. Проведены два крупных Всероссийских совещания руководителей органов управления образования (Белгород, Орел)» (6, с. 12).

Однако многие решения имели декларированный характер и не принесли конкретной пользы. Школа позитивных изменений не претерпела, и поиск путей совершенствования учебно-воспитательного процесса продолжается.

Одна из особенностей современной сельской школы в Вологодской области, как и во многих регионах страны — малокомплектность. Малокомплектными являются большинство средних и все неполные средние школы области. Они составляют 25,9% от общего числа школ, где обучается всего лишь 8,2% учащихся. В сельских школах работает 46,4% педагогов от числа всех учителей области. Поэтому работа по оказанию

методической помощи и повышению квалификации учителей должна учитывать особенности как городской, так и сельской школы.

В настоящее время общепризнано, что имеет место специфика обучения в сельской школе, а значит, и обусловленная ею специфика работы сельского учителя.

Особенности работы учителя сельской малокомплектной школы (СМКШ) исследованы в работах Ф. С. Авдеева, М. И. Зайкина, Н. П. Ирошникова, Ю. М. Колягина, Г. Ф. Суворовой, В. А. Петрова и др. На основе анализа материалов указанных исследований, а также результатов наблюдений за учебным процессом и анкетирования учителей математики СМКШ области были выделены основные факторы, определяющие специфику труда учителя:

- изменения в экономической жизни страны;
- специфика социокультурной среды;
- особенности состава педагогического коллектива;
- ограниченные возможности для повышения квалификации учителя;
- своеобразие ученического коллектива.

В условиях проводимой на селе экономической реформы учителю математики нужно быть компетентным в вопросах, требующих экономических расчетов, с которыми не сталкиваются учителя городских школ. Для этого требуется дополнительная работа по самообразованию в области решения прикладных задач экономического содержания.

Несмотря на усилия руководящих органов и многочисленные постановления об улучшении оплаты труда работников образования, материальное положение учителя в настоящее время желает быть лучшим. Поэтому сельскому учителю в современных условиях приходится иметь подворье и приусадебный участок, что требует определенных усилий и отнимает большую часть свободного времени, которое учитель мог бы использовать для отдыха и самообразования.

Специфика социокультурной среды проявляется в том, что СМКШ расположены в небольших населенных пунктах, поэтому учитель находится постоянно в центре внимания жителей села. Это повышает требования к его моральным и нравственным качествам. Быт учителя, его материальное положение и даже состояние здоровья вызывает интерес односельчан.

Отношение к учителю как «носителю культуры» на селе приводит к тому, что он нередко вынужден заниматься просветительной и агитационно-массовой работой, участвовать в художественной самодеятельности и пр. Его увлечения и склонности (вязание, шитье, рисование и др.) не остаются незамеченными, поэтому учителю приходится быть руководителем кружков для детей, а иногда и для жителей села.

Учителю приходится быть в курсе всех мероприятий, проводимых на территории сельского совета и района. Для организации воспитательной работы ему необходимо знать производственные показатели совхоза, лучших тружеников, ветеранов войны и труда, планировать своевременное оказание шефской помощи.

Учитель вынужден знать основы и технологию сельскохозяйственного производства как для общей эрудиции и реализации прикладной направленности обучения, так и для общения со школьниками и местными жителями.

В малых селах нет детских внешкольных учреждений, клубов по интересам, а иногда даже библиотек. Доставка прессы происходит не всегда регулярно, а в семьях часто нет материальной возможности выписывать газеты или журналы. Все это создает трудности в работе учителя, повышает требования к его образовательному уровню.

Характерной чертой педагогических коллективов СМКШ является их малочисленность. В таких школах чаще всего работает 5-9 учителей-предметников, нередко им приходится совмещать преподавание нескольких предметов. По результатам анкетирования учителей математики области, они совмещают в основном преподавание математики и физики (35% опрошенных), математики и черчения (7%).

СМКШ, где не преподаются отдельные предметы, вынуждены приглашать на работу пенсионеров или студентов на период педагогической практики. На время практики студентов число уроков по преподаваемым ими дисциплинам увеличивается с целью выполнения программы. Это приводит к неритмичности занятий, перегрузкам учащихся, падению познавательного интереса: нередко возникают проблемы с дисциплиной. В результате снижается качество знаний и успеваемость по другим предметам.

В преподавании математики в СМКШ намечается также тенденция: в 5—6 классах уроки ведут учителя начальных классов или учителя начальных классов со специализацией, ориентированной на преподавание математики в 5—6 классах. Они не имеют специальной подготовки по теории и методике преподавания математики в основной школе. В связи с этим усиливается проблема реализации преемственности в содержании предмета на рубеже 6 и 7 классов.

Анализ кадрового состава учителей математики Вологодской области подтвердил выводы М. И. Зайкина (3) о том, что среди учителей СМКШ можно выделить две преобладающие категории: учителя-стажисты, которые являются коренными жителями села, и учителя — молодые специалисты со стажем работы до 3—5 лет, которые приезжают в село на

временное жительство, что приводит к частой сменяемости кадров и не способствует решению проблем СМКШ.

Другая особенность педагогических коллективов малых сельских школ — педагогическое одиночество учителя-предметника. В хорошо укомплектованной кадрами СМКШ работают учитель математики и учитель математики-физики. Они имеют возможность для профессионального общения внутри школы, но контакты с коллегами из других школ затруднены по причине большой удаленности друг от друга населенных пунктов в сельской местности.

Особенности СМКШ не позволяют учителю активно участвовать в методической работе. По данным анкетирования, учителя математики сельских малокомплектных школ Вологодской области в основном принимают участие в работе августовских и январских районных методических секций, проводимых по типу конференций или педагогических чтений. В связи с отсутствием регулярного сообщения между населенными пунктами, они не имеют возможности познакомиться с опытом работы коллег во время проблемных заседаний МО на базе школ. Затруднено также участие учителей из СМКШ в работе проблемных, творческих групп, школ педагогического мастерства, теоретических семинаров, проводимых на базе опорных школ или районного методического кабинета в течение учебного года.

Учитель СМКШ нередко лишен возможности повышения квалификации через систему проблемных курсов, предлагаемую ИПКиППК, поскольку малочисленность педагогического коллектива не позволяет скорректировать расписание, не нарушая учебный процесс. Так, в 1995/96 учебном году среди учителей математики области, прошедших проблемные курсы, учителя сельских школ составили — 26%, СМКШ — 6%, в 1996/97 учебном году — 26% и 4% соответственно.

Практика свидетельствует, что материальная база и фонды школьных библиотек СМКШ комплектуются по остаточному принципу, поэтому учитель на селе часто не имеет возможности повысить свою квалификацию путем самообразования. Затруднено знакомство учителей с альтернативными учебниками, методическими материалами, новинками литературы для учащихся.

Результаты анкетирования показали, что основными методическими пособиями для учителя математики являются: журнал «Математика в школе» (78% опрошенных) и газета «Математика» — приложение к газете «Первое сентября» (61%).

Поэтому не случайно учителя СМКШ при организации учебного процесса чаще используют традиционную методiku, испытывая боязнь ново-

ю, поскольку с новыми технологиями и передовым педагогическим опытом они в большинстве случаев знакомятся один раз в 5 лет на образовательных курсах повышения квалификации в ИПКиППК. Вместе с тем особенности села не всегда позволяют учителю регулярно повышать свою квалификацию. Так, в 1995/96 учебном году среди слушателей областных образовательных курсов учителя СМКШ составили 16% (учителя сельских школ — 41%), в 1996/97 учебном году — 7% и 20% соответственно.

Данные наблюдения показывают, что необходима целенаправленная совместная работа ИПКиППК и районных управлений образования по повышению квалификации учителей математики СМКШ.

Специфика труда учителя в СМКШ связана также с особенностями ученического коллектива. Отметим наиболее характерные ее черты. Малая наполняемость класса в СМКШ ограничивает учителя в использовании методов обучения. Возникает необходимость модифицировать используемые методы, адаптировать их к организационно-педагогическим и эмоционально-нравственным условиям СМКШ.

Малочисленность класса и разный уровень подготовки учащихся приводят к необходимости разрабатывать гибкую структуру урока, варьировать ее в зависимости от ситуации, сложившейся в классе, постоянно совершенствовать формы учебно-познавательной деятельности школьников.

В то же время малочисленность класса позволяет учителю лучше изучить и использовать в работе индивидуально-психологические особенности учащихся. В этом случае увеличивается продолжительность и частота индивидуального общения учителя с учеником. Самостоятельная работа класса становится более управляемой: учитель, наблюдая за каждым учеником, имеет возможность проконтролировать не только результат, но и процесс работы, оказать своевременную дифференцированную помощь в случае затруднений или активизировать деятельность учащихся. Однако повышенное внимание учителя и постоянный контроль могут привести к утомляемости учащихся, так как они вынуждены находиться в состоянии постоянной готовности к ответу.

Преподавание учителем нескольких предметов позволяет более адекватно оценить индивидуальные особенности ученика, его интересы и склонности, которые могут по-разному проявляться в разных областях познавательной или практической деятельности. В этом случае учитель имеет возможность более эффективно реализовать межпредметные связи. У учащихся формируются приемы умственной деятельности, способы рассуждений, доказательств, решения задач на различном по содержанию учебном материале. Появляется возможность выработки

единых требований к учащимся на разных учебных дисциплинах, к способам взаимодействия учащихся при выполнении учебной деятельности, к ведению записей в тетрадях, к оценке устных ответов и письменных работ.

Работа учителя СМКШ «по вертикали» позволяет успешнее решать проблему внутрипредметных преемственных связей. При этом важно соблюдать преемственность в содержании, методах обучения и способах учебно-познавательной деятельности учащихся. В преподавании математики проблема преемственности в обучении возникает при переходе школьников из начальной школы в основную и из основной в среднюю. С учетом специфики СМКШ, как уже отмечалось, в последнее время все чаще возникает необходимость рассмотрения вопросов преемственности в преподавании математики на рубеже 6 и 7 классов. Осложняется решение этих проблем в связи с использованием альтернативных учебников, авторские концепции которых в 1—3 кл., 5—6 кл., 7—9 кл. не всегда согласованы друг с другом. Поскольку учителя математики СМКШ не имеют возможности регулярно повышать свою квалификацию на курсах и затруднено их общение с учителями соседних начальных и опорных средних школ, реализация преемственности в содержании происходит нередко на основе интуиции учителя, «методом проб», без учета на должном уровне пропедевтического и перспективного изучения предмета.

Кроме того, работа «по вертикали» осложняет подготовку учителя к урокам. По данным анкетирования учителей математики, на эту работу затрачивается 3—4 часа ежедневно, что в условиях сельского быта приводит к перегрузкам педагогов. У учителя, преподающего несколько предметов, возникают трудности при выборе форм, методов и приемов учебной работы, адекватных содержанию каждой учебной дисциплины. Происходит перенос способов организации обучения с одного предмета на другой, уроки становятся схожими по структуре, унифицируются формы учебной работы. В то же время в малочисленных школах появляется возможность шире использовать временные объединения учащихся младших и старших классов или учащихся одного возраста из соседних школ. При увеличении количества школьников на отдельных уроках математики расширяется круг их общения, разнообразится эмоциональный настрой, создается атмосфера сотрудничества, развиваются коммуникативные навыки, что частично компенсирует ограничения в использовании других методов обучения.

Несмотря на обозначенные проблемы, в опыте работы учителей математики сельских малокомплектных школ Вологодской области есть много методических находок. Например, очень интересно организует работу школьного клуба любителей математики Т. И. Карева — учитель Дубровской о.о.ш. Ба-

баевского района. Учителя этого же района Н. Э. Пукова, Т. И. Карева, Т. А. Гостинщикова, О. Н. Бабинова совместно с РУНО (Е. В. Быстрова) явились инициаторами и организаторами районного летнего лагеря «Математику» на базе Волковской о.о.ш. Успешно апробировали проведение межшкольного урока математики Т. Д. Егорова и С. Н. Меринова (Архангельская с.ш. и Нестеровская о.о.ш. Сокольского района). Положительный опыт реализации уровневой дифференциации при обучении математике в условиях сельской и сельской малокомплектной школы накапливается в Куркинской с.ш. Вологодского района (М. В. Никитина), Нелазской с.ш. Череповецкого района (Т. Н. Варфоломеева), Енинской о.о.ш. Белозерского района (А. Б. Власова) и др. Опыт работы М. В. Никитиной — учителя Куркинской с.ш. по проблеме «Целенаправленное управление познавательной деятельностью сельского школьника на основе системного подхода в обучении математике» первым включен в областной банк педагогических достижений.

В данной статье сделана попытка обобщить некоторые негативные и позитивные факторы, определяющие специфику труда учителя на селе. Одним из путей оказания помощи сельскому учителю, на наш взгляд, является объединение усилий методических служб и органов управления образованием в работе по снижению обозначенных негативных факторов и созданию благоприятных условий для роста профессионального мастерства учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев Ф. С. Профессиональная подготовка учителя математики сельской малокомплектной школы в педагогическом институте. — Москва, 1994.
2. Зайкин М. И. Плюсы и минусы малой наполняемости классов в организации учебного процесса. — Нижний Новгород: Волго-Вятское кн. издательство, 1991.
3. Зайкин М. И. Феномены малокомплектных школ. — Горький, 1990.
4. Ирошников Н. П. Обучение математике в малокомплектной школе (4—8 классы): Кн. для учителя. — М., 1988.
5. Обучение математике в малокомплектной сельской школе: 5—9 классы: Кн. для учителя /Под ред. Г. Ф. Суворовой. — М.: Просвещение, 1990.
6. Об итогах работы системы образования в 1995 году и задачах развития отрасли на 1996 год: Отчетный доклад министра образования Российской Федерации Е. В. Ткаченко на расширенном заседании коллегии Министерства //Вестник образования, 1996, № 3, с. 7—44.
7. Петров В. А. Преподавание математики в сельской школе. Кн. для учителя. — М., Просвещение, 1986.
8. Преподавание математики в сельской школе: Из опыта работы: Кн. для учителя: Сб. метод. статей /Сост. Ю. М. Колягин, О. А. Божовнев. — М.: Просвещение, 1984.

Внимание: опыт!



Сегодня учитель, глубоко переживающий беды современной школы, ждет с нетерпением каждую педагогическую публикацию, особенно если она содержит конкретные пути решения многообразных проблем обучения и воспитания. Особое доверие вызывает передовой педагогический опыт, где сплавлены воедино теория и практика, стремление к достижению и педагогический реализм. Именно такой опыт мы и представляем читателям.

Самулина Нина Федоровна — учительница начальных классов Огарковской средней школы Вологодского района — человек творческий.

Работая много лет в начальной школе, Нина Федоровна выявила в результате наблюдений, что ребенку, пришедшему в школу, требуется дополнительное время для развития речевых навыков: пополнения словарного запаса, соблюдения орфоэпических норм языка, развития логического мышления, формирования умения строить фразу, предложение, монологическую речь. Способ решения проблемы — выделение дополнительного времени — учительница нашла в корректировке действующей программы по русскому языку в начальной школе, в частности при взаимосвязанном изучении тем «Имя существительное», «Имя прилагательное» в 1, 2, 3 классах.

Совершенствование содержания программы направлено на более рациональное распределение учебного материала по классам и создание условий для успешного овладения грамматическими и речевыми навыками младших школьников через систему упражнений с учетом возрастных особенностей детей, их возможностей и степени подготовленности.

Методическим стержнем явилась идея С. Н. Лысенковой по опережающему изучению материала на основе укрупнения дидак-

тических единиц П. М. Эрдниева, помогающих усваивать главные понятия, связи языковых явлений, значительно увеличивать объем изучаемого. При таком подходе к решению проблемы указанные выше разделы программы не сокращаются в 1, 2, 3 классах, а лишь иначе структурируются.

Система работы Самулиной Н. Ф. отличается планированием учебного материала, основанным на многократном изучении взаимосвязанных тем на более высоком уровне в каждом классе, а также отбором заданий и дидактического материала, направленного на развитие аналитических операций.

Осокина А. Е., методист ИПКиППК.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Н. Ф. САМУЛИНА, учитель начальных классов
Огарковской средней школы Вологодского района*

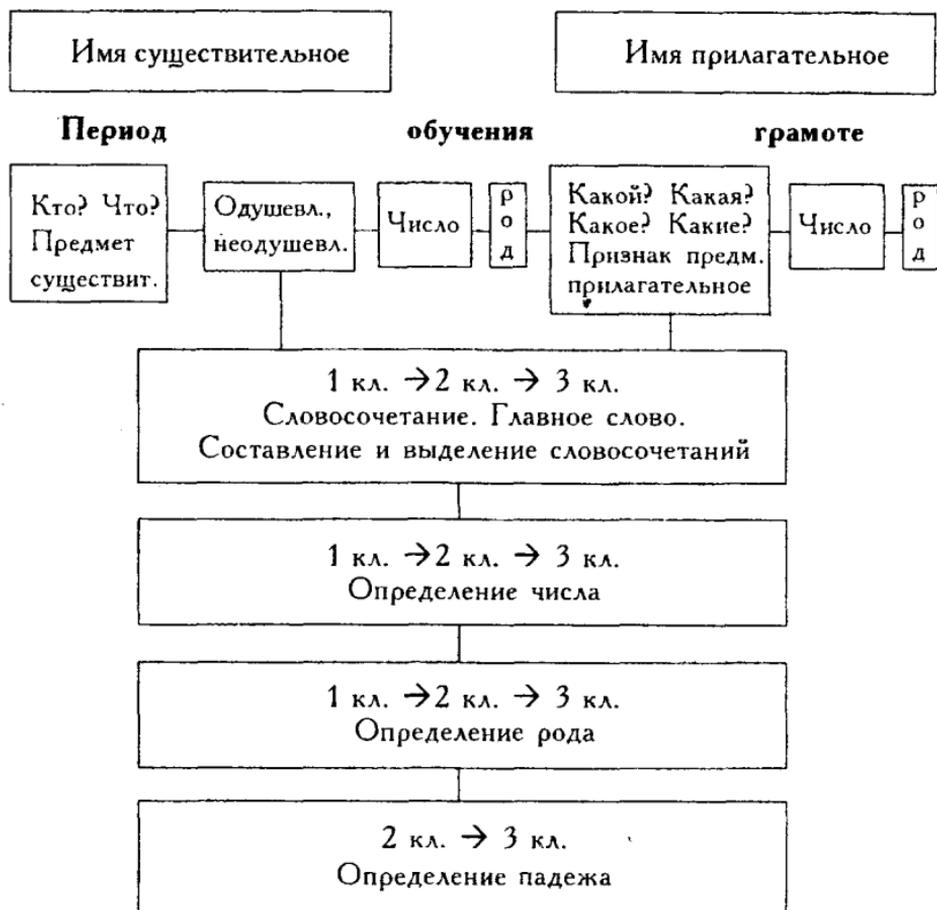
СИСТЕМА РАБОТЫ

Система позволяет высвободить определенное количество уроков (20%), которые можно использовать для развития монологической речи учащихся, активизации словарного запаса, умения точно употреблять слова в связной речи, используя синонимы, антонимы, многозначность слова, а также его прямой и переносный смысл, для формирования устойчивого навыка правописания.

Учителю предоставляется возможность избежать дублирования учебного материала. Учащиеся убеждаются в полной зависимости грамматических форм прилагательного от грамматических форм определяемого существительного.

Использование системы упражнений способствует интенсификации формирования прочного орфографического навыка у учащихся.

Структура взаимосвязанного изучения тем



ПЛАНИРОВАНИЕ

Задачи курса

1 класс, IV четверть

I. Лексическое значение и грамматические признаки имен существительных и прилагательных.

II. Их роль в нашей речи.

III. Практическое знакомство с изменением существительных по числам и прилагательных по числам и родам.

1. Лексическое значение имен существительных и прилагательных.
2. Упражнения в классификации имен существительных и прилагательных и постановка вопросов к ним.
3. Роль их в нашей речи.
4. Наблюдения над изменением по числам существительных и прилагательных.
5. Наблюдения над грамматической категорией рода у прилагательных и существительных.
6. Закрепление знаний.
7. Закрепление знаний.
8. Игра «Конкурс знатоков».
9. Проверка знаний учащихся.
10. Работа над ошибками.

2 класс, III, IV четверть

I. Расширение знаний учащихся о лексическом значении и грамматических признаках существительных и прилагательных.

II. Развитие умения точно употреблять слова в связной речи.

III. Различие частей речи и членов предложения.

IV. Знакомство со склонением имен существительных.

1. Лексическое значение имен существительных и прилагательных. Их роль в нашей речи (повторение — 1 класс).

2. Собственные имена существительные.

3. Мягкий знак на конце существительных после шипящих.

4-6. Упражнение в написании слов с шипящими согласными на конце.

7. Упражнение в распознавании рода имен существительных и прилагательных.

8. Родовые окончания существительных и прилагательных.

9. Упражнение в правописании родовых окончаний существительных и прилагательных.

10. Упражнение в правописании окончаний существительных и прилагательных среднего рода.
11. Упражнение в правописании окончаний существительных и прилагательных мужского рода.
12. Упражнение в правописании окончаний имен прилагательных и существительных женского рода.
13. Закрепление знаний учащихся.
14. Проверка знаний — тестирование.
15. Работа над ошибками.
16. Упражнение в изменении по числам существительных и прилагательных.
17. Упражнение в правописании родовых окончаний имен прилагательных во множественном числе.
18. Упражнение в установлении связи слов в предложении.
19. Предлог и окончание — средства выражения связи.
20. Закрепление знаний.
21. Употребление в речи имен прилагательных близких по смыслу.
22. Употребление в речи имен прилагательных противоположных по смыслу.
- 23—25. Закрепление знаний.
26. Обобщение знаний. Упражнение в правописании окончаний.
27. Проверка знаний учащихся.
28. Работа над ошибками.
29. Склонение имен существительных (общее понятие).
30. Упражнение в склонении имен существительных и в распознавании падежей.
31. Именительный и винительный падежи имен существительных (сравнение).
32. Родительный падеж существительных.
33. Дательный падеж существительных.
34. Творительный падеж существительных.
35. Предложный падеж существительных.
36. Несклоняемые имена существительные.
37. Закрепление знаний о падежах (в сравнении).
38. Конкурс знатоков.

I. Углубление знаний о существительных и прилагательных как частях речи.

II. Формирование навыка правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных, изучение особенностей каждого падежа.

III. Развитие умения сознательно использовать падежные формы (с предлогом и без предлогов) для точного выражения мыслей.

1. Обобщение знаний о существительных и прилагательных как частях речи, их взаимосвязь (в сравнении).

2. Три типа склонений имен существительных.

3. Упражнение в определении склонений имени существительных в именительном падеже.

4. Упражнение в распознавании типа склонения имен существительных, употребленных в косвенных падежах.

5. Закрепление знаний о типах склонения имен существительных.

6—7. Склонение имен существительных (повторение — 2 класс).

8. Изменение по падежам имен существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

9. Именительный падеж имен существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

10. Именительный и винительный падежи существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

11. Родительный падеж существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

12. Дательный падеж существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

13. Различие написания родительного и дательного падежей имен существительных 1 склонения и имен прилагательных, от них зависящих.

14. Предложный падеж существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

15. Окончания имен существительных 1 склонения и прилагательных от них зависящих.

16. Творительный падеж имен существительных 1 склонения и прилагательных, от них зависящих.

17. Сравнение окончаний имен существительных 1 склонения и зависящих от них прилагательных.
18. 2 склонение имен существительных.
19. Именительный падеж существительных 2 склонения и прилагательных, от них зависящих.
20. Именительный и винительный падежи существительных 2 склонения и прилагательных, от них зависящих.
21. Родительный падеж существительных 2 склонения и прилагательных.
22. Дательный падеж существительных 2 склонения и прилагательных.
23. Творительный падеж существительных 2 склонения и прилагательных.
24. Предложный падеж существительных 2 склонения и прилагательных.
- 25—26. Закрепление.
27. 3 склонение имен существительных.
28. Именительный падеж имен существительных 3 склонения и прилагательных.
29. Родительный падеж имен существительных 3 склонения и прилагательных.
30. Дательный падеж существительных 3 склонения и прилагательных.
31. Винительный падеж имен существительных 3 склонения и прилагательных.
32. Именительный и винительный падежи существительных 3 склонения и прилагательных, от них зависящих.
33. Творительный падеж существительных 3 склонения и прилагательных.
34. Предложный падеж существительных 3 склонения и прилагательных.
35. Безударные окончания в родительном, дательном, предложном падежах имен существительных 3 склонения и прилагательных.
- 36—38. Закрепление.
39. Проверка знаний учащихся.

40. Работа над ошибками.
41. Множественное число существительных и прилагательных. Именительный падеж.
42. Родительный падеж имен существительных во множественном числе.
43. Дательный падеж имен существительных во множественном числе.
44. Винительный падеж имен существительных во множественном числе.
45. Именительный и винительный падежи существительных и прилагательных во множественном числе.
46. Творительный падеж имен существительных и прилагательных во множественном числе.
47. Предложный падеж имен существительных и прилагательных во множественном числе.
48. Дательный, творительный, предложный падежи существительных и прилагательных во множественном числе.

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Цель:

1. Корректировка развития речи учащихся (словарный запас, ознакомление с устным народным творчеством).
2. Введение новых терминов: существительное, прилагательное, словосочетание, число, род).

Такая подготовительная работа дает возможность учащимся на более раннем этапе практически познакомиться со смысловым значением терминов «имя существительное», «имя прилагательное» и их грамматическими признаками.

Тема программы	Нововведения	Комментарий
Предложение состоит из слов.	Слова, отвечающие на вопросы <i>кто?</i> <i>что?</i> Обозначают предмет, называются существительными.	В. Г. Горещкий «Букварь». — Москва, 1992 г., стр. 6 закрепл. стр. 7, 8, 9.

Тема программы	Нововведения	Комментарий
Знакомство с гласным звуком [а], буквами А, а.	Знакомство с устным народным творчеством, рассказывание сказок по серии картинок.	Стр. 12, сказка «Репка». Закрепл. стр. 14, 16, 18, 30, 65.
Гласный звук [у], буквы У, у.	Существительные одушевленные и неодушевленные.	Стр. 17—18. Закрепл. 21, 26, 38.
Гласный звук [ы], буква ы.	Множественное число имен существительных: <i>шар — шары</i> <i>слива — сливы</i> <i>роза — розы.</i>	Стр. 19, 20. Закрепл. стр. 35, 36, 46.
Буквы Е, е.	Слова, отвечающие на вопрос <i>какие?</i> Признак предмета. им. прилагательные. Словосочетание.	Стр. 51
Закрепление буквы Е, е.	Род прилагательных. Слова, отвечающие на вопросы <i>какой? какая?</i> <i>какие? — прилагательн.</i> Главное слово в словосочетании.	Стр. 52. Закрепл. стр. 53, 54. Игра «Соотнеси картинки и слова» лес [] осина [] окно []

ВИДЫ ЗАДАНИЙ НА СОСТАВЛЕНИЕ И ВЫДЕЛЕНИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ «ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»

Цель: формирование речевых навыков учащихся, подготовка к изучению грамматических категорий рода, числа, падежа.

1. Составление словосочетаний:

- а) по предметным картинкам;
- б) по вопросам *какая? кто?*;

в) в играх «Дополни словечко»:

Листья... — *клейкие, резные, яркие.*

«Найди пары слов»:

класс	светлая
школа	дружный
море	крепкая
дружба	синее

г) в эстафете «Кто это»:

1 команда	2 команда
жадный...	горбатый...
хитрая...	пушистая...
трусливый...	ядовитая...

Используя названия животных, составь словосочетания, найди главное слово, докажи, что это словосочетание

2. Выбор словосочетаний:

а) из карточек:

утро хмурое
утро хмурится
утро

Из карточек, на которых написано словосочетание, предложение, слово, выбрать словосочетание и доказать свой выбор.

б) Игра «Лишнее слово»

3. Выделение словосочетаний из предложений (простых и сложных):

а) Зимнее солнце плохо греет.

б) Старые деревья давно облетели, и только молодые белоствольные березки сохраняют еще желтоватые листья, которые блестят ярким золотом, когда тронут их косые лучи осеннего солнца.

в) Зимнее солнце светит, но не греет.

г) Мягкие лапки, а в лапках — цапки.

д) Осенний старательный ветер
Траву по дорогам разнес.

4. Составление предложений, используя словосочетания: пушистые снежинки, русская зима, зимний лес, веселые игры. Для более подготовленных учащихся можно дать задания повышенной трудности: составь связный текст по данным словосочетаниям.

Все задания не нуждаются в более подробном комментарии, так как хорошо известны педагогам.

ВИДЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Задания могут быть использованы в 1, 2, 3 классах с целью:

1 класс:

— практического ознакомления с особенностями слова в единственном и во множественном числе;

2 класс:

— развития умения изменять существительные и прилагательные по числам;

— уточнения знаний о том, что окончание — внешнее средство выражения числа;

3 класс:

— обобщения знаний о категории числа существительных и прилагательных;

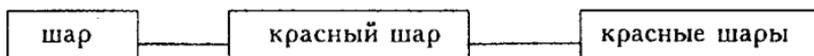
— развития умения распознавать число;

— формирования навыка правописания падежных окончаний прилагательных и существительных в единственном и множественном числе.

1. Упражнения из учебника. Лучше использовать из раздела «Имя прилагательное».

2. Игра «Кто быстрее».

Назвать существительное в единственном числе, ученик составляет с ним словосочетание, а затем ставит его во множественном числе



Выделить окончания.

3. Словарный диктант: темная ночь, густой камыш и т. д.:

1 вариант — записать словосочетания во множественном числе,

2 вариант — в единственном числе.

4. Игра «Прятки» (какие слова спрятались).

...ий день

а) указать число;

...ые ветви

б) с одним из словосочетаний

...ая береза

составить распространенное

...ие песни

предложение.

...ее солнце

...ые цветы

...ое молоко

5. Игра «Помоги Незнайке»:

а) выписать словосочетания в два столбика:

1 столбик — в единственном числе,

2 столбик — во множественном числе;

б) дополни столбики своими словосочетаниями;

в) составь рассказ, используя эти словосочетания;

г) какое словосочетание лишнее, почему?

Красивые узоры, серебристый иней, резные снежинки, веселые малыши, гладкий лед, снежная зима, ветки деревьев, ледяная горка.

6. Работа с текстом:

а) выписать из связного текста словосочетания «существительное

+ прилагательное»:

1 вариант — в единственном числе,

2 вариант — во множественном числе;

б) распространить текст именами прилагательными, определить число в словосочетаниях.

7. Работа в парах. Игра «Не ошибись».

Один ученик придумывает словосочетание в единственном числе, другой называет его во множественном числе вместе с прилагательным, затем задания меняются.

8. Контрольное списывание:

- а) найти начало и конец каждого предложения, записать;
- б) придумать еще 2 предложения;
- в) подчеркнуть 3 словосочетания:
1 вариант — в единственном числе,
2 вариант — во множественном числе.

9. Индивидуальная карточка.

Написать одним словом:

- | | |
|--------------------------|--|
| <i>сильный дождь</i> | а) определить число, выделить окончания; |
| <i>маленькая собачка</i> | б) придумать подобное словосочетание; |
| <i>большой снег</i> | в) объяснить значение слова ельник, |
| <i>густой лес</i> | составить с ним предложение. |

10. Игра «Поединок грамотеев» (2 человека).

Один игрок называет словосочетание единственного числа, другой множественного, не повторяясь, кто последний называет словосочетание, тот и выигрывает поединок.

ВИДЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СЛОВСОЧЕТАНИЯХ

Целью таких заданий является:

- 1 класс — практическое ознакомление с категорией рода;
- 2 класс — развитие умения различать род, формирование навыка правописания родовых окончаний;
- 3 класс — обобщение знаний о категории рода имен существительных и прилагательных.

Вводя категорию рода существительного и прилагательного, надо обратить внимание на то, что:

- 1. Существительные в русском языке в большинстве относятся к мужскому, женскому, среднему роду.
- 2. Категория рода у существительных постоянная, неизменяемая.

3. Прилагательные же по родам изменяются, и род прилагательного определяется по роду того существительного, которое оно определяет, т. е. от которого зависит.

1. Упражнения из учебника.

2. «Найди свой домик»

М. Р.	Ж. Р.	Ср. Р.
<i>снег</i>	<i>книга</i>	<i>яблоко</i>
<i>хлеб</i>	<i>ручка</i>	<i>окно</i>
<i>сын</i>	<i>машина</i>	<i>море</i>
<i>заяц</i>	<i>песня</i>	<i>поле</i>

Слова для справок: интересная, широкое, колючий, свежий, глубокое, шариковая, веселая, румяное, чистое, внимательный, белый, легковая.

Составить словосочетания, используя слова для справок.

Более сильной группе учащихся можно предложить:

- дописать свои словосочетания;
- с одним словосочетанием составить предложение.

3. Игра «Путаница».

Солнце ласковая, песня веселое, день ясный.

- исправить ошибки;
- определить род;
- здать вопрос от главного слова;
- выделить окончание;
- сделать вывод об определении категории рода.

4. Игра «Кто — какой».

ДЕРЕВО,	РЕКА,	ЛЕС.
---------	-------	------

- за три минуты подобрать как можно больше прилагательных к данному существительному;
- составить словосочетания, определить их род, выделить окончание.

5. «Грамматическая эстафета».

Игроки, выходя по очереди к доске, вставляют по одному пропущенному окончанию, определяют род.

красн ___	мак	
зимн ___	стужа	
нов ___	пальто	
мягк __	мох	
летн ___	время	
темн ___	туча	
стар __	платье	
син ___	платок	и т. д.

6. Словарный диктант.

7. «Объяснить пословицу»:

- Маленькое дело лучше большого безделья.
- Черная земля белых рук не любит.
- Зимой снег глубокий — летом хлеб высокий.
- Не нужна соловью золотая клетка, а нужна высокая ветка.

Найти словосочетания, определить род существительного, выделить окончания.

8. Работа со связным текстом:

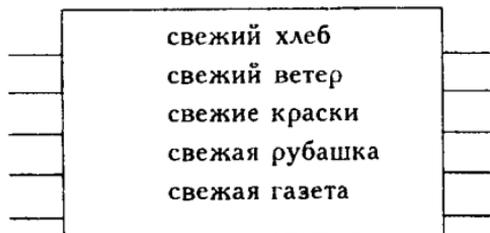
- выписать словосочетания типа *существительное + прилагательное*;
- определить род;
- выписать словосочетания с главным словом — существительным женского рода.

Все эти задания не требуют подробного комментария, так как хорошо знакомы учителям.

9. «Конкурс знатоков» (2 человека)

На доске в столбик записан ряд словосочетаний:

1 игрок



2 игрок

а) один игрок подбирает к каждому словосочетанию прилагательное, близкое по смыслу, и записывает его слева, другой — противоположные по смыслу и записывает справа;

б) определить род;

в) назвать лишнее словосочетание.

10. «Подумай — объясни».

ЗОЛОТАЯ РОЖЬ, ЗОЛОТЫЕ РУКИ, ЗОЛОТОЕ СЕРДЦЕ,
ЗОЛОТОЕ КОЛЬЦО, ЗОЛОТОЙ ПЕРСТЕНЬ.

а) определить род;

б) найти лишнее словосочетание.

11. Сочинения-миниатюры (по опорным словосочетаниям).

12. Игра «Почтальоны».

Учащимся каждого ряда раздают карточки с написанными на них существительными всех родов. Назначают 3 почтальонов, им вручаются карточки с именами прилагательными. Прилагательные нужно доставить по адресам.

Существительные:

Карандаш, яблоко, груша, лимон, бревно,
брат, трава, стекло, друг, собака, солнце,
стол, дорога, снег, дерево, хлеб, река,
молоко.

Сочное, красный, кислый, спелая,
старший, толстое, прозрачное,
зеленая, злая, верный,
круглый, яркое, пушистый,
длинная, свежий, высокое, козь,
глубокая.

13. Тестирование.

1. Подчеркнуть словосочетание женского рода.

Веселый котенок, дружная семья, тихая ночь, пушистые снежинки.

2. Найти в предложении словосочетание *прилагательное + существительное*.

Синий туман окутал дальнюю речку. Наступила звездная ночь.

3. Подчеркнуть словосочетание *прилагательное + существительное* мужского рода.

сладкое варенье, сладкий пирог, сладкая ягода.

4. Подчеркнуть лишнее словосочетание.

веселый праздник, веселые ребята, веселая музыка, веселое занятие.

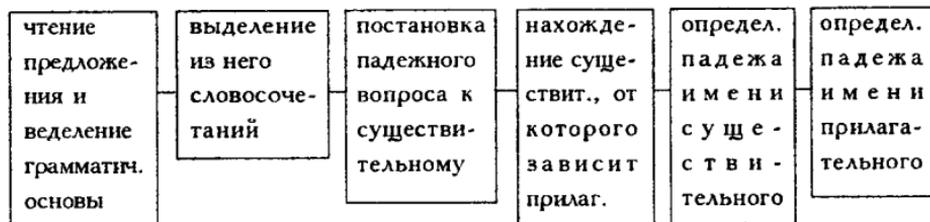
ВИДЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПАДЕЖЕЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Эти задания проводятся с целью:

2 класс — дать понятие о склонении, как изменении окончаний имен существительных по вопросам;

3 класс — изучения особенностей каждого падежа во взаимосвязи существительного и прилагательного; формирования навыка правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных.

АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПАДЕЖА ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО



Например:

Путешественники быстро добрались до горной речушки.

Сначала дети выделяют из предложения грамматическую основу (путешественники добрались), затем выделяют словосочетания:

- добрались (как?) быстро;
- добрались (до чего?) до речки;
- до речки (какой?) горной.

После этого находят существительное, от которого зависит прилагательное (до речки), определяют падеж (родительный) и, наконец, определяют падеж прилагательного.

Таким образом готовится основа для определения падежного окончания прилагательного.

1. Работа со словосочетаниями:

- а) поставить словосочетание «лесное озеро» в родительном, дательном, предложном падежах;
- б) выделить окончания, обосновать их правописание.

2. Решить грамматическую задачу:

На Красной площад__ всегда многолюдно.

На узкой улиц__ трудно разъехаться.

Почему в одном и том же падеже окончания существительных разные, а окончания прилагательных одинаковые.

3. Игра «Путешествие по падежам» проводится в форме эстафеты. 3 команды по сигналу начинают склонять словосочетания. Побеждает та команда, которая выполнит задание первой, без ошибок, соблюдая каллиграфические нормы.

И. П. ранняя весна	И. П. яркое солнце	И. П. могучий дуб
--------------------	--------------------	-------------------

4. Игра «Дополни до словечка» (можно использовать, как индивидуальную форму задания).

До ближн__ леса
про рыж__ лису
за широк__ полем
в холоди__ поту
за дальн__ холмами

Определить род, число, падеж в словосочетаниях. Найти лишнее и обосновать выбор.

5. Продолжить фразу, используя словосочетания типа «прилагательное + существительное»:

- а) я часто люблюсь красотой
- б) брат с удовольствием читает ...
- в) грузовик мчался с ...
- г) малыш читает сказку про...

Слова для справок: глупый мышонок, зимняя природа, огромная скорость, интересный детектив.

Определить падежи в данных словосочетаниях.

6. Работа с предложением:

- а) связь слов в предложении;
- б) определение падежей существительных и прилагательных.

7. Работа со связным текстом:

а) указать падежи прилагательных и существительных в 1, 3, 5 примерах — 1 вариант; во 2, 4, 6 примерах — 2 вариант;

б) найти словосочетания «прилагательное + существительное», которые стоят в именительном и винительном падежах, доказать правомочность выбора (и т. п.).

8. Творческая работа:

а) сочинение по серии картинок, по картине, мини-сочинение с использованием словосочетаний;

б) изложение с продолжением. Использовать словосочетания типа *прилагательное + существительное*, определить падежи в первом и последнем предложении или найти словосочетание в родительном падеже, единственном числе, вспомнить орфограмму.

9. Тестирование.

9.1. Отметить значком **X** существительные 3 склонения:

— на площадке, у деревни, из-под кровати.

9.2. Найти словосочетание в творительном падеже, подчеркнуть:

— в дальнюю дорогу, за ближним селом, нет красного карандаша, осенним вечером.

9.3. Подчеркнуть слово, которое имеет несколько разных значений: класс, береза, ключ, хлеб, страна.

КОНСПЕКТ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 3 КЛАССЕ (1—3)

ТЕМА: «Склонение имен существительных и прилагательных множественного числа. Именительный падеж»

ЦЕЛИ:

1. Познакомить учащихся со склонением имен существительных и прилагательных в именительном падеже.

2. Учить различать именительный падеж существительных и прилагательных, правильно употреблять их в речи.

3. Развивать умение сопоставлять, обобщать, выделять существительные и прилагательные в словосочетании.

4. Воспитывать внимание, сообразительность.

ОБОРУДОВАНИЕ:

— иллюстрация Деда Всеведа;

— карточки с индивидуальным заданием;

— золотой ключик для разгадывания тайны молчащей таблицы;

— тесты на каждого учащегося.

Ход урока

Сегодня на уроке мы продолжим разговор об именах существительных и прилагательных. А чтобы разговор получился интересным, вы должны быть активными помощниками. К нам в гости пришел Дед Всевед со своими сюрпризами.

1. Индивидуальные карточки:

Нарядилась елочка в белую шубу.

— Сделать морфологический разбор слова «белую».

— Составить предложение о зиме, разобрать его по членам предложения и частям речи.

Для всех остальных Дед Всевед приготовил задачу, попробуем ее решить.

ЗИМУШКА $\begin{cases} / 1 - А \\ - 7 - З \\ \backslash 5 - ? (М) \end{cases}$

(Справа первая буква А, седьмая — буква З, тогда пятая — буква М)

Письмо буквы М: Мм, ме, ем. мя, мм.

Маленькое дело лучше большого безделья.

— Как понимаете смысл пословицы?

— Найдите словосочетания *прилагательное + существительное*, определите их число.

— Как отличить словосочетание в единственном числе от словосочетаний во множественном числе?

ПРОВЕРКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЗАДАНИЯ

2. Изучение нового материала.

Запись на доске:

рыхлый снег	рыхлые снега
из рыхлого снега	из рыхлых снегов
к рыхлому снегу	к рыхлым снегам
в рыхлый снег	в рыхлые снега
перед рыхлым снегом	перед рыхлыми снегами
о рыхлом снеге	о рыхлых снегах

— Посмотрите на доске словосочетания, что общего в этих группах?

1 — предлоги,

2 — форма одного и того же словосочетания,

3 — изменили по падежам.

— Чем они отличаются?

1 — в единственном и во множественном числе,

2 — окончаниями.

— Да, мы изменили прилагательное + существительное по вопросам и по числам.

Тема сегодняшнего урока «Склонение имен существительных и прилагательных во множественном числе». Научимся различать именительный падеж словосочетаний *прилагательное + существительное*, употреблять в своей речи их во множественном числе.

— Давайте понаблюдаем, как изменяются окончания при склонении во множественном числе.

КОЛЛЕКТИВНАЯ РАБОТА

И. п. — Что? Молодые березы, низкие ели,
высокие тополя, лютые холода.

Р. п. _____

Д. п. _____

В. п. — Что? Молодые березы, низкие ели,
высокие тополя, лютые холода.

Т. п. _____

П. п. _____

(Запись на доске и в тетрадях)

— В чем разница при склонении имен существительных в единственном и во множественном числе? (Во множественном числе не различаются по склонениям).

— Что заметили общего при склонении? (В именительном и винительном падежах окончания одинаковые).

— Догадайтесь, а как же тогда правильно определить падеж словосочетаний во множественном числе? (По роли в предложении, имя существительное в именительном падеже — подлежащее, в остальных падежах — второстепенный член предложения, падеж прилагательного — по падежу существительного).

Дед Всевед задает еще одну задачу.

— В котором из предложений словосочетание «красивые деревья» стоит в именительном падеже? Докажите.

Юра нарисовал красивые деревья в зимнем наряде.

Красивые деревья стоят в зимнем наряде.

— Попробуйте сами составить такое же задание.

— Дед Всевед предлагает провести аукцион словосочетаний во множественном числе, которые относились бы к теме «Зима».

— Молодцы! За это Дед Всевед дарит Золотой ключик для разгадывания тайны молчащей птицы.

И. п. — Кто? Что? [-ы], [-и], [-а], [-я], как[ие], [-ые], [-ие].

Учащиеся делают вывод.

— Давайте сравним наш вывод с выводом в учебнике на странице 94. Деду Всеведу очень хочется посмотреть, как вы умеете работать самостоятельно.

По выбору он предлагает написать сочинение «На зимней прогулке», используя словосочетания *прилагательное + существительное* во множественном числе. Или ответить на вопросы теста (самостоятельная работа).

ТЕСТ

1. Отметить **X** существительное третьего склонения:

на скатерти,
по тропинке,
в кровати.

2. Найти словосочетание в дательном падеже:

классной доске,
зеленого карандаша,
яркую краску,
веселой переменке.

3. Подчеркнуть словосочетание мужского рода:

осенние дни,
зимний вечер,
раннее утро,
утренняя заря.

4. Выделить окончание в словосочетании множественного числа:

зеленая ель,
снежные хлопья,
холодным ветром.

Или написать сочинение по образцу:

Прошло осеннее ненастное время года. Пришла зимняя студеная пора. Речка покрылась толстым блестящим льдом. Снег покрыл землю пушистым белым покрывалом. Деревья стоят в белоснежном зимнем уборе.

Проверка самостоятельной работы. Оцените себя:

- без ошибок — 5,
- 1—2 ошибки — 4,
- 3—5 ошибок — 3,
- более 5 ошибок — 2.

Итог.

— На следующем уроке мы с вами продолжим упражнения в распознавании падежей во множественном числе. Деду Всеведу подошло время прощаться с вами, и ему интересно знать, что нового вы узнали на уроке? Что показалось наиболее трудным в уроке?

Домашнее задание по выбору:

- 1 группа — тест.
- 2 группа — сочинение «На зимней прогулке».
- 3 группа — сочинение по образцу.

Найти в тексте словосочетания во множественном числе, в именительном падеже.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсирый А. Т. Занимательные материалы по русскому языку. — М., 1995.
2. Бетенькова Н. М., Фонин Д. С. Конкурс грамотеев. — М., 1995.
3. Борзова В. А., Борзов А. А. Развитие творческих способностей у детей. — Самара, 1994.
4. Волина В. В. Веселая грамматика. — М., 1995.
5. Кирица Н. Ф. Изучение имен существительных и имен прилагательных в начальной школе // Начальная школа, 1995, № 2.

6. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. — М., 1988.
7. Рик Т. Г. Здравствуй, имя существительное. — М., 1994.
8. Рик Т. Г. Доброе утро, имя прилагательное. — М., 1994.
9. Тихомирова Л. Ф. Развитие логического мышления у детей. — Ярославль, 1995.
10. Ушаков Н. Н. Занимательные материалы к урокам русского языка в начальных классах. — М., 1967.

«ИНТОНАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ РЕЧИ — СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ»

**(Об опыте Третьяковой Градиславы Ильиничны, учителя
русского языка и литературы средней школы № 3, г. Тотьмы)**

*А. Е. ОСОКИНА, методист информационно-методического кабинета
ИПКиППК*

Интонационно-смысловые упражнения — это особая группа устных упражнений, связанных с выразительным чтением конкретных синтаксических конструкций, способствующих пониманию соотношения интонации и пунктуации, помогающих более глубокому и прочному усвоению пунктуации. Интонационно-смысловыми упражнениями должно начинаться и сопровождаться изучение всех синтактико-пунктуационных тем.

Вопрос об обучении учащихся нормативной интонации на уроках русского языка при изучении синтаксиса и пунктуации теоретически обоснован и практически разработан в исследованиях Г. П. Фирсова¹ и А. Ф. Ломизова².

Опыт Г. И. Третьяковой интересен тем, что, используя работы указанных выше авторов, она планомерно, целесообразно и эффективно применяет при изучении синтаксических тем курса русского языка

¹См.: Фирсов Г. П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе /Под ред. акад. В. В. Виноградова. М., 1962.

²См.: Ломизов А. Ф. Выразительное чтение при изучении синтаксиса и пунктуации. Пособие для учителей. М., 1962.

интонационно-смысловые упражнения для развития речевого слуха школьников, установления тесной связи между устной и письменной речью, сознательного использования внутренней речи, применения интонации для формирования у учащихся пунктуационных навыков.

Градислава Ильинична условно выделяет следующие этапы работы над пунктуационным правилом:

I этап: осмысление восприятия правила учащимися;

II этап: обучение применению правила и запоминание его, формирование умения;

III этап: закрепление знания правила, применение его в новых условиях, выработка навыка.

Каждому этапу соответствуют определенные виды интонационно-смысловых упражнений. Представим их в следующей таблице.

Этапы изучения правила	Виды интонационно-смысловых упражнений. Примеры.	
1	2	
I этап	<p>1. Наблюдение над интонацией изучаемой конструкции (анализ ее, сравнение вариантов). Выразительное чтение учащимися предложений, где интонация графически обозначена.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Все школьники сидели, спокойно слушая рассказчика. — Все школьники сидели спокойно, слушая рассказчика. — На днях ездившие в Москву ребята рассказывали о своем путешествии. — На днях ездившие в Москву ребята рассказывали о своем путешествии. <p>2. Выделение (опознавание) и характеристика (рассмотрение) изучаемой единицы.</p> <p>Выборочно-объяснительный диктант.</p>	
	Однородные определения	Неоднородные определения
	<p>1. В магазине имеется большой выбор шелковых, шерстяных, льняных тканей.</p> <p>2. По мшистым, топким берегам чернели избы здесь и там (А. Пушкин)</p>	<p>1. Были в конторе старые висячие стенные часы. (Л. Толстой)</p> <p>2. Небольшая ночная птица почти наткнулась на меня и пугливо нырнула в сторону. (И. Тургенев)</p>

1	2						
	<p>Признаки неоднородности определений (рассмотрение):</p> <ul style="list-style-type: none"> — относятся к определяемому слову по-разному; — характеризуют предмет с разных сторон; — не связаны между собой сочинительной связью; — произносятся без интонации перечисления. <p>3. Словесное описание и графическое обозначение интонации.</p> <p>Выразительное чтение предложений по вопросам учителя. Обозначить логическое ударение.</p> <table data-bbox="187 465 766 567"> <tr> <td>Саша купил коньки.</td> <td>Кто купил коньки?</td> </tr> <tr> <td>Саша купил коньки.</td> <td>Что сделал Саша?</td> </tr> <tr> <td>Саша купил коньки.</td> <td>Что купил Саша?</td> </tr> </table>	Саша купил коньки.	Кто купил коньки?	Саша купил коньки.	Что сделал Саша?	Саша купил коньки.	Что купил Саша?
Саша купил коньки.	Кто купил коньки?						
Саша купил коньки.	Что сделал Саша?						
Саша купил коньки.	Что купил Саша?						

II этап.

1. Выразительное «чтение» учащимися знаков препинания в предложениях, где интонация графически обозначена.

Видное место в народном искусстве занимают мастера Нижегородской, Ивановской, Вологодской, Архангельской областей. Все знают расписные подносы Жостова, шкатулки Палеха, вологодские кружева, архангельские берестяные туеса. Это искусство утверждает красоту, и народ хранит его. *(По В. Пескову)*

2. Самостоятельная подготовка текста к чтению (устная и графическая) или предложения.

Высыхание небольшого прудика летом — катастрофа для многих его обитателей.

3. Определение на слух, сколько знаков препинания в предложении.

Ребяческий крик, повторяемый эхом, с утра и до ночи гремит по лесам. *(Н. Некрасов)*

Сквозь перепутанные цепкой травой кусты орешника вы спускаетесь на дно оврага. *(И. Тургенев)*

4. Сопоставление вариантов интонации и пунктуации.

Выразительно прочитать. Обозначить графически паузы. Расставить знаки. Обозначить цифрами предложения, в которых паузы совпадают со знаками препинания.

Превосходная должность быть на земле человеком. Жизнь прожить не поле перейти. Цветет красотой небывалой народного счастья весна. Горит в сердцах у нас любовь к земле родной.

5. Исправление ошибок в интонации учащихся.

6. Лингвистический эксперимент (языковой эксперимент, когда искусственно вызываются и планомерно применяются естественные явления речи).

Можно ли прочитать определения в предложении как однородные?

Царственный дубовый лес подступал к самым окнам.

7. Синонимические замены языковых фактов, интонация.

«Идите сюда! Юля нашла лилию», — сказала Валя. (А. Фадеев)
Валя позвала всех и сказала, что Юля нашла лилию.

8. Запись на магнитофон и анализ записанного.

Прослушивание.

Выразительное чтение предложений. Интонационная разметка их.

Над изнуренною от зноя стороною большая туча пронеслась. Сквозь перелутанные цепкой травой кусты орешника вы спускаетесь на дно оврага. (Предупреждается постановка лишних знаков на месте логических пауз).

9. Творческий диктант.

Два предложения заменить одним, содержащим вводную вставку.

- 1) Завтра погода изменится. Об этом сообщили по радио.
- 2) Три сестры Володи сидели за столом и не отрывали глаз от нового знакомого. Самой старшей из них было одиннадцать лет.
- 3) Солнце между тем начало клониться к западу. В апреле день короток.

III этап.

1. Выразительное чтение текста с графическим обозначением и описанием интонации отдельных предложений).

2. Исправление ошибок, допущенных учащимися при чтении.

3. Интонационно-смысловой анализ предложения в тексте.

Прочитайте отрывки из стихотворений, соблюдая правильную интонацию. Обратите внимание на зависимость интонации от места обращения в предложении.

Что достигается с помощью использования при обращении частицы «о»?

К кому обращается чаще всего автор?

Как это связано с темой стихотворения, с настроением поэта?

Друзья мои, прекрасен наш союз!

Пора и мне... пируйте, о друзья!

Я жду тебя, мой запоздалый друг...

Поэта дом опальный, о Пушкин мой, ты первый посетил.

4. Решение логических задач.

В каком из предложений должна быть отмечена знаком пауза сказуемого? Каким и почему?

Николай Смирнов — руководитель группы инженеров.

Николай Смирнов руководил группой инженеров.

5. Сравнительный интонационно-синтаксический разбор.

Дайте мне другую, голубую рубашку.

Дайте мне другую голубую рубашку.

6. Интонационно-стилистические упражнения

(сопоставление синтаксической конструкции предложения с его пунктуацией и интонацией при реконструировании предложений, в том числе случаи несоответствия смысла и интонации, интонации и пунктуации).

1) Продолжите начатое высказывание, используя уточняющие и эмоционально-оценочные определения.

Тотьмичи, взрослые и дети, любят родной вологодский край.

2) Замените косвенную речь прямой, усиливая экспрессивность речи: вводя междометия, обращения, вводные слова и т. д.

Покраснев еще сильнее, она сказала, что Филька говорит глупости.

Отец восхищенно крикнул, что они молодцы и что сегодня все будут веселиться.

Сопоставление с авторским текстом.

«Ты что глупости говоришь, Филька!» — сказала она, покраснев еще сильнее.

«Молодцы! — крикнул восхищенно отец. — Черт возьми, мы будем сегодня веселиться. (Р. Фраерман)

7. Выразительное чтение связанных текстов (взаимодиктант, изложение, мини-изложения, мини-сочинения).

Мини-изложение с сохранением авторской речи. Отрывок из рассказа А. С. Глобовой о встрече с Дубровским.

Я рассказала ему свое горе. Генерал мой нахмурился. «Это странно, — сказал он, — я слышал, что Дубровский нападает не на всякого, а на известных богачей, но и тут делится с ним, а не грабит дочиста, а в убийствах никто его не обвиняет, нет ли тут плутни, прикажите-ка позвать вашего приказчика. Пошли за приказчиком, он явился; только увидел генерала, он так и остолбенел. «Расскажи-ка мне, братец, каким образом Дубровский тебя ограбил и как он хотел тебя повесить?» Приказчик мой задрожал и повалился генералу в ноги. «Батюшка, виноват — грех попутал — солгал». (А. С. Пушкин «Дубровский»)

8. Интонационно-смысловый разбор текста по плану:

- 1) Прочитайте текст про себя.
- 2) Расставьте паузы, логические ударения.
- 3) Отметьте повышение, понижение интонации.
- 4) Выразительно прочитайте текст.
- 5) Докажите, что данное — текст; назовите тему, выделите главную мысль, проследите грамматическое единство (однотипные синтаксические конструкции, способ связи предложений в тексте, средства связи предложений и частей текста).
- 6) Определите тип речи.
- 7) Стиль текста.

Синтаксические темы, при изучении которых, считает Г. И. Третьякова, целесообразно использование интонационно-смысловых упражнений для формирования пунктуационных навыков, таковы:

1	2
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пауза. Логическое ударение. 2. Интонация конца предложения. 3. Главные члены предложения и тире между ними. 4. Предложения с однородными членами. 5. Звательная интонация в предложениях с обращением. <p>Пунктуация.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Особенности произнесения предложений с прямой и косвенной речью. 7. Интонационно-смысловой анализ примеров при изучении обособленных членов предложения. 8. Интонация как вспомогательное средство при изучении вводных слов и вводных предложений. 9. Мелодика тона, паузы, логическое ударение и их влияние на постановку знаков препинания в сложных предложениях.

В результате такого подхода к преподаванию русского языка учащиеся Градиславы Ильиничны успешно овладевают знаниями по пунктуации. Обучаясь интонационно-смысловому анализу речи, развивают логическое мышление, проникают в сущность языковых явлений, видят глубокую взаимосвязь устной и письменной речи, овладевают умениями выбирать наилучшую форму для выражения своих мыслей. Интонационно-смысловой анализ текстов литературных произведений раскрывает перед учащимися выразительные средства художественной речи, что дает возможность устанавливать тесную взаимосвязь между уроками русского языка и литературы.

Работа, связанная с интонационно-смысловым анализом речи, способствует совершенствованию ряда психологических качеств школьников: объема слуховой памяти, навыков восприятия звуковой структуры речи, воссоздающего воображения, вырабатывает у школьников навыки произносительной культуры.

Опыт Г. И. Третьяковой возможен для применения в любом классе.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

Г. И. ЧЕБАРИЦЫНА, учитель русского языка и литературы школы № 34 г. Череповца, отличник народного образования РФ

Данный опыт сложился в результате работы учителя по достижению учащимися такого уровня владения речью, который необходим и достаточен школьникам в предстоящей им взрослой жизни, по формированию духовного мира ребенка, его ценностных ориентаций через слово.

Сущность опыта в создании организационно-методической системы обучения русскому языку на основе принципа разноуровневой дифференциации, направленной на формирование положительных мотиваций к учению, развитие творческих способностей, памяти, логического мышления, коммуникативной компетенции учащихся, способствующей интенсификации познавательной деятельности школьников, выработке рациональных умений умственного труда и обеспечивающей личностно-ориентированный подход в обучении.

Результативность опыта в стабильном уровне орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, в проявлении устойчивого интереса к предмету «русский язык», владении навыком самоконтроля, самооценки, сформированности коммуникативных навыков.

ПРИНЦИПЫ ДЕЛЕНИЯ НА ГРУППЫ

1. «Думай и дерзай».

Высокий уровень развития, работоспособности; учащиеся работают самостоятельно, творчески.

2. «Старайся».

Средний уровень работоспособности; ученики работают по плану, алгоритму, сосредотачивают внимание на заданиях, требующих хорошего понимания основных положений темы и умения сделать 1—2 логических шага в развитии этих положений.

3. «Повторяй и думай».

Низкий уровень работоспособности, памяти, внимания; ученики работают под руководством учителя, по образцу, постоянно обращаются к основным моментам объяснения темы.

Условное деление класса на временные рабочие группы предполагает возможность перехода из группы в группу.

Учащимся предоставляется право выбора задания на основе личностной самооценки уровня готовности к выполнению того или иного вида работы.

Организационная работа с разными группами учащихся на уроке

Учащиеся 3 группы участвуют в проверке заданий, выполненных учениками 1 и 2 групп, так как через урок—два такое же задание получают и учащиеся 3 группы. Поэтому после проверки 3 группой задания (под руководством учителя или без него) проверяется выполнение задания учащимися 2 группы. Затем проверяется работа 1 группы. Ответы учащихся 1 группы иногда не проверяются, если работы собирает учитель. Работу учащихся 3 группы проверяют также ученики 1 группы (на этапе воспроизведения ранее изученного, на этапе организации контроля за знаниями учащихся, во время проверки домашнего задания, а также во время работы в группах под руководством консультантов).

СИСТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ. ТИПЫ И ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ

1. Задания, ориентирующие учащихся на установление внутрипредметных связей между лингвистическими явлениями, на осмысление практической значимости полученных знаний.
2. Задания исследовательского характера.
3. Задания, формирующие навык самостоятельного добывания учащимися знаний.
4. Задания, формирующие навык использования полученных знаний в жизненной практике.
5. Творческие задания.

ЗАДАНИЯ, ОРИЕНТИРУЮЩИЕ УЧАЩИХСЯ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ ЯВЛЕНИЯМИ, НА ОСМЫСЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ

1 группа	2 группа	3 группа
1. Выявление ошибок в группировке слов (найти лишнее).	1. Поиск разнообразных вариантов выполнения задания.	1. Работа над ошибками по образцу.
2. Сопоставление грамматических явлений.	2. Выполнение работ тестового характера.	

1 группа	2 группа	3 группа
3. Составление схем, таблиц обобщающего характера		
4. Анализ стихотворного и прозаического текста.		
5. Выполнение проверочных работ тестового характера.		

ЗАДАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА

1 группа	2 группа	3 группа
1. Лексико-семантическая группировка слов.	1. Выбор языкового явления из ряда грамматических явлений.	1. Выбор из двух схем, данных учителем, правильного графического обозначения указанного предложения.
2. Наблюдение над функционированием изученных средств языка в речи.	2. Выбор наиболее рациональных приемов проверки знаний на основе предложенных.	2. Выбор языковых средств из предложенного текста, подчеркивающих выразительность, образность письменной речи.
3. Поиск наиболее экономных, рациональных форм выполнения и проверки знаний.	3. Подбор доказательств к данному умозаключению.	
4. Формирование собственных умозаключений на основе собранного материала.	4. Лингвистический анализ текста художественного произведения (по плану, вопроснику).	
5. Объяснение нового теоретического материала по графическому обозначению (схемы предложения, схемы слов с обозначенными орфограммами).		

ЗАДАНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ НАВЫК САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДОБЫВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЗНАНИЙ

1 группа	2 группа	3 группа
<p>1. Работа со справочным материалом (словарями).</p> <p>2. Упражнения на расширение кругозора учащихся с использованием журнала «Русская речь», «Занимательная грамматика».</p> <p>3. Сообщения «В мире слов».</p>	<p>1. Составление словарных статей.</p> <p>2. Сообщения «Секрет названия» (по словарям).</p>	<p>1. Составление тематических словарных диктантов по словарю.</p>

ЗАДАНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ НАВЫК ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ В ЖИЗНЕННОЙ ПРАКТИКЕ

1 группа	2 группа	3 группа
<p>1. Работа сильных учащихся в качестве ассистентов учителя: проверка заданий, рецензирование выполненной работы; проверка индивидуальных заданий учащихся, имеющих более низкий уровень подготовки; подбор материала для словарной работы, различных типов диктантов; изготовление дидактического материала.</p> <p>2. Выполнение обязанностей консультанта: помощь учащимся 3 группы при работе над ошибками; проверка усвоения полученных знаний на этапе первичного закрепления знаний,</p>	<p>1. Составление синтаксических конструкций по предложенному заданию.</p> <p>2. Систематизация материала (группировка слов по видам орфограмм, выбираемых учащимися из связного текста).</p>	<p>1. Словарные диктанты: с подсказкой, с продолжением, самопроверкой, сопоставлением, с обобщением, с составлением таблицы, с группировкой слов по видам орфограмм.</p> <p>2. Выборочный словарный диктант с контрольной картой.</p>

1 группа	2 группа	3 группа
<p>систематизации и обобщения знаний на уроках—зачетах; руководство познавательной деятельностью одноклассников в процессе индивидуально-групповой работы.</p> <p>3. Обобщение при подведении итогов урока.</p>	<p>3. Составление планов вопросов, отдельных заданий к тексту.</p> <p>4. Упражнения на прогнозирование синтаксической структуры начатого предложения.</p>	<p>3. Различные виды диктантов: зрительные, предупредительные, самодиктанты.</p> <p>4. Графический диктант с орфографическим заданием.</p>

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1 группа	2 группа	3 группа
<p>1. Составление алгоритмов по разделам синтаксиса и морфологии.</p> <p>2. Составление связного текста на основе иллюстративного материала с разработкой грамматического задания.</p> <p>3. Творческие задания ситуативного характера.</p> <p>4. Составление кроссвордов, викторин на основе лингвистического материала.</p>	<p>1. Составление предложений по аналогии (трудные случаи).</p> <p>2. Составление алгоритмов (по плану).</p> <p>3. Составление предложений по заданным синтаксическим конструкциям.</p> <p>4. Сочинения-миниатюры с грамматическими заданиями по образцу</p>	<p>1. Монологический ответ на грамматическую тему по плану.</p> <p>2. Восстановление теоретического материала по графическому обозначению (схемы предложений, схемы слов с обозначенными орфограммами).</p> <p>3. Составление тематических словарных диктантов.</p> <p>4. Составление связного текста по опорным словам, слово-</p>

1 группа	2 группа	3 группа
	художественных произведений.	сочетаниям, предложенным учителем.
5. Сочинение стихов, сказок на грамматическую тему.	5. Творческие задания на основе рабочих материалов.	5. Самостоятельный подбор иллюстративного материала на основе заданий учебника.
6. Редактирование текстов.	6. Задания, связанные с трансформацией текста в соответствии с изменением цели высказывания и стиля речи.	
7. Рецензирование ответов.		

ВАРИАНТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ЭТАПАМ УРОКА

Уровень воспроизведения ранее изученного по урокам № 4, 5 «Деепричастный оборот»

1 группа.

— Подумайте, какой способ проверки теоретических сведений по теме «Деепричастие» вы бы предложили? Какие вопросы вы хотели бы задать?

2 группа.

— Ответьте на вопрос, что называется деепричастием, используя, во-первых, сложноподчиненное предложение с союзным словом «который» и, во-вторых, предложение с причастным оборотом. Что изменилось в предложении?

3 группа.

— Расскажите о деепричастии как части речи по плану:

1. На какие вопросы отвечает деепричастие?
2. Каковы его морфологические признаки?
3. Какова синтаксическая роль деепричастия?

Уровень восприятия нового материала

Создание проблемной ситуации, формирующей потребность в получении новой информации, организация поисковой работы.

Примеры заданий.

1 и 2 группы.

1. Сформулируйте правила правописания **не** с деепричастиями, используя схемы:

(Если ...), [то пишется отдельно]

[**не** пишется слитно], (если ...).

2. Составить алгоритм «Правописание **не** с различными частями речи».

3 группа.

К уроку вы повторяли, как пишется **не** с глаголами, и составляли словарный диктант по теме.

Напомните правило классу. **Не** с деепричастиями пишется по тому же правилу.

Объясните новую тему, используя запись на доске:

Я, не споря, от прав моих не откажусь.

Уровень запоминания

Тема «Имя прилагательное» (6 класс).

1 группа.

— Подумайте, почему данные слова пишутся по-разному? Составьте с ними предложения. Объясните правописание «**нн**».

цена — *ценна*

длина — *длинна*

стариной — *старинной*

картиной — *картинной*

машиной — *машинной*

2 группа.

— Выпишите слова, при написании которых вы руководствовались общим правилом правописания суффиксов прилагательных.

1. Ястреби...ый взгляд, дли...ый путь, лебеди...ая песня.

2. Телевизио...ая программа, экзаменацио...ое сочинение, гарнизо...ый театр.

3. Стегля...ый шар, оловя...ый солдатик, прутья...ая корзина.

3 группа.

— Продолжите ряд слов, выделите суффиксы прилагательных:

1) голубиная кротость ...

2) шерстяной шарф ...

3) стеклянный сосуд ...

4) традиционный термин ...

5) караванный путь ...

Уровень формирования умений

Отработка навыка речевого общения.

1 группа.

— Опишите собаку, передав свое отношение к животному с помощью прилагательных. Определите разряды прилагательных.

2 группа.

— Запишите прилагательные, которые использовали бы вы для описания собаки, передав свое отношение с помощью данных прилагательных. Определите разряд прилагательных (Пес хороший, славный, добрый, важный, ладный).

3 группа.

— Проследите, какие прилагательные использует писатель А. И. Куприн. Выпишите прилагательные, определите их разряд.

... Я обратил внимание на глаза этой собаки. Они были ярко-рыжего цвета, живые и серьезные. Их взгляд был тверд, доверчив и пронизателен, без малейшего оттенка угодливости. Они не бегали, не моргали, не прятались. Так умеют смотреть лишь лохматые пастушьи собаки в горах.

Организация контроля за знаниями учащихся

В группах под руководством консультантов:

— взаимопроверка,

— самопроверка,

— самооценка,

— самостоятельная проверочная работа.

Работа в группах из 4 человек под руководством консультанта (ученика 1 группы).

Тема «Корень слова» (6 класс).

Организуется работа в группах из 4 человек под руководством ученика-консультанта.

В задания включены слова, в которых учащимися допускались ошибки на правописание.

Группам выдаются папки, в которых карточки с заданием, алгоритмы выполнения заданий, дополнительные задания для тех, кто раньше справится с работой.

Консультанты организуют работу группы и подводят итоги этой работы.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ, ПРЕДПОЛАГАЮЩЕЕ РАСШИРЕНИЕ И УГЛУБЛЕНИЕ ЗНАНИЙ

Тема «Имя прилагательное».

1 группа.

— Во время проверки домашнего задания вам дано право на время стать учителем и проверить знания по теме «Имя прилагательное» наиболее интересным способом (кроссворд).

2 группа.

— Представьте, что вам нужно объяснить, что такое прилагательное ученику, пропустившему уроки по болезни. Да еще так, чтобы было интересно. Какую форму объяснения вы бы выбрали? (Занимательный рассказ, рассказы писателей с употреблением прилагательных, сочинить стихи).

3 группа.

— Покажите роль прилагательных в речи, иллюстрируя положение учебника: «Наша речь без прилагательных была бы похожа на картину, написанную серой краской. Прилагательные позволяют передать красоту, яркость, разнообразие окружающих нас предметов, делают нашу речь выразительнее, точнее».

Подготовьте задания. (Игра «Раскрашивание». 2 рисунка яблока — черно-белый и цветной. Ребята «раскрашивают» с помощью прилагательных черно-белый рисунок, затем сравнивают с цветным, затем с описанием яблока в «Сказке о мертвой царевне» А.С.Пушкина).

1 группа.

— Представьте, что вы учитель и вам нужно подобрать текст для проверочного диктанта. Какой текст, составленный вами или подобранный

ный из художественной литературы на тему «Деепричастный оборот», вы могли бы предложить? Разработайте к нему грамматическое задание.

2 группа.

— Понаблюдайте по телевизору, как ведет себя спортсмен, удачно выступив на соревнованиях. Составьте и запишите предложения с деепричастными оборотами, характеризующими добавочные действия спортсмена.

3 группа.

Упражнение учебника № 764.

— Составьте по рисунку предложения с деепричастными оборотами, обозначающими добавочные действия спортсмена.

1 группа.

— Подберите материал к игре «Третий лишний», включив слова на тему «О — Е после шипящих».

2 группа.

— Составьте алгоритм (таблицу) на тему «О — Е после шипящих».

3 группа.

— Придумайте рассказ по опорным словам на тему «Прогулка».



ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И ОБЩЕСТВО

Т. А. ПОЯРОВА, зав. кафедрой психологии ВГПУ

*«О, Родина, — чтоб не обледениться,
будь наконец-то к гениям тепла».*

Е. Евтушенко.

Необходимость развития вариативного образования в России является в настоящее время общепризнанным мнением. Происшедшие в стране политические, социокультурные, духовные и экономические изменения привели к дифференциации общества, индивидуальные цели жизни личности начали признаваться обществом как не менее важные, чем коллективные и общественные цели (1). Система образования переходит от адаптивно-дисциплинарной модели образования к личностно-ориентированной детоцентристской модели. В последние годы была разработана и осуществлена целая серия программ («Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Неординарные дети в неординарном мире», «Социальная служба помощи детям и молодежи»), которая расшатала модель унифицированного единого образования, привела к переосмыслению целей образования и места педагогики развития в системе вариативного образования. С точки зрения А. Асмолова, эти программы решили несколько задач. Во-первых, они привели к возрождению присущей педологии детоцентристской ориентации на индивидуальность ребенка. Во-вторых, эти программы расшатали миф об «одинаковости» всех детей, за которым реально стоял партийно-классовый принцип отбора детей в образовательные учреждения. В-третьих, эти программы привели к пониманию необходимости со-

здания психологической службы образования для профилактической, диагностической, развивающей, коррекционной и реабилитационной работы с личностью (1).

Одаренные дети, дети с аномалиями развития и дети с социальным поведением составляют своеобразные зоны риска, требующие повышенного внимания в системе образования. Разработка программ, связанных с этими зонами риска, во многом стимулировала переход к активной разработке вариативного образования в разных регионах образовательного пространства России. Однако в этом треугольнике проблем существует явный крен в сторону двух углов, а именно усиленное внимание детям с недостатками развития и детям с девиантным поведением. Решению этих проблем посвящено множество научных исследований и публикаций, создана и функционирует широкая сеть соответствующих образовательных, воспитательных, консультационных и реабилитационных учреждений. Одаренные дети как не получали раньше, так не получают и сейчас должного внимания и поддержки. Между тем одаренный ребенок в зависимости от обстоятельств его жизни и развития может превратиться в талантливое (а возможно, и в гениальное) человека, легко решающего насущные проблемы всего общества, а может стать амбициозным циником, проводящим свою жизнь в бесконечных разглагольствованиях. Но, что еще страшнее, неустребованный обществом талант может стать разрушителем общества.

Талант — это существенное богатство любой страны, неиспользование этого богатства ведет к медленному, но верному экономическому и социальному спаду. Тем не менее общественное сознание до сих пор характеризуется выраженным антиинтеллектуализмом и боязнью к появлению элиты, которая может нарушить основной социальный принцип всеобщего равенства. Но равенство возможно лишь как равноправие, им же (словом) часто пытаются замаскировать теорию одинаковости всех людей. Генетик Ф. Добжанский говорил: «Люди вовсе не должны быть однойцевыми близнецами, чтобы пользоваться равноправием» (цит. по 2, с. 18).

Каждый человек от рождения уникален. Уникально сочетание всех свойств, неисчерпаемо многообразие комбинаций способностей. Как пишут Е. Изюмова и В. Эфроимсон: «И это поистине

бесценный дар природы. Это тот дар, тот резерв, который позволяет человечеству не страшиться будущего» (3, с. 194). Но этим даром, по мнению этих же ученых, мы распоряжаемся до дикости халатно и бездумно, мы безрассудно миримся с «утечкой мозгов», которые «утекают» не куда-нибудь «за границу» (это другая проблема), а, если можно так выразиться, в песок. В песок повседневной жизни, в песок рутины и предрассудков (3).

Когда, как, почему и что мешает гениальным людям воплотить их природные задатки? Дидро высказал в свое время до сих пор актуальную мысль, что «гений падает с неба. И на один раз, когда он встречает ворота дворца, приходится сто тысяч случаев, когда он падает мимо» (цит. по 2, с. 141). Для каждого ребенка нужен свой «дворец», и это ничто иное, как условия жизни человека, начиная с самого раннего возраста. Если талант дан от природы, то мешает его реализации общество. Именно общественные условия приводят к тому, что из числа рожденных потенциальных гениев лишь единицы реализуются до уровня признания. Лишь сочетание оптимальных внешних условий и врожденной одаренности в совокупности может дать проявившегося гения. Немало известно случаев, когда гений «пробивает» все неблагоприятные условия среды, что отразилось в известной поговорке: «Талант всегда пробьется». Но никогда нельзя с уверенностью сказать — не были бы достижения того или иного человека в еще большей степени значимыми, если бы не отсутствие оптимальных условий развития.

Один из первых критиков Ф. Гальтона, автора теории наследственности гениальности, Г. Жоли, разобрав много примеров, писал, что среда, в которой развивается гений, способна увеличить или уменьшить успешность его усилий. Другой современник Ф. Гальтона А. Один доказывал, что экономический статус, доступ к культуре, даже место жительства являлись решающими факторами, обуславливающими развитие гения. Более поздние исследования в США показали, что американские ученые в четырнадцать раз больше других социальных групп поставляли ученых, сельхозгруппы — только половину того, что промышленники и торговцы. Установлено также, что города США в два раза больше, чем сельские местности, по-

рождали выдающихся людей. Совершенно ясно, что причина этого заключалась в существующих различиях в доступности культуры и образования в городе и на селе (4).

В 20-е годы в России группа ученых (Е. В. Гурьянов, А. А. Смирнов, М. В. Соколов и П. А. Шеварев) провела измерение умственного развития детей 9—11 лет по шкале Бинет-Термена и выявила существенные различия у детей из различных социальных групп: служащих, рабочих и крестьянских семей. По понятным причинам авторы не стали анализировать данные, свидетельствующие о более высоком интеллектуальном потенциале детей из семей интеллигенции. В связи с постановлением ЦК КПСС 1936 года больше такие исследования не проводились (5).

Талантливые, одаренные и гениальные люди рождались и рождаются во все времена, во всех классах, во всех социальных слоях общества. Но реализация одаренности происходила лишь в тех малочисленных прослойках общества, которые имели возможности развития дарований своих представителей.

Реализации одаренности способствует и социальный спрос, который возникал в разные эпохи в разных странах. В. Эфроимсон описывает феноменальные «вспышки гениев» в Афинах эры Перикла, в империи Карла Великого, в Италии эпохи Возрождения, в российский «серебряный век» (2; 3). С точки зрения Эфроимсона секрет такого «выброса» гениев заключался в среде, стимулирующей тот или иной вид дарования, творчества, деятельности. «Везде, где бы ни появились идеальные или даже оптимальные условия, общественный спрос, социальный заказ на тот или иной талант, — обязательно этот спрос выносил на свет не одного, не двух — непропорционально большое число особо одаренных или даже гениальных людей» (2, с. 11).

То же самое происходит и в наше время. Например, в Японии, начиная с 1930 года, происходил неуклонный рост интеллекта всего населения. Исследования профессора Р. Линна показали, что коэффициент интеллекта в Японии в каждом поколении увеличивается примерно на 7 баллов, что не может быть следствием генетических изменений. Причиной такого роста являлось улучшение среды (6, с. 53). С 1930 года в Японии происходит массивная урбанизация, культурная революция, огромный прогресс в качестве питания, продол-

жительности жизни и образования. Вступление Японии в круг высокоразвитых индустриальных государств было бы невозможно без широкой мобилизации интеллектуального потенциала населения. Политика государства была направлена на развитие интеллектуально интенсивной, ориентированной в будущее индустрии роста. На решение этой задачи направлялись и усилия системы образования. Поднятие научного и технического уровня образования осознавалось государством как необходимая предпосылка для национального прогресса. Развитие и эффективное использование интеллектуально-творческого потенциала населения за короткий период вывело Японию в число наиболее развитых государств мира.

Аналогичная мобилизация интеллектуального потенциала произошла в 60-е годы в США, когда Америка была потрясена полетами первых русских спутников. Среди американцев распространилась шутка: «Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется учить русский язык». Америка выбрала первое и занялась мобилизацией интеллектуальных сил. Оптимизм в образовании не знал границ. С помощью образования американцы надеялись быстро преодолеть отставание в области космонавтики, оттеснить на задний план растущие экономические успехи других стран, победить бедность и расовые противоречия. Образование представлялось чудо-оружием. Особое внимание было уделено одаренным детям, для выявления и обучения которых была разработана и внедрена программа «Мерит». Задачей программы было найти их, кто нужен, не пропустить, не потерять талант. Отбор наиболее перспективных учащихся проводился во всех старших классах всех школ. Ежегодно таких детей насчитывалось около 600 тысяч! Из них отбирали 35 тысяч детей с наилучшими показателями развития. Их обеспечивали стипендиями, субсидиями, принимали без экзаменов в лучшие колледжи, им создавали максимально благоприятные условия. Конечный результат — качественный скачок в технологии, во многих точных и естественных науках и, конечно, в освоении космоса (3, с. 193).

Аналогичные, хотя и менее значительные, факты роста интеллектуального потенциала имели место и в других странах. Все они были связаны с усилением внимания государства к

системе образования, с разработкой и финансированием образовательных программ (6, с. 50-82).

Россия всегда обладала мощным интеллектуальным потенциалом, история мировой науки пестрит российскими именами. Сейчас интеллектуальный потенциал страны так же велик как и прежде, однако он является невостребованным. Россия отказалась от прежних приоритетов и целей, но до сих пор не выработала новых. Отсутствие с начала 90-х годов каких-либо четко зафиксированных целей и системы их реализации привело к тому, что мы сегодня по уровню жизни основной массы людей отброшены на 25—30 лет назад. Сохранение такой ситуации грозит стране национальной катастрофой. Решение социально-экономических проблем России невозможно без развития ее научно-технического потенциала, главной составляющей которой является человеческий фактор.

На развитие собственного научно-технического потенциала должна быть направлена политика регионов. Децентрализация управления и возросшая самостоятельность субъектов федерации требуют от них собственных усилий по выходу из кризиса. В нашей области предпринимается попытка подготовить программу социально-экономического развития, однако для ее создания и реализации у нас нет достаточного числа специалистов. С точки зрения директора Вологодского научно-координационного центра РАН В. Ильина, численность специалистов, выполняющих научные исследования и разработки, сокращается, причем значительно более резко, чем в соседних регионах и в среднем по России (7, с. 4).

Для расширения научно-технического потенциала области В. Ильин предлагает осуществлять совместное формирование программ сотрудниками администрации области, наших вузов, ВКНЦ и представителями отделения экономики РАН. Кроме того, необходимо создать фонд развития научно-технического потенциала региона по типу Российского фонда фундаментальных исследований, значительную часть средств которого следует направлять на научную поддержку молодежи по тем направлениям фундаментальных и прикладных исследований, которые нужны области.

Научно-технический прогресс должен стать идеологией области на длительный период. Необходимо срочно повышать пре-

стиж знаний и стимулировать тягу к образованности, а также создавать условия для ее получения. Отрадно, что данную точку зрения разделяет и администрация области (В. Позгалев, Н. Костыгов, А. Плеханов).

Огромную роль в развитии области могут сыграть местные вузы и научные учреждения, но основной источник будущего богатства молод. Этим источником являются нынешние школьники. Именно им необходимо создать условия, так как условия, в которых проходит раннее детство, оказываются решающими в становлении интеллекта, в становлении личности. Особой заботы требуют одаренные дети, чей мозг не получает нужной для роста пищи в общеобразовательной школе. Между тем в детстве любая остановка, задержка, любое топтание на месте — верная предпосылка к поражению в борьбе за реализацию наследственных задатков, за интеллектуальную, творческую отдачу.

Литература

1. Асмолов А. Г. Стратегия развития вариативного образования в России //Учительская газета. — 1994. 7 июня. № 25-26. С. 11.
2. Эфроимсон В. П. Загадки гениальности. М., Знание. 1991.
3. Изюмова Е. А., Эфроимсон В. П. На что мы надеемся //Знамя. 1988. № 9. С. 191—207.
4. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. М., Искусство. 1991.
5. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М., Школа-Пресс. 1993.
6. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. М., Просвещение. 1989.
7. Ильин В. А. Только развивая научно-технический потенциал, мы сможем подняться с колен //Русский север. 1997. 4 марта. № 7. С. 4.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ДЕТЕЙ

*Н. В. АФАНАСЬЕВА, дипломированный психолог,
доцент кафедры психологии Вологодского ИПКиППК*

В современной школе все большее внимание уделяется проблеме мотивации ученика. Ученик как «существо», воспринимающее информацию, уступает место чувствующему, интересующемуся, к чему-то стремящемуся (или бегущему от чего-то) ученику. Активность

самого ребенка, его характер становится все более важен и интересен педагогу.

В данной статье речь пойдет о мотивации достижения успеха, которую рассматривают в качестве внутреннего мотива (наряду с интересом к учению) учебной деятельности. Причем варианты ее положительного и неблагоприятного развития будут рассмотрены в зависимости от родительских установок. Поскольку возраст 9 — 11 лет является сензитивным в формировании важных характеристик мотивации достижения, то данные, послужившие основанием для сделанных выводов были получены при обследовании учеников 3-х классов обычной городской школы.

Мотивация достижения проявляется в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности. Понятие мотива, с одной стороны, отражает устойчивые черты поведения личности, с другой — исходит из признания влияния ситуативных переменных на поведение личности. В основе концепции достижения лежит как известно, представление о «ситуации достижения», для которой характерно наличие некоторой задачи и стандарта качества ее исполнения (результат может быть оценен как хороший или плохой). Учебная деятельность является достаточно хорошей моделью деятельности достижения. Решая учебную задачу ученик, как правило, оказывается в ситуации, где есть определенный стандарт или норматив «хорошего» исполнения. Ситуация достижения стимулирует возникновение специфической по отношению к конкретному виду деятельности «потребности в достижении». Эта потребность вызывает две противоположно направленные тенденции: «стремление к успеху» и «стремление избежать неуспеха» в ситуации достижения. То есть, ребенок может быть мотивирован стремлением достичь результата или источником активности для него выступает негативная тенденция, связанная с боязнью неудачи. Он делает что-то не потому, что хочет достичь успеха, а потому, что боится неудачи. По мнению Х.-Д. Шмальта (3,4), последний компонент, «боязнь неудачи» является комплексным и включает в себя представление о собственной неспособности (БН1) и боязнь неудачи в смысле страха перед ее социальными последствиями (БН2 — «боязнь социальных последствий»). Таким образом, в мотивации достижения можно выделить три тенденции: «стремление к успеху» или «надежда на успех» — НУ; «боязнь неудачи» в связи с ощущением собственной неспособности — БН1 (ощущение собственной неспособности в качестве мотивирующей тенденции может проявиться в

избегании ситуаций достижения); «боязнь социальных последствий неудачи» — БН2 (ребенок мотивирован в этом случае прежде всего ожидаемой негативной оценкой взрослого).

Преобладание одной из тенденций качественно меняет всю стратегию поведения ребенка. Мотив достижения успеха в целом связан со стремлением повысить свои деловые качества или, по-возможности сохранить их на высоком уровне. Преобладание у ребенка НУ («надежды на успех») оказывается во взаимодействии и взаимосвязи с целым рядом позитивных характеристик учебной деятельности и личности в целом. Мотивированные на успех в противоположность мотивированным на неудачу сводят успех скорее к способности (таланту) и большому старанию. Неудача, с другой стороны, сводится у мотивированных на успех на недостаточность приложенных усилий, а у мотивированных на неудачу — на недостаток способностей. То есть дети, мотивированные на успех, в большей степени считают, что достигаемый ими результат зависит не от случайных факторов, а от таких, на которые они способны повлиять. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация достижения формируется у детей только в таких семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно умели оказывать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в общении со своими детьми. И напротив, в семьях, где родители либо игнорировали своих детей, были безразличны к ним, либо осуществляли очень жесткий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неуспеха и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения в целом (1, т. 2). Полученные результаты стимулировали новые исследования, на этот раз уже направленные на изменение взаимоотношений детей и взрослых с целью формирования мотивации достижения школьников.

В нашем исследовании влияния родительских установок на мотивацию достижения были получены данные с использованием РАРУ (2) (Методика измерения родительских установок и реакций) и полупроективной методики диагностики мотивации достижения Н.-Д. Шмальта (3), для которой была проведена предварительная процедура адаптации на отечественной выборке.

Испытуемыми данного исследования явились учащиеся трех 3-х классов, выборка которых составила 50 человек (из них 30 девочек и 20 мальчиков) и их родители, выборка которых составила 80 человек (из них матери — 46, отцы — 34).

Обследование проводилось в групповом варианте. (В данной статье использованы результаты дипломной работы, выполненной под нашим руководством Бурениной Т. А.)

Особенности родительских установок у детей с выраженностью «надежды на успех»

Для определения характера влияния родительских установок на мотивацию достижения успеха у детей результаты обследования по методике РАРУ и полупроективному тесту Шмальта были подвергнуты статистической обработке. В качестве показателя соответствия шкал и факторов родительского отношения, с одной стороны, и мотивации достижения — с другой, был взят коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Как известно, этот показатель позволяет судить о том, насколько согласованно изменяются результаты в двух рядах переменных. То есть, в нашем случае, соответствует ли большее значение определенного фактора или шкалы большему значению мотивации достижения. Коэффициенты корреляции были подсчитаны относительно всей выборки испытуемых и по полоролевым группам (девочек и мальчиков).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции родительских установок
с выраженностью мотивационной тенденции «надежда на успех»
(Выборка N=50, матери — N=46, отцы — N=34)

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Предоставление ребенку возможности высказаться	0,516*	0,178
2. Строгость родителей	0,118	0,359*
3. Равенство родителей и ребенка	0,522*	0,061
4. Поощрение активности ребенка	0,476*	0,415*
5. Товарищеские отношения между родителями и детьми	0,424*	0,406*
6. Ускорение развития ребенка	0,344*	0,270

Уровень достоверности: матери — $p = 0,197$; отцы — $p = 0,232$
(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Таблица 2

Коэффициенты корреляции родительских установок с выраженностью мотивационной тенденции «надежды на успех» у мальчиков. N=20, матери — N=20, отцы — N=20
(Коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Предоставление ребенку возможности высказаться	0,428*	0,171
2. Строгость родителей	0,280	0,456*
3. Равенство родителей и ребенка	0,245	-0,232
4. Поощрение активности ребенка	0,265	-0,049
5. Товарищеские отношения между родителями и детьми	0,548*	0,458*
6. Ускорение развития ребенка	0,242	0,297
Уровень достоверности: матери — $r=0,377$; отцы — $r=0,456$ (* — помечены значимые коэффициенты корреляции)		

Таблица 3

Корреляция родительских установок с выраженностью мотивационной тенденции «надежда на успех» у девочек. Девочки N=30, матери N=26, отцы N=23

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Предоставление ребенку возможности высказаться	0,433*	0,393*
2. Строгость родителей	0,240	-0,038
3. Равенство родителей и ребенка	0,501*	0,392*
4. Поощрение активности ребенка	0,469*	0,322
5. Товарищеские отношения между родителями и детьми	0,377*	0,375*

6. Ускорение
развития ребенка

0,352*

0,100

Уровень достоверности: матери — $p=0,329$, отцы — $p=0,343$

(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

В качестве значимых факторов становления мотивации достижения («надежды на успех») выступили следующие шкалы опросника PARY:

- предоставление ребенку возможности высказаться,
- равенство родителей и ребенка,
- поощрение активности ребенка,
- товарищеские отношения между родителями и детьми,
- строгость родителей.

Это шкалы, которые входят как в демократический, так и в авторитарный фактор воспитания. Полученные результаты, вероятно, могут служить подтверждением тому, что мотив достижения складывается тогда, когда:

- успех поощряется похвалой и расположением,
- неудача вызывает нейтральную реакцию,
- к ребенку предъявляются высокие требования.

Очевидно, эти данные дают основание судить и о том, что воспитательные реакции имеют разное значение в зависимости от их включенности в общую систему воспитания. Так, санкция осуждения в ситуации неудачи теряет негативный эффект, если осуществляется в общей обстановке дружелюбия и уважения к ребенку.

Таблицы № 2 и № 3 свидетельствуют о различиях в родительских установках, проявляющихся со стороны матери и отца в отношении мальчиков и девочек. Так, у матерей при воспитании мальчиков в большей степени преобладают шкалы демократичности (предоставление ребенку возможности высказаться, товарищеские отношения между родителями и детьми);

а со стороны отцов — сочетание авторитарного стиля с демократическим (строгость родителей, товарищеские отношения между родителями и детьми).

Родительские установки, связанные с воспитанием девочек, имеют другой характер. У матерей вновь прослеживается преобладание демократических шкал:

- предоставление ребенку возможности высказаться,

- равенство родителей и ребенка,
- поощрение активности ребенка,
- товарищеские отношения между родителями и детьми.

Вместе с этим падает значимость авторитарного фактора — «строгость родителей», который в отцовском отношении имеет отрицательную корреляцию. Строгость отца не оказывает значимого влияния на развитие мотивации достижения девочки. Авторитарность же матери не снижает ее уверенности в успехе, если существуют близкие эмоциональные отношения с ней. По-видимому, авторитарные матери помогают дочери усвоить нормативный план женского поведения.

Таким образом, одним из условий формирования у ребенка уверенности в успехе является внутреннее принятие его родителями, что подтверждается и нашими исследованиями. Результаты исследования свидетельствуют и о влиянии шкалы авторитарного фактора в отношении мальчиков. Вероятно, это подтверждает значение требовательности в формировании мотивации достижения детей.

Известны данные, свидетельствующие о том, что строгий внешний контроль способствует формированию у ребенка способности к внутреннему самоконтролю. Когда ребенок усваивает у родителей нормы поведения, он получает ориентир, помогающий повысить успешность взаимодействия с другими людьми и снизить тревожность. Благодаря этому, социальное окружение ребенка приобретает в его глазах черты упорядоченности. Он знает, что можно ожидать от окружающих, у него развивается уверенность в том, что он может регулировать различные ситуации. Требования родителей в этом случае ребенок рассматривает как доказательство родительской заботы о его благополучии.

Эффективным является тип отношений, сочетающий требовательность и демократизм. Для таких отношений родителей с ребенком характерно взаимопонимание, доверие. Поэтому дети уверены в себе и соглашаются с требованиями, которые устанавливают родители. Итак, важными являются:

1. Внутреннее принятие родителями своего ребенка.
2. Ясные и последовательные требования.
3. Уважение индивидуальности ребенка в рамках установленных ограничений.

Особенности родительских установок у детей с выраженностью мотивации «боязни неудачи»

Анализ таблицы № 4 позволяет выделить ряд школ, которые значимо коррелируют с «боязнью неудачи»:

- оберегание ребенка от трудностей,
- зависимость ребенка от матери,
- поощрение зависимости ребенка от родителей,
- подавление агрессивности ребенка,
- навязчивость родителей,
- раздражительность родителей,
- супружеские конфликты.

Таблица № 4

Корреляция родительских установок с выраженностью
мотивационной тенденции «боязнь неудачи»
Выборка N=50, матери — N=46, отцы — N=34.

<u>школы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	0,226*	0,486*
2. «Жертвенность» родителей	-0,192	0,117
3. Супружеские конфликты	0,152	0,334*
4. Раздражительность родителей	0,055	0,372*
5. Зависимость ребенка от матери	0,400*	0,548*
6. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,418*	0,467*
7. Подавление агрессивности ребенка	0,063	0,604*
8. Навязчивость родителей	0,088	0,640*

Уровень достоверности: матери — $r=0,197$, отцы — $r=0,232$
(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Значительная часть шкал составляет фактор гиперопеки.

Эта тенденция («боязнь неудачи») коррелирует с большим числом отцовских установок. По мнению ряда авторов, высокая боязнь неудачи связана с отсутствием признания и мотивирующим влиянием стремления к социальному одобрению в группе. Если мать обеспечивает принятие ребенка независимо от его успехов, то традиционная роль отца сводится к признанию в соответствии с реальными достижениями ребенка. В связи с этим вполне объяснимо большее влияние отцовских установок и реакций на становление боязни неудачи.

Установки отца и матери не согласованы в отношении ощущения дискомфорта семейных отношений. Отец, воспринимающий семейные отношения как дискомфортные, в большей степени способствует формированию боязни неудачи (см. табл. 4). Характерно сопутствующее этой шкале подавление агрессивности ребенка. Можно предположить, что ощущение дискомфорта отца (при отсутствии его у матери) способствует формированию неотреагированной агрессивности, которая по механизму проекции реализуется через ребенка. Супружеские конфликты как отдельный фактор не выделены в отечественной выборке. Они вошли в шкалы фактора «диктат в воспитании». Видимо, следует признать, что супружеские конфликты и осуществление диктата в воспитании, сопровождаемые чувством обременительности родительских обязанностей, являются показателями общего неблагополучия в семье.

Интересны полоролевые различия в установках. Значительно большее (чем это встречается у девочек) число шкал гиперопекающего варианта и диктата у отцов оказывают значимое влияние на боязнь неудачи у мальчиков. При этом выявляется противоречивость значимых установок отцов. Отцы придерживаются оберегающей тактики в общении, ожидают опекающего отношения со стороны матери и отрицают «жертвенность». Таким образом установки родителей как бы исключают друг друга, они оказываются малосогласованными.

Значительно меньшее количество установок и реакций определяют неблагоприятное формирование мотивационной тенденции девочек. Это свидетельствует в пользу того, что девочки в семье чаще имеют более независимый и самостоятельный статус, чем мальчики. По мере развития они быстрее освобождаются от влияния средовых воздействий и лучше адаптируются к новым ситуациям. В выборке девочек отсутствует подавление агрессивности со стороны отца. У отца в целом установки более гармоничны, связаны с опекающим поведением. Напротив, установки матерей противоречивы: «поощрение зависимости сочетается с «отрицанием жертвенности».

Таким образом, в целом большее влияние на «боязнь неудачи» оказывают установки отца. И для мальчиков и для девочек характерно ощущение семейного дискомфорта, который переживает отец, при отсутствии этого переживания у матери. При этом на девочек большее влияние оказывает амбитендентность установок матери, на мальчиков — амбитендентность установок отца.

Результаты обследования говорят о том, что данный тип родительского отношения имеет наиболее выраженное влияние на мальчиков.

Таблица 5

Корреляция родительских установок
с выраженностью мотивации «боязнь неудачи» у мальчиков
(N=20, матери — N=20, отцы — N=11).

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	0,455*	0,735*
2. «Жертвенность» родителей	-0,013	0,606*
3. Супружеские конфликты	0,064	0,517*
4. Раздражительность родителей	0,211	0,279
5. Зависимость ребенка от матери	0,600*	0,635*
6. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,026	0,567*
7. Подавление агрессивности ребенка	-0,137	0,656*
8. Навязчивость родителей	0,003	0,901*

Уровень достоверности: матери — $p=0,377$, отцы — $p=0,456$
(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Таблица 6

Корреляция родительских установок
с выраженностью мотивации «боязнь неудачи» у девочек
(N=30, матери — N=26, отцы — N=23).

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	-0,520*	0,351*
2. «Жертвенность» родителей	0,344*	-0,163
3. Супружеские конфликты	-0,177	0,091
4. Раздражительность родителей	-0,152	0,343*

5. Зависимость ребенка от матери	0,087	0,364*
6. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,425*	0,294
7. Подавление агрессивности ребенка	0,288	0,333
8. Навязчивость родителей	0,025	0,349*

Уровень достоверности: матери — $p=0,329$, отцы — $p=0,343$

(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Особенности родительских установок у детей с выраженностью мотивационной тенденции «боязнь социальных последствий»

При анализе таблиц 4, 5, 6 можно сделать вывод о примерно одинаковой связи родительских позиций с выраженностью неудачи как у мальчиков, так и у девочек.

Таблица 7

Корреляция родительских установок
с выраженностью мотивации «боязни социальных последствий»
(N=50, матери — N=46, отцы — N=34).
(Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену)

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	0,289*	0,400*
2. Супружеские конфликты	0,333*	0,238*
3. Раздражительность родителей	0,142	0,366*
4. Зависимость ребенка от матери	0,284*	0,437*
5. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,334*	0,581*
6. «Мученичество» родителей	0,381*	0,451*
7. Навязчивость родителей	0,006	0,343*

Уровень достоверности: матери — $p=0,197$, отцы — $p=0,232$

(* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Корреляция родительских установок с выраженностью мотивации «боязни социальных последствий» у мальчиков
(N=20, матери — N=20, отцы — N=11)
(Кoeffициент ранговой корреляции по Спирмену)

<u>шкалы</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	0,408*	0,759*
2. Супружеские конфликты	0,102	0,290
3. Раздражительность родителей	0,121	0,159
4. Зависимость ребенка от матери	0,139	0,117
5. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,110	0,506*
6. «Мученичество» родителей	0,381*	0,380*
7. Навязчивость родителей	0,089	0,740*

Уровень достоверности: матери — $p=0,377$, отцы — $p=0,456$
 (* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Таблица № 9

Корреляция родительских установок с выраженностью мотивации «боязни социальных последствий» у девочек
(N=30, матери — N=26, отцы — N=23)
(Кoeffициент ранговой корреляции по Спирмену)

<u>шкала</u>	<u>матери</u>	<u>отцы</u>
1. Оберегание ребенка от трудностей	-0,017	0,260
2. Супружеские конфликты	0,335*	0,039
3. Раздражительность родителей	0,172	0,208
4. Зависимость ребенка от матери	0,349*	0,376*
5. Поощрение зависимости ребенка от родителей	0,226	0,310
6. «Мученичество» родителей	0,403*	0,449*
7. Навязчивость родителей	0,232	-0,020

Уровень достоверности: матери — $p=0,329$, отцы — $p=0,343$
 (* — помечены значимые коэффициенты корреляции)

Умеренно коррелируют с «боязнью социальных последствий» следующие факторы:

- оберегание ребенка от трудностей,
- супружеские конфликты,
- раздражительность родителей,
- зависимость ребенка от матери,
- поощрение зависимости ребенка от родителей,
- «мученичество» родителей.

Но следует заметить, что и в данном случае прослеживается более существенное влияние на мотивацию мальчиков гиперопекающих установок со стороны отцов:

- оберегание ребенка от трудностей,
- поощрение зависимости ребенка от родителей,
- навязчивость родителей.

Если для формирования боязни неудачи осознание конфликтности семейных отношений характерно для отца, то в случае формирования БН2 признание конфликтных отношений уже относится к обоим супругам: родители испытывают явные проблемы, часто связывая их с проблемностью ребенка. Они находятся в ситуации, когда возникает ощущение, что они не справляются с родительскими проблемами, считают себя вынужденными пробегать к различным акциям. Одновременно для них характерно ощущение зависимости ребенка.

В целом сложно говорить об однозначном влиянии шкал, но есть основание предположить, что определенную роль в формировании у ребенка «боязни социальных последствий» играют проблемы, с которыми сталкивается семья: нарастание конфликтных отношений, снижение удовлетворенности семейной жизнью.

Возникает ситуация, при которой наблюдается резкое расхождение между осознаваемыми и неосознаваемыми ожиданиями индивида по отношению к семье и действительной жизнью семьи. В атмосфере тревоги и нестабильности у ребенка развивается недоверие к окружающим, которое объясняется его первоначальным страхом и недоверием к родителям. Он не решается проявить себя, боясь неудач, критики или наказания.

Итак, преобладание высокой «надежды на успех» для выборки мальчиков наблюдается при проявлении у матерей демократи-

ческого фактора, который сочетается с авторитарностью отца. Данный тип мотивации достижения складывается тогда, когда в родительских установках присутствует внутреннее принятие индивидуальности ребенка, поощрение его самостоятельности и независимости, которые сочетаются с ясными и последовательно выраженными требованиями при достижении внешних результатов.

Несколько иной тип воспитания способствует формированию уверенности в успехе у девочек. Характерно сочетание демократических и авторитарных факторов и у отца, и у матери. При этом существует явное преобладание авторитарных установок у матери и демократических у отца. Наличие авторитарной матери при демократичном отце не снижает у девочки уверенности в успехе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.— М., 1986, 1989; т. 1, 2.
2. Методика измерения родительских установок и реакций. Методическое руководство для школьных психологов. — Новгород: Издательство НГПИ, 1992, 29 с. Автор-составитель: Т. В. Архиреева, канд. псих. наук.
3. Heinz-Dieter Schmalt. Das LM-GITTER. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Zurich, 1976. 4. Н.
4. D. Schmalt. Entwicklung und Validierung einer neuen Technik zur Messung verschiedener Aspekte des Leistungsmotivs — das LM-GITTER. Bochum, 1973.



В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. С. БЛИНОВА, методист Центра тестирования ИПКиППК

Тесты. Их контролирующая и обучающая роль

Основным назначением тестов по четырем видам речевой деятельности является измерение уровня сформированности умений и навыков:

- читать и понимать аутентичные тексты различных жанров, взятые в основном из Британской прессы, с различной степенью проникновения в их содержание;
- осуществлять диалогическое общение в ситуации по заданной тематике в рамках учебно-трудовой, бытовой и культурной сфер общения;
- понимать на слух основное содержание аутентичных текстов типа интервью, объявлений, теле-, радиорепортажей;
- письменно оформлять и передавать информацию, а именно заполнять формуляры, писать письма, записки, заметки по заданным опорам.

Задания тестов являются различными по уровню сложности, что позволяет определить, как достижение минимального уровня обученности, так и полноту усвоения знаний, умений и навыков. Каждый тест содержит как простые задания, рассчитанные на среднего и слабого ученика, так и задания повышенной сложности, справиться с которыми под силу лишь сильному ученику. Проходной балл по каждому тесту фиксирует достижение обязательного уровня обученности учащихся.

Государственной программой по иностранным языкам предполагается обязательное использование аутентичных материалов с первых

шагов обучения. Согласно программе, ряд учебников предлагает такой материал в форме текстов для чтения, образцов для написания писем, записок. Однако такого материала в учебниках недостаточно, чтобы сформировать коммуникативные умения и навыки.

Тесты же основаны в большей степени на аутентичном материале и предлагают задания, с которыми можно столкнуться в практической жизни. Так, тесты на навыки письма предлагают заполнить анкету какой-либо международной организации, карточку бюро путешествий, заявление на работу учащегося на летний период, посадочный талон в самолете и т. д. Например:

1. Family name _____									
2. First name _____									
			Day		Month			Year	
3. Sex (M, F)		4. Date of birth							
5. Place of birth: _____									
6. Nationality _____									
7. Occupation _____									
8. Address in United Kingdom _____									

Date _____					Signature _____				

В тестах на навыки аудирования в записи на магнитный носитель звучат аутентичные фрагменты, скопированные с кассеты «Oxford University Press». С практической точки зрения учащимся дается возможность услышать объявления в аэропорту, на железнодорожном вокзале, короткие диалоги, телефонные разговоры, радиорепортажи и ответить на предложенные вопросы.

Например: Во сколько вылетает самолёт Британской авиакомпании в Амстердам?

- A at 8³⁰.
- B at 12⁰⁰.
- C at 17⁰⁰.

Какой номер выхода на посадку на самолёт, вылетающий в Афины?

- A 12.
- B 19.
- C 26.

Во сколько вылетает самолёт в Мадрид?

- A at 3⁴⁰.
- B at 12¹⁰.
- C at 16⁰⁰.

За что должен заплатить Норман?

- A For lunch.
- B For service.
- C For wine.

В тесты на навыки говорения заложены воображаемые ситуации, с которыми ученик может столкнуться в жизни. Например, в тесте «Practical English» ситуация предполагает умение общаться с иностранцем: показать ему дорогу в гостиницу, проводить его и в дороге поддерживать беседу. В тестах «Staying at a hotel», «In a Supermarket» выявляются практические умения поддерживать разговор на английском языке в гостинице, спросить дорогу в ближайший универмаг, сделать покупки и т. д.

SPARE TIME	MODEL ANSWER
<p>You and your American friend John are talking about how teenagers spend their free time.</p> <p>1. John asks: "What do you usually do in your spare time?"</p> <p>2. You see some pictures of sports teams and sportsmen on the walls of John's room. What would you ask?</p>	<p>1. I'm fond of music, so I listen to pop-music, sometimes I read books or go to discos with my friends.</p> <p>2. You are fond of sports, aren't you? Do Americans spend much time on sports?</p>

SPARE TIME

3. John says: "Photography is my hobby".

Take interest to get more information about it.

4. (picture 1)

"Americans are crazy about collecting things. What do usually teenagers in Russia collect?"

5. "I play in a jazz-band. Many young Americans do. What about you?"

6. "Many American teenagers have to work to earn pocket money. What about Russians?"

7. "I watch television a lot. What about you? What TV programmes do you prefer to watch?"

8. You see a picture of a group of hikers. John is also among them. Ask him about it.

9. John asks: "How do you spend your summer vacations?"

10. What could you say at the end of the conversation?

MODEL ANSWER

3. Really? Is photography a popular hobby in your country? Could you show me some of your pictures?

4. Oh, I think many different things: stamps, coins, post-cards, match-boxes, pens and pencils and so on.

5. Unfortunately, I can't play any musical instrument. But, many Russian teenagers also play in a band.

6. I think that some of them also work to have extra money. They sell newspapers, wash cars or even work on the computers.

7. I like to watch TV too. Usually I watch sport programmes, musicals and some kinds of games.

8. Do you often go hiking? Is it your hobby?

9. As usual we go to a summer camp or to the village to our grandparents. Sometimes when there is an opportunity we go to the seacoast.

10. John, I really enjoyed talking to you. Thank you.

Таким образом, ученик поставлен в ситуацию, когда он должен участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке, что является основной целью обучения иностранным языкам.

Накопленный тестовый материал дает возможность учителю использовать его не только для тренинга, т. е. подготовки к тестированию учащихся, но и для отработки практических навыков и умений в процессе обучения.

При заполнении различных форм учитель может отработать умения правильно расположить и написать имя, фамилию, адрес, обратить внимание учащихся на четкость выполнения указаний к заполнению каких-либо пунктов. Учащиеся часто теряют баллы при выполнении подобных заданий, делая речевые или грамматические ошибки, т. к. заполняют пункт какой-либо формы целыми предложениями вместо 1-2 слов.

Например, в пункте «Place of birth» достаточно написать «V. Sprasskoye, Vologda Region, Russia», а не «I was born, in...».

При написании письма по заданным опорам или образцу учитель отбатывает навыки правильного использования лексики, заложенной в образце письма, и вопросы, на которые нужно ответить, употребление распространенных предложений, т. е. навыки и умения писать именно письма, а не ответы на поставленные вопросы.

Лексическое задание дает возможность отработать не только коммуникативные навыки, но и вариативность подбора лексики, проявление творчества.

Инструкция по оценке теста на навыки письма, 11 класс (осн.)

Задание 3: Всего 7 баллов.

Лексическое задание на постановку подходящих по смыслу слов вместо пропусков.

⇒ По 1 баллу за коммуникативно корректное слово или выражение, всего 6 баллов.

⇒ 1 балл добавляется, если во вставленных словах допущено не более 3 орфографических ошибок.

Варианты слов, которые можно вставить вместо пропусков:

1. evening / 6 o'clock / dark
2. big / huge / large / nice / beautiful
3. lovely / nice / ideal / warm

4. run / cycle / ride a bike / sit
5. dark / violet / black / dark blue
6. joy / happiness / much / love / something good

Допускаются другие правильные варианты ответов.

Инструкция для учителя по проверке этого тестового задания предлагает несколько вариантов слов и выражений, однако учащиеся могут дать и другие правильные варианты ответов.

Задание 3: всего 7 баллов.

На уроке английского языка в американской школе дано задание написать короткое сочинение о том, как принимающая вас семья провела вчерашний вечер.

It was almost 1. The family went outdoors for a walk. The setting sun looked like a 2 red ball as it moved over the hill. A light breeze was blowing. It was a (an) 3 evening to be outside. Bob decided to 4 instead of walk. Nancy watched the evening sky turn 5. The whole family felt that such an evening added 6 to their lives.

- | | |
|---------|---------|
| 1 _____ | 4 _____ |
| 2 _____ | 5 _____ |
| 3 _____ | 6 _____ |

Тест на навыки аудирования может быть использован для отработки умений кратко или детально пересказать содержание услышанных фрагментов текстов, ответить на поставленные вопросы без опоры на предложенные варианты ответов.

Вопросы или микроситуации тестов на навыки говорения и предложенные модели ответов позволяют учителю отработать с учащимися наиболее употребляемые в современном английском языке фразы и

выражения, речевые клише, умения не только ответить на прямо поставленный вопрос, но и самому ученику задать вопрос, развить предложенную микроситуацию, отреагировать на такие указания, как «Show and comment, offer your help, explain in detail, express your feelings, react, give a positive answer, share your opinion, take interest in it» и другие.

Чтение аутентичных текстов помогает лучше ориентироваться в современной английской лексике, речевых структурах. Как правило, материалы Британской прессы трудны для восприятия и понимания. Поэтому задача учителя — научить учащихся выделять главную мысль текста, не замечать незнакомые явления, сопоставлять вопросы и варианты ответов с содержанием текста. Поскольку тест на навыки чтения включает только закрытые вопросы, и есть риск угадывания правильных ответов, учитель может использовать только тексты без тестовых вопросов и вариантов ответов с заданием прочитать и передать по-русски их содержание, или ответить на поставленные к тексту вопросы, самостоятельно сформулировав ответ.

■ **Какая проблема описана в данном тексте?**

A Вторичное использование отходов.

B Организация новых выставок отходов.

C Освещение в печати темы охраны окружающей среды.

Rubbish

Interest in rubbish is growing worldwide. In the United States there is a museum of garbage¹, and the contents of stars' dustbins are featured in the pages of national magazines.

Now the Livesey Museum in Peckham, London, is putting on its own exhibition of rubbish. Artist Antony Heywood has built a full-size house out of thrown-away household things especially for it.

The exhibition introduces its visitors to the importance of recycling—using things again. New Yorkers are so concerned about the problem that the city has police men who check through people's dustbins. If they find anything that could have been re-used they make the owners pay some money.



¹garbage-rubbish — мусор, отбросы, отходы.

Так, работая с текстом «Rubbish», учащиеся могут перечислить некоторые факты, описанные в разных частях текста: в США есть музей отходов, в Лондоне в одном из музеев организована выставка отходов, художник построил дом из отбросов, полицейские в Нью-Йорке проверяют мусорные баки и штрафуют людей, если находят в них что-либо, что подлежит переработке... , и выйти на проблему, которая объединяет эти факты — вторичное использование отходов, т. е. определить основную идею заметки.

Тексты большего объема с вопросами и вариантами ответов на английском языке дают возможность более детально анализировать текст, выикая в суть отдельных абзацев или строк.

Например, прочитав заметку «Supermodels» из журнала «Just Seventeen», и анализируя первый и второй параграфы этого текста, чтобы ответить на заданный к ним вопрос, ученик, опираясь на свои знания, может понять, что в первом параграфе говорится о пяти известных супермоделях, а во втором — что журнал «Just Seventeen» предлагает почитать о своих супермоделях, которые проявили себя в моде, журналистике и спорте. Этого достаточно, чтобы определить, что правильный вариант ответа из предложенных четырех будет «About some ordinary girls who have made careers for themselves».

Таким образом, учитель, имея тестовые материалы, может использовать отдельные фрагменты или тест в целом для осуществления итогового контроля и формирования у учащихся умений и навыков речевой деятельности.

ПЕРВИЧНАЯ ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

(в помощь учителю)

*Т. Д. МАКАРОВА, директор Центра тестирования,
М. М. АНДРЕЕВА, методист ИПКиППК*

Приближается весеннее региональное тестирование. Очень важным моментом является сбор и обработка результатов тестирования.

Сбор информации о результатах тестирования осуществляется в форме матрицы. В данной статье рассказывается о том, как использовать матрицу для анализа результатов тестирования на школьном уровне.

Результаты выполнения теста заносятся в матрицу учителем и ассистентами в ходе тестирования и проверки работ учащихся. Правильно

заполненная матрица (в соответствии с правилами, данными в "Руководстве по тестированию") позволяет учителю проанализировать результаты выполнения теста учащимися его класса(ов).

Чтобы проанализировать результаты тестирования, необходимо их обработать.

ОБРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ

Для анализа результатов тестирования потребуются данные. Чтобы получить их:

- подсчитайте общее число баллов, набранное каждым учеником;
- составьте сводную ведомость, для чего напротив набранных баллов ставится количество учащихся, набравших данный балл,

например:

баллы	кол-во уч-ся	баллы	кол-во уч-ся
4	1	39	1
18	2	40	1
19	1	43	2
24	1	47	1
25	1	49	3
30	2	50	1
34	1	56	1
37	2	59	1

Итого: 22 ученика;

— вычислите средний балл. Средний балл подсчитывается как среднее арифметическое общего числа баллов, набранных всеми учащимися, и числом учащихся, писавших тест.

В нашем случае:

$(4 \times 1 + 18 \times 2 + 19 \times 1 + 24 \times 1 + \dots + 59 \times 1) : 22 = 800 : 22 = 36,36$, или в матрице подсчитывается сумма баллов, стоящих в колонке «всего»;

— вычислите трудность теста. Трудность, или относительный средний балл, вычисляется как процентное отношение среднего балла к максимальному. Иными словами, это приведенный средний балл к 100-балльной шкале и он показывает процент учащихся, ответивших на вопросы теста правильно. В нашем случае: при максимальном балле теста равном 60, трудность теста будет $36,36/60 \times 100 \% = 60,6\%$;

— вычислите процент ошибочности в закрытых заданиях. Для этого число учащихся, выбравших неверную альтернативу (вариант ответа) делится на число учащихся, писавших тест, и умножается на 100%. Такие

Код школы

0 7

3

0 0 7

№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Верный ответ	С	В	А	Д	С	А	С	А	В	В	В	Д	С	Д	С	
Максим. балл	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
№ п/п	м/д															
01	8	С	А	С	А	В	В	А	С	Д	Д	А	А	Д	А	А
02	8	А	В	Д	А	С	Д	А	А	Д	В	Д	С	В	В	В
03	1	А	А	Д	Д	С	В	Д	В	В	А	А	Д	А	С	С
04	1	В	А	С	Д	А	А	С	В	А	Д	Д	С	А	Д	С
05	1	С	С	Д	В	С	С	С	Д	В	А	В	А	С	А	А
06	8	А	В	А	Д	А	А	В	А	С	В	С	Д	А	А	Д
07	1	А	А	А	А	С	В	С	Д	В	А	А	С	С	Д	С
08	1	А	А	Д	Д	Д	А	С	А	С	В	С	Д	С	С	С
09	8	А	В	Д	Д	С	А	А	Д	В	А	А	Д	С	А	С
10	8	А	В	Д	Д	С	А	С	С	В	В	С	Д	С	В	С
11	8	С	В	В	Д	С	А	С	Д	В	С	С	Д	Д	Д	С
12	1	В	В	А	Д	С	А	В	С	В	С	Д	Д	С	В	С
13	8	А	В	С	Д	С	А	Д	В	В	В	Д	Д	С	Д	С
14	8	С	В	А	А	С	С	Д	С	В	С	А	Д	В	С	Д
15	1	С	В	Д	Д	В	А	А	С	А	Д	С	Д	В	А	С
16	1	С	В	Д	Д	С	А	С	А	В	В	Д	Д	С	В	С
17	8	А	В	С	Д	С	А	С	А	В	В	А	Д	С	Д	С
18	1	А	В	А	Д	С	А	С	А	В	В	В	Д	С	С	С
19	1	А	С	А	Д	С	А	С	А	В	В	А	Д	С	Д	С
20	8	В	В	А	Д	С	А	С	А	В	В	Д	Д	С	Д	С
21	8	С	В	А	Д	С	А	С	А	В	В	С	Д	С	Д	С
22	1	С	В	А	Д	С	А	С	А	В	В	В	Д	С	Д	С

ДАНЫХ

1	0	0	9	а
---	---	---	---	---

Всего	16	17	18	19	20	21	22	Всего за	Всего
3.3	X	X	X	X	X	X	X	0.3	
30	3	4	5	6	5	4	3	30	60
2	1	0	1	0	0	0	1	2	4
8	1	1	0	2	3	2	3	10	18
8	1	0	3	3	2	0	1	10	18
10	0	1	1	2	4	1	0	9	19
12	2	1	3	2	4	0	0	12	24
12	1	0	4	4	3	0	1	13	25
14	1	2	5	4	2	2	0	16	30
16	0	1	4	2	5	2	2	14	30
16	2	3	4	0	4	4	3	18	34
20	3	3	5	4	0	2	0	17	37
20	3	1	1	4	4	3	1	17	37
18	3	2	3	4	3	3	3	21	39
20	2	2	3	4	2	3	3	20	40
20	3	4	3	4	5	2	2	23	43
22	3	3	4	4	4	2	1	21	43
24	3	3	4	5	4	2	2	23	47
24	3	4	4	4	3	4	3	25	49
26	2	4	2	6	4	3	2	23	49
24	2	2	5	6	4	3	3	25	49
26	3	2	5	4	5	3	2	24	50
28	3	4	4	5	4	4	3	28	56
30	3	4	5	5	5	4	3	29	59
P=	68	53	66	59	67	56	59		

вычисления делаются по каждой альтернативе для каждого закрытого задания. В нашем случае: (см. таблицу 2) в задании № 1 неверную альтернативу А выбрали 11 учащихся, или $11/22 \times 100\% = 50\%$, альтернативу В выбрали 3 учащихся, или $3/22 \times 100\% = 13,6\%$, в задании № 2 альтернативу А выбрали 5 человек ($22,7\%$) и С — 1 человек ($4,5\%$).

— выпишите номера заданий и вид ошибок, процент которых составляет:

- а) 15 — 25%;
- б) 26 — 35%;
- в) более 36% .

Для удобства данные можно оформить в виде таблицы, она может выглядеть так (данный пример не соответствует матрице 2):

Таблица 3

№ задания	А	В	С	Д	Е
1	8	13	29	50*	
2	33	23	42*		
3	21	31	48*		
4	27	4	29	40*	
5	2	25*	12	62	
6	8	23	54*	15	
7	27	2	69*	2	
8	8	4	12	77*	
9	12	62*	27		
10	81*	4	4	12	
11	19	10	69*	2	
12	12	0	79*	10	

— вычислите трудность каждого открытого задания, для этого сумма баллов, набранная всеми учащимися за данное задание, делится на произведение числа писавших и максимального балла за тест:

$$p = \frac{\sum B_i}{n * B_{\max}} * 100\%$$

Например, в задании № 16 (таблица № 2)

$$P = 45 / (22 \times 3) \times 100\% = 68\%$$

После подсчетов можно приступить к анализу.

ПЕРВИЧНЫЙ И ПОЭЛЕМЕНТНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Анализируется значение трудности теста. Если процент учащихся, справившихся с тестом, меньше 50% , то это свидетельствует о недостатке уровня подготовки выпускников. Если класс имеет достаточно

высокий уровень подготовки по предмету, то целесообразно проверить правильность занесения баллов в матрицу, так как даже одна описка в классах с числом учащихся меньше 15 может вызвать изменение значения трудности.

Для поэтапного анализа результатов тестирования удобно пользоваться таблицей № 3.

Эта таблица дает возможность проанализировать уровень знаний ваших учащихся по каждому вопросу, по каждой теме. Исходя из анализа можно спроектировать дальнейшее педагогическое воздействие.

Если неверный ответ выбрали менее 15% учащихся, то с этими учениками по данному заданию (теме) есть смысл поработать индивидуально. Если в задании неверную альтернативу выбрали более 25% учащихся — необходимо спланировать групповую консультацию. Если показатель ошибочности выше 35% — есть смысл более полного повторного изучения данного вопроса.

Аналогично анализируется и планируется дальнейшая педагогическая деятельность по открытым заданиям: если трудность $P > 70$, то индивидуальная работа, если P от 50 до 70 — групповая, если $P < 50$ — коллективное повторение. На консультации приглашаются учащиеся, не приступившие к выполнению задания и набравшие менее половины максимального балла за задания. Таким образом определяется программа минимум коррекции знаний учащихся.

ДАЛЬНЕЙШИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

После получения шкалы оценок за тест анализ начинается со сравнения оценок за тест и оценок, выставленных учащимся предварительно. При выставлении итоговой оценки за год нужно учитывать случаи, когда до более высокой оценки не хватает 1 — 2 баллов. В этом случае правомерно выставить итоговую оценку в пользу ученика.

Особого внимания требуют случаи расхождения оценок более 1 балла. Например: 2 и 4, 3 и 5 — и наоборот. В этих случаях имеет смысл еще раз проверить работу учащегося, выяснить причину такого расхождения и предложить данным учащимся выполнить экзаменационную работу в установленные сроки.

После получения статистических данных из Центра выполняется дальнейший анализ, о нем вы найдете материал в брошюре “Использование системы тестового контроля уровня обученности” (материалы второго Международного семинара «Общеобразовательные стандарты и качество образования: международный опыт»).

Творчество учителей



В. И. КАПУСТИНА,
учительница литературы
средней школы № 3 г. Грязовца

* * *

Когда волнующе и нежно
Прижмешься ты к моей руке,
Сомнения, что гнездились прежде,
Исчезнут сразу вдалеке.

Твою чарующую негу
Я ненасытно, жадно пью,
Вновь босиком зимой по снегу
К тебе иду, тебя люблю!

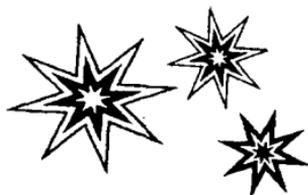
Люблю тебя, как ветер шальный,
Крутятся, сметает все с пути,
Мне нежности твоей все мало,
Другой такой мне не найти.

То ласковым прильну котенком,
То зверь рычащий пред тобой,
То свет, а то опять потемки,
Дружочек милый и родной.

Целую вновь до одуренья
Глаза бездонные твои...
Какие могут быть сомненья
В твоей сжигающей любви.

А страсть зовет, любовный трепет
Так возбуждающе хорош...
Любовь сердца для счастья лепит
И в теле дрожь, и в сердце дрожь.

Умри и вновь опять воскресни,
Взлети и снова упади,
Шепчи измученно и нежно:
В мои объятия приходи!



БАТЮШКОВ И ПУШКИН

Приближается 200-летие великого русского поэта А. С. Пушкина. Завершаются Всероссийские конкурсы «Мы лицеисты» и «Наш Пушкин».

Для вологодских школьников и педагогов имя Пушкина навсегда связано с его «предтечей» (В. Белинский), лучшим из литературных его наставников, Константином Николаевичем Батюшковым (1787—1855 гг.). Вот почему нынешний учебный год у нас был объявлен годом Батюшкова.

Особенно активно поработали череповецкие педагоги и школьники, а также литмузей «Память сердца» Ермаковской средней школы Вологодского района.

В Хантанове Череповецкого района усилиями пяксинских школьников и педагогов, а также юных краеведов-череповчан НОУ Дома творчества детей и юношества реконструируется Хантановский парк. Усилиями председателя литературоведческой секции того же НОУ Чусовой Валентины Дмитриевны установлена памятная доска, отлитая из металла по проекту художника В. Медведева (г. Череповец).

Проведены городская и районная Батюшковские конференции. В них приняли участие школьники не только НОУ ДТДиУ г. Череповца, но и Ботовской, Кривецкой, Мяксинской, Нелазской (литературный клуб «Миррелия», рук. В. И. Сумарокова), а также литмузея «Память сердца» Ермаковской школы Вологодского района. Ребята пишут рефераты «Батюшковы и Брянчаниновы под Вологдой» (Ермаково), «Батюшковы (Бердяевы) в Хантанове», «Хантановский фольклор» (Череповец), «Батюшков и Пушкин» и др.

Мы же готовим видеофильм «Память сердца» (страницы жизни и творчества К. Н. Батюшкова).

Фильм об учителе Пушкина — поэте, ставшем ныне «программным» — состоит из нескольких частей:

— «Музей-квартира поэта К. Н. Батюшкова в Вологде», где он родился (в другом доме), жил последние годы (с 1833 по 1855);

— школьный литмузей «Память сердца»;

— «Хантаново в судьбе поэта Батюшкова»;

— «Даниловское — музей-усадьба Батюшковых».

**ФИЛЬМ МОЖНО ЗАКАЗАТЬ
ПО АДРЕСУ:**

**160012, г. Вологда,
Козленская, 99а, ИПКиППК, каб. 22.**

**ВМЕСТЕ С ЗАКАЗОМ
ВЫШЛИТЕ КАСSETУ**

Создатели видеофильма — В. Н. Седов, инженер-оператор (съемка и монтаж); Ю. С. Широковский, кандидат педагогических наук (текст и режиссура).

ИСЯЮЧНИК

УЧРЕДИТЕЛИ:

Департамент образования
администрации Вологодской области
Институт повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров

НАШ АДРЕС:

г. Вологда, ул. Козленская, 114, ИПКиППК

ТЕЛЕФОНЫ ДЛЯ СПРАВОК: 72-30-12 и 72-25-31

НАШ РАСЧЕТНЫЙ СЧЕТ:

609930 в Севергазбанке г. Вологды,
кор. счет 700161886, БИК 041909786.
Инд. номер 3525080788

Главный редактор **А. М. Попов**
Отв. секретарь **Н. Г. Варфоломеева**

На 1-й странице обложки иллюстрация Саввы Бродского
к произведению С. Цвейга "Мария Стюарт"

Технический редактор
Н. И. Тимонова

Корректор
И. А. Головина

Сдано в набор 16.11.97 г. Подписано в печать 20.02.98 г.
Формат 60x84/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 6,9. Тираж 200 экз.

Издательство Вологодского института повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров.
160012, г. Вологда, ул. Козленская, 114.

ИСТОЧНИК

УЧРЕДИТЕЛИ: Департамент образования
администрации Вологодской области
Институт повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров

НАШ АДРЕС: г. Вологда, ул. Козленская, 114, ИПКиППК

ТЕЛЕФОНЫ ДЛЯ СПРАВОК: 72-30-12 и 72-25-31

НАШ РАСЧЕТНЫЙ СЧЕТ: 609930 в Севергазбанке г. Вологды,
кор. счет 700161886, БИК 041909786.
Инд. номер 3525080788

Главный редактор **А. М. Попов**
Отв. секретарь **Н. Г. Варфоломеева**

На 1-й странице обложки иллюстрация Саввы Бродского
к произведению С. Цвейга "Мария Стюарт"

Технический редактор
Н. И. Тимонова
Корректор
И. А. Головина

Сдано в набор 16.11.97 г. Подписано в печать 20.02.98 г.
Формат 60x84/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 6,9. Тираж 200 экз

Издательство Вологодского института повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров.
160012, г. Вологда, ул. Козленская, 114.

