

Работа учителей-словесников при реализации эксперимента по развитию школьника в условиях гимназии

О.В. Гордиенко,

Н.В. Растегина

Гимназией № 1592 совместно с учёными Московского педагогического государственного университета была разработана концепция эксперимента по формированию развивающей среды школьника в условиях гимназии. Большая роль в осуществлении данного эксперимента отводится учителям, на плечи которых ложится практическое осуществление экспериментальной деятельности. Для понимания роли учителя в эксперименте необходимо первоначально пояснить суть концепции и место учителя в её осуществлении.

Как в любом исследовании первоначально был определён научный аппарат экспериментальной деятельности: установлены объект, предмет, цели и задачи, гипотеза исследования, а также выбраны теоретические и эмпирические методы, которые были определены в ходе коллективного обсуждения на педсовете. Объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс в гимназии; предметом — организационно-педагогические условия реализации развивающей среды школьника в условиях гимназии.

При определении цели эксперимента — создать организационно-педагогические условия формирования развивающей среды школьника в условиях гимназии для обеспечения интенсивного интеллектуального и нравственного развития учащегося — учитывалось мнение всех учителей гимназии. Исходя из цели, были сформулированы задачи экспериментальной деятельности: изучить теоретические основы по проблеме формирования развивающей среды школьника, провести маркетинговое исследование, выявить практические основания для реализации программы; разработать модель педагогической деятельности и определить условия для формирования развивающей среды школьника; разработать программу формирования развивающей среды школьника; определить показатели эффективности программы; апробировать программу в практике работы гимназии № 1592; обобщить и разработать рекомендации по использованию положительного опыта для других образовательных учреждений.

Исходя из предмета исследования, как рабочая гипотеза было сформулировано следующее положение: «Реализация программы формирования развивающей среды школьника в условиях гимназии будет возможна при следующих условиях:

- 1) будет создана развивающая речевая среда школьника;
- 2) будет разработана индивидуально-творческая среда обучения школьника;
- 3) будет внедрена воспитывающая среда школьника;
- 4) будет разработана здоровьесберегающая среда школьника;
- 5) будет осуществлена реализация психосоциальной среды школьника».

Таким образом, возникли пять приоритетных направлений экспериментальной деятельности: формирование развивающей речевой среды школьника, формирование воспитывающей среды школьника, формирование индивидуально-творческой среды обучения школьника, формирование здоровьесберегающей среды школьника и формирование психосоциальной среды школьника.

Для достижения целей и задач эксперимента, а также для проверки гипотезы были выбраны как теоретические, так и эмпирические методы и средства: теоретический анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования; изучение нормативных документов Министерства образования и науки РФ, ранжирование, сравнение, анкетирование, тестирование, беседа, педагогическое наблюдение, психолого-педагогическое исследование, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности и метод самооценки, экспертной оценки, методы математической статистики, моделирующие игры.

Следующим шагом стало распределение функциональных обязанностей между участниками эксперимента. Была выделена экспертная группа, которая осуществляет научное руководство экспериментом, принимает участие в разработке программы эксперимента, корректирует и направляет деятельность учителей-экспериментаторов, осуществляет контроль и оценку результатов, осуществляет консультации по реализации эксперимента; группа разработчиков, которая координирует общую работу группы, определяет стратегию образовательной политики в образовательном учреждении, принимает участие в разработке программы эксперимента, обеспечивает информационную, организационную, научно-методическую поддержку педагогов по проведению эксперимента, организует связь с образовательными учреждениями, работающими по данной проблеме, осуществляет связи с учреждениями среднего и высшего профессионального образования, проводит мониторинги уровня обученности учащихся по профильным дисциплинам; группа экспериментаторов, которая принимает участие в разработке программы эксперимента, работает над формированием УМК по своему предмету с учётом эксперимента, разрабатывает модули для спецкурсов, продумывают экспериментальную и практическую часть, отслеживает промежуточные и итоговые результаты, проводит разъяснительную работу с родителями, проводит анкетирование обучающихся, осуществляет ведение документации по эксперименту. Особую группу составила администрация гимназии: директор, который осуществляет общее руководство экспериментом, определяет кадровый состав участников эксперимента, составляет программу финансирования эксперимента, распределяет функциональные обязанности между участниками эксперимента; заместитель директора по учебно-воспитательной работе, который принимает участие в разработке программы эксперимента, координирует работу участников эксперимента, организует сбор информации о ходе эксперимента, информирует научного руководителя о ходе эксперимента, обеспечивает учебно-методическое и программно-методическое сопровождение эксперимента; психолог, который осуществляет психолого-педагогическое сопровождение эксперимента, проводит психологическую диагностику и тестирование обучающихся, проводит консультирование учителей, родителей и обучающихся.

Затем в ходе общего обсуждения концепции эксперимента были выделены пять этапов его осуществления: диагностический, в ходе которого предполагалось изучение литературы по проблеме формирования развивающей школьника среды, анализ педагогического опыта, теоретическое осмысление и обоснование проблемы исследования, проведение маркетингового исследования (опрос родителей, учеников и учителей), разработка концептуальных подходов к формированию развивающей школьника среды, разработка основных положений об исследовании проблемы; прогностический, который предполагает разработку модели педагогической деятельности и определение условий для формирования развивающей школьника среды, разработку программы формирования развивающей среды школьника в условиях гимназии для обеспечения интенсивного интеллектуального и нравственного развития личности учащегося, определение показателей эффективности программы; организационный, при реализации которого будет проводиться подготовка научно-методического обеспечения эксперимента; практический, в ходе которого планируется проведение эксперимента, накопление результатов, уточнение исходных теоретических положений, корректировка хода и содержания эксперимента; обобщающий, на котором будет проведён анализ хода экспериментальной работы, обобщены данные, представлены результаты по использованию положительного опыта для других образовательных учреждений.

В итоге проделанной работы по каждому из направлений были определены ожидаемые результаты по всем этапам.

Покажем работу учителей-экспериментаторов на примере реализации направления «Формирование развивающей речевой среды школьника».

Методическим объединением словесников сразу было решено провести констатирующий эксперимент, включающий диагностику знаний, умений и навыков гимназистов по русскому языку и литературе (в том числе уровня коммуникативной культуры учащихся), интеллектуальных возможностей гимназистов 5–7 классов, а также опросы самих школьников и их родителей. Данные мероприятия показали недостаточное владение гимназистами коммуникативной компетенцией, особенно в области построения развёрнутого высказывания с обязательной передачей впечатлений и собственных эмоций с учётом определённых фоновых знаний, использования изобразительно-выразительных средств для передачи своего эмоционального состояния (с трудом подбирают и используют сравнение 17%, метафоры — 37%, гимназисты очень мало используют оценочные слова, и они не отличаются разнообразием. Так, при описании в 5 классе дымковской игрушки употреблялись лишь слова типа «красивый», «хороший», отсутствие в работах стилистических фигур и др.). Опросы в то же время выявили желание самих учащихся и их родителей «уметь правильно и красиво говорить и писать», «владеть языком как журналисты».

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента пришли к выводам. Во-первых, работа по формированию коммуникативных умений школьников проводится в основном на аналитических упражнениях и заданиях (определить тему, основную мысль, тип речи анализируемого текста и т.д.), почти при полном отсутствии заданий, основанных на синтезе умений, в то время как для более успешного речевого развития необходимы условия для самостоятельного творческого подхода к созданию текста. В.И. Белов пишет: «Потребность твор-

чества <...> теплится в каждом из нас даже в самых невероятно тяжких условиях. Каждая личность по-своему талантлива, иными словами, своеобразна». Без творческих стимулов «закрепляется социальное равнодушие личности, поощряя мысль о недоступности творчества для всех и для каждого»¹.

Во-вторых, недооцениваются психологические особенности возраста учащихся 5–7 класса, для которых характерно наглядно-образное мышление. Психологами (Б.Г. Ананьевым, Л.Л. Бочкаревым, Р.С. Немовым и др.) доказана прямая зависимость активизации мотивационной сферы личности учащихся от эстетического переживания, в результате чего появляется внутренняя потребность в словесном оформлении своих мыслей, чувств. А.Ф. Лосев считал, что «в процессе общения люди не придерживаются строгой доказанности и логичности в своих высказываниях, часто руководствуясь эмоциональным восприятием мира»². Это даёт основание говорить, что при обучении коммуникативным умениям необходим яркий эмоциональный стимул, который служил бы источником возникновения мотива речевой деятельности.

Безусловно, решению этой проблемы способствует использование разнообразных средств наглядности (Г.Г. Городилова, Л.М. Зельманова, Э.И. Курцева, Л.П. Прессман, Т.М. Фалина). Разработаны методики формирования коммуникативных умений школьников с помощью живописи (Т.А. Ладыженская, Л.А. Ходякова, А.Н. Горчак), музыки (Г.Б. Вершинина, О.В. Куварзина), кино- и диафильма (Т.Н. Волкова, И.Ю. Кудина), иллюстраций и собственных рисунков школьников (Е.А. Кобелева, И.М. Михайлова), произведений декоративно-прикладного и народного искусства (О.В. Гордиенко, Л.И. Новикова, Л.П. Сычугова и др.). Это наметило первое направление разработки проблемы: создание серии творческих заданий коммуникативной направленности на материале, способном вызвать эмоциональные переживания гимназистов.

Анализ научной и научно-методической литературы по формированию развивающей речевой среды и педагогического опыта, включая собственный, позволил наметить ещё несколько направлений разработки проблемы: апробация и коррекция с учётом специфики гимназии курса «Основы речевой деятельности»³ и его научно-методическое обеспечение, проектирование факультатива «Основы деятельности журналиста» и его методическое сопровождение, разработка единого речевого режима для гимназии, создание сети творческих организаций для гимназистов разных возрастных групп (клуб читателей, театр-студия, литературная гостиная и др.), организация музея истории журналистики, учреждение детской научно-практической конференции по детской и юношеской литературе (в рамках которой проводить защиту проектов) и др.

По первому направлению был уточнён перечень коммуникативных умений:

1. Умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста. Это умение в свою очередь подразделяется на ряд умений следующего характера: вдумываться в тему, предлагать свой вариант формулировки темы, определять свой замысел, свой подход к теме, раскрывать основную мысль убедительно, аргументированно. Кроме того, к этому блоку умений можно отнести умение подбирать эпиграф, в котором отразилась бы основная мысль высказывания.

¹ Белов. В.И. Лад: Очерки о народной эстетике. М., 1984. С. 320 — 321.

² Лосев А.Ф. Языковая структура. М., 1983. С. 8.

³ См. Гордиенко О.В. Основы речевой деятельности. (Программа элективного курса для учащихся V — XI классов) // Русский язык в школе. 2008. № 5. С. 105 — 111.

2. Умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание. Этот блок умений включает в себя умение работать с разными источниками информации, работать со справочниками, художественными текстами, умение слушать и записывать текст, делать выписки из литературных источников, из материалов прессы, из научно-популярных книг, анализировать и комментировать собранный материал, абстрагировать и конкретизировать его, обобщать группировать материал в соответствии с определёнными микротемами, составлять различные виды планов высказывания. Кроме того, к этим умениям могут быть отнесены умения продумывать вступление и заключение, избегать трафаретных вариантов, умение «перекидывать мостики» от одной части высказывания к другой, умение формулировать выводы.

3. Умение строить высказывания в определённой коммуникативной форме (речевом жанре), например, в жанре невыдуманного рассказа, репортажа, в форме портретных зарисовок и т.д. Это умение связано с необходимостью строить текст в соответствии с задачами того или иного жанра, умение использовать языковые средства определённого жанра, умение оформить текст как того требуют особенности.

4. Умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства. Это умение ориентировано на умение выбирать из ряда синонимических средств наиболее удачные с точки зрения условий общения и с точки зрения эстетической функции эмоциональных, выразительных и образных средств языка, умение пользоваться оценочной лексикой, использования восклицательных и вопросительных предложений, синтаксические фигуры, тропы сравнения и т.д. К этому блоку можно отнести стилистические умения: умение соблюдать композиционную форму в соответствии с выбранным стилем и умение излагать связно мысли в соответствии со стилистическими нормами.

5. Умение править, совершенствование написанное, которое связано с анализом своего высказывания, во-первых, с точки зрения соответствия теме и основной мысли, во-вторых, с точки зрения соответствия высказывания стилю, жанру и использованных в нём языковых средств.

К этим общепринятым умениям были добавлены специальные умения, которые могут быть сформированы на основе творческих заданий: умение отбирать уже известный литературный, научный материал для аргументации своей точки зрения и соотносить его с увиденным и (или) услышанным, вводить в своё высказывание прецедентные тексты; умение из разных точек зрения на один материал выбирать наиболее близкую и поддерживать её своими наблюдениями, умозаключениями; умение грамотно оформлять возникающие образы, словесно оформлять свои чувства и эмоции, для чего уметь использовать оценочные слова, эмоционально-экспрессивную лексику, образительно-выразительные средства; самому создавать уникальные языковые средства для передачи впечатлений; умение самостоятельно строить высказывания параллельного или последовательного сравнения предметов или тестов, предметов и текстов.

С опорой на имеющиеся классификации упражнений (М.Т. Баранов, Р.Е. Вульфсон Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Ф.С. Попков, Т.А. Шаповалова, и др.) была намечена типология творческих заданий коммуникативной направленности. Все задания разделены на три группы, с каждой из них соотнесены средства воздействия и стимулирования творческой деятельности школьников.

Первый тип творческих заданий основан на работе по созданию текста с опорой на визуальные впечатления. В.А. Сухомлинский писал: «В период детского мышления мыслительные процессы должны быть как можно теснее связаны с живыми яркими наглядными предметами окружающего мира. Эмоциональная насыщенность восприятия — это духовный заряд детского творчества»¹.

Для этого было предложено использовать предметы, предъявляемые в натуральном виде. К.Д. Ушинский писал, что когда ребёнок что-либо воспринимает, его ощущения превращаются в понятия, из понятий составляется мысль и затем мысль облекается в слово².

Задания этого вида разнообразны, например:

1. Описать в заданном стиле какое-либо произведение искусства или предмета окружающего мира (можно описывать лишь какую-либо его часть), возможно дать дополнительное задание: использовать какие-либо определённые грамматические средства, например, опишите любой из предложенных вам предметов, используя причастные обороты, или охарактеризуйте роспись предмета, используя как можно больше наречий и т.д.
2. Нарисовать свою сюжетную картинку, а затем составить по ней рассказ.
3. Сопоставить несколько произведений какого-либо художественного промысла, найти в них общее и различное, написать их сравнительную характеристику.
4. Написать рассказ от имени какого-либо предмета, например, написать автобиографию портфеля; придумать сказку или рассказ, где главным действующим лицом был бы предложенный предмет.
5. Написать фрагмент сценария для научно-популярного фильма о каких-либо произведениях искусства.
6. Написать словарную статью или статью для журнала о каком-либо виде декоративно-прикладного, скульптурного или художественного искусства.
7. Составить текст экскурсии для первоклассников в музей, представив, что экспонатами музея являются предложенные вам произведения искусства.
8. Описать процесс изготовления этого предмета

Задания на составление рисунка не случайны. Психологами (К.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе и др.) доказано, что у детей до 12 лет имеется тесная связь между письменной речью и рисованием, что текст создаётся ребёнком ещё в процессе рисования, а это помогает планированию высказываний во внутренней речи, которую учащиеся легче реализуют при словесном оформлении. Использование собственного рисунка признаётся и методистами (К.Б. Бархиным, А.Д. Дейкиной, И.М. Михайловой, Е.И. Тихеевой, Л.А. Ходяковой).

Второй тип творческих заданий связан с использованием в качестве опоры текстов об искусстве и текстов собственно народной культуры, то есть фольклорных текстов.

¹ Сухомлинский В.А. Собр. соч. Т.3. - М.: Педагогика, 1976. С. 48.

² Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Т.2. М., 1954. С. 649.

I. Работа с незавершённым текстом.

- 1) создать текст по зачину;
- 2) создать текст по концовке;
- 3) составить оформление к тексту.

II. Работа с одним завершённым текстом.

1) Задания на переработку исходного текста:

- а) изложить данный текст в другом стиле или жанре;
- б) обогатить текст образно-выразительными средствами;
- в) ввести в текст дополнительные элементы, например, ввести описание какого-либо предмета или его части или ввести в текст диалог и т.д.;
- г) более детально описать какой-нибудь эпизод;
- д) добавить в текст свои примеры и доказательства.

2) Задания на создание нового текста:

- а) написать продолжение свободного диктанта или изложения;
- б) создать текст по аналогии;
- в) согласиться или опровергнуть точку зрения автора текста;
- г) интерпретировать текст;
- д) выписать из текста о каком-либо произведении искусства слова или сочетание слов определённой грамматической категории, например, прилагательные, наречия или причастные обороты с зависимыми словами, затем, используя выписанные слова и сочетания слов, написать свой текст о другом произведении того же вида искусства.

III. Работа с несколькими текстами.

Здесь возможны задания как на основе нескольких одноплановых текстов, например, на основе двух искусствоведческих или двух художественных, так и на основе разноплановых текстов, например, задания на основе художественного и фольклорного текста, художественного и искусствоведческого, искусствоведческого и фольклорного. Основываясь на этой специфике заданий, мы все задания этого блока разделили на два вида: задания на основе одноплановых текстов и задания на основе разноплановых тестов.

1) Задания на основе одноплановых текстов:

- а) сравнить два текста о двух разных художественных школах (например, о Палехской и Федоскинской лаковых миниатюрах), найти общее в изобразительном подходе и различия в манере исполнения, стиле, сюжете и т.д., написать свой текст на основе данных;
- б) прочитать два текста об одном виде искусства, у авторов которых разные точки зрения, написать свой текст в защиту одной из точек зрения;
- в) ознакомиться с текстами и, используя полученную из них информацию, создать свой текст.

2) Задания на основе разноплановых текстов:

- а) сравнить два текста (искусствоведческий и публицистический) об одном виде искусства, написать о том, что сближает авторов этих текстов, одинаково или по-разному они смотрят на произведения искусства;
- б) прочитать два текста (фольклорный и художественный), оценить, как использует автор художественного текста средства устного народного творчества в своём произведении, удалось ли ему передать эстетику народной жизни;
- в) ознакомиться с предложенными текстами (художественным, публицистическим, искусствоведческим и фольклорным), используя полученную из них информацию, напишите сценарий для научно-популярного фильма, или небольшую научно-популярную статью, или публицистический или художественный текст.

Третий тип творческих заданий представляет собой творчество в самом чистом виде, когда школьник работает самостоятельно без помощи учителя, без подручных средств, без визуальной и текстовой поддержки.

Этот вид предполагает, что учащиеся уже получили достаточно сведений, осмыслили их и могут изложить свой взгляд на бумаге. Этот вид работы представляет собой собственно сочинения. Рассмотрим виды таких сочинений. В методике преподавания русского языка существует несколько классификаций по разным основаниям: по тематике (сочинения на лингвистические темы и сочинения на темы из жизни, на так называемые свободные темы), по источнику получения материала (сочинения на основе жизненного опыта, прочитанного, произведений живописи, диа-, кино-, телефильмов, радио- и телепередач, театрального спектакля и т.д.), по объёму (сочинения-миниатюры и сочинения полного объёма) и т.д. Для нас более важным является деление на виды по источникам психологического ряда — памяти и воображению, поэтому мы выделяем виды работ по памяти и воображению. Приведём примерный перечень тем по каждому виду творческих работ.

1) Творческие задания на составление текста по памяти:

- а) «Вспомните наиболее понравившиеся вам русские былины, напишите сочинение на тему: «Мои любимые эпизоды из былин».
- б) «Вспомните сюжеты росписи прялок и напишите сочинение «Основные сюжеты росписи русских прялок».
- в) «Подумайте, какой из видов русского народного искусства вам больше всего нравится, напишите о нём сочинение, самостоятельно сформулировав тему.

2) Творческие задания на составление текста по воображению:

- а) «Представьте, что вы попали в сказочную страну, опишите в виде путевых заметок то, что вы там увидели».
- б) «Представьте, что вы корреспондент газеты «Сказочные новости», вы попали в гости к Бабе-Яге, возьмите у неё интервью».
- в) «Представьте, что вы руководитель археологической экспедиции, нашедшей произведения декоративно-прикладного народного искусства Древней Руси. Дайте описание этих предметов в официально-деловом стиле».

Темы сочинений могут варьироваться, мы привели для примера лишь несколько таких тем.

По второму направлению были уточнены исходные данные программы «Основы речевой деятельности», так, были более конкретно сформулированы цель и задачи курса. Цели курса —

сформировать у школьников коммуникативную компетенцию: познакомить учащихся с основными речеведческими понятиями, развить все виды речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо), помочь овладеть основами культуры речи, основными жанрами устной и письменной речи, а также навыками самостоятельной работы с источниками информации. Задачи изучения курса: познакомить с основными речеведческими понятиями, необходимыми для анализа готового высказывания (текста) и продуцирования собственного, с основными моделями речевых жанров; научить построению законченных высказываний (текстов) определённых жанров в устной и письменной форме в соответствии с заданной (выбранной) темой и учётом стиливого единства, сознательному отбору языковых средств (лексических и грамматических) для выражения своих мыслей, использованию средства связи предложений и микротем, обеспечивающих цельность и связность текста, самостоятельной литературной и правописной правке текста; сформировать представление о нормированной (кодифицированной) русской литературной речи, умение проводить различные виды анализа текста, умения и навыки чтения и восприятия речи (текста), умения и навыки самостоятельной работы с книгой. Затем была начата реализация программы в 5-м классе.

Параллельно с этим была начата работа по определению единого речевого режима гимназии. В рамках этой работы был проведён педсовет, на котором определены следующие положения: требования, предъявляемые на уроках русского языка к устной и письменной речи гимназистов, поддерживаются учителями всех предметов, а также во внеурочной деятельности, также всеми учителями признаются разработанные словесниками система работы с научными терминами, виды работы, связанные с чтением и аналитической переработкой информации, система оценивания учебных достижений гимназистов, включающая словесную презентацию материалов. Было разработано положение о едином речевом режиме гимназии, в котором отражены обязанности учителей, независимо от преподаваемого ими предмета, обязанности классных руководителей, администрации гимназии, а также единая политика в области информационной поддержки с учётом речевых норм.

Следующим направлением была разработка концепции музея истории журналистики и проектирование факультативного курса «Основы деятельности журналиста». Школьный музей, по мнению учителей-организаторов, является одной из форм дополнительного образования, он призван способствовать формированию у учащихся исследовательских умений, расширению кругозора, служить целям совершенствования образовательного процесса. Планируется, что учащиеся в рамках деятельности музея будут работать с литературой, справочниками, документами, знакомиться с архивными материалами, обращаться за помощью в сборе материалов к родственникам, учиться наблюдать, анализировать, обмениваться опытом, передавать свои знания другим, защищать свои проекты в рамках деятельности школьного научного общества. В экспозицию школьного музея предполагается включать подлинные материалы (опубликованные детские и юношеские периодические издания, издания гимназии, фото- и видеоматериалы со встреч с журналистами, воспоминания о детских СМИ родителей и др.) и копии малодоступных изданий. В рамках деятельности музея, который, как предполагается, будет создаваться силами гимназистов, планируется реализовывать и факультативный курс по журналистике, для обеспечения которого использовать некоторые разработки преподавателей филологического факультета МПГУ, где уже много лет ведётся подготовка по специальности «Журналистика».

Гордиенко О.В., Растегина Н.В.

Работа учителей-словесников при реализации эксперимента по развитию школьника в условиях гимназии

Также учителями разрабатываются проекты организации театральной студии, литературной гостиной и других творческих групп. Планируется в следующем учебном году начать их работу.

Эксперимент рассчитан на реализацию до 2013 года. Заложенные идеи в ходе работы могут претерпеть некоторые изменения, дополняться или меняться, но для того чтобы не потерять изначальные идеи, вводится мониторинг, который будет отслеживать основные достижения и недостатки, которые помогут скорректировать дальнейшую программу.

Гордиенко Оксана Викторовна,

доцент кафедры методики преподавания русского языка, заместитель декана по учебной работе филологического факультета МПГУ, научный руководитель гимназии № 1592, кандидат педагогических наук

E-mail: oxanagord@mail.ru

Растегина Наталья Валерьевна,

заместитель директора гимназии № 1592 по учебно-воспитательной работе