

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
ЯМАЛО-НЕНЕЦКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

Ямало-Ненецкого автономного округа

Выпуск № 2 (71)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ ЯМАЛА

САЛЕХАРД
2011

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК № 2 (71)

Редакционная коллегия:

Г.А. Шапоренкова –
директор ГАОУ ДПО ЯНОИПКРО «РИРО», доктор педагогических наук

Н.В. Цымбалистенко –
профессор кафедры гуманитарного образования ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО»,
доктор филологических наук

А.Г. Вороненко –
заместитель директора по научно-исследовательской работе – ученый секретарь ГБУ
«Ямало-Ненецкий научный центр изучения Арктики», кандидат педагогических наук

Статьи, вошедшие в Вестник, рассматривают комплекс вопросов, связанных с проблематикой профессионально-образовательной подготовки педагогических кадров в области инновационного совершенствования образовательных систем.

Анализируются проблемы совершенствования методов, технологий и форм научно-методического сопровождения инновационных процессов в образовательной системе Ямало-Ненецкого автономного округа.

Уделено внимание теоретическому осмыслению этапов литературного развития северо-запада Сибири в соответствии с принципами культурно-исторического, сравнительного и типологического подходов к изучению литературы.

ISBN

© Государственное бюджетное учреждение «Ямало-Ненецкий научный центр изучения Арктики»

© Коллектив авторов

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Березина О.Л.</i> Профессионально-образовательная подготовка педагогических кадров в области инновационного совершенствования образовательных систем	4
<i>Братухина Е.Г.</i> Большие шаги маленьких северян (из опыта организации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО)	10
<i>Варнавина И.М.</i> Технологический подход к образовательному процессу	13
<i>Волкова Н.Г.</i> Поэтапное формирование компонентов исследовательской культуры школьника	16
<i>Вороненко Г.Г.</i> Соотношение категорий «социализация» и «воспитание»	22
<i>Вороненко И.А.</i> Роль педагогического коллектива в реализации профильного обучения	25
<i>Вторушина Н.А.</i> Применение метода интеллект-карт на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе	32
<i>Желнина Т.И.</i> Научно-исследовательские работы по физике как средство ориентации учащихся на профессии, существенно связанные с техническим и промышленным освоением и обустройством Ямала	38
<i>Збираник Т.В.</i> Личностно-деятельностный подход к обучению как основа образовательного процесса гимназии малого северного города	42
<i>Ивченко В.А.</i> Учет психологических особенностей младшего школьника в процессе реализации личностно-ориентированного подхода в образовании	52
<i>Конев А.В.</i> Этапы социализации юношей-студентов коренных малочисленных народов Севера в первый год обучения средствами физической культуры и спорта	56
<i>Овсяник И.О.</i> Возможности социального партнерства в условиях развития образовательного учреждения	61
<i>Паришуков В.Г.</i> Качество образования как философская категория	66
<i>Рассохина С.Г.</i> Педагогические мастерские как технология развития творческих способностей учащихся	76
<i>Тихонов С.Е.</i> О некоторых чертах государственной образовательной политики в контексте проблемы педагогических кадров	88
<i>Фиголь Н.В.</i> Основные направления деятельности органов власти по подготовке и закреплению квалифицированных кадров в агропромышленном комплексе	95
<i>Цымбалистенко Н.В.</i> Литература Ямала. Обретение поэтического статуса	104
<i>Чернова О.В.</i> Технология КСО как средство реализации личностно-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам	110
<i>Шапоренкова Г.А.</i> Роль системы дополнительного профессионального образования в развитии компетенций педагога в сфере инноваций	114
Сведения об авторах	124
Полезная информация	125

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

© 2011 г.

О.Л. Березина

*первый заместитель директора государственного автономного образовательного учреждения
дополнительного профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа
«Региональный институт развития образования», кандидат педагогических наук*

В статье рассмотрен комплекс вопросов, связанных с проблематикой профессионально-образовательной подготовки педагогических кадров в области инновационного совершенствования образовательных систем. Анализируется проблема совершенствования методов, технологий и форм научно-методического сопровождения инновационных процессов в региональной образовательной системе, а также место и роль в данных вопросах курсовой подготовки педагогических кадров в учреждении дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: инновационные процессы в образовании; инновационное совершенствование образовательных систем; профессионально-образовательная подготовка педагогических кадров в области инновационного совершенствования образовательных систем; место и роль курсовой подготовки педагогических кадров в формировании их готовности к инновационной деятельности.

Динамичные изменения в социально-экономической и социально-культурной сферах, задачи развития конкурентных преимуществ России в современной мировой экономике обуславливают необходимость модернизации образования, превращения его в гибкую саморазвивающуюся систему, способную соответствовать вызовам времени и изменяющимся запросам граждан, рынка, производства.

В логике инновационной переориентации экономики логична постановка вопроса об активизации инновационных процессов в образовании, инновационном совершенствовании образовательных систем на основе принципиально новых идей и подходов, соответствующей профессионально-образовательной подготовке педагогических кадров.

Основой решения такого комплекса проблем и задач являются концептуальные подходы, идеи, сформулированные по результатам научных исследований, а также достижения современной образовательной и управленческой практики [1; 2; 4–10; 12; 13; и др.].

В последние десятилетия усилился интерес к исследованию различных аспектов

проблемы повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений, их профессионально-образовательной подготовки в области инновационного совершенствования образовательных систем, места и роли курсовой подготовки в формировании готовности педагогических кадров к инновационной деятельности. В этом аспекте представляют интерес работы А.Б. Бакурадзе, А.М. Баскакова, А.И. Жилиной, Ю.А. Конаржевского, С.А. Лисицына, Э.М. Никитина, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Н.С. Сунцова, Е.П. Тонконогой, К.М. Ушакова, П.В. Худоминского, Т.И. Шамовой, Р.Х. Шакурова и др.

Предметом исследования этих авторов являлся отбор содержания повышения квалификации руководителей образовательных учреждений применительно к различным инновационным направлениям, организация повышения их квалификации в процессе курсовой подготовки и самообразовательной работы, а также в ходе инновационной деятельности.

Повышение квалификации представляет собой учебную деятельность, направленную на достижение более высокой ступе-

ни профессиональной квалификации; оно предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологиями. Курсовую подготовку в системе дополнительного педагогического образования можно рассматривать как одну из форм освоения прогрессивного опыта. Целью такой подготовки является повышение эффективности труда, подготовка к участию в деятельности по инновационному совершенствованию образовательных систем.

Дополнительное профессиональное образование выступает сферой образования, где социальные новации реализуются в повышении качества человеческого потенциала в соответствии с провозглашенными обществом социальными и культурными приоритетами [3].

Анализ работ в области инновационного менеджмента, педагогической инноватики (О.С. Газман, В.И. Загвязинский, С.В. Лазарев, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, А.Я. Найн, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамова, Н.Р. Юсуфбекова и др.) показывает, что развивающаяся образовательная система характеризуется следующими признаками и особенностями, учет которых необходим в ходе организации процесса повышения квалификации педагогических кадров:

- квазистабильность существования;
- частичная неопределенностью траекторий развития;
- дуальность организации и управления;
- направленность на отдаленный результат, отставленный эффект;
- сложность и противоречивость основных процессов;
- высокие темпы обновления всех элементов и связей между ними;
- интенсивные обменные процессы с внешней средой;
- повышенная энтропийность;

- сложность управления образовательной системой со стороны субъектов управления;

- повышение роли рефлексивных начал в управлении и процессов самоорганизации.

Указанные признаки и особенности развивающейся образовательной системы предъявляют более высокие требования к процессу повышения квалификации педагогических кадров. Наличие большого числа разнообразных, одновременно развертывающихся инновационных процессов делает невозможной ситуацию обеспечения качества образования с опорой на эпизодически проводимые мероприятия локального характера. Требуется системное применение различных средств, методов, технологий. При этом меняется сам характер управления качеством:

- реализуются различные его виды;
- используются методы статистического контроля качества, мониторинговые технологии;
- разрабатывается система оценочных стандартов, критериев и измерителей качества образования;
- сам процесс управления алгоритмизируется, включает элементы формализации процедур принятия управленческих решений;
- трансформируются организационные структуры управления, приобретая все больше матричный характер;
- реализуются различные варианты программно-целевого управления;
- преобладающая роль отводится процессному подходу в управлении качеством [11].

Постдипломное педагогическое образование постоянно сталкивается с проблемой взаимосвязи инновационного и традиционного в обучении педагогических кадров, при организации курсовой подготовки. Проблема состоит и в том, чтобы, не разрушая фундаментальное ядро дополнитель-

ного педагогического образования, обеспечить его практическую направленность как на оказание методической помощи педагогам, так и на удовлетворение познавательно-практических интересов педагогов-слушателей курсов повышения квалификации.

В силу этого анализ учебных программ курсов повышения квалификации, а также современных педагогических концепций и технологий, составляющих основное содержание постдипломного педагогического образования, позволяет сформулировать в качестве наиболее существенных следующие его тенденции, в том числе неблагоприятные:

– утверждение плюрализма и эклектической полипарадигмальности как методологических принципов отбора содержания курсов повышения квалификации педагогов;

– «вестернизация» постдипломного образования, проявляющаяся в явном преобладании образовательных концепций, являющихся аналогами западных педагогических теорий и технологий;

– отказ от «знаниевой» парадигмы образования в пользу практико-ориентированной, вернее, узко прагматичной «компетентностной» парадигмы образования [7].

В теории и методике дополнительного профессионального образования выделяется ряд наиболее распространенных на практике вариантов формирования содержания повышения квалификации работников образования. Первый вариант связан с формированием практико-ориентированного содержания повышения квалификации на основе информационных запросов педагогов к системе повышения квалификации. Содержание «заказывают» обучающиеся. При использовании второго варианта формирование содержания повышения квалификации осуществляется на основе выявленных организаторами повышения квалификации профессиональных затруднений педагогов. Содержание определяется орга-

низаторами на основе изучения и анализа профессиональных затруднений педагогов. Третий вариант предполагает отбор содержания, осуществляемый организаторами повышения квалификации, по признакам его новизны и актуальности. Содержание диктуют организаторы [13].

Современная эталонная модель профессиональной компетентности педагогических работников представляет собой интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогические и управленческие функции в новых условиях в соответствии со своим функционалом.

А.И. Жилина в своей монографии «Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя) (СПб.: ИОВ РАО, 2002. 228 с.) с учетом современных потребностей инновационного образования, предложила идею эталонной модели профессиональной компетентности руководителя. По определению автора, это есть система, содержащая тщательно разработанный образец меры требований к характеристикам способностей, готовности к управленческой деятельности и качеств личности, обеспечивающих общую управленческую способность и деятельность, содержащий описание стандарта уровней профессионального управленческого образования руководителя, описание стандарта способности к управленческой деятельности, описание стандарта личностных качеств руководителя, необходимых для реализации управленческой деятельности.

Такая эталонная модель профессиональной компетентности руководителя имеет системный, динамичный, целенаправленный характер, может обеспечить в качестве целевой установки (цели – эталона) не только эффективность профессионального отбора, но и эффективность профессионального управленческого образования, эффективность управленческой деятельности.

Профессионально-образовательная подготовка педагогических кадров в области инновационного совершенствования образовательных систем во многом должна характеризоваться признаками опережающего образования. Если рассматривать образование в более широком плане, то социальное опережение заключается в необходимости накопления так называемого профессионального и «человеческого капитала» прежде, чем будет необходимо его непосредственное практическое применение – востребованность в нем.

Дополнительное педагогическое образование в целом, курсовая подготовка педагогических кадров для того, чтобы они в максимальной степени отвечали требованиям опережения, инновационного совершенствования образовательных систем нуждаются в поиске эффективных методов, технологий и форм обеспечения их качества. В этом плане акцент может быть сделан на идеологии менеджмента качества, зафиксированной в международных стандартах качества ИСО серии 9000. Эти стандарты, адаптированные к системе образования, используются во многих странах мира, однако в России процесс создания, внедрения и сертификации систем менеджмента качества затронул, главным образом, высшие учебные заведения.

Между тем внедрение в практику управления учреждением дополнительного педагогического образования, программами курсового повышения квалификации педагогических кадров системно-комплексных методов управления качеством, создание и внедрение систем менеджмента качества, отвечающих требованиям стандартов ИСО, могло бы способствовать: уточнению задач в области качества; обеспечению ориентации на интересы потребителей в лице слушателей и образовательных учреждений, органов управления образованием; достижению и поддержанию требуемого качества образовательных услуг.

Основополагающее значение для слушателей курсов повышения квалификации может иметь детальное знакомство с методологией и технологией применения одного из важнейших принципов, положенных в основу разработки международных стандартов качества, принципа постоянного улучшения. Данный принцип в полной мере может быть применен к проблематике инновационного совершенствования образовательных систем, поскольку любые изменения, продиктованные потребителями образовательных услуг, определяют изменение свойств данных образовательных систем, их большее соответствие реалиям, вызовам, запросам.

Как показало исследование, проведенное нами в рамках поиска подходов к совершенствованию содержания и форм курсовой подготовки педагогических кадров, наиболее востребованными направлениями инновационного совершенствования образовательных систем являются следующие:

- внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, разработка основных образовательных программ на основе компетентного подхода;
- освоение новых технологий оценки и мониторинга качества образования, совершенствование региональной и муниципальных систем оценки качества образования;
- внедрение в образовательный процесс новых инфокоммуникационных технологий;
- развитие потенциала педагогических кадров путем;
- подготовка и научно-методическое сопровождение деятельности учителей-предметников в рамках государственной итоговой аттестации и ЕГЭ;
- повышение компетентности педагогических кадров в вопросах содержания и современных форм воспитательной работы в образовательных учреждениях;

- развитие системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие системы выявления и поддержки одаренных детей;
- внедрение современных моделей национально-этнического образования;
- реализация концепции «Школа – ступень»;
- модернизации региональной системы профессионального образования.

С учетом выделенных приоритетов инновационной деятельности, курсовая подготовка педагогических кадров должна существенно трансформироваться не только по содержанию, но и по методам, подходам к ее планированию, организации. Должны быть найдены новые, более эффективные технологии передачи и обмена инновационным педагогическим опытом, научно-методической поддержки педагогических работников в послекурсовой период.

В этой связи, нами определены не просто подходы к совершенствованию курсовой подготовки, а в более широком плане – комплекс мероприятий по совершенствованию системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности в региональной образовательной системе. Основой изменений в этой системе должно стать проектирование и реализация эффективной организационной структуры и организационного механизма научно-методического сопровождения инновационной деятельности; модели мониторинга инновационной деятельности в регионе по представленным выше направлениям; эффективных каналов и технологий трансляции инновационного педагогического опыта.

Список литературы

1. Белоусова Н.В. Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного

учреждения: Дисс ... канд. пед. наук. Москва: Институт управления образованием РАН, 2009. 235 с.

2. Воротилов В.И., Исаев В.А., Шапоренкова Г.А. Обеспечение качества образовательной деятельности в системе повышения квалификации работников образования. СПб.: ЛОИРО, 2006. 104 с.

3. Ермакова Л.И. Формирование региональных моделей системы непрерывного образования как приоритетное направление образовательной политики//Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: Труды международного сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития. Т. 5 / Под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. СПб.: AlterTgo (Новая Альтернативная полиграфия), 2007. С. 125–129.

4. Иванова С.В., Кожевникова О.Н. Модели сопровождения инновационных процессов в неформальном педагогическом образовании. В сб. материалов Четвертого Международного методологического семинара 1–24 февраля 2011 г. «Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании / Под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011. С. 107–118.

5. Иванова Э.В. Особенности овладения технологией инноваций в образовательном учреждении / В сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Научно-методическое обеспечение управления качеством образования. Тверь, 2002. С. 43–51.

6. Калачикова О.Н. Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы: Дисс ... канд. пед. наук. Томск: Том. гос. ун-т, 2009. 190 с.

7. Ключкин В.И. Постдипломное образование как фактор современного развития педагогической деятельности. В сб. материалов Четвертого Международного методологического семинара 1–24 февраля 2011 г. «Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании / Под общ.

ред. И.И.Соколовой. СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011. С. 164–172.

8. Колесникова И.А. О развитии профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования // Межвузовский сборник научных статей «Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы». СПб.: ЛОИРО, 2002. С. 12–23.

9. Котельникова Л.А. Формирование готовности руководителей школ к инновационной деятельности: Дисс ... канд. пед. наук. Бирск, 2010. 191 с.

10. Ларина В.П. Проектирование системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ // В сб. материалов Второй заочной межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы качества повышения квалификации работников образования». М.-Воронеж: ИЦПКПС, МГИСС, ВОИПКРО, 2005. С. 298–302.

11. Панасюк В.П. Управление качеством повышения квалификации педагогических работников как актуальная проблема развития системы дополнительного педагогического образования // В сб. материалов Межрегиональной научно-практической конференции 16–17 ноября 2004 года г. Воронеж «Проблемы качества повышения квалификации работников образования». Воронеж: ВОИПКРО, 2004. С. 19–41.

12. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровня педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2001.

13. Савинков Ю.А., Мозгарев Л.В. От профессиональных затруднений к профессиональной компетентности педагогов: практическое руководство для организаторов повышения квалификации работников образования. СПб.: Астерион, 2010. 84 с.

БОЛЬШИЕ ШАГИ МАЛЕНЬКИХ СЕВЕРЯН (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ФГОС НОО)

© 2011 г.

Е.Г. Братухина

педагог-организатор по внеурочной деятельности МАОУ «Гимназия №1» г. Салехард, ЯНАО

В сентябре 2010 года МАОУ «Гимназия №1» г. Салехард в ногу со временем начала деятельность по внедрению ФГОС НОО. Большая часть педагогов и родителей острожно относятся к новшествам в образовании. Страх перед новым, угроза статусу, переживания за результат и детей присутствует в любых начинаниях. Спустя полтора года, можно сказать «у страха глаза были велики». Зато сейчас есть опыт, с которым можно поделиться с коллегами. Тот путь, который прошёл дружный педагогический коллектив гимназии рука об руку с детьми и родителями, оставил добрый след и в оценке родителей и в результатах деятельности учеников.

Природно-климатические особенности города на Полярном Круге диктуют свои правила. И игнорировать их ни в коем случае нельзя. Частые активированные дни по погодным условиям, которые могут быть и в конце мая, полярные ночи, особенности питания – всё накладывает свой отпечаток на здоровье детей, на их работоспособности. Поэтому перед любым коллективом стоят серьёзные вопросы: как правильно выстроить работу так, чтобы от внеурочной деятельности учащийся получил максимальную пользу, чтобы не поранить психику и здоровье ребёнка; как распределить нагрузку, как проконтролировать процесс и как измерить результат.

Большая кропотливая подготовительная работа, которая подразумевает внесение изменений и дополнений в нормативно-правовую базу, материально-техническое, научно-методическое и кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса –

залог будущей успешной деятельности. До мельчайших деталей продуманное программно-методическое обеспечение – гарантия успешности начатого дела.

В связи с тем, что учебное заведение само выбирает организационную модель, хотелось бы остановиться в данном вопросе подробнее. Как уже было сказано выше, исходя из того, что мы находимся в особой климатической зоне, конструирование модели – особо ответственный момент. Учитывая пожелания родителей, ресурсы, возможности образовательного учреждения и муниципального образования, внеурочная деятельность организована по принципу сетевой модели, куда входят внутришкольная система дополнительного образования, образовательные программы учреждений дополнительного образования детей и других учреждений культуры и спорта, организация деятельности групп продлённого дня. В таком режиме посещали обучающиеся 1а класса внеурочные занятия в 2010–2011 учебном году (см. табл.).

При составлении расписания учитывается дневная нагрузка, чередование предметов, перевозка детей к месту занятий.

Идущему первым всегда тяжело. Не с кем и не с чем сравнивать. Подбадривает в такой ситуации поддержка родителей на родительских собраниях, их благодарные отзывы, интервью детей в СМИ, семинары – обсуждения в педагогическом сообществе.

Мониторинг по выявлению удовлетворённости родителей качеством образовательных услуг по внеурочной деятельности, показывает, что 90% родителей удовлетворе-

ны результатами деятельности гимназии. О правильном направлении первые обоснованные выводы были сделаны на заседании психолого-медико-педагогического консилиума, который показал значительный рост в динамике адаптации и достижений учащихся. На глазах маленькие северяне превращались в умеющих говорить, доказывать и отстаивать свои мысли учеников.

Новый 2011–2012 учебный год прибавил три первых класса. Подготовка к нему началась весной прошлого года. Продуманы были такие моменты, как помощь в разработке программ дополнительного образования специалистам учреждений культуры и спорта, задействованным в организации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО. Настоящими друзьями – единомышленниками становятся Центр детского

творчества, Музейно-выставочный комплекс им. И.С. Шемановского, Станция юных натуралистов, Детско-юношеский центр, Центр культуры и спорта «Геолог». Расширяется поле деятельности за счёт Централизованной библиотечной системы, Культурно-досугового центра «Наследие», Окружного центра национальных культур, окружных и городских СМИ, готовых продолжить сотрудничество с гимназией. Пополняются папки с договорами о сотрудничестве в рамках реализации ФГОС НОО, достижениями учащихся, фотографиями с занятий и мероприятий. Вместе с тем идёт процесс формирования юного гражданина России, ознакомление с общечеловеческими и нравственно-этическими ценностями. Благодаря 12 программам, разработанными и предложенными педагогами и специали-

	Время	Направление	Название кружка	Место проведения
П	12.30-14.00	Общекультурное	Обучение лепке Танцевальный	Центр детского творчества «Надежда»
	14.25-15.00	Общеинтеллектуальное	Информатика для первоклассника, 1 гр.	гимназия
В	12.25-13.00	Общеинтеллектуальное	Юный исследователь (проектная деятельность), 1 гр.	гимназия
		Спортивно-оздоровительное	Лечебная физкультура, 2 гр.	гимназия
С	12.25-13.00	Общеинтеллектуальное	Юный исследователь (проектная деятельность), 2 гр.	гимназия
		Спортивно-оздоровительное	Лечебная физкультура, 1 гр.	гимназия
	13.30-14.05	Духовно-нравственное	Музейная педагогика	Музейно-выставочный комплекс
Ч	12.25-14.00	Общекультурное	Обучение лепке Танцевальный	Центр детского творчества «Надежда»
	14.25-15.00	Общеинтеллектуальное	Информатика для первоклассника, 2 гр.	гимназия
П	13.00-14.00	Спортивно-оздоровительное	Оздоровительное плавание	Центр культуры и спорта «Геолог»
	14.30-15.05	Духовно-нравственное	Основы духовно-нравственной культуры	гимназия

стами организаций – партнёров, юный са-
лехардец учится взаимодействовать с окру-
жающим миром, беречь природу, ухаживать
за домашними питомцами, танцевать, вы-
ступать на сцене, писать проекты и научные
работы, искать информацию в интернете и
книгах, делать телепередачи, претворять
свои мечты и фантазии в рисунках, в вы-
жигании по дереву, в вязании, в макраме, в
лепке из глины и пластилина. Он учится са-
моорганизации, самоопределению.

Прослеживая индивидуальные образо-
вательные маршруты учащихся первых,

вторых классов, можно сказать, что уча-
щиеся стремятся к познанию нового. Кро-
ме предложенных гимназией внеурочных
занятий, дети результативно занимают-
ся в Шахматной школе, Ледовом дворце,
Детской школе искусств, Спортивной шко-
ле. Ощущение того, что он чего – то достиг
за день, чему-то научился- окрыляет их. И
если довольные мальчишки выбегают после
занятий с цветочками из бисера, сделанны-
ми своими руками, а папы не могут скрыть
радость от увиденного, значит мы на пра-
вильном пути.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

© 2011 г.

И.М. Варнавина

зам. директора по проектно-аналитической деятельности ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО», к.п.н.

Традиционными категориями, используемыми в педагогике для анализа образовательных процессов, являются цели, содержание, формы, методы и средства обучения. Системообразующим фактором, регулирующим целенаправленное применение этих педагогических категорий, являются закономерности и принципы педагогической и учебной деятельности.

В течение длительного периода времени этого арсенала педагогических категорий вполне хватало для реализации образовательных целей, выдвигаемых обществом. Однако необходимо признать, что педагогическое сообщество всегда воспринимало современную ему ситуацию в педагогике как неудовлетворительную. Предметом критики были и остаются неточность определений и формулировок основных педагогических понятий, отсутствие некоторых категорий, описывающих организационный процесс взаимоувязки целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Используемое для этого понятие «методика» характеризуется высокой степенью субъективности.

Обобщая определение понятия «технология», можно сделать вывод о том, что суть данного термина состоит в следующем: это процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности совокупности методов, средств, способов. Одновременно наука о таких процессах вскрывает закономерности его осуществления наиболее эффективным и экономичным путём.

Процесс – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих, видов деятель-

ности, преобразующая входы и выходы (международные стандарты качества).

Современный технологический подход к образованию обязывает педагогов оценивать как проектируемый, так и реализованный вариант деятельности с позиции того, каковы её цели и задачи, с помощью каких педагогических средств они достигаются, каковы правила и последовательности их применения, условия эффективности и какой результат гарантируется.

Проект – уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированной и управляемой деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, включающий ограничения по срокам, стоимости и ресурсам (международные стандарты качества).

Специфика образования как социально-экономической отрасли предъявляет особые требования к использованию разнообразных технологий, поскольку их продуктом являются живые люди, а степень формализации и алгоритмизации технологических образовательных операций вряд ли когда-либо будет сопоставима с промышленным производством. В связи с этим наряду с технологизацией образовательной деятельности столь же неизбежен процесс её гуманизации, что сейчас находит всё более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода.

Актуальной становится задача систематизации, анализа и обобщения существующих образовательных действий, осуществляемых совместно преподавателем и учащимся, отвечающих признакам «технологий» и имеющих личностную ориентацию,

а создание банка таких инвариантных технологий и организация их освоения позволило бы достаточно оперативно повысить педагогическую компетентность преподавателей.

Компетентность – выраженная способность применять свои знания и умения.

Технологический подход к образовательной деятельности предполагает другой уровень развития педагогической теории и другую систему подготовки педагогических кадров.

С точки зрения терминологической наиболее приемлемо словосочетание «образовательная технология», поскольку оно обладает более широким смыслом и может включать в себя «технология обучения», «технология развития» и другие разновидности технологий.

Образовательная технология – процесс и результат создания (проектирования) адекватной потребностям и возможностям личности и общества системы социализации, личностного и профессионального развития человека в образовательном учреждении, состоящей из специальным образом сконструированных под заданную цель методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образовательного процесса, гарантирующих достижение поставленных образовательных целей и свободу их сознательного выбора.

Объектами технологизации в образовательной деятельности должны выступать: цели, содержание, организационные способы восприятия, переработки и представления информации, формы взаимодействия субъектов, процедуры их личностно-профессионального поведения, самоуправления и творческого развития.

Процедура – установленный способ осуществления деятельности или процесса.

Продуктами технологизации образовательного процесса (с точки зрения обуча-

ющегося) могут выступать личностные социально-и профессионально значимые алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых служит успешность и конкурентоспособность выпускников образовательных учреждений.

Конкурентоспособность – свойство объекта, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке.

Признаками технологичности образовательного процесса можно считать:

- детальное описание образовательных целей (ориентация на потребителя), которые в соответствии с требованиями международных стандартов должны быть измеримыми и согласуемыми с политикой в области качества;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов – целей (процессный подход);
- системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации (системный подход);
- системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса (принятие решений, основанное на фактах);
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

Проектирование образовательного процесса любого типа – одно из наиболее трудоемких и одновременно ответственных видов деятельности педагога. Оно предполагает не только профессиональную компетентность проектировщика (то есть знания и умения в предметной области), но и

наличие определенных методологических умений, личностных качеств и ценностных ориентации. Именно последние являются как фоном, так и доминантной характеристикой осуществления образовательного процесса.

В этом контексте преподаватель рассматривается не только как специалист в предметной области, но прежде всего, как педагог-менеджер, лицо, несущее ответственность перед обучаемыми и самим собой.

Результаты теоретических исследований показывают, что в соответствии с положениями международных стандартов, ведущим правилом или принципом, определяющим выбор и реализацию образовательных технологий, должна служить ориентация на потребителя, т.е. на социальный и государственные заказы и потребности конкретного заказчика (личности, организации) в определенном регионе. Научной базой подобной деятельности должны выступать комплексные, системные данные педагогики, психологии, менеджмента, маркетинга, социологии и права. Носителями такой инновационной деятельности должны быть педагоги и руководители, прошедшие специальную переподготовку в области проектирования и использования нетрадиционных технологий (в т.ч. качественных технологий обучения), ориентированных на личностное развитие всех участников образовательного процесса.

С позиции процессного подхода оптимальным способом проектирования и организации образовательного процесса должен быть такой, при котором:

- основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;

- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации;

- информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;

- обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Реализация указанного подхода к проектированию и организации образовательного процесса имеет ряд особенностей:

- меняется содержание образования – не информация о деятельности плюс немного деятельности, а деятельность, основанная на информации (в качестве содержания образования выступает и социокультурный контекст, в котором осуществляется жизнедеятельность человека);

- поскольку деятельность является содержанием обучения, требуются новые формы его организационного освоения (на смену традиционным приходят формы активного, инновационного обучения: деловые игры, анализ конкретных ситуаций, разновидности дискуссий, тренинги и т.д.);

- изменение целей, содержания и форм обучения оказывает существенное влияние и на характер общения преподавателя и обучаемого, а также обучаемых между собой, на атмосферу их взаимодействия (партнерство, равенство в выборе, поступках, ответственность, положительный эмоциональный фон – все это становится перманентной доминантой отношений).

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА

© 2011 г.

Н.Г. Волкова

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия»

В настоящее время исследовательская деятельность школьников становится популярной формой учебной работы и необходимым средством развития самостоятельного творческого подхода школьников к жизни. Цель учебного исследования, не только конечный результат (знание), но и сам процесс, в ходе которого развиваются исследовательские способности учащихся за счет приобретения ими новых знаний, умений и навыков, тренировки уже развитых, расширения кругозора, изменения своей мотивации.

Процесс обучения началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом всех возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

1. Мыслительных умений и навыков: анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательство и опровержение, умение видеть противоречия.

2. Умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации; умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи.

На мой взгляд, организацию полноценной исследовательской деятельности необходимо начать с обучения научным методам познания, которые позволяют активизировать исследовательскую деятельность ребенка, освоить первичные навыки проведения самостоятельных исследований. Они основаны на тщательном эксперименте и точном измерении. Исследование множества происходящих в природе биоло-

гических и физико-химических процессов приближает ребенка к пониманию смысла жизни, позволяет смоделировать целостную картину мира. Применение научного подхода к изучению любого предмета или явления, требует освоения определенных сторон научно-практической деятельности: необходимо научить наблюдать, задавать вопросы, выявлять общие признаки и различия, планировать и правильно проводить эксперименты, изобретать, искать и находить закономерности, принимать обоснованные решения. Остановимся на этом подробнее.

Учимся наблюдать. Умение наблюдать – это умение смотреть, понимая увиденное и выделяя в нем главное. Наблюдая, ребенок учится различным приемам логической деятельности: сравнивать предметы, он выделяя существенные и несущественные признаки; учится соотносить свои знания с увиденным; обобщать и делать первые выводы.

Дети должны понимать, что наблюдение это специально организованный процесс восприятия объектов с целью получения информации об этом объекте.

Показываю какой-то объект, например, цветок фиалки. Прошу рассказать: «Что вы видите?» Дети описывают: «Он зеленый, у него широкие мохнатые листья, фиолетовые цветочки». Спрашиваю:

– *Вы каждый день видите этот цветок?*

– *Да.*

– *А когда распустился первый цветок, сколько раз в году он цветет?*

Обращаю внимание на то, что мы каждый день встречаемся с этим объектом, а многое про него рассказать не можем, что-

бы научиться наблюдать, надо внимательно смотреть, какие изменения происходят каждый день, почему?

Аналогичную работу можно проводить и при работе с другими объектами. Принести в класс снег в стакане. Показать ребятам и оставить в классе, что бы снег растаял. Потом спросить:

– Сколько было снега, какого он был цвета, сколько времени понадобилось, чтобы он растаял. Обычно на последний вопрос дети не могут ответить. Обращаю внимание:

– Мы видели, как таял снег, почему мы не можем ответить на этот вопрос?

– Мы не внимательно наблюдали.

– А что надо было сделать?

– Засечь время, можно даже записать результаты.

Повторяем эксперимент, но теперь внимательно записываем время, фиксируем результаты в таблицу.

– Теперь мы можем ответить, за какое время растаял снег?

– Да, можем.

– Почему?

– Мы внимательно наблюдали.

Обращаю внимание детей, что наблюдать это значит не только смотреть, но и видеть, замечать самое главное.

Задача учителя научить ребенка правильно выбирать объект наблюдения, ставить перед собой цель – зачем наблюдаем, планировать свою работу. Показателем высокого уровня развития умений вести наблюдение является участие или самостоятельное проведение элементарной опытной и экспериментальной работы.

Учимся задавать вопросы. Прежде чем задать вопрос, надо уметь четко его про себя сформулировать и только потом спрашивать. Наблюдая за объектом или явлением, обязательно спрашиваю, какие вопросы у вас возникли? Учю записывать вопросы: в ходе изучения новой темы, про-

чтения рассказа, наблюдений. Затем читаем полученные вопросы в классе, пытаемся найти на них ответы. Из вопросов, на которые нельзя сразу ответить возникают проблемные ситуации, которые и выливаются в исследовательскую деятельность. Так при изучении металлов в 4 классе на уроке окружающего мира дети заметили, что металл легко найти с помощью магнита, но возник вопрос, а что делать, если магнита нет под рукой. Так родилась работа «Как найти металл».

Учимся классифицировать. Особой проблемой для маленьких детей является умение классифицировать предметы. Но без создания различных классификаций невозможна настоящая исследовательская деятельность. Классификация это распределение объектов, явлений по группам, классам, родам в зависимости от их признаков. Можно начать такую работу с игры «Наводим порядок» Детям предлагается множество предметов календарики, открытки, камешки, и т.п. Предлагается навести порядок на столе. Обсуждается, почему положили вместе открытки и календарики. Что у них общего. Делается вывод, что бы навести порядок, надо выделить у предметов различные признаки и предметы с общими признаками положить вместе.

Затем задача усложняется. Дети уже классифицируют не конкретные предметы, а явления природы, черты характера, научные термины. Особо обращаем внимание, что для классификации необходимо выделить признаки предметов. Необходимо также научить отделять существенные признаки от второстепенных. Например, когда шла подготовка к исследованию металлических предметов. Мы выбрали ряд признаков, по которым можно определить принадлежность этого предмета к металлам: электропроводность, подверженность коррозии во влажной среде, прочность, большой вес,

притяжение магнитом. В тоже время, форма, цвет и запах не влияли на результат нашей работы.

Более высокой степенью исследовательской деятельности учащихся является умение выражать на основе усвоенных понятий суждения и умозаключения

Учимся правильно экспериментировать. Любое экспериментальное исследование это не стихийное явление, а четко продуманное и спланированное действие. Поэтому детей обязательно надо учить правильно строить экспериментальную работу.

При проведении опыта обязательно обговариваем, какие условия необходимы для его успешности.

- Необходимо сформулировать цель эксперимента. *Зачем мы это делаем.*
- Определить методы проведения. *Как мы это будем делать.*
- Составить план работы.
- Использовать точные измерительные приборы.
- Соблюдать технику безопасности.

При изучении свойств огня, мы поставили цель доказать что для горения необходим кислород. Выработать правила тушения огня. Для этого мы выбрали опыт со свечей. Используя свечу как модель огня. Составили план проведения эксперимента.

1. Изучить открытый огонь, используя свечу как модель огня.

2. Доказать, что для горения огня необходим кислород.

а. Первый опыт с тремя различными сосудами.

б. Второй опыт с разными по размеру свечками.

3. Проанализировать полученные результаты, сделать выводы.

Для определения объема сосудов использовали воду и мерный стакан. Все опыты проводили под наблюдением взрослых, так как опыты с огнем опасны.

Учимся делать выводы. Поле каждого этапа работы необходимо всегда спрашивать: «Что вы заметили? Какой вывод можете сделать? Необходимо учить детей подмечать закономерности. «Металлические предметы притягиваются магнитом, гвоздь притягивается магнитом, значит это металл». «Для горения свечи нужен кислород, значит, чтобы прекратить горение нужно ограничить подачу воздуха»

Чтобы правильно сделать выводы дети должны уметь давать определение основным понятиям, которые используются в исследовании. Для этого на уроках я учу детей описывать различные объекты. Описать объект – означает ответить на вопросы: что это такое? чем это отличается от других объектов? чем это похоже на другие объекты?

Давать характеристику предмету или явлению, что предполагает перечисление лишь некоторых внутренних, существенных свойств предмета, а не только его внешнего вида, как это делается с помощью описания.

Разъяснять посредством примера тогда, когда легче привести пример или примеры, иллюстрирующие данное понятие, чем дать его строгое определение. Например, игрушки – это куклы, машинки, кубики, мячи и т.п.; полезные ископаемые – это уголь, нефть, газ и т.п.

Исследование теряет смысл, если исследователь не сделал выводов и не подвел итогов.

Учимся правильно искать информацию. Важным для будущих ребят-исследователей оказывается умение работать с имеющейся информацией, умение добывать необходимый научный материал, умение грамотно систематизировать, логически распределять имеющиеся данные, умение выделить главное, а также умение свертывать информацию путем исключения избыточной, либо путем обобщения целого ряда

известных фактов, умение переформулировать мысль.

Необходимо формировать у детей умения слушать собеседника, анализировать и рецензировать ответы других учеников, находить ошибки в высказываниях.

Дети к концу 4 класса должны уметь выделять главное в учебных и научных текстах, работать с понятиями, выделяя существенные и второстепенные признаки предметов, пользоваться приемами составления простого плана. Составлять схемы, таблицы, диаграммы овладевать простейшими формами систематизации учебного материала на основе установления причинно-следственных, временных и пространственных связей, элементарной логической последовательности.

Также стараюсь научить детей правильно работать с книгой. Объясняю, как подбирать книги по теме исследования, ориентироваться в структуре книги, оформлять список литературы.

Обучение основным этапам работы, характерным для исследования в научной сфере

Когда дети успешно овладеют отдельными методами научной деятельности можно приступать к проведению полноценной исследовательской работы. Любое исследование имеет несколько этапов:

- постановка проблемы (формулировка темы),
- изучение теории, связанной с выбранной темой,
- выдвижение гипотезы исследования,
- подбор методик и практическое овладение ими,
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы, оформление и представление выполненной работы.

Поэтому, одна из важнейших методических задач учителя: сделать прохождение каждого этапа исследовательской деятель-

ности доступным для учащихся начальной школы.

Важный этап – знакомство со структурой исследовательской работы. Ребятам необходимо подробно познакомить с основными элементами: что должно включать введение, из чего состоит основная часть, в чем суть заключения, как должен быть оформлен список литературы, что такое приложения. Кроме того, юные исследователи получают информацию о доступных для них методах исследования: сравнительный анализ, опрос, анкетирование, интервью, наблюдение и др.

Следующий шаг – необходимо доходчиво объяснить детям содержание основных понятий научно-исследовательской работы.

Объектная область исследования – это сфера, в которой находится объект исследования. В школьной практике она может соответствовать той или иной учебной дисциплине, например математике, биологии, литературе, физике и т.д.

Объект исследования – это определенный процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию. Объект – это носитель проблемы – то, на что направлена исследовательская деятельность.

Предмет исследования – это конкретная часть объекта, внутри которой ведется поиск. Предметом исследования могут быть явления в целом, отдельные их стороны, аспекты и отношения между отдельными сторонами и целым. Предмет исследования и определяет тему работы.

Тема – это представление объекта изучения в определенном аспекте, характерном для данной работы. Все возможные темы можно условно объединить в три группы:

- фантастические – о несуществующих, фантастических объектах и явлениях;
- экспериментальные – предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов;
- теоретические – предусматривают изучение и обобщение сведений, фактов, мате-

риалов, содержащихся в различных теоретических источниках (книгах, кинофильмах и т.д.).

Актуальность темы – степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения поставленной задачи, вопроса.

Цель исследования – ответ на главный вопрос темы, ожидаемый результат исследования. Определить цель исследования – значит ответить на вопрос о том, зачем мы его проводим?

Гипотеза – это предположение, догадка еще не доказанная логически и не подтвержденная опытом. Слово «гипотеза» происходит от древнегреческого *hypothesis* – основание, предположение, суждение о закономерной связи явлений. Обычно гипотезы начинаются со слов «предположим», «допустим», «возможно».

Задачи – ступеньки к достижению цели и подтверждению (опровержению) гипотезы. Задачи исследования уточняют цель. Цель указывает общее направление движения, а задачи описывают основные шаги.

Выводы – корректно сформулированные положения, следующие из результатов проделанной работы. Выводы отвечают на вопрос, поставленный в цели работы.

Постановка проблемы и формулировка темы – важнейший этап, от которого во многом зависит успешность работы. Здесь обязательно нужно учитывать возрастные особенности исследователей. Ученик, в соответствии со своим текущим интересом, сам выбирает и обозначает область и объект интереса, который становится темой его исследования. Тема, «навязанная» ребенку, какой бы актуальной она ни была, должного эффекта не даст.

После того, как мы определились с темой – составляем план исследования. Выбираем метод, формулируем цели и задачи.

План исследования обязательно фиксируется на листке бумаги или в тетради. После проведения очередного этапа исследова-

ния в плане делаются соответствующие пометки.

На занятиях я объясняю детям сущность и содержание понятия «гипотеза». Лучше всего объяснять на примерах уже готовых и знакомых ребятам учебных работ. Итак, на примерах ребята узнают, что гипотеза – это предположение чего-либо. Причем предположения могут быть предварительными и неточными. Гипотеза может быть подтверждена проведенным исследованием или опровергнута им. Кроме того, бывает, что гипотеза подтверждается частично.

После формулировки и выдвижения гипотезы ребятам намного легче формулировать вопросы анкеты, опроса, так как они должны доказать или опровергнуть свои же предположения.

После определения темы, ученик собирает информацию, связанную с объектом исследования. Перед учеником-исследователем стоят следующие задачи:

- найти и записать знания по теме исследования (ученик может пользоваться любым источником информации: справочниками, энциклопедиями; сведениями, полученными через Интернет; получать консультации у специалистов);
- найти и записать новые, неизвестные ранее знания (ученик теоретически и/или практически выявляет свойства объекта исследования; осуществляет поиск нового практического применения найденных свойств; делает анализ и обобщение найденных знаний).

Оформление и представление полученных результатов также имеет большое значение, как образовательное, так и психологическое. Собраны все сведения, сделаны все необходимые расчеты и наблюдения, проведены эксперименты. Теперь нужно кратко изложить на бумаге самое главное и рассказать об этом людям.

Автор должен представлять себе требования, которые будут предъявляться к его работе экспертами, оценивающими его

труд. В нашем случае ребята получают навык правильного оформления результатов проведенной работы, учатся составлять справочно-ссылочный аппарат, список использованных источников и литературы, правильно форматировать текст.

Последний этап работы демонстрация результатов исследования. В конце учебного года (март–апрель) в нашей гимназии проходит ежегодная конференция учащихся, в которой кроме учеников-исследователей принимают участие другие школьники, родители, педагоги, гости.

До конференции ученик-исследователь:

- готовит 5 минутный доклад по теме исследования;
- подбирает или создает наглядный материал;
- проходит предварительное обсуждение своего доклада перед другими учениками-исследователями.

Во время конференции ученик-исследователь:

- публично выступает перед учениками, родителями, учителями, гостями с докладом о результатах своего исследования;
- отвечает на заданные вопросы;
- после выступления становится слушателем других докладов.

После конференции ученик-исследователь:

- при необходимости дорабатывает материалы проведенного исследования;
- делает очередной выбор объекта (темы) своей дальнейшей исследовательской деятельности;

Работы, которые отвечают требованиям, предъявляемым к научному исследованию, выдвигаются на окружной конкурс проектных и исследовательских работ «Я исследователь»

Итак, очевидно, что ученики начальных классов должны получать основные навыки ведения научно-исследовательской и проектной деятельности. Конечно, их работу нельзя еще назвать в полном смысле слова научным исследованием. С другой стороны, получая навыки проведения научных исследований или создания проектов, ребята учатся ставить перед собой цель, формулировать задачи, выдвигать гипотезы, делать собственные выводы. Именно на это направлен индивидуальный подход к организации научно-исследовательской работы учащихся начальной школы, который позволяет максимально учитывать творческие и интеллектуальные способности ребят как исследователей, создавать условия для реализации каждой индивидуальной личности.

Список литературы

1. Калинина Н.В., Прохорова С.Ю. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2008.
2. Методическое пособие для учителей по курсу «Наша окружающая среда» под редакцией С.М. Юшковой, Екатеринбург, 1998.
3. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002 г.

СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» И «ВОСПИТАНИЕ»

© 2011 г.

Г.Г. Вороненко

*кандидат педагогических наук, методист кафедры естественнонаучного
и математического образования ГАОУ ДПО ЯНОИПКРО «РИРО»*

Категория «социализация» пока проходит этап «вхождения» в категориальное пространство педагогики и практики образования. И этот процесс еще не завершился. Предпочтительным, до сих пор, и для теоретиков, и для практиков образования представлялся термин «воспитание».

При этом **воспитание** рассматривается:

а) в «широком смысле» как **функция** человечества, общества, государства, состоящая в передаче накопленного общественно-исторического опыта новым поколениям и имеющая место до тех пор, пока человечество существует;

б) «в узком смысле» как **процесс** целенаправленный, специально организованный процесс «передачи общественно-исторического опыта» (6, с. 42) от поколения к поколению.

Нетрудно увидеть, что воспитание в так называемом «широком смысле» и есть социализация, т.е. освоение человеком, индивидом социальных норм и ценностей и адекватное их отражение в индивидуальном сознании и поведении. А воспитание в «узком смысле» есть специально организованная воспитательная система в определенном типе социально-образовательного учреждения, определенном социальном институте (образовательном учреждении, семье, театре, библиотеке, музее, детском (юношеском) объединении, общественном (политическом) объединении, организации и т.п.).

Мы отмечаем это, поскольку социализация и воспитание могут быть развернуты как процессы не только в образовательных учреждениях.

Следует отметить также, что социализация – это функция государства или обще-

ства по отношению к гражданину (члену общества), а воспитание – это способ реализации этой функции. При этом социализация существует всегда, независимо от нашей воли и сознания. Она может быть плохо или хорошо оформленной системой социальных институтов в государстве (или обществе), но она существует во всякой социальной системе как данность. Воспитание же целиком и полностью зависит от воли и сознания его организаторов. Не случайно все исследователи сходятся во мнении, что воспитание – это специально организованный процесс, проходящий под руководством специально подготовленного специалиста. Это и есть реальное оформление функции социализации. При этом реальное оформление функции социализации может быть либо адекватным, либо амбициозным, либо ретардантным.

Таким образом, можно заключить: а) социализация – это функция человечества, общества, государства по отношению к индивиду, члену общества, гражданину; б) система социализации это совокупность не только образовательных, но и социальных институтов; в) система воспитания – это совокупность преемственных воспитательных программ и государственных социализационных стандартов, сеть воспитательных учреждений, органов управления социализацией; г) что воспитательная система – это совокупность определенных структурных компонентов и функциональных зависимостей (связей) между ними.

Заметим, что структурные компоненты и функциональные связи выступают с точки зрения управления как объекты управления.

Очевидно, что развитие каждого из названных объектов (компонентов и функци-

ональных связей) потребует разных программ действий, так же как и в случае с развитием образования, системы образования и образовательной системы.

И тогда **«развитие социализации»** может означать развертывание (расширение) функции общества, государства по поводу социализации новых поколений. Например, различные законы, нормативные акты и проч., определяющие права и обязательства новых генераций по поводу их социализации.

«Развитие системы социализации» может означать развертывание новых социальных программ и проектов и новых социально-образовательных институтов в государстве, например, появление каналов на телевидении (канал «Культура»), театров, фильмов (например, «Сибирский цирюльник», «Остров»), газет, журналов и проч., новых структур управления (например, министерств, ведомств).

«Развитие воспитательной системы» может означать изменение количественных и качественных характеристик структурных компонентов и функциональных связей между ними (компонентами) внутри воспитательной системы (методика И.А. Иванова, методика В.А. Караковского, методика социально-образовательного проектирования С.Г. Молчанова и проч.).

Исходя из анализа возможностей количественных и качественных преобразований основных структурных компонентов воспитательной системы, можно заключить следующее: управление качеством социализации на уровне воспитательной системы – это, прежде всего, управление качеством воспитания. Управление качеством воспитания означает управление динамикой количественных и качественных характеристик основных компонентов воспитательной системы.

Воспитательная система состоит из следующих компонентов: 1 Субъекты организации социально-педагогического воздей-

ствия (персонал); 2. Содержание социализации; 3. Содержание воспитания (организации передачи содержания социализации); 4. Материально-техническое оснащение; 5. Финансово-экономическое обеспечение; 6. Система управления.

Следует также остановиться на анализе соотношения «социализация-образование-общество (государство)».

По мнению Ж.-М. Доменаша [1], основные преобразования в обществе и системах образования (просвещения) осуществляются параллельно, поскольку системы образования призваны обеспечивать функцию образования со стороны государства и общества (см. выше). По мере эволюции общества, происходящей в каждом из них своим путем и с головокружительной скоростью, требуются изменения не только в содержании воспитания (передаче и освоении социальных норм и ценностей) и обучения (преподавании и учении), но и в конечном результате, т.е. в самом образовании, которое рассматривается «как соотношение между окружающим нас миром и способами его познания» [2, с. 7], а также и в социализации, основным фактором которой выступает образование.

Эффективность системы образования оценивается по выполнению им миссии по отношению, во-первых, к индивиду (способствовать учению) и по отношению, во-вторых, к обществу (содействовать совершенствованию социальной системы). Таким образом, эффективное «учение» обеспечивает эффективное образование, оно обеспечивает эффективную социализацию, а эффективная социализация обеспечивает эффективное развитие социальной системы.

И. Айогунде пишет: «Хэвлук и Хуберман называют пять важных элементов социальной системы: 1) индивиды; 2) семья (включая кланы, племена, секты); 3) географический регион; 4) группы экономических интересов (по отраслям, профессиям, роду деятельности); 5) политические партии»

[3, с. 97]. Однако названные выше исследователи не называют шестой, не менее важный элемент – система образования. Хотя, возможно предположить, что они считают систему образования некой производной от активности «(2) семьи...», «(4) групп экономических интересов», «(5) политических партий». И с этим можно согласиться, поскольку в некоторых низко развитых человеческих сообществах на нашей планете (некоторых племенах, например) не существует систем образования, но это не означает, что в них нет социальных систем, а следовательно, и систем социализации. Кстати, на наш взгляд, любая, даже самая низко развитая социальная система предполагает существование системы социализации. И чем выше уровень развитости системы социализации, тем скорее возникает система образования, именно как социальный институт внутри системы социализации, призванный обеспечить адекватную социальной системе социализацию индивидов [3, с. 97].

Признав это и признав также высокий уровень сложности социальной системы в нашей стране, мы должны усовершенствовать систему образования, обеспечивая ее адекватность социальной системе, а также имея в виду, что обучение – это, прежде всего, организация и стимулирование учения, а воспитание – это организация и стимулирование освоения (интериоризации) позитивных социальных норм и способов поведения.

Поскольку именно учение прежде всего, а не преподавание, обеспечивает высокий уровень образованности, постольку учение и выступает важным фактором эффективного образования. И поскольку самостоятельное освоение социальных норм и способов поведения, а не воспитание (как специально организованное воздействие) обеспечивает высокий уровень социализации,

постольку именно освоение выступает важным фактором эффективной социализации.

Из этого следует, что образование и социализация должны быть организованы так, чтобы в их рамках доминировали учение и самостоятельное освоение социальных норм и способов поведения. И этого можно достичь не только с помощью дальнейшего развития дошкольного, школьного, дополнительного, специального (коррекционного) и профессионального образования (вес это звенья «формального образования»), но и развертывания и укрепления образовательной функции семьи и других социальных институтов, реализующих «неформальное» и «информальное» образование в общем контексте непрерывного образования, которое собственно и служит непрерывной социализации в постоянно обновляющейся социальной системе.

Список литературы

1. Доменаш, Ж.-М. Чему следует учить [Текст] (Jean-Marie Dom-enach. Ce qu' il faut enseigner. Paris: Seuil, 1989. 190 p.).
2. Гоццер Дж. Учебные программы и социальные проблемы [Текст] // Перспективы: вопросы образования. 1991. № 1. С. 7–19.
3. Ийолойе Айогунде. Компаративизм и педагогические исследования [Текст] // Перспективы: вопросы образования. 1991. № 1. С. 93–103.
4. Закон РФ «Об образовании» [Текст].
5. Буслов Е.В., Ю.А. Кудрявцев, В.М. Сырых. Кодекс Российской Федерации об образовании – стратегический путь совершенствования образовательного законодательства в Российской Федерации // Право и образование. 2001. № 4. С. 34–47.
6. Словарь-справочник по педагогике [Текст] /авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2011 г.

И.А. Вороненко

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МАОУ «Гимназия №1» г. Салехард, к.п.н.*

Профильное обучение на старшей ступени общего образования во многом определяет цель повышения квалификации всего педагогического коллектива (от директора школы до каждого преподавателя) по управлению школой в условиях профильного обучения.

Прежде всего, характеризуя школьный уровень реализации профильного обучения, следует отметить, что на уровне образовательного учреждения принимаются наиболее важные и ответственные решения. Среди них:

– решения о работе по индивидуальным учебным планам, решение о введении элективных курсов, утвержденных на федеральном, региональном или муниципальном уровнях;

– подписание договоров о сетевом взаимодействии, в том числе предполагающих включение ОУ в действующую муниципальную сеть профильного обучения;

– выбор образовательных технологий и методик профильного обучения.

В связи с этим можно отметить, что «реализация профильного обучения» в организационно-педагогическом смысле этих слов осуществляется исключительно на школьном уровне, так как именно в 9–11-х классах общеобразовательных школ осуществляются сначала предпрофильная подготовка, а затем и само профильное обучение, в то время, как другие звенья образования призваны создавать для этого необходимые ресурсы и обеспечивать соответствующее организационно-управленческое сопровождение. Сегодня в общеобразовательных школах постепенно происходят требуемые изменения, что позволяет

говорить о завершающем этапе перехода на профильное обучение. Это – *первая* особенность современного состояния школьного уровня профильного обучения.

Во-вторых, целесообразно подчеркнуть, что именно на школьном уровне в единстве осуществляются педагогические процессы собственно реализации профильного обучения.

В третьих, от органов управления, методических служб и других субъектов вышележащих уровней системы образования школа вправе ожидать своевременной и адекватной ресурсной и управленческой поддержки в части, выходящей за рамки возможностей отдельно взятого учреждения. Школьный уровень объективно является поэтому своеобразным заказчиком на услуги вышестоящих уровней системы, и именно от его нужд и потребностей должны отстраиваться проекты и программы введения профильного обучения на вышестоящих уровнях.

Наконец, *в четвертых*, субъекты школьного уровня в наибольшей степени заинтересованы в подготовке педагогического коллектива к объективной оценке реализации профильного обучения.

Таким образом, подготовка педагогического коллектива к реализации профильного обучения – центральный вопрос для осуществления системы предпрофильной подготовки и профильного обучения. Если на региональном и муниципальном уровнях управления основная задача – верно задать правила взаимодействия субъектов профильного обучения, то на школьном уровне качество подготовки педагогов непосредственно (или опосредованно) воз-

действует на самих субъектов профильного обучения – педагогов и учащихся общеобразовательных школ, непосредственно осуществляющих педагогическую деятельность. При этом наличие даже самых оптимальных правил, а также полноценного и разностороннего ресурсного обеспечения реализации профильного обучения не гарантирует того, что деятельность педагогов в системе профильного обучения будет осуществляться по этим правилам, качественно и эффективно. Это связано с двумя проблемами: *квалификацией и мотивацией*. Если проблема квалификации может быть решена, в целом, в контексте общего ресурсного обеспечения, с привлечением ресурсов дополнительного образования, то проблема мотивации педагога к инновационной деятельности является специфичной и напрямую зависимой от отношения уровня мотивации со стороны органов управления – регионального и федерального.

Большое значение для разрешения данной проблемы является грамотное распределение полномочий и функциональных обязанностей по реализации профильного обучения между подразделениями и педагогами школы.

Реализация профильного обучения на основе распоряжения органа управления образованием принимается педагогическим советом образовательного учреждения, или другими органами управления согласно Уставу образовательного учреждения.

Вовлечение педагогов, родителей, старшеклассников в процесс принятия решения о профильном обучении играет большую мотивирующую роль, поскольку позволяет сделать этот процесс педагогически значимым. Принятое таким образом решение о профильном обучении становится уже не «спущенным сверху», «навязанным извне». В процессе обсуждения представители трех коллективов – педагогического, родительского, ученического – могут вы-

сказать здравые суждения, отражающие особенности социального заказа к конкретной школе, другие аспекты специфики образовательного учреждения, которые могут и должны быть учтены при выборе типовой или построении собственной модели организации профильного обучения.

Организационно-педагогическую работу с учащимися, педагогами и родителями осуществляет координатор профильного обучения в образовательном учреждении, который назначается директором образовательного учреждения из числа своих заместителей.

Помимо непосредственного руководителя (директора) школы, большую роль в реализации профильного обучения играют его заместители, функционал которых также существенно расширяется. По мнению некоторых исследователей, это расширение оказывается настолько громоздким, что требует введения в штатное расписание школы новой административной должности – заместителя директора школы, организующего профильное обучение. В его функции должны входить:

- разработка основных направлений и форм профильной подготовки в школе на основе анализа педагогического потенциала школы, ее кадровых, методических и материально-технических ресурсов; изучения образовательных запросов родителей и учащихся школы посредством анкетирования и проведения собеседований и опросов; взаимодействия с другими образовательными учреждениями муниципальной образовательной сети для изучения их образовательной базы, с целью обеспечения реализации образовательных запросов учащихся;

- составление плана и расписания курсов по выбору и других мероприятий, входящих в содержание профильного обучения, в том числе выход в образовательные учреждения местной сети, проведение профориентации и др.;

– сопровождение профильного обучения, проводимого школой, которое заключается в реализации:

– мониторинга учебных результатов школьников на курсах по выбору;

– анализа динамики образовательных запросов учеников и их готовности к выбору профиля;

– контроля над школьной документацией в области предпрофильной подготовки;

– организации консультаций для школьников с целью определения оптимального выбора курсов предпрофильной подготовки и будущего профиля;

– анализ результатов итоговой аттестации девятиклассников;

– организация работы по комплектованию 10-х классов (для школ, имеющих старшую ступень);

– составление отчетов по результатам работы.

Диагностическую работу, осуществляет педагог-психолог образовательного учреждения. Необходимо предусмотреть и должность тьютора, отвечающего за различные аспекты педагогической поддержки индивидуализации обучения в системе профильного обучения в непосредственной работе с учащимися. Возможен вариант делегирования тьюторских полномочий классным руководителям.

В ходе реализации профильного обучения может быть предложен алгоритм действий педагогического коллектива.

Первый этап – аналитический. Задачи данного этапа:

1) проанализировать материальную базу с точки зрения определения возможностей для реализации разных профилей внутри школы;

2) подвергнуть анализу потенциальные возможности взаимодействия: а) школа – школа, б) школа – ссуз, в) школа – вуз, г) школа – МУК, д) школа – учреждения дополнительного образования, е) школа – производственные объединения, фирмы и т. д.;

3) рассмотреть кадровые возможности, степень готовности коллектива к преобразованиям (определить степень знакомства учителей с основными документами по профильному обучению; определить педагогов, готовых вести профильные курсы; при недостаточном количестве желающих определить возможные пути мотивации и стимулирования, при необходимости – разработать внутришкольную систему мотивации, стимулирования и поддержки кадров к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения);

4) провести социологический опрос (анкетирование) школьников и их родителей с целью выявления образовательных запросов.

Второй этап – организационно-педагогический, в задачи которого входит:

1) определить возможные профили обучения (на основе возможностей школы и запросов учащихся и родителей);

2) спланировать реализацию универсального учебного плана;

3) определить профильные курсы и их взаимосвязь в рамках каждого профиля; с региональными условиями;

4) обусловить принципы конструирования элективных курсов, и их взаимосвязь с профильными курсами в рамках каждого профиля конкретной школы;

5) провести анализ и отбор УМК, планируемых для использования в профильных классах и выработать рекомендации по использованию существующих учебных комплектов;

6) создать модель психолого-педагогического сопровождения профильного обучения;

7) определить показатели и критерии эффективности профильного обучения для данного ОУ;

8) подобрать соответствующие методики диагностики, мониторинга;

9) определить педагогов, которые будут заниматься психолого-педагогическим сопровождением;

10) отработать механизмы организации профильного обучения;

11) разработать (скорректировать) документированную модель управления реализацией профильного обучения, содержащей распределение целей, функций управления, описание организационной структуры, регламентов и механизмов управления и встроенной в программу реализации профильного обучения. Для этого обобщить и систематизировать все разработки конкретного педагогического коллектива созданные ранее в рамках настоящего алгоритма;

12) практически осуществить реализацию профильного обучения.

Третий этап – заключительный – **рефлексивно-оценочный**. Задачи данного этапа:

1) оценка эффективности профильного обучения в образовательном учреждении (для чего разрабатывается система индикаторов, соответствующих внутришкольным и внешним – социальным – критериям эффективности профильного обучения), выявление недостатков в его организации, определение путей коррекции;

2) разработка внутришкольной системы мониторинга результативности профильной подготовки и профильного обучения;

3) преобразование документированной модели управления введением профильного обучения (режима развития) в документированную модель готовности педагогического коллектива к реализации профильного обучения.

Как показал проведенный анализ, задачи создания условий и ресурсного обеспечения реализации профильного обучения на школьном уровне, составляющие одно из важных направлений деятельности педагогического коллектива школы включает в себя восемь содержательных блоков.

Нормативно-правовое обеспечение: разработка и освоение нормативно-правовых и иных документов. Это предполагает, пре-

жде всего, наличие легитимно принятых и утвержденных нормативных актов школьного уровня, регламентирующих:

– общие вопросы организации предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– содержание, технологии и методическую поддержку введения предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– вопросы организации текущей и итоговой аттестации учащихся;

– вхождение школы в межшкольную локальную сеть для совместной территориально распределенной организации предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– вопросы кадрового обеспечения предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– финансово-экономические вопросы, вопросы оплаты труда педагогов, занятых в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– вопросы управленческого сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе.

Полноту номенклатуры нормативных актов следует определить путем сопоставления наличной номенклатуры с рекомендуемой номенклатурой. Следует предусмотреть отсутствие принципиально важных для школы вопросов, не урегулированных созданной нормативной базой.

Практика показала, что необходимой базой для введения профильного обучения являются следующие документы нормативно-правового характера, принимаемые на школьном уровне:

– дополнения к Уставу школы в связи с реализацией профильного обучения;

– программы введения профильного обучения в образовательном учреждении;

– учебные планы профильных классов;

– положение о профильных классах и группах, программы профильных предметов и положение об элективных курсах;

– положение о комплектовании 10-х профильных классов (или о приеме в 10-е классы профильного обучения);

– положение о переходе учащихся из одного профильного класса в другой;

– положение о портфолио – индивидуальной накопительной оценке обучающихся 9-х классов;

– положение об учителе, внедряющем профильное обучение;

– положение о классном руководителе, работающем в классах профильного обучения;

– положение о научном обществе учащихся;

– договора, регулирующие участие школы в сетевом сотрудничестве.

Инфраструктурное обеспечение – использование имеющейся образовательной сети и инфраструктуры, аудиторного фонда, который можно использовать для организации профильного обучения и создание новых образовательных сетей для такой организации. Это предполагает:

– создание в школе достаточной инфраструктуры и аудиторного фонда для реализации профильного обучения в соответствии с избранными в регионе, муниципалитете и школе моделями организации профильного обучения;

– наличие регламентов сетевого взаимодействия в рамках межшкольной сети профильного обучения.

Организационно-институциональное обеспечение, в общем виде, предполагает – использование имеющихся и создание новых структурно-институциональных ресурсов, образовательных, сервисных и управленческих структур для работы по профильному обучению. На школьном уровне в данном случае речь идет о подборе педагогического коллектива для реализации профильного обучения, распределении полномочий и функциональных обязанностей между участниками образовательного процесса.

Научно-методическое обеспечение (создание, использование и трансляция концептуальных и технологических ресурсов – идей и опыта организации профильного обучения) предполагает наличие школьной концепции и программы реализации профильного обучения, связанных с программой развития школы. При этом методическое обеспечение введения в школе профильного обучения включает в себя:

– наличие школьного учебного плана, отражающего соответствующий базисный и включающего организацию предпрофильной подготовки и профильного обучения;

– разработку образовательной программы школы, описывающей основные параметры и особенности введения профильного обучения;

– обеспечение учебными (рабочими) программами (а) профильного уровня и (б) базового уровня для организации профильного обучения (по каждому из вводимых профилей);

– обеспечение учебными (рабочими) программами элективных курсов для профильного обучения (по каждому из вводимых профилей);

– обеспечение (а) учебниками, учебными пособиями и пособиями для самостоятельной работы учащихся и (б) методическими пособиями и рекомендациями для учителей по каждому из профильных, базовых и (по возможности) элективных курсов профильного обучения;

– разработка или отбор имеющихся методик диагностики обученности и развития учащихся в системе профильного обучения;

– разработка или обеспечение имеющимися рекомендациями по контролю и оценке достижений учащихся в системе профильного обучения.

Кадровое обеспечение – управление кадровыми ресурсами, нацеленное на повышение профессионализма педагогических кадров и, в конечном счете, – на повышение педагогической и социальной эффективно-

сти образовательного процесса школы. На уровне школы это предполагает:

- организацию подготовки, профессиональной переподготовки или повышения квалификации для работы в системе профильного обучения по группам школьных кадров: учителя-предметники, кадры сопровождения (педагоги-психологи и тьюторы), методические кадры (завучи, организаторы методической работы в школе, руководители методических подразделений);

- создание ситуации востребованности профильного обучения в педколлективе школы, формирование и развитие мотивационной готовности педагогических кадров к реализации профильного обучения;

- поиск и подбор кадров, имеющих опыт работы в системе профильного обучения (в том числе – опыт разработки авторских программ основных и элективных курсов);

- разработку и организацию школьной системы методической работы с кадрами по сопровождению профильного обучения;

- подготовку планов направления кадров на повышение квалификации, профессиональной переподготовки в области профильного обучения.

Формирование мотивационной готовности учителя к введению той или иной инновации, в общем виде, сводится к формированию внятного ответа на конкретные вопросы. Это означает, что необходима активная работа с *каждым* педагогом школы, нацеленная на демонстрацию *конкретных выгод и преимуществ*, которые может дать профильное обучение каждому учащемуся и школе в целом, методическому объединению, в которое входит педагог, и лично педагогу.

Внедрение профильного обучения в учебный процесс школы имеет значительные результаты. Самый очевидный результат – это, конечно, стопроцентная успеваемость выпускников по всем предметам. Объективные данные показывают, что с момента «запуска» программы профильного обучения

старшеклассники школ все чаще становятся не только участниками, но и победителями олимпиад, интеллектуальных марафонов, конкурсов любого уровня. Творческие работы учеников представляются на конкурс учебных проектов. Менее очевидным, но не менее важным результатом внедрения профильного обучения стало существенное повышение внутренней мотивации обучения: выросла не только потребность детей учиться – выработалось серьезное, ответственное, осознанное отношение к учебе. Школа ориентирует детей на серьезные, высшие учебные заведения, а значит, предъявляет к ним очень высокие требования и очевидно, что уровень этих требований уже никого не пугает, а воспринимается как должное.

Основные «ощутимые» для педагога результаты введения профильного обучения можно распределить по трем группам: (1) повышение успешности школьников как в обучении, так и в творческих состязаниях разного уровня (по избранному профилю); (2) существенное повышение учебной мотивации и степени осознанности учения старшеклассников; (3) повышение степени поступаемости выпускников в избранные вузы и, как следствие – степени удовлетворенности их родителей.

В школах между учителем и учащимися возникают субъект-субъектные отношения, повышается самостоятельность учащихся, активнее осуществляется их самообразование. Общекультурное развитие учащихся происходит быстрее именно в ситуации профильного обучения.

Информационное обеспечение реализации профильного обучения, расширение и использование полезных связей и контактов внутри системы образования и за ее пределами, что включает в себя:

- разработку и реализацию механизмов информирования всех участников образовательного процесса о цели, задачах, преимуществах профильного обучения, инновационных прецедентах практики и т.п.;

– создание / поиск информационных ресурсов и каналов школы, систематически занимающихся информационным, рекламным и PR-сопровождением профильного обучения;

– активизация / формирование связей школы с различными структурами и конкретными специалистами, обеспечивающими концептуальное, ресурсное и управленческое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Материально-техническое обеспечение, привлечение и использование зданий, помещений и материально-технических средств для реализации профильного обучения, а именно: оснащение учебных кабинетов оборудованием и средствами обучения.

Финансовое обеспечение профильного обучения в школе предполагает:

– наличие расчета потребностей в финансовых ресурсах на реализацию профильного обучения, учитывающей все основные статьи расходов;

– наличие утвержденной схемы финансирования основных расходов по реализации профильного обучения с учетом возможностей бюджета и внебюджетных средств;

– включенность вопросов финансирования профильного обучения в программу развития школы;

– в конечном счете – достаточные для реализации профильного обучения объемы финансовых ресурсов.

Формирование модели кадрового обеспечения профильного обучения – одна из сложных проблем современной школы, а теперь и профильной. При определении статуса педагогов, отмечается, что содержание образования специалиста, которое связано с профильным обучением, не может быть всего лишь дополнением к образовательным стандартам и это качественно меняет ситуацию. Большинство специалистов, занимающихся проблемой кадров в образовании считают, что оплата труда должна быть связана с типом педаго-

гической работы, а главное с ее качеством. С введением отраслевой системы оплаты труда встает вопрос и о том, какой должен быть соответствующий коэффициент для «профильников».

Реализация профильного обучения связана с решением многих дополнительных вопросов кадрового обеспечения. Например, без специальной тьюторской поддержки ученики не смогут разрабатывать и выполнять свои индивидуальные образовательные планы, правильно выбрать элективный курс в предпрофильной и профильной подготовке, объективно решать проблему профессионального самоопределения. Тьютор расскажет о правилах выбора, возможных рисках и др.

Анализ ряда исследований по проблеме подготовки педагогических кадров позволяет выделить дополнительные требования к профессиональному уровню учителей профильного обучения:

- обеспечение вариативности и дифференциации учебно-воспитательного процесса;
- индивидуализацию обучения;
- оказание квалифицированной помощи и поддержки учащимся на этапе предпрофильной подготовки при выборе образовательного профиля;
- осуществление практической ориентации образовательного процесса с применением интерактивных, деятельностных компонентов;
- обеспечение на профильном этапе завершения профильного и профессионального самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей профессиональной образовательной сфере.

Требования к учителю в условиях реализации профильного обучения обуславливают необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2011 г.

Н.А. Вторушина

учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №1»

Что происходит в мозге, когда человек жует сочную грушу, наслаждается ароматом цветов, слушает музыку, наблюдает за течением воды в ручье, обнимает любимого человека или просто вспоминает о пережитом?

Любая информация, поступающая в мозг, – каждое ощущение, воспоминание или мысль – может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллиона «крючков».

Каждый «крючок» представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями. Количеств использованных ассоциаций, можно считать тем, что называют памятью, т. е. базой данных или архивом.

Мышление, таким образом, можно представить себе в виде большой ассоциативной машины, а мозг – сверхмощным биокомпьютером, в котором мысли, подобно лучам, расходятся от практически бесконечного числа информационных узлов.

Расчеты показывают, что существующая в мозге база единиц информации и ассоциаций, отходящих от них в виде информационных каналов, содержит их в количестве нескольких квадриллионов.

Некоторые люди используют этот факт в качестве довода, почему они считают дальнейшее учение ненужным, выставляя в качестве аргумента то, что их мозг уже и так практически заполнен информацией. Они говорят, что по этой причине они не желают усваивать новую информацию,

приберегая «драгоценное оставшееся пространство» на нечто «по-настоящему стоящее». Однако для подобной озабоченности нет никаких оснований.

Сколь бы много единиц информации ни хранилось в памяти, сколь бы много ассоциаций не было бы сформировано за жизнь человеком, его потенциал к тому, чтобы плодить новые комбинации мыслей, превышает это число на несколько квадриллионов!

Из знаний об описанном выше необычайно мощном механизме обработки информации вытекает **концепция радиантного мышления**, практическим применением которого является метод интеллект-карт.

Интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта. Каждое слово и графическое изображение становятся по определению центром очередной ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций, исходящих из общего центра или сходящихся к нему. Хотя интеллект-карта строится на плоскости, например; листе бумаги, она представляет собой трехмерную реальность в пространстве, времени и цвете.

Можно сказать без преувеличения, что метод интеллект-карт может вызвать едва ли не революцию в образовании. Многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения учащихся, могут быть решены, если сделать процессы мышления школьников наблюдаемыми. Именно это и позволяет осуществить метод интеллект-карт. Благодаря визуализации

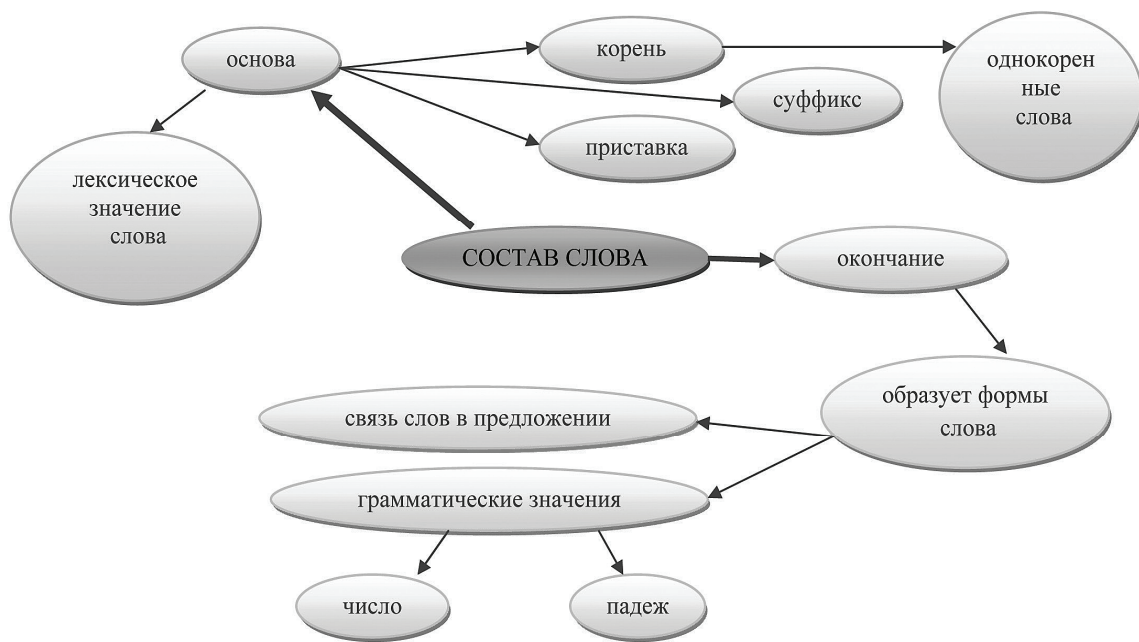


Рис. 1

процессов мышления метод интеллект-карт позволяет:

- развивать креативность школьников;
- формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт;
- формировать общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров, проведение контент-анализа и т. д.);
- улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т. д.) учащихся;
- ускорять процесс обучения;
- формировать организационно-деятельностные умения.

Метод интеллект-карт был предложен американским учёным и бизнесменом Т. Бьюзенем. По-английски он называется «mind maps». Адекватного перевода на русский язык слов «mind maps» не существует. Буквально слово «mind» означает «ум», а слово «maps» – «карты». В итоге получаются «карты ума».

Правила создания интеллект-карт:

- Для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры и т. д.
- Основная идея, проблема или слово располагается в центре.
- Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.
- Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями.
- Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева).
- Над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово.
- Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове.
- Разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями.

Обучение составлению интеллект-карт должно идти постепенно: сначала анализ уже готового образца, затем совместное составление, затем работа в группе, а уж затем индивидуальная работа дома.

Привожу пример интеллект-карты по теме «Состав слова», 2 класс которую мы составляли с ребятами вместе (рис. 1).

Что мы делали на уроке? Сначала выявили основные признаки понятия «**состав слова**» как ключевые ветки будущей интеллект-карты: основа (корень, приставка, суффикс) и окончание. Ключевые ветки задали нам структуру интеллект-карты. Затем, класс, разбившись на группы по 4 человека, стал расшифровывать каждый из признаков через систему подобранных мною заданий и тестов. Расшифровку ключевых признаков на карте мы отображали добавлением соответствующих ответвлений. Так постепенно выстроилась интеллект-карта. Нераскрытым к концу урока у нас осталось одно из ключевых понятий – однокоренные слова. Продолжить эту ветвь, а также дополнить интеллект-карту рисунками и цветом было домашним заданием детям.

Как показывает мой опыт, использование этого метода позволяет учителю проводить систематизацию и обобщение знаний динамичнее, а проверку уровня знаний и умений быстрее, а главное – эффективнее для самих обучающихся.

Обобщая опыт использования интеллект-карт на уроках русского языка, конечно же, нельзя обойти стороной и трудности, возникшие на уроках. Самое главное – это наличие мотивации у ребят. В начале работы многие обучающиеся не понимали её практической значимости. Теперь, постепенно обучаясь и совершенствуя своё умение, многие начали составлять интеллект-карты даже тогда, когда это не обязательное задание.

Еще одна трудность – составление критериев оценки интеллект-карты. Мы с ребятами составили оценочный лист, в который вошли следующие критерии:

- полнота включенной информации;
- правильность в отборе и распределении информации;
- наличие образов, символов;
- графическое выделение информационных блоков;
- установление взаимосвязей между блоками.

Очень важное условие в работе с интеллект-картами: они должны постоянно использоваться в работе на уроке. Только тогда они помогут детям легче учиться, а учителю лучше учить. Интеллект-карта

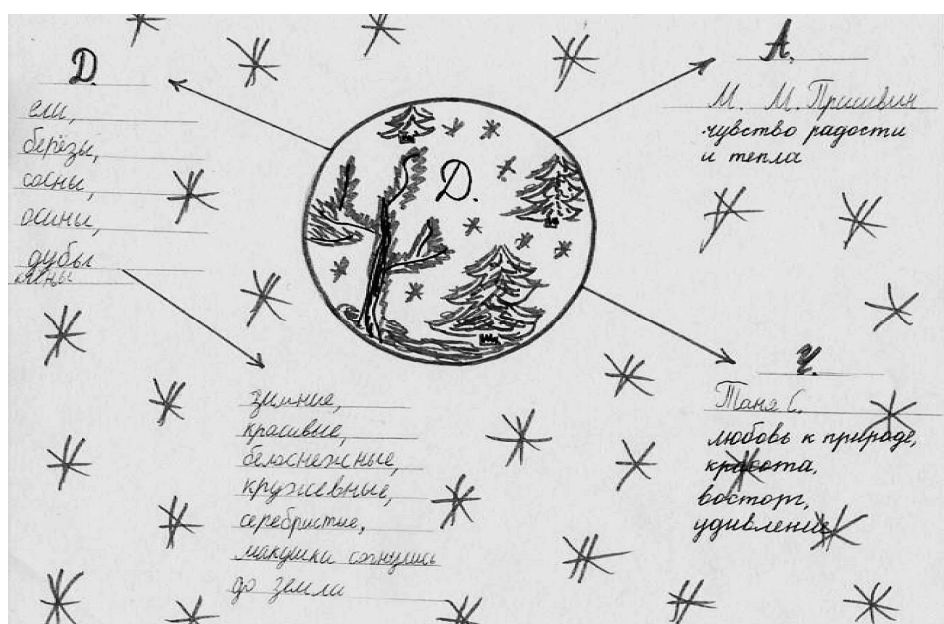


Рис. 2

становится алгоритмом рассуждения и доказательства, всё внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заученного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей. Обычная наглядность ожила, заговорила.

Составление интеллект-карты – это графический способ организации учебного материала. Данная система работы охватывает большее количество информации, чем можно получить при обычной письменной работе.

Эффективно применять данный метод работы на уроках литературного чтения, окружающего мира, риторики и т. д.

Интеллект-карты на уроках литературного чтения помогают провести подробный анализ произведения с «трех» точек зрения: автора, главного героя и читателя; составить отдельные рассказы от лица каждого участника процесса. Нарисовать яркий образ героев и определить главную мысль произведения.

На рис. 2 приведена интеллект-карта ученицы 2 класса к произведению М. Пришвина

«Зимний лес». Задание выполнялось самостоятельно.

Могу однозначно сказать, что использование этого метода способствует:

– **обучению.** Избавление от огромного количества лишней работы. Хорошая помощь при обучении, подготовке к экзаменам и во время самих экзаменов (ЕГЭ – часть С). На запоминание ключевой информации тратится меньше времени, но наибольший эффект получается при последующем воспроизведении информации (особенно при подготовке к экзаменам);

– **концентрации.** Фокусирование на задаче для наилучшего результата. Использование всех способностей для привлечения внимания. Особенности карт таковы, что внимание концентрируется на задаче естественным образом, без принуждения, и результативность при этом значительно увеличивается. Не надо тратить дополнительные усилия на удержание своего внимания;

– **запоминанию.** Запоминание с использованием ключевых элементов позволяет прицепить к ним как к крючкам все, что

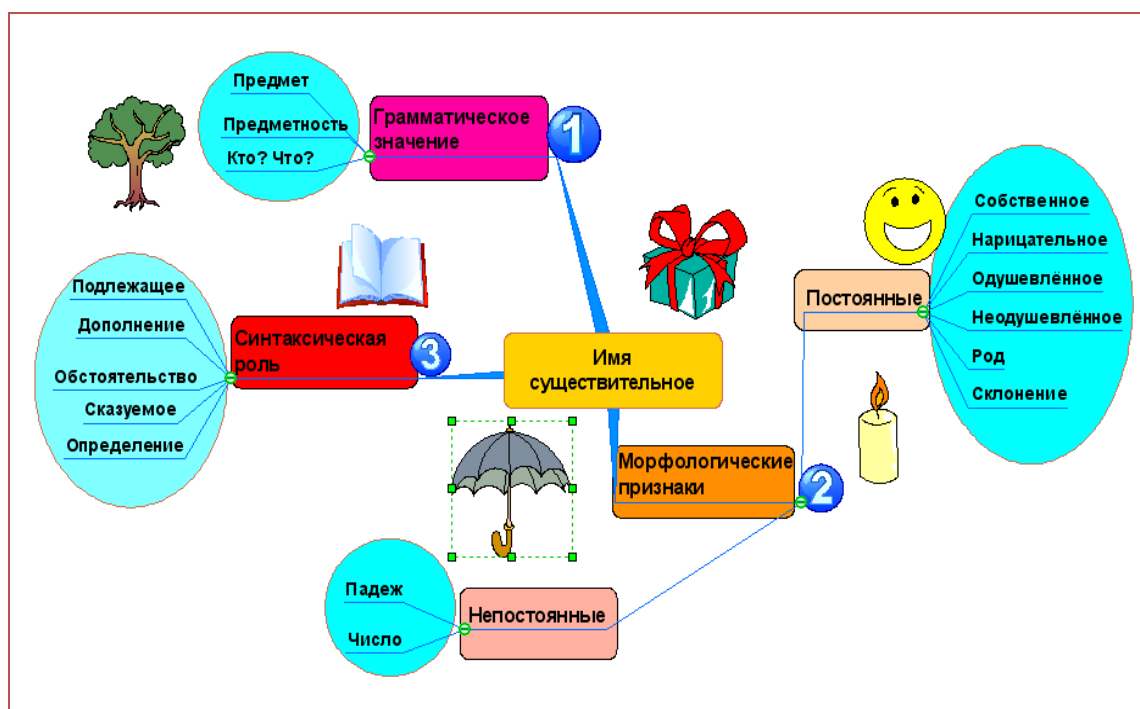


Рис. 3

надо запомнить. В дальнейшем достаточно потянуть за «крючок», и все вспомнится. Ученик затратит при этом значительно меньше усилий, чем при обыкновенной зубрежке. Информация запоминается уже усвоенной (понятой), в связи с другими знаниями, что значительно усиливает эффективность запоминания и память в дальнейшем. У учеников возникает как бы «видение» информации внутренним мысленным взором;

– **мышлению.** Хороший метод анализировать свои мысли. Мышление становится более чётким и гибким. Дополнительный инструмент для проявления интуитивных способностей. Творческие способности также активизируются;

– **мотивации.** Нужно отметить, что при составлении интеллект-карт ребята хорошо справляются с подбором предметного материала и выделением блоков, а трудности вызывает установление логических связей

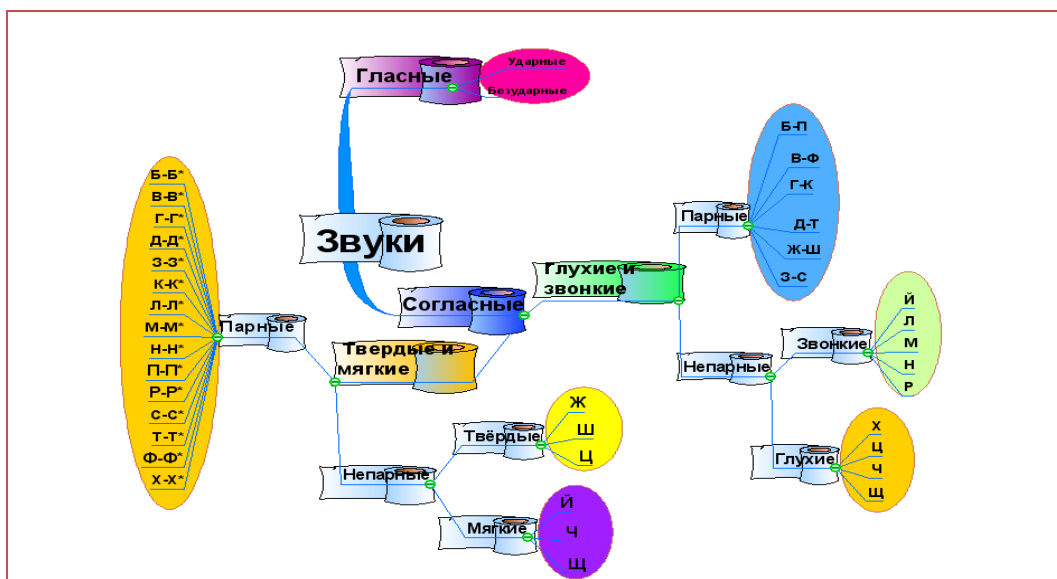


Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

между понятиями. Наиболее эффективным считаю применение метода интеллект-карт при изучении новой темы индивидуально и в группах, и на обобщающих уроках в групповой работе.

Включить каждого ученика в активную деятельность на всех уроках, довести пред-

ставления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков – вот цель работы учителя. И легко достичь ее помогают интеллект-карты.

На рис. 3–6 привожу примеры разработанных интеллект-карт для уроков русского языка.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ПРОФЕССИИ, СУЩЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ СВЯЗАННЫЕ С ТЕХНИЧЕСКИМ И ПРОМЫШЛЕННЫМ ОСВОЕНИЕМ И ОБУСТРОЙСТВОМ ЯМАЛА

© 2011 г.

Т.И. Желнина

*учитель физики и астрономии МАОУ «Гимназия №1», г. Салехард, ЯНАО,
Заслуженный учитель Российской Федерации*

В статье изложены следующие положения: будущее Ямала – это будущие специальности, профессии, карьера, нравственно-духовная среда сегодняшних школьников. Перспектива возвращения специалистов на Ямал – это сегодняшняя научно-исследовательская деятельность учащихся в диапазоне глобальных государственных промышленных проектов. Все эти проекты имеют общую проблему – строительство на мерзлых грунтах в условиях Арктики. В статье рассматривается возможность в будущем при выборе профессии выбирать направление, исследующее физику криогенных процессов на Ямале. Предлагается информационное и научно-практическое сопровождение исследовательских работ учащихся со стороны специалистов по мерзлым грунтам.

Арктика – это земля в окрестностях Северного полюса. Название ее происходит от греческого слова *arctos* (медведь) и связано со звездами: Полярная звезда, через которую проходит ось мира, всегда находится над Северным полюсом и принадлежит к созвездию Малой Медведицы, поэтому символ Ямала – белый медведь. Ямал – часть Арктики удивительной красоты и сурового климата. Земля Полярной звезды, северных оленей, полярных сияний, вечной мерзлоты – это наш дом. Строить его, беречь, украшать, осваивать – долг и святая обязанность в самом ближайшем времени поколения современных школьников.

Одной из важнейших задач современной России является перевод ее экономики на инновационные рельсы. Решение этой задачи в настоящее время практически невозможно без кадров новой формации, обладающих широким кругозором, глубокими знаниями в области своей профессиональной деятельности, могущими генерировать новые идеи и претворять их в жизнь. Данные качества закладываются на школьной скамье. Именно школа должна стать той отправной точкой, с которой начнется бурный рост инновационной составляющей нашей страны.

Для того, чтобы школа наполнилась новым содержанием и приобрела новый облик, необходимо внедрять в школьный процесс новые технологии исследовательского наполнения, которые позволили бы учащимся развить их творческие способности и сформировать активную жизненную позицию в выборе будущей профессии, связанной с применениями наукоемких технологий при освоении Ямала.

В своем послании Федеральному собранию 5 ноября 2008 года Президент РФ Д.А.Медведев отметил: «Сам облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно. Если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством...»

Хорошо известен многократно проверенный жизнью краткий, но очень емкий по своему содержанию лозунг: «Кадры решают все». В современных условиях Ямала данное утверждение приобретает особый смысл: «Инновационные кадры решают все». Учитывая предельную загруженность учебной программы по физике, необходимо, на мой взгляд, в первую очередь раз-

рабатывать и внедрять такие образовательные технологии, которые смогли бы органично вписаться в существующий учебный процесс, развивали научно-исследовательские компетенции. В свое время президент США Д. Кеннеди заявил: «Космос мы проиграли русским за школьной партой», это утверждение и делает современного учителя физики ответственным за развитие научно-технического потенциала в первую очередь своего региона – Ямала.

Цель сотрудничества и сотворчества ученика и преподавателя при проведении собственных экспериментальных исследований учащихся – сформировать специальные компетенции, позволяющие получить высококлассное профессиональное техническое образование. Данные компетенции на старшей ступени обучения позволяют старшеклассникам глубже осваивать сложные разделы математики, физики, информатики, получать необходимые практические навыки в работе с современными информационными технологиями, проводить собственные теоретические и практические исследования, имеющие наглядные подтверждения.

Отдельно необходимо сказать об интеграции науки и образования в области строительства на мерзлых грунтах. К сожалению, примеров такой интеграции пока не так много, именно эта проблема и стала причиной для написания статьи.

Будущее Ямала полностью базируется на применении инновационных технологий при осуществлении глобальных государственных строительных, транспортных, изыскательских проектов: возведении моста через Обь, строительстве промышленных сооружений, многоэтажных жилых зданий, железнодорожных линий на полуострове, навигации «Северный широтный ход», освоении недр. Все эти проекты имеют одну общую сложнейшую проблему – мерзлые грунты в условиях Арктики. Главная составная часть мерзлого грунта –

это лед. Лед – твердая фаза воды, объект для изучения курса «Молекулярная физика. Термодинамика». Именно лед и явился предметом исследования ученика 8 класса МАОУ «Гимназия №1» Овсяника Дмитрия. Информация, полученная в ходе изучения теории, показалась невероятной. В конце позапрошлого века английский ученый Дж. Боттомли продемонстрировал одно удивительное явление: прорезал медленно массивный блок льда с помощью обычной проволоки, но блок не распался на куски, а оставался целым. «Почему? Неужели такое возможно?» Исследуя явление, ученик получил следующие знания: лед плавился на передней части проволоки, а вода замерзала на ее тыльной стороне. Оказывается, так же, без разрушения движутся ледники по каменистому, шероховатому ложу. Результатом серии экспериментов и их анализа стала научно-исследовательская работа «Исследование продолжительности прохождения проволоки через лед при отрицательных температурах от физических параметров процесса», представленная на городской научно-практической конференции (консультанты Е.Б. Майорова, Т.И. Желнина)

Знания, полученные в ходе работы, имеют настолько важное практическое значение, что у школьника возникает закономерное решение о продолжении как теоретических, так и экспериментальных исследований. Овсяник Д., изучая статьи и научные работы в области криогенной физики, выяснил, что при определенных условиях лед способен, как перышко, поднять любое мыслимое сооружение. Ученик понял, насколько катастрофичными могут быть (и бывают!) последствия: разрушение вследствие деформации фундаментов целых сооружений, домов, мостов, дорог. Вывод: необходимо изучать механику мерзлых грунтов и практические приложения по обоснованию методов устойчивого строительства на вечномёрзлых грунтах. Примеры проявления

исследуемого явления присутствуют в Салехарде – обрушение многоквартирного дома по улице Шевченко в сентябре текущего года, деформация фундамента мемориала Памяти, выпирание (выпучивание) фундаментов при оттаивании деятельного слоя мерзлого грунта, наклоны, переломы и вертикальные трещины в местах примыкания поперечных внутренних стен. Все эти явления в виде иллюстраций и фотографий приводятся в заключительной части исследовательской работы. Ученик понимает: для решения проблемы строительства на мерзлых грунтах Ямала необходимо прогнозировать развитие реальных процессов в природных условиях Крайнего Севера, необходимо установить строгие количественные связи между параметрами льда в грунте, температурой и давлением в среде. Установление связи требует привлечения фундаментальных понятий термодинамики, механики деформируемых тел, гидродинамики. В совокупности в перспективе у ученика – изучение в высшей школе направления, исследующего физику криогенных процессов, которые происходят в его холодном регионе, получение профессии, которая соответствует его интересам и притязаниям, и, как закономерный результат, возвращение на Ямал для участия в конкретном значимом проекте.

14–15 октября 2011 года в Салехарде состоялись дни науки и инноваций Санкт-Петербурга в Ямало-Ненецком автономном округе. В качестве стратегических целей наряду с созданием новых технологий для извлечения труднодоступных запасов указана подготовка кадров, перспективы развития в суровых арктических условиях транспортной инфраструктуры. Отмечено, что выход Ямала на новую социально-экономическую ступень развития невозможен без инноваций, без интеграции с ведущими научно-техническими центрами России.

Совершенно очевидно, что и ученические научно-исследовательские проекты

могут иметь тематику, тесно связанную с техническими инновационными проектами Правительства округа. Научное сопровождение проектов школьников со стороны технических специалистов в области мерзлых грунтов, экологии, безопасности сооружений и дорог может иметь приоритетное значение при выборе темы исследований, их качества и глубины проникновения в проблему.

В качестве тем для выполнения проектов можно предложить проблему с наблюдением и анализом взаимодействия человека с природой, техникой, информационными системами, физическими явлениями в мерзлых грунтах, технологиями строительства: «Физико-механические свойства мерзлых грунтов в Салехарде», «Криогенные процессы и их динамика», «Изучение видов деформаций в фундаментах и стенах», «Следствия промерзания деятельного слоя мерзлого грунта на примерах», «Мониторинг накопления грунтовой воды около фундаментов», «Глубина заложения фундамента дома, в котором я живу», «Измерение теплопроводности мерзлого грунта методом стационарного теплового режима», «Расчет сил, возникающих при морозном пучении», «Подземные хранилища в вечной мерзлоте», «Секрет жизни – в мерзлоте?», «Криогенные системы Западного Ямала и тенденции их развития», «Природа необычных температурных деформаций мерзлых грунтов Ямала», «Морозобойное растрескивание в районе озера Тюрин-то на полуострове Ямал – причины и следствия», «Исследование минерального состава и биоты мерзлых отложений на Ямале», «Динамика криогенных процессов и условий их развития в зоне магистрального газопровода Бованенково – Байдарацкая».

Из всего изложенного следует:

Арктика – это территория льда. Сейчас как никогда стала ясной глобальная роль снега и льда в современном состоянии природных и природно-техногенных систем

Ямала. Еще одна физическая реальность – это мерзлые грунты, на которых мы строим наши дома, дороги, мосты, монументальные сооружения. Причем не всегда безопасные: в текущем году в Салехарде разрушилось три дома, поплыл грунт, произошло растепление свай и их смещение («Полярный круг», №40, с. 3). Вопрос для Салехарда актуальный. Не удивительно, что данная проблема тревожит и школьников.

Будущее Ямала – это будущие профессиональные строители, инженеры, специалисты по мерзлым грунтам, исследователи, преподаватели будущих столичных Салехардских высших учебных заведений. Это нынешние школьники, которым интересно проводить самостоятельные исследования.

Научно-исследовательские работы учащихся дают основу для проявления про-

фессиональных интересов, связанных с техническим и промышленным освоением Ямала. Школьники имеют возможность не только провести самостоятельные по- сильные экспериментальные исследования процессов режеляции, таяния и замерзания льда, поведения льда при высоком давлении, но и отслеживать проявления негативных тенденций в реальных городских условиях.

При информационном и научно-практическом сопровождении со стороны специалистов департамента градостроения эти работы обретут глубину, доказательность, практическую направленность.

Результат данного проекта – реализация долгосрочной перспективы формирования среды компетентных технических специалистов Ямала.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГИМНАЗИИ МАЛОГО СЕВЕРНОГО ГОРОДА

© 2011 г.

Т.В. Збираник

*заместитель директора по НМР, к.п.н.
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия» г. Салехарда*

Хорошо известно, что российское фундаментальное образование создавалось на знаниевой парадигме. Образовательный процесс в системе общего образования строился на дедуктивной основе в соответствии с дидактической триадой «Знания – умения – навыки». При этом основное внимание уделялось усвоению знаний. Многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода.

Период активного реформирования сферы образования в России, концепция модернизации российского образования, федеральные государственные образовательные стандарты определили новую парадигму образовательной деятельности, ориентированную на деятельностный подход и развитие личности.

Рассмотрим организацию личностно-деятельностного подхода к обучению в гимназии г. Салехарда по 3 направлениям:

I. Учебная деятельность, включающая гуманитаризацию процесса познания; организацию проблемного обучения; расширение практики проектной, научно-исследовательской работы, поисковой деятельности; развитие коммуникативной культуры.

II. Общественно-полезная деятельность, предполагающая развитие навыков самоуправления, активной социально-общественной деятельности, формирование качеств лидера.

III. Общекультурная деятельность, направленная на освоение способов физического, духовного развития, включает освоение особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовных и нравственных

основ жизни человека и человечества, заботу о собственном здоровье, которая является и самостоятельным компонентом развития и пронизывает содержание всей познавательной деятельности в связи со спецификой Крайнего Севера.

Остановимся на них подробнее.

I. Учебная деятельность на уроке

Принцип гуманитаризации является главным и системообразующим в гимназическом образовании. Преподавание любого предмета в соответствии с данным принципом направлено на формирование творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и гуманистических отношений. Кроме того, именно предметы гуманитарного цикла обладают наибольшими возможностями совмещения двух основных видов деятельности подросткового периода – учебной и коммуникативной деятельности.

Гуманитарная составляющая инвариативной части учебного плана представлена филологическим компонентом, доля которого на разных ступенях обучения составляет от 28 до 45%.

Гимназический компонент учебного плана является логическим продолжением изучения предметов базового компонента и включает предметы, курсы, спецкурсы, отражающие специфику целей и задач гимназии. Такими являются:

- а) логика, логические основы математики;
- б) зарубежная литература, литература русского зарубежья, западноевропейская литература XIX века, анализ поэтического

текста, основы русской словесности, литература народов Севера, лингвистика, рецензия как вид письменного высказывания, практическая стилистика, язык и речь, сочинения разных жанров, эффективный курс делового письма; анализ текста и создание сочинения-размышления на его основе;

в) риторика, культура общения, язык прессы как палитра риторических жанров, развивайте дар речи;

г) бизнес английский для школ, английская и американская литература, французская и российская молодежь: проблемы, интересы, мечты, культура и литература Германии, страноведение США и Великобритании, английская грамматика: теория и практика;

д) основы объектно-ориентированного программирования, информационные системы и модели, введение в профессиональную компьютерную графику;

е) массовая культура;

ж) трудные и дискуссионные вопросы изучения истории России XX века;

з) исследовательская деятельность.

Это позволяет максимально учитывать индивидуальные запросы, потребности и возможности учащихся, способствует развитию эрудиции и интеллекта, а также хотя бы частично решает проблему отсутствия углубленной подготовки по предмету с репетиторами для поступления в вуз.

Примененная нами организация учебного процесса строится на реализации принципа проблемности в обучении, который обеспечивает напряжение мыслительной деятельности ученика, так как было сказано выше развивающим обучением, то есть ведущим к развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных предметных действий своих учеников в процессе изучения ими основ наук.

Принцип проблемности реализуется через создание в пространстве деятельности ученика значимой для него проблемной ситуации, наполнение проблемной ситуации противоречивостью, создание условий для осознания этого противоречия учеником, а от него – к достижению нового знания через осуществление различных действий. Развитие мышления включает осуществление таких действий как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и развертывается преимущественно как процесс решения задачи.

С педагогической точки зрения очень важно, как, с какой мотивацией и готовностью учащийся подойдет к осуществлению действия. И прежде, чем ученик-субъект «натолкнется» на предмет и задачу действия, педагог должен тщательно проработать суть проблемы и «подложить» ту или иную проблему для разрешения учащимся в действии.

Переход к повышенному уровню заданий осуществляется учителем в том случае, если более половины учащихся справляются с заданиями успешно. Ученикам, испытывающим затруднения, педагог помогает дополнительными разъяснениями, предлагает схемы, таблицы, инструкции-памятки, помогающие возникновению познавательного интереса и повышающие уровень самостоятельности.

Тем учащимся, которые легко справились с заданием, т.е. опережают заданный темп, предлагаются дополнительные задания, карточки, соответствующие степени их подготовленности на данном этапе обучения.

С целью усиления и развития устойчивого познавательного интереса учитель воздействует на эмоции и чувства, применяя средства искусства, а также раскрывает жизненную (практическую) значимость проблемы, т.к. эмоциональность способствует возникновению или повышению интереса к учебе. Соблюдение этих двух

условий способствует повышению самостоятельности при выполнении заданий.

Подводя итог, отметим, что чем более в методиках учителя выражена линия «подталкивания», «побуждения» учащегося к самостоятельному продуктивному действию в поиске, открытии или продуцировании им нового для себя знания, тем более он проявляется в качестве субъекта данного действия.

По мнению многих исследователей (А.И. Булычева, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин и т.д.) большое влияние на развитие мышления оказывает среда. Мыслительные способности колеблются в зависимости от насыщения-бедности среды, в которой он растет и развивается. Как только насыщенность среды улучшается, уровень мышления возрастает и наоборот.

С целью насыщения гимназической интеллектуальной среды введен элективный курс «Логика» в 10–11 классах, широкая сеть факультативных и индивидуальных занятий, проводятся разнообразные интеллектуальные конкурсы: «Ученик года», «Самый умный первоклассник, второклассник, ...десятиклассник», интеллектуальный марафон, клуб знатоков, работает интеллектуальный клуб старшеклассников (ИКС), на уроках и в системе дополнительного образования используются технологии ТРИЗ – теория решения изобретательных задач Г.С. Альтшуллера; система интенсивного развития интеллектуальных способностей (СИРС), широко применяются приемы: исправления текстов с запланированными фактическими, орфографическими, стилистическими ошибками, с нарушенными причинно-следственными связями и др.

Подобная организация позволяет достичь положительных результатов: практически все, включенные в исследовательскую деятельность, учащиеся являются участниками и, в большинстве своем, победителями престижных конференций и

конкурсов: международной «Шаг в будущее», Всероссийских «Обнинск. Наука. Культура», «Первые шаги», «Права ребенка в новом веке», «Отечество», «Человек в истории России», «Национальное достояние России» и т.д. Об этом свидетельствуют Дипломы лауреатов, публикации ученических работ и тезисов в сборниках, выпускаемых организаторами конкурсов и конференций, а также материалы в периодической печати.

Формированию навыков самостоятельной познавательной деятельности мы отводим особое место в связи с климатическими условиями Севера и большим числом активированных дней.

Акцент на формирование умений осуществлять самостоятельную познавательную деятельность делается на уроке. На первоначальном этапе достигается усвоение учениками опорных знаний, умений, навыков, алгоритма исполнительного уровня деятельности. Далее идет тщательная отработка технической и технологической стороны путем применения усложняющихся самостоятельных заданий. На завершающем этапе, где преобладают творческие самостоятельные работы, осуществляется применение полученных знаний, умений и навыков в новых условиях.

Опыт работы автора показал, что активность учащегося при выполнении заданий зависит от их теоретической и практической значимости для ученика, возможностей выполнения своими силами.

Основными требованиями к заданиям для самостоятельной работы были:

- сочетание посильности и определенной трудности, что достигается постепенным усложнением заданий;
- включение в них операций сравнения, сопоставления, обобщения едущих к активной аналитической деятельности;
- введение операций переноса знаний в новые условия, который выражается и в умении лучше, быстрее овладеть новыми

Содержание формируемых учебных умений и навыков

Этап обучения	Содержание умений и навыков
<p>Вторая ступень обучения (8–9 классы)</p>	<p>Формулировать индивидуально и коллективно задачи для индивидуальной и совместной деятельности. Находить адекватные способы решения учебной задачи на основе заданных алгоритмов.</p> <hr/> <p>Определять наиболее рациональную последовательность при выполнении учебной задачи.</p> <p>Самостоятельно организовывать учебную деятельность: ставить цели, планировать средства их достижения и др. Владеть навыками самоконтроля.</p> <p>Уметь предвидеть возможные последствия своих действий и определять их проблемы. Находить и устранять причины возникших трудностей.</p> <p>Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников, сравнивая ее с установленными нормами и деятельностью в прошлом.</p> <p>Вносить необходимые изменения в содержание и объем учебной задачи, в последовательность и время ее выполнения.</p> <p>Использовать для познания окружающего мира различные методы (наблюдение, измерение, опыт, эксперимент, моделирование, конструирование и др.)</p> <p>Определять структуру объекта познания, поиск и выделение значимых функциональных связей и отношений между частями целого.</p> <p>Уметь разделять процессы на этапы, звенья; выделять характерные причинно-следственные связи.</p> <p>Сравнивать, сопоставлять, классифицировать, ранжировать объекты предложенным основаниям, критериям.</p> <p>Уметь различать факт, мнение, доказательство, гипотезу, аксиому.</p> <p>Исследовать несложные практические ситуации, выдвигать предположения, использовать несложные эксперименты для их доказательства; описывать результаты этих работ.</p> <p>Творчески решать учебные и практические задачи: уметь искать оригинальные решения; самостоятельно выполнять различные творческие работы; участвовать в проектной деятельности.</p>
<p>Третья ступень обучения (10–11 классы)</p>	<p>Уметь самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность: от постановки цели до получения и оценки результата.</p> <p>Объективно оценивать свои учебные достижения, учитывать мнение других людей при определении собственной позиции и самооценке.</p> <p>Владеть навыками организации и участия в коллективной деятельности: конструктивно воспринимать иные мнения и идеи, учитывать индивидуальность партнеров по деятельности, объективно определять свой вклад в общий результат.</p> <p>Уметь соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности.</p> <p>Использовать элементы причинно-следственного и структурно-функционального анализа.</p> <p>Исследовать несложные реальные связи и зависимости. Определять существенные характеристики изучаемого объекта; самостоятельно выбирать критерии для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.</p> <p>Участвовать в проектной деятельности, организации и проведении научно-исследовательской работы: владеть приемами исследовательской деятельности, умениями предположения и прогноза.</p> <p>Самостоятельно создавать алгоритмы для решения задач творческого и поискового характера, формулировать полученные результаты.</p> <p>Создавать собственные произведения, идеальные и реальные модели объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий.</p>

действиями, требующих новых знаний, умений, навыков.

При соблюдении этих правил успешно выполненная самостоятельная работа снимает страх, приносит успех и высокое чувство удовлетворения старшекласснику, выступающему в роли активного субъекта, становится фактором развития его личности.

Эти позиции отрабатываются в рамках созданного банка эвристических учебных заданий, направленных на формирование различных видов самостоятельности—самопознания, самоопределения, самореализации, самоконтроля.

Задания на самопознание: анализ и оценка содержания проведенной учебной работы; анализ и оценка использованного способа работы над содержанием; оценка себя как субъекта познавательной деятельности по заданным характеристикам; анализ и оценка характера своего участия в учебном занятии; «зеркальные» задания (обнаружение своих личностных и учебных характеристик в персонаже, задаваемом учебным предметом); задания на сравнение себя и своей познавательной деятельности с действиями одноклассников; включение в урок или домашнее задание диагностических средств на самоизучение познавательных процессов.

Задания на самоопределение: аргументированный выбор источников, спецкурсов, факультативов, экзаменов; выбор учебного задания по сложности, креативности, теоретичности, практичности; аргументированный выбор способов учебной работы и учебного взаимодействия (как и с кем выполнять учебные задания); выбор форм и сроков отчетности по учебной работе; выбор режима учебной работы (интенсивно-распределительный).

Задания на самореализацию: проявление себя в определенной роли (генератор идей, организатор, исполнитель, оппонент); выбор «жанра» выполнения задания

(«научный» отчет, художественный текст, иллюстрация); реализация в «маске» игровой роли (специалист, дилетант, профессионал).

Задания, создающие ситуацию активного взаимодействия совместной деятельности: совместное творчество без различия позиций «творцов»; разделение ролей, функций в группе творцов; взаимопознание и взаимопомощь; взаимный обмен информацией, мыслями, взаимное оценивание результатов.

Задания на развитие стремления к самопознанию: создание возможностей добровольно принимать задания в безоценочной ситуации; создание возможностей добровольно принимать задания в ситуации самооценки; анализ своих учебных перспектив; выбор трудности заданий и учебных ситуаций.

Выполнение заданий позволяет старшекласснику поэтапно овладевать способами деятельности, исходя из собственных интересов и возможностей, что способствует непрерывному развитию личностных качеств, формированию культуры мышления и поведения. Содержание формируемых учебных умений и навыков обозначим в таблице.

В таком продуктивном процессе движения к формированию общеучебных навыков растет самостоятельность школьника, интегрируются знания и вера в себя.

Одним из существенных оснований является постоянное расширение для обучающегося поля выбора и предоставление старшекласснику права на реальный выбор: программ, форм занятий, темпа обучения, учителя—консультанта, научного руководителя, форм промежуточной и итоговой аттестации.

Организовано активное взаимодействие с информационной средой: старшеклассники являются членами окружной школы репортеров, авторами и ведущими ряда молодежных и дискуссионных программ,

в гимназии работает собственная видеостудия и пресс-центр, которые являются точками соприкосновения педагогической и информационных сред, чем обеспечивается переход в естественную информационную среду, формирование активности и процессуальной готовности к интенсивному информационному обмену.

Совокупность применяемых мер способствует решению одной из задач – формированию человека коммуникативного, обладающего высокой культурой межличностного взаимодействия.

II. Социально-общественная деятельность

Реализация функции формирования активных субъектов познавательной деятельности, становление у них субъектной позиции предполагает развитие навыков самоуправления, активной общественно-социальной деятельности, формирование качеств лидера. Включенность учащихся в общественно-полезную деятельность выступает в качестве необходимого условия социального становления учащихся.

Для достижения этой цели разработана и реализуется целевая программа «Лидер», в рамках которой организована деятельность органов самоуправления гимназии: президента, правительства гимназистов, совета командиров, «Ребячьей республики», работа которых находится в тесном взаимодействии с городским молодежным парламентом и Союзом молодежи ЯНАО. Основными принципами самоуправления учащихся являются самостоятельность и ответственность во всех посильных делах.

Правительством гимназистов самостоятельно определены направления деятельности по самоуправлению, которые легли в основу коллективного проекта «Мы – сами. Вы – с нами?», так как, по нашему убеждению, самоуправление развивается только тогда, когда учащиеся оказываются в ситуации выбора решения. Именно самостоя-

тельно принятое решение является ключевым для формирования мотива группового действия. Такими направлениями стали:

1. Учебно-интеллектуальная (подготовка разнообразных мероприятий, направленных на активную интеллектуальную деятельность; разработка и реализация проекта «1+1», по ликвидации пробелов в знаниях; ведение учета заработанных «умов» – гимназической денежной единицы, подготовка главного праздника «Созвездие гимназии» и др.).

2. Управленческая (организация работы органов ученического самоуправления – Президент, правительство, совет командиров, «Ребячья республика»).

3. Реализация социально-значимых дел: деятельность отряда волонтерского движения «Буденовцы» по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг на основе доброй воли, программа которого включает 10 проектов: «Служение городу», «Доброе сердце», «Я – здоровый человек» «Протяни руку сверстнику», «Тимуровский десант», «Мы – за здоровый образ жизни», «Ветеран», «Поделись улыбкою своей», «Неделя добра», «1+1».

4. Коллективная творческая деятельность по подготовке гимназических праздников.

5. Трудовая (работа микрогрупп по генеральной уборке территории).

6. Санитарно-гигиеническая (полив цветов, уборка кабинетов).

7. Спортивная (организация динамических перемен для учащихся начальных классов).

8. Информационная (подготовка сообщений о важнейших событиях в стране, в мире, выпуск радиогазеты).

9. Организаторская (организация дежурства по школе).

С целью формирования субъектной позиции мы стараемся создавать ситуации социального опыта, которые помогают старшеклассникам получить практику вза-

имодействия с различными структурами, еще обучаясь в школе. В процессе этого взаимодействия старшеклассник постепенно входит в социальный мир взрослых и приобретает свойства и качества зрелого человека. На достижение этой цели направлены:

– конкурсы «Если бы я был... директором гимназии, мэром, руководителем предприятия, архитектором города, губернатором, Президентом РФ» (они часто проводятся в гимназии и городе в различных формах – сочинений, проектов, в рамках конкурса «Ученик года» и т. д.);

– дебаты «У открытого микрофона». Всем предлагается высказать свое мнение по поводу серьезной проблемы любого уровня от помощи международной организации в принятии решения (темой может быть война в Ираке, Чечне, арабских странах, проблема бедности и безработицы, обеспечение населения жильем, бесплатное высшее образование и т.д.) до решения важнейших проблем школы и города. Подходя к «открытому микрофону», дети самостоятельно берут на себя социальную роль, переживают гражданские чувства и в ходе игры делают выбор в пользу той или иной позиции решения поставленной проблемы.

Наиболее эффективным, влияющим на становление личности как лидера, нами признан процесс ролевого взаимодействия, который проявляется в смене лидерства в группе, коллективе, ежегодных выборах органов самоуправления, чередовании традиционных поручений. Педагогическую ценность здесь представляет приобретаемый подростком опыт организаторской деятельности, произвольности поведения, проектирование личных и деловых отношений, достижение результата делового взаимодействия.

Ставится задача помочь всем старшеклассникам найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации интересов и свободного времени,

сохраняя свое лицо, свои подходы. С этой целью учащимся была представлена возможность участвовать в классных, гимназических и городских делах в различных ролях: инициатора, организатора, соорганизатора, рядового участника. Эта задача решается как в условиях естественного учебно-воспитательного процесса, так и в рамках работы традиционной в гимназии каникулярной школы, на специально организованных занятиях.

Так расширяется круг воздействия образовательного пространства, поднимая на новый качественный уровень процесс развития личности субъектов всей системы.

Общественно-полезная деятельность становится основой познания социума, в результате которого обогащается и актуализируется личностный опыт, а значит, происходит переход на новый качественный творческий уровень, что способствует формированию психологической и нравственной готовности жить и работать в быстро меняющемся мире.

III. Общекультурная деятельность

Резко возрастающее этническое самосознание все больше акцентирует внимание на развитии национальных культур. В условиях национального округа данный вид деятельности приобретает особую значимость. История и культура родного края – это источник взаимопонимания людей, сохранения традиций, обновления и развития нашего общества.

Для реализации национально-регионального компонента учебного плана в гимназии используется как полипредметная базовая, так и монопредметная углубленная модели, включающие, в первом случае, региональные материалы в базовое содержание учебных дисциплин для углубления и расширения знаний в рамках отведенных 15% учебного времени, где изучаются вопросы истории, биологии, географии Ямала, во втором – изучение региональных материа-

лов с помощью специальных учебных курсов, позволяющих учащимся глубже понять и постичь природу родного края, ознакомиться с лучшими образцами литературного, художественного творчества, такие как «Экология Ямала», «Литература Ямала», «Культура народов Ямала».

С целью утверждения в сознании учащихся места своего «я» в системе «семья – род – народ» разработана целевая программа «Я – салехардец», которая предусматривает:

- включение этнокраеведческого материала во все учебные предметы;
- разработку дидактического материала по различным темам учебных курсов на краеведческой основе;
- проведение читательских конференций, интегрированных уроков, основанных на произведениях и материале о родном крае;
- проведение игр, конкурсов, викторин на знание истории, культуры Ямала;
- самостоятельный сбор материала для составления задач и текстов;
- тесное сотрудничество с журналом «Ямальский меридиан» (встречи с сотрудниками издания, размещение на его страницах авторских произведений учащихся, научно-исследовательских работ-победителей различных конкурсов, методический и дидактический материал педагогов и т.д.);
- использование региональных тем для научных исследований учащихся (более чем в 80% научно-исследовательских работах учащихся национально-региональная тематика является самостоятельной темой или ее составной частью).

Это позволяет не только овладеть новыми знаниями, но и по-новому открыть, осознать, осмыслить ценности своего народа.

Приобщение учащихся к мировой художественной культуре, художественно-эстетической деятельности позволяет учащимся развиваться не только умом, но и сердцем, приобщаясь к интеллектуальной

красоте путем эмоциональных переживаний, радости коллективного творчества, испытать на себе удивление открытия и поиска, что ведет к творчеству и личностному развитию.

Для достижения этой цели были сформированы условия осуществления художественно-эстетического воспитания старшеклассников:

- создание педагогически и эстетически благоприятного школьного окружения; доброжелательное отношение к учащимся; эстетически организованное предметное пространство;
- разработка целевой программы «Эстетическое воспитание учащихся», позволяющей вести процесс системно, с использованием оптимальных возможностей для развития и реализации индивидуальных способностей каждого ребенка;
- формирование яркой, эмоционально насыщенной обстановки, приглашение на встречи со старшеклассниками неординарных личностей, художественных коллективов, встречи с которыми оставляют след в душах учащихся, способствующий формированию духовности.

Реализация данных условий пронизывала три основные сферы деятельности: учебный процесс, дополнительное образование и организацию досуга, самостоятельное приобщение учащегося к искусству.

Учебный процесс обеспечивает уроки эстетического профиля: «Мировая художественная культура», литература, «Культура народов Ямала», «Литература народов Ямала», уроки общеобразовательного цикла с опорой на различные виды искусства, интегрированные уроки.

Значительно активизирована концертная и выставочная деятельность учащихся, участие в многочисленных конкурсах, спектаклях.

Развитие музыкальных способностей организовано в рамках вокальной студии под руководством заслуженного учителя

ля РФ, учителя высшей категории Н.А. Шапиро. Ее ученики – постоянные победители конкурсов вокалистов различного уровня – от городских и окружных конкурсов «Полярная звезда» до Международных конкурсов исполнительского мастерства.

Организация досуга, его самостоятельное приобщение к творчеству предусматривает индивидуальную работу с юными писателями, поэтами, художниками, чтецами, что позволяет максимально использовать условия для развития способности той группы учащихся, которые имеют интерес к творческой деятельности.

Художественно-эстетическое воспитание учащихся происходит не только в стенах образовательного учреждения. В связи с особенностью малого северного города, где формирование эстетического вкуса в социокультурном пространстве ведется, в основном, под влиянием самостоятельного творчества, дети впитывают преимущества этого вида эстетической деятельности людей: свободу общения артистов с аудиторией, культуру поведения на сцене, своеобразие репертуара.

Приезды в город профессиональных артистов с их классическим репертуаром, академизмом внешнего вида, высокой сценической культурой, разнообразием видов и жанров надолго запоминаются детям и становятся яркой страницей их социальной жизни.

Основными показателями художественно-эстетической воспитанности учащихся гимназии считаем: способность самостоятельно оценивать произведение искусства, музыкальность и выразительность, правдивость и искренность в передаче танцевальных образов, благородство манеры исполнения, осмысленное отношение к различным видам искусства, понимание единства формы и содержания, наличие у воспитанников нравственной воспитанности, выражающейся в поведении в коллективе, в общественных местах, доброжелательности.

Деятельность по сохранению и укреплению здоровья мы рассматриваем и как самостоятельное направление, в связи с важностью этой проблемы в условиях сложных климатических условий Крайнего Севера, и как пронизывающую все направления деятельности, что нашло свое подтверждение в разработке и внедрении целевой подпрограммы «Здоровье ребенка в гимназии», которая предусматривает учет физических особенностей ребенка, недопущение чрезмерной изнуряющей интеллектуальной, эмоциональной и нервной нагрузки, стремление добиться оптимальных результатов не любой ценой, а при минимально необходимых затратах времени и сил, поддержка комфортного и благоприятного морально-психологического климата, обучение приемам самостоятельной защиты себя от стрессов, обид и оскорблений средствами психологической самозащиты.

Основное назначение данной подпрограммы заключается в формировании у учащихся культа физического совершенства и здорового образа жизни, диагностике нарушений физического развития, в обеспечении условий для профилактики и укрепления здоровья. По результатам ежегодных медицинских осмотров учащихся доля абсолютно здоровых детей в старших классах составляет лишь 5–10%. Поэтому деятельность гимназии направлена, в первую очередь, на профилактику и укрепление здоровья.

Функцию профилактики и укрепления здоровья взял на себя, созданный в гимназии Центр содействия укреплению здоровья. В практику работы введена система мер, направленная на сохранение и укрепление здоровья, которая проводится также в рамках городской экспериментальной площадки и достигалась с помощью:

– средств активного воздействия на организм – спортивно-оздоровительных мероприятий: недопущение интеллектуальной

и эмоциональной перегрузки, введение третьего часа урока физкультуры, работа спортивных секций, лечебной физкультуры, увеличение двигательной активности: посещение бассейна, физкультминутки, динамические паузы; рациональное питание, обогащенное витаминами и йодированной солью и др.;

– средств пассивного воздействия на организм – медико-профилактических: стоматологическое и фитолечение, ручной и электро-механический массаж, физиопроцедуры, программа «Бленд-а-мед», приобретение аппаратов «БОС-Здоровье» (биологическая обратная связь) по лечению органов дыхания и коррекции зрения;

– медико-педагогических средств: формирование ценностного отношения к вопросам, касающимся здоровья и здорового образа жизни (строго обязательное соблюдение режима учебной деятельности), формирование системы знаний по овладению методами оздоровления организма (специальные учебные занятия, способствующие овладению учащимися навыков самомассажа, закаливания, профилактики и ликвидации вредных привычек, организации рационального питания;

– психологических средств: (тренинги, развивающие способность управлять своими чувствами и эмоциями, практикумы по обучению бесконфликтного выстраивания межличностных отношений, а также погашению конфликтов).

Работа по профилактике и укреплению здоровья позволила обозначить основные подходы к организации познавательной деятельности учащихся на основе применения здоровьесберегающих технологий, при котором выполняются как минимум

четыре требования: учет индивидуальных особенностей состояния здоровья; недопущение чрезмерной, изнуряющей интеллектуальной, эмоциональной нагрузки при освоении учебного материала; обеспечение благоприятного морально-психологического климата в гимназическом коллективе; обучение ребенка самостоятельно защищать себя от стрессов, обид, оскорблений, обучение его средствам психологической защиты.

Список литературы

1. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.
2. Артюхов А.В., Павлов Б.С., Стожаров А.В. Подросток на Крайнем Севере: проблемы социализации и жизненного определения (на примере городов и поселений Ямало-Ненецкого автономного округа). Екатеринбург-Салехард, 2000. 322 с.
3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М., 1986. С. 11.
4. Куцев Г.Ф. Человек в северном городе. Свердловск: Ср.-Ур. Кн. из-во, 1987. 222 с.
5. Лазаревский С.В. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников. Основное содержание. К., 1990. 348 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977.
7. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. 1999. № 3.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

© 2011 г.

В.А. Ивченко

заместитель директора по УВР, учитель начальных классов

Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия №1» г. Салехарда

В статье рассматривается вопрос о роли личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе в период перехода на новые образовательные стандарты. Дается краткая характеристика психологических особенностей младших школьников. Расставлены акценты в деятельности педагога, реализующего личностно-ориентированное обучение.

Ключевые слова: деятельностная парадигма образования, личностно-ориентированный подход к образованию.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы учение на его уроках было интересным для учащихся. Как же сделать урок интересным? Все ли уроки могут быть интересными? В чем истоки интереса?

По словам В.А. Сухомлинского: «Урок идет интересно – это значит, что учению, мышлению сопутствуют чувства приподнятости, взволнованности ученика, удивление, иногда, даже, изумление перед открывающейся истиной, осознание и чувствование своих умственных сил, радость творчества, гордость за величие разума и воли человека».

Учитель должен стремиться к тому, чтобы ученики сами открывали источники интереса, в этом чувствовали собственный труд и успех, что само по себе представляет один из важнейших источников интереса. Без активного умственного труда немислимы ни интерес, ни внимание школьников.

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ

на обновление знаний и требований рынка труда.

В сфере образовательной политики и методологии развития образования обозначился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования.

Сегодня задача школы – научить ребенка учиться, постоянно поддерживать и углублять желания ученика быть открывателем, реализовывать это желание с помощью глубоко продуманного содержания образования, методов и приемов, средств обучения. При этом в первую очередь опираться на знание психологии школьника.

Речь идет о личностно-ориентированном подходе к образованию, что с одной стороны предполагает осознанную ориентацию учителя на личность учащегося, что является условием его развития, и, с другой стороны, сама личностная ориентация как процесс взаимодействия учителя и ученика является сущностью их развития.

Введение федерального государственного стандарта начального общего образования требует от современного педагога переосмысления целей и задач образовательной деятельности, понимания назначения личностно ориентированного подхода к образованию как неперемennого условия содействия становлению человека: его непо-

вторимой индивидуальности, духовности, творческого начала.

Младшие школьники – это дети от 6 до 10 лет. Именно этот возраст благоприятен для формирования у детей способности к длительной целенаправленной деятельности.

В этот период существенные изменения претерпевают структура и функции мозга. Создаются предпосылки для более совершенного опознания зрительных стимулов, меньшую роль начинают играть эмоциональные характеристики стимулов, а большую роль – информационные. Совершенствуется выделение наиболее значимой информации по заранее заданной инструкции или по внутреннему побуждению.

Перестройка внешней жизни младшего школьника сопровождается перестройкой его внутренней психической жизни, главное изменение которой состоит в том, что психические процессы приобретают характер произвольности. Ребенок научается управлять восприятием, мышлением, памятью, в некоторой степени и своими эмоциями и воображением.

Характеризуя развитие мышления первоклассника, можно сказать, что оно в большей степени выражено наглядно – образным: ребенок способен вычленять существенные свойства и отношения предметов окружающего мира; использовать схемы и схематические изображения; способен к обобщению (на уровне конкретных предметов). Для него характерен начальный уровень развития логического мышления: способность к выводам на основе имеющихся данных.

К 3–4 классу ученики овладевают приемами понятийного мышления: способностью устанавливать причинно-следственные связи между изучаемыми понятиями.

Сформированность важнейших учебных действий развивается от умения выделить ее в цель деятельности, сформированности

внутреннего плана умственных действий, умений выполнять задания взрослого – к ориентации на всю систему требований, заданных учебной задачей, к навыкам логических операций, систематизации знаний, переносу учебных навыков.

Развитие речи – от понимания смысла текста или простых понятий – к пониманию смысла изучаемых понятий, речи, обращенной к школьнику, к использованию речи как инструмента мышления, грамотности и богатому словарному запасу.

Развивается тонкая моторика от сложной двигательной активности при обучении письму к понятности письма, аккуратности оформления работ.

Умственная работоспособность и темп учебной деятельности – от способности сосредоточено работать в течение 15–20 мин., способности работать в едином темпе со всем классом – к сохранению учебной активности в течение всего урока, адаптации к учебной нагрузке.

Наиболее важным новообразованием в этом возрасте является формирование личности школьника.

Под личность понимают человека, становящегося субъектом своей жизни, определяющего свою линию жизни в окружающем его обществе, занимающего в этом обществе определенное место и исполняющего свою особую роль.

Следовательно, школьник является личностью в той мере, в какой у него формируются и развиваются волевые свойства, делающие его субъектом своей жизни, умеющим намечать линию своей жизни, управлять своим поведением и деятельностью для осуществления этой линии жизни.

При этом у школьника должны развиваться и крепнуть социальные качества – взгляды, убеждения, мировоззрение, определенное отношение к окружающему миру, людям и к самому себе.

Выделяют следующие виды ценностности психического развития личности:

1. Ценностность реально-практического функционирования.

2. Ценностность учебной деятельности:

✓ действовать по образцу;

✓ действовать в соответствии с требованиями взрослых;

✓ действовать в соответствии с требованиями данной ситуации.

3. Ценностность отношения к себе:

✓ утверждение себя через качество выполняемой деятельности;

✓ утверждение себя через отношение к себе окружающих.

4. Ценностность общения.

5. Ценностность познавательной деятельности.

Каждая из видов ценностности обуславливает развитие определенных сторон в психике ребенка. Поэтому развитие личности школьника является важнейшей задачей учителей начальных классов. И первое, что необходимо делать, – это формировать у учащихся нужную мотивацию.

При этом необходимо учитывать особенности мотивационной сферы первоклассника:

✓ желание учиться, идти в школу. Наличие познавательного или социального мотива учения;

✓ устойчивое эмоциональное состояние (уровень тревожности) характеризуется отсутствием выраженных противоречий между требованиями школы и родителей; требованиями взрослых и возможностями ребенка.

Наличие и характер учебной мотивации для ученика 3–4 классов характеризуется предпочтением «трудных» заданий, ориентацией на освоение способов получения знания (а не на готовое знание). Проявлением интереса к закономерностям, принципам. Наличием мотива самообразования, представленного интересом к дополнительным источникам знаний.

Учитывая это, учитель начальных классов должен так организовать и проводить учебный процесс, чтобы:

✓ детям не было скучно, чтобы постоянно удовлетворялась их потребностям в эмоциональном насыщении;

✓ у них не иссякло, а наоборот, возрастало желание, стремление учиться;

✓ возникали новые и укреплялись имеющиеся познавательные интересы, склонности к различным видам деятельности;

✓ формировались личностные качества: адекватная самооценка, самоанализ, нравственные привычки поведения, альтруистический эгоизм, эмпатия (постижение эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания), развивались коммуникативные и организаторские способности;

✓ формировались и укреплялись правильные, разумные умения учиться;

✓ учащимися была представлена свобода и возможность для развития своих добрых природных задатков и, наоборот, в классе должна быть создана такая обстановка, которая препятствовала бы проявлению недобрых, асоциальных задатков.

Для этого:

1. Обучение должно вестись в зоне ближайшего развития, т.е. в той зоне овладения действиями, когда дети самостоятельно эти действия выполнить еще не могут, но при помощи учителя научаются их выполнять и в результате переходят на уровень актуального развития в отношении этих действий.

2. Процесс обучения должен состоять из постановки перед учащимися каких-то проблем, задач, из свободного обсуждения анализа этих проблем, из коллективной разработки плана решения проблемы, преодоления трудностей, возникающих при этом, и осуществления намеченного плана, из обсуждения полученных результатов и перехода к следующей проблеме, вытекающей из разрешенной. Обучение должно вестись так, чтобы перед учащимися все время стояли какие-то трудности, а их уче-

ние было нацелено на преодоление этих трудностей.

3. Учитель должен владеть современными ИКТ.

4. В 3–4 классах переходить на более интенсивное изучение учебного материала с целью подготовки перехода на II ступень образования.

5. Ученик должен овладевать знаниями и умениями лишь в процессе собственной деятельности.

6. Учиться не только у учителя, но у своих сверстников.

7. Важно, чтобы весь процесс обучения пронизывали игра и эстетика.

8. Деятельность ученика должна быть мотивирована и осмыслена.

9. После изученной темы ученик должен уметь составлять схему изученного.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: «Просвещение», 2010. С. 24–26.

2. М.Р. Битянова «Организация психологической работы в школе». М.: «Совершенство», 1997. С. 18–27.

3. М.И. Лукьянова М.И. «Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока». Москва Ж. «Завуч. Управление современной школой», 2006. №2. С. 13–15.

4. В.А. Сухомлинский «Сто советов учителю». Киев «Радянська школа», 1984. 12 с.

5. Л.М. Фридман «О психологии младшего школьника», Ж. «Нач. школа +», 2001. №2. 18 с.

ЭТАПЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

© 2011 г.

А.В. Конев

ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО»

Россия обладает неиссякаемыми богатствами полезных ископаемых, при этом до 91% газа, 75% нефти, 91% олова, подавляющая часть золота, алмазов, меди, никеля добывается на территориях исконного проживания коренных малочисленных народов Севера. В России, по разным оценкам, насчитывается 40–60 малочисленных этнических групп, которые проживают в суровых условиях Севера. По предварительным итогам переписи 2002 года их общая численность составляет около 250 тыс. чел. Народы Севера живут на территории 29 субъектов РФ, при этом 80% их сосредоточено в Камчатской области, Хабаровском крае, Республике Саха (Якутия), Ханты-Мансийском, Таймырском (Долгано-Ненецком), Чукотском и Ямало-Ненецком автономных округах.

Интернационализация, глобализация, индустриализация общественной жизни, а так же промышленное освоение Севера Ямало-Ненецкого автономного округа влияют на изменение образа жизни коренных народов. Это приводит к необходимости получения юношами и девушками коренных малочисленных народов Севера (далее – КМНС) образования в ссузах и вузах, и как следствие, к переезду из сельских поселений в город и необходимости социализации в изменившихся условиях. Так согласно статистическим данным с каждым годом в ЯНАО увеличивается количество юношей и девушек КМНС поступающих в ссузы и вузы нашей страны, однако не все студенты из числа КМНС завершают обучение в данных учреждениях. Уже на первом году обучения проис-

ходит наибольшее количество отчислений студентов.

Преждевременное завершение обучения (отчисление) происходит не только вследствие слабого уровня знаний студентов КМНС. Причинами отчислений являются также, влияющими в свою очередь на успеваемость, пропуски занятий по неважным причинам, проявление асоциального поведения, выражающегося в употреблении алкоголя, а также отсутствие желания дальнейшего продолжения обучения в учебном заведении и миграции из города, вследствие возникновения комплекса этнической неполноценности, повышенной межэтнической напряженности в поликультурном обществе.

Переезд в город и изменение социально-экономических, социально-культурных, экологических условий, превращает студентов КМНС в потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации. Столкнувшись в городе с жесткой системой социальных отношений современного общества, далеко не все студенты КМНС могут к ней приспособиться. Вероятно, этим можно объяснить высокий уровень суицидности среди молодежи КМНС и заболеваемости алкоголизмом, психических расстройств [3; 5; 7], что и большинство учёных связывают с неудачной социализацией.

Рассматривая процесс социализации исследователи выделяют различные этапы. Так Д. Кенъон (1978) [11; 12] предлагает несколько этапов, среди которых: склонность к выполнению той или иной роли; влияние социальных ситуаций; формирование рас-

положенности к изучению роли, что в свою очередь мотивирует личность к «репетиции роли» и ее изучению. Л.Л. Шпак [10] выделяет три этапа адаптации. При этом адаптацию он рассматривает как непрерывный процесс, т.е. приравнивает данный процесс по нашему мнению к процессу социализации. На первом – ориентировочном этапе, по мнению исследователя, происходит ознакомление индивида с социально-культурной средой, ориентировка в предметно-вещных элементах среды. Здесь он получает первичную информацию о состоянии и возможностях среды. Второй этап – оценочный характеризуется интенсивной критической, отборочной деятельностью адаптантов. Со стороны социокультурной среды также усиливается требовательность к адаптантам, шире становится непосредственное социо-культурное взаимодействие. Завершается процесс адаптации этапом совместимости, для которого характерно преодоление разобщенности адаптантов со средой. Теперь адаптант свободно ориентируется в социокультурной среде. Другие учёные – Л.В. Филиппова, Ю.А. Лебедев, В.И. Столяров [9] в технологии целостного гуманистического воздействия физкультурно-спортивной деятельности на личность студента предлагают следующую типологию занятий соответствующие этапам социализации. Первый этап социализации – идентификации, цель которого – осознание обучающимся самого себя, своего статуса, занятие равноправного места в группе. Первый тип занятий решает задачу развития ориентировочной основы деятельности путем формирования у студента образа педагогической ситуации и образа цели, их сравнения и выявления различий, а также выработки полной программы действий по устранению этих различий. Достижение этой цели предполагает восприятие и оценку студентом учебной ситуации, а также своих способностей, рассуждения о допустимых результатах, формирование у него позитив-

ного настроя и фиксированной установки. Второй этап социализации–индивидуализации. Психологический смысл данного типа занятий заключается в том, чтобы способствовать формированию у обучающихся оценки своих и чужих способностей, расширению представлений личности о своих возможностях. Игровой тренинг – третий тип занятия, соответствующий во многом более высокому уровню социализации – персонализации, который связан с формированием группового сотрудничества, групповой мобильности и групповой креативности.

В предложенных выше этапах социализации, не рассматриваются взаимодействия культур при социализации этнических меньшинств, что можно наблюдать в представленной Г. Триандисом [13] кривой процесса адаптации [7]. В соответствии с этой кривой выделяется 5 этапов процесса адаптации визитеров. Первый этап «медовый месяц» характеризуется энтузиазмом приподнятым настроением и большими надеждами. Но этот этап быстро проходит и наступает второй этап. На втором этапе адаптации непривычная окружающая среда начинает оказывать свое негативное воздействие. Кроме подобных внешних обстоятельств в любой новой культуре на человека оказывают влияние и психологические факторы: чувства взаимного непонимания с местными жителями и неприятия ими. Все это приводит к разочарованию, замешательству, фрустрации и депрессии. В этот период «чужак» пытается убежать от реальности, общаясь преимущественно с земляками и обмениваясь с ними впечатлениями. На 3 этапе симптомы культурного шока могут достигать критической точки, что проявляется в серьезных болезнях и чувстве полной беспомощности. Не сумевшие успешно адаптироваться в новой среде визитёры – неудачники «выходят из нее» – возвращаются домой раньше положенного срока. Однако намного чаще визитеры получают социальную поддержку окружения и преодолевают

межкультурные различия – изучают язык, знакомятся с местной культурой. На 4 этапе депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным и интегрированным в жизнь общества. Пятый этап характеризуется полной или долгосрочной, по терминологии Берри, адаптацией, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды. В идеале процесс адаптации приводит к взаимному соответствию среды и индивида, и можем говорить о его завершении.

Рассматривая возможные результаты межкультурных контактов Дж. Берри, Ф. Райс [5] предложили четыре возможных стратегии аккультурации:

– Интеграция, когда каждая из взаимодействующих групп и их представителей сохраняют свою культуру, но одновременно устанавливают тесные контакты между собой.

– Ассимиляция, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но поддерживают контакты с другой культурой.

– Сепаратизм, когда группа и ее члены, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой.

– Маргинализация, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но не устанавливают тесных контактов с другой культурой. (см. Berry, 1997).

Сходную концептуальную схему предложил С. Бочнер [7] выделил четыре максимально общие категории последствий межкультурного контакта для группы.

– Геноцид, т.е. уничтожение противостоящей группы.

– Ассимиляция, т.е. постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм доминантной группы вплоть до полного растворения в ней.

– Сегрегация, т.е. курс на раздельное развитие групп.

– Интеграция, т.е. сохранение группами своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании.

В модели Бочнера перечисляются и четыре возможных результата межкультурных контактов для индивида.

– В процессе адаптации «перебежчик» отбрасывает собственную культуру в пользу чужой.

– «Шовинист» – чужую в пользу собственной.

– «Маргинал» колеблется между двумя культурами.

– «Посредник» синтезирует две культуры, являясь их связующим звеном. (см. Bochner, 1982).

Авторы этих моделей единодушны в том, что успешная адаптация представляет собой межкультурную адаптацию – процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной [7].

Успешное приспособление обычно определяется как ощущение гармонии с ближайшим окружением, а основное внимание уделяется анализу чувства удовлетворенности, психологического благополучия и душевного здоровья «чужаков». Связь между психологическим здоровьем и социально-культурными изменениями приводится в работах: Fried, Inkeles, Smith [3]. Впрочем [7], первыми – и очень давно – но часто встречающиеся случаи неадаптированности человека в чужой культуре обратили внимание психиатры. Аккультурационные изменения отражаются в обращении к понятию культурный шок и исходным с ним – шок перехода, культурная утомляемость. Термин «Культурный шок» был введен американским антропологом К. Обергом, который исходил из идеи, что

вхождение в новую культуру сопровождаются неприятными чувствами потери друзей и статуса, отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, а также путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности. Симптомы культурного шока весьма разнообразны: страх перед физическим контактом с другими людьми, общая тревожность, раздражительность, недостаток уверенности в себе, бессонница, чувство изнеможения, злоупотребление алкоголем, психосоматические расстройства, депрессия, попытка самоубийства.

В культуре КМНС одним из эффективных средств социализации подрастающего поколения являются традиционные виды спорта. Этнопедагогический потенциал традиционных видов спорта в социализации подрастающего поколения коренных народов Севера рассматривается в работах П.Н. Богуна, В.Н. Зуева, Л.Н. Когана, В.П. Красильникова, В.И. Прокопенко и сводится только к этнической социализации юношей. Это связано с тем, что национальные виды спорта, культивируемые среди коренных народов Севера, являются мужскими. А поскольку социализация юношей и девушек коренных народов Севера должна быть направлена как на сохранение своей этнической культуры, так и на бесконфликтное вхождение в многонациональное общество, постольку мы можем говорить о социализации средствами физической культуры и спорта только юношей КМНС.

В рассмотренных выше этапах социализации и адаптации, как части процесса социализации не учитывается влияние средств физической культуры и спорта в межкультурном взаимодействии. Это по нашему мнению может быть рассмотрено во взаимосвязи с расширяющимся «каталогом» деятельностей предложенной Г.М. Андреевой [1]. В расширяющемся каталоге деятельностей происходит еще три чрезвычайно важных процесса.

Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. Она осуществляется через посредство личностных смыслов, т.е. означает выявление для каждой личности особо значимых аспектов деятельности, причем не просто уяснение их, но и их освоение. Можно было бы назвать продукт такой ориентации личностным выбором деятельности. Как следствие этого возникает и второй процесс – центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нем и соподчинения ему всех остальных деятельностей. Наконец, третий процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости. Если кратко выразить сущность этих преобразований в системе деятельности развивающегося индивида, то можно сказать, что перед нами процесс расширения возможностей индивида именно как субъекта деятельности.

Таким образом, сопоставляя выше рассмотренные этапы социализации, этапы кривой процесса адаптации, стратегии аккультурации, процессы расширяющегося каталога деятельностей можно предложить следующие этапы социализации юношей КМНС средствами физической культуры и спорта в поликультурном обществе.

1. Ориентировочный этап (этап идентификации). Данный этап направлен на ориентировку в социокультурной среде, противодействие негативного влияния окружающей среды, освоение особо значимого аспекта деятельности для юношей КНС – национальных видов спорта, как элемента культуры КМНС. На этапе идентификации происходит не только ориентировка в социокультурной среде, но и формирование позитивной этнической идентичности у юношей КМНС посредством включения в спортивную группу по северному многоборью.

2. Этап индивидуализации. Данный этап направлен на самореализацию юношей КМНС средствами национальных видов спорта и центрирование вокруг данных видов спорта, соподчинение традиционным видам спорта всех остальных видов деятельности.

3. Восполняющий этап (этап интеграции). Данный этап направлен на освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей, совместимость с окружающей средой. На восполняющем этапе происходит расширение сферы деятельности, за счет выполнения различных амплуа связанных с включением игровых видов спорта на занятиях по северному многоборью, а также социальных ролей связанных со спортивной деятельностью, в том числе общественно-полезной.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. 277 с.

2. Клоков В.Ф., Корюхина А.В. Основные проблемы социально-демографического развития и занятости народов Севера //Этнографическое обозрение, 1994. №5. 65 с.

3. Кораленко Ц.П. Психология человека в экстремальных условиях. Л., «Медицина», 1978. 77 с.

4. Мухачев А. Ненцы: психология аборигена, традиции и современность //Ямальский мередиан, 2002. №11. С. 34–37.

5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Пер. с англ. Под ред. А.А. Реана. СПб.: Питер, 2000.

6. Савельев А. Не оставлены без внимания / Ямальский мередиан, 2004. №11. С. 29–31.

7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов Т.Г. Стефаненко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2003. 368 с.

8. Филиппова Л.В., Лебедев Ю.А Концепция и технология организации гуманистически ориентированной физкультурно-спортивной деятельности детей и молодежи //Спорт, духовные ценности, культура. Выпуск седьмой. Детский спорт (концепции, программы, технологии): Сборник / Сост. и ред.: В.В. Кузин, В.И. Столяров, Н.Н. Чесноков. М.: Гуманитарный центр «СпАрт» РГАФК, 1997. С. 295–308.

9. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: Кемерово, 1992. 353 с.

10. Loy J., McPherson B and Kenyon G. Sport and Social Systems A Guide to the Analysis, Problems and Literature Reading (Mass) Addison Wesley, 1978.

11. Loy J. and Kenyon G. (eds) Sport, Culture and Society Dubuque (Iowa) Gorsuch Scarisbrick Publishers, 1978.

12. Triandis H.C. Culture and social behavior N.Y., 1994.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2011 г.

И.О. Овсяник

директор МАОУ «Гимназия №1» г. Салехард, ЯНАО

Главный тезис Стратегии социально-экономического развития Ямало-Ненецкого автономного округа до 2020 года – «Ямал – наш дом!». И дом этот должен быть надежным, комфортным, уютным и умным. Приоритетными направлениями реализации Стратегии стали развитие инфраструктуры и отраслей социальной сферы автономного округа, развитие экономики региона, сохранение и развитие человеческого потенциала и традиций, охрана окружающей среды и оздоровление экологии Ямала, становление автономного округа международным форпостом развития Арктики.

Связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна. Для региона, который ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно поставить перед системой образования конкретные цели и предоставить возможности к движению вперед.

Движение вперед – первоочередная задача окружной долгосрочной целевой программы развития образования. Немаловажное значение в её реализации принадлежит социальному партнерству – совместной коллективной деятельности различных социальных групп.

Государство – в какой-то степени является универсальным для каждой системы образования (региональной, муниципальной), для каждого образовательного учреждения социальным партнёром. Оно может выступать индикатором и катализатором перемен в социально-экономической жизни, финансово и институционально поддерживать общественные инициативы, на которых основано партнерство.

Государство создает законодательные и нормативные условия для реализации инноваций, развития местного самоуправления, некоммерческого сектора, благотворительной деятельности. Оно формирует целевые программы развития социальной сферы и объединяет для их реализации различные ресурсы. Используя различные организационные и финансовые механизмы, в том числе социальный заказ.

Государство отвечает за обеспечение единого образовательного пространства в стране и предоставление системе образования необходимых ресурсов, однако оно вряд ли может охватить и учесть всю сложность условий и задач, стоящих перед конкретной муниципальной системой образования, перед конкретным образовательным учреждением.

Это в особенности касается наиболее значимых региональных, городских, сельских или поселковых традиций и особенностей, сформировавших производственные, общественные, интеллектуальные и духовные ценности жителей той или иной территории, «правила игры» коллективного существования, системы нормативных технологий и оценочных критериев для формирования самоидентификации, разницы в условиях жизни детей, в условиях их обучения и т. д.

И чем богаче исторический, социальный, политический, культурологический, экономический, экологический потенциал города, тем разнообразнее должна быть образовательная палитра муниципальной системы образования, тем больше возможности для привлечения разнообразных институтов гражданского общества в жизнь образовательных учреждений.

Город Салехард уникален не только своим географическим месторасположением – это единственный на земном шаре город на Северном полярном круге в зоне вечной мерзлоты. Салехард – административный центр Ямало-Ненецкого автономного округа, член Союза исторических городов России. В городе находится значительная часть управленческих организаций и учреждений Ямало-Ненецкого автономного округа. Салехард является культурным и деловым центром. Все стремительнее Салехард превращается в столицу главного газового и нефтяного края, административный центр субъекта федерации – транспортный, деловой и финансовый узел регионального и федерального значения. А ещё наш город является, на мой взгляд, неисчерпаемым источником развития института социального партнёрства в сфере образования.

Местное самоуправление в городе на Северном полярном круге действует наравне с другими формами общественной и частной самоорганизации, общественным самоуправлением, общественными объединениями, организациями и др. Представляя интересы городского сообщества, местное самоуправление в рамках своих полномочий обеспечивает возможность наиболее эффективного развития и использования института социального партнёрства.

Программа развития «Обдорская гимназия – развитие и социализация» предполагает не только использование гимназией в образовательном процессе открытых муниципальных ресурсов социального партнёрства, но поиск и стимулирование к партнёрству гораздо большего числа предприятий, бюджетных организаций, учреждений, общественных объединений, предпринимателей, учреждений профессионального образования.

Прежде всего нами была предпринята попытка чёткого выяснения следующих позиций: Имеется ли вообще и если да, то на чем сейчас построен интерес представи-

телей других областей практики, представителей бизнеса и финансовых кругов, ученых и интеллигенции, политиков и властей к образованию вообще и к его моделям и уровням в частности?

В каких практических шагах и по отношению к каким структурам и процессам образования ныне реализуется (готова реализоваться) объявленная заинтересованность?

Следующим шагом в нашей работе была инвентаризация организационно-структурных форм социального партнёрства и выбор из них наиболее приемлемых для конкретных участников.

Дальнейшую работу по формированию института социального партнёрства в гимназии можно представить в виде следующих последовательных действий:

1. Формирование нормативно-правовой базы социального партнёрства на уровне образовательного учреждения, фиксация в договорной форме целей, задач, принципов (добровольности, кооперативности, взаимного доверия, взаимной ответственности и контроля, открытости и т.д.).

2. Формирование управляющей системы социального партнёрства.

3. Разработка и реализация программ, планов, проектов партнерского взаимодействия.

4. Создание системы популяризации и общественной поддержки в области гражданских инициатив молодежи в местном сообществе, включающей в себя:

– местные объединения граждан, заинтересованные в реализации программы;

– местные молодежные объединения, участвующие в программе;

– взаимодействие с другими проектами, направленными на развитие социализации учащихся;

– постоянное взаимодействие с государственными органами и органами местного самоуправления в вопросах развития гражданской инициативы молодежи;

– постоянное взаимодействие с просветительскими и образовательными организациями и со средствами массовой информации.

5. Установление и развитие партнёрских отношений с вузами и сузами УрФО, Москвы и Санкт-Петербурга.

6. Развитие партнёрских отношений с Городской Думой Салехарда, Законодательным собранием ЯНАО, Администрацией МО город Салехард.

7. Развитие партнёрских отношений с муниципальными и окружными общественными организациями.

8. Развитие партнёрских отношений со средствами массовой информации города и округа.

9. Информирование социальных партнёров об образовательной жизни гимназии.

10. Включение представителей социальных партнёров в органы государственного управления гимназии

11. Создание условий для направления ресурсов социального партнёрства на моделирование и развитие внеурочной деятельности в гимназии

Промежуточным итогом такой работы стала модель организации внеурочной деятельности в школе всех трёх ступеней (табл. 1–3):

По своей сути социальное партнерство «генетически» содержит в себе идею изменений. Это значит, что нам еще предстоит ожидать, планировать, выстраивать и описывать новые и новые прецеденты продуктивного социального взаимодействия.

Но социальному партнерству надо учиться. Ведь это особая образовательная об-

Таблица 1

Начальная школа

Основная образовательная задача: Приобретение первоначального социального опыта

<p>1. «Тропинка к своему я» Образовательная программа по психологии для школьников (1–4 классы) 4 года × 17 часов</p>	Партнёрство
<p>2. «Ступени здоровья» Образовательная программа по валеологии для школьников (1–4 классы) 4 года × 17 часов</p>	Партнёрство
<p>3. «Школа+Музей» дополнительная культурно-образовательная программа МБК им. Шемановского 1 блок Историко-музееведческий (1 класс) 32 часа; 2 блок Историко-этнографический (2 класс) 32 часа; 3 блок Историко-культурный (3 класс) 32 часа; 4 блок Эколого-географический (4 класс) 32 часа.</p>	
<p>4. «Введение в экологию» образовательная программа (3–4 классы) 7 × 2 = 14 часов</p>	Партнёрство
<p>5. «Азбука горожанина» образовательная программа (1–4 классы) 7 × 4 = 28 часов</p>	Партнёрство
<p>6. «ПРОпуск в ПРОфессию» Образовательная программа (серия встреч с представителями различных профессий) (1–4 классы)</p>	Партнёрство
<p>7. «Школа ученического самоуправления» образовательная программа (3–4 классы) 7 × 2 = 14 часов.</p>	Партнёрство
<p>8. «Семейная педагогика» блок краткосрочных (не более 7 часов) образовательных программ, реализуемых родителями (1–4 классы).</p>	
<p>9. Проектная деятельность. Выполнение проектов социокультурной, краеведческой, экологической и др. направленности (1–4 классы)</p>	

Таблица 2

Основная школа
Основная образовательная задача: развитие и укрепление жизненного потенциала
 для подготовки к взрослой жизни

<p>1. «Тропинка к своему я» Образовательная программа по психологии для школьников (5–6 классы) 2 года × 17 часов</p>	
<p>2. «Тропинка к своему я» Образовательная программа по психологии для школьников (7–8 классы) 2 года × 17 часов</p>	
<p>3. «Ступени здоровья» Образовательная программа по валеологии для школьников (5–7-е классы) 17 × 3 = 51 час.</p>	Партнёрство
<p>4. Курс планирования профессиональных и жизненных перспектив (7–8 классы) 7 × 2 часов</p>	
<p>5. Бизнес-игры для подростков (7–8 классы) 17 × 2 часа</p>	
<p>6. Профориентационные тренинги и игры «Карьера» (8–9 классы) 17 × 2 часа</p>	
<p>7. Программа «ПРОпуск в ПРОфессию» серия занятий-экскурсий в компании, фирмы, организации и учреждения (7–8–9 классы) 7 × 3 часов</p>	Партнёрство
<p>8. Программа «Школы лидеров» Блок «Я – Личность», Блок «Я и команда», Блок «Я и внешний мир» (8–9 классы) 7 × 2 часов</p>	Партнёрство
<p>9. «Школа ученического самоуправления» образовательная программа (5–8 и 9 классы) 7 × 2 = 14 часов.</p>	Партнёрство
<p>10. Социальные практики (шефство в начальной школе, над детьми-инвалидами, пенсионерами, сбор средств, работа санитаром в больнице, волонтером в центре «Доверие», благотворительных обществах, уборка территории города и т. д.).</p>	Партнёрство
<p>11. Социологические практики (проведение социологических опросов и измерений различной направленности)</p>	Партнёрство
<p>12. Трудовые практики (участие в программах «Трудовой год», «Трудовое лето», «Мой маленький честный бизнес» (рукоделие, присмотр за маленькими детьми, уборка квартир, выгуливание собак, продажа кошачих и собачих аксессуаров, сопровождение в качестве экскурсоводов иностранцев, запись на диски программных произведений и пр.).</p>	Партнёрство
<p>13. Проектная деятельность, направленная на изучение социальных, экономических, культурологических, экологических проблем города и округа, освещение их в эссе, затем разработка предложений, направленных на их решение</p>	Партнёрство

Таблица 3

Полная средняя школа
Основная образовательная задача: поиск и организация собственного личностного
 и профессионального будущего

<p>1. Предпрофессиональные семинары и тренинги</p>	
<p>2. Предпрофессиональные стажировки, пробы, практики</p>	Партнёрство
<p>3. Программа учебного сопровождения профессионального выбора</p>	
<p>4. Программа психологического сопровождения профессионального выбора</p>	
<p>5. Программа тьюторского сопровождения разработки и реализации индивидуальной программы профессионального будущего</p>	
<p>6. Программа открытых уроков, бесед, лекций руководства города и округа для учащихся 10–11 классов</p>	
<p>7. Программа «Портфолио»</p>	Партнёрство
<p>8. Проектная деятельность, направленная на изучение социальных, экономических, культурологических, экологических проблем города и округа, освещение их в эссе, затем разработка предложений, направленных на их решение</p>	Партнёрство

ласть, в которой нет учителя и ученика, как в традиционной дидактике. Учатся и педагоги, и ученики, и все общество. Учатся договариваться, совместно становиться гражданским обществом и самое главное, учатся быть вместе, чтобы сделать Ямал своим домом.

Сегодня нельзя работать в одиночку. Современное развитие образования требует командного духа. Ни один человек, ни одна школа и гимназия без команды, без сотрудничества и взаимной поддержки не может эффективно решать те глобальные задачи, которые поставлены перед нами.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФИЛОСОФСКАЯ КАТЕГОРИЯ

© 2011 г.

В.Г. Паришков

кандидат педагогических наук, доцент, директор филиала негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Салехарде

Профессор С.А. Лебедев определяет философскую категорию *качество* как «взаимосвязанную **совокупность** (кластер) свойств и отношений предметов, явлений, процессов, **которая** отличает их от других предметов, явлений, процессов и делает их теми, что они есть» [5, с. 96]. Как и всякое познание процессов, явлений, категорий, свойств определение сущности качества образования связано с уточнением понятия. В нашем случае – что понимается под термином *образование*. В современном обществе данное понятие используется для обозначения **процесса** взаимодействия субъектов образовательной деятельности, **результата** этой деятельности и **системы** образования. К любому из приведённых значений применима категория качество, ибо образование в данном случае может быть представлено количественными характеристиками (критериями), которые позволяют ответить не только на вопрос «что», но и на вопросы «как», «сколько».

Общеизвестно, что школа как важнейший социальный институт и общество неотделимы: общество живёт и развивается так, как оно учится, а учится так, как оно хочет жить. Первое десятилетие XXI столетия характеризуется большими изменениями во всех сферах жизни российского общества, в том числе и в сфере высшего профессионального образования.

Высшая школа и образование в целом оказались перед фактом несоответствия социально-экономическим, политическим и культурным потребностям страны. Связано это с тем, что сама совокупная человеческая деятельность уже к концу XX века принципиально изменилась. Мир ориенти-

рован на подготовку кадров не для выполнения ими конкретных частичных функций внутри производственных процессов, а на поиск эффективных технологий и управление ими, в том числе выстраивание коммуникации друг с другом для достижения общих целей. Отсюда специалисту сегодня необходимо уметь ориентироваться в знаниевом пространстве, уметь без сожаления отказываться от сложившихся стереотипов и форм поведения и мышления, чтобы (по Г.П. Щедровицкому) из этого (осознанного отказа) выросло следующее состояние (про которое мы ничего не сможем сказать), не закрывающее пути дальнейшего развёртывания (направленность которого нам не известна)» [2, с. 115].

Это обусловило переход в области профессионального образования от принципа стабильности к принципу мобильности, к интенсивному поиску ориентиров развития как в содержании деятельности, так и в оценке её качества, в том числе по западным моделям и стандартам образования. Государству нужна гибкая, динамично развивающаяся модель образовательной системы, включающая в себя как общие (инвариантные) компоненты государственной образовательной системы в уровневой иерархии от детского сада до послевузовского образования, так и специфические для отдельных территорий компоненты в их взаимосвязи по горизонтали: профильное многообразие в зависимости от различных условий региона в целях усиления гармонизирующего эффекта нововведений и инициатив.

Очевидно, что качественно новым образование может стать, если:

– сформируется общественное и личное осознание его как ценности, то есть мотивированного и стимулированного отношения всего общества, определённой территории страны, отдельной личности к уровню собственного образования, его качеству;

– будут разработаны и внедрены адекватные требованиям времени образовательные стандарты и эффективные модели общественно-государственного управления в образовательных учреждениях;

– будут созданы экономические, санитарно-технические, материальные условия (современная база) для реализации стратегических задач образования;

– определятся составляющая понятия *качество образования* и технологии его менеджмента и мониторинга;

– усовершенствуется система управления образованием на основе эффективного использования информационно-коммуникационных технологий;

– сформируется устойчивое функционирование, на базе которого произойдёт развитие образования как системы – взаимосвязанного множества образовательных учреждений разных типов и профилей, форм собственности, обладающих в соответствии с запросами времени целостностью, гибкостью, динамичностью, целостностью, преимуществом;

– осуществится технологический прорыв в образовании как продвижение от «оперативно заданных» целей к запланированному реальному результату в процессе личностно-социального взаимодействия педагога и обучающегося, что предполагает персонифицированное, эмоционально-мотивационное совершенствование личности и деятельности педагога;

– произойдёт выведение на качественно новый уровень образования как *результата* взаимосвязанной деятельности его субъектов, *включающего* в себя повышение уровня функциональной грамотности, до-

ведённой до общественно и личностно необходимого максимума, профессиональной компетентности специалистов разного профиля и общекультурного уровня специалистов разных категорий населения;

– на уровне *вуза* в соответствии с миссией в регионе и стране будет воплощаться разработанная образовательная стратегия, касающаяся всех аспектов *его* деятельности.

Говоря о приоритетах и ценностях в современной образовательной политике, отметим переориентацию образования с интересов государства (как это было в советской школе) на интересы общества и личности. Отсюда – стремительный процесс поиска концепций обновления содержания и технологий образования в общеобразовательной и профессиональной школах, определение основных принципов построения и функционирования новой российской школы.

Называя школу и семью важнейшими социальными институтами, формирующими личность, Д.А. Медведев в Послании 2009 года Федеральному Собранию отмечал, что «...инновационная экономика может сформироваться только в определённом социальном контексте как часть инновационной культуры, основанной на гуманистических идеалах, на творческой свободе, на стремлении к улучшению качества жизни. Именно закреплённые в национальной культуре нравственные установки, модели поведения предопределяют успешное развитие личности и нации в целом» [7]. Такая личность будет обладать инновационным восприятием мира, следовательно, и творить будет в инновационном ключе. Здесь видится прямой выход на новое качество образования, соответствующее XXI веку.

Назовём основные, на наш взгляд, принципы, которые во многом изменят не только содержание и технологии образовательной деятельности, но и качество (в широком смысле этого слова) современного образования.

Принцип гуманизации. Подход к ученику как к объекту обучения и воспитания в массовой советской школе привёл, в конечном счёте, к его отчуждению от процесса учения, превратив его из цели в средство обучения, ориентированного на формирование ЗУНов. Только носитель знаний современному обществу не нужен. Оно (общество) требует от выпускника осознанности получаемых знаний, умения их добывать самостоятельно, при этом постоянно доучиваться и переучиваться в соответствии с обновляющимися целями и задачами, вытекающими из требования общества. Такое образование возможно только в рамках гуманистической личностно-ориентированной парадигмы. Гуманизация в современной школе – это поворот школы к ребёнку, уважение его личности, достоинства, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов. Гуманистическая направленность воспитания предполагает получение отсроченных, перспективных результатов, при этом результаты не узко очерчены определёнными рамками стандартов, а зависят от свободы выбора как содержания, так и формы получения. И здесь необходимо научиться управлять этим процессом: свобода выбора – это не вседозволенность и своеволие, а мотивированный выбор субъекта образования в соответствии с его возможностями, «растущими внутренними силами», которые, по определению Л.Н. Толстого, должны быть «в самых выгодных условиях».

Под гуманизацией образования мы понимаем пробуждение образовательной деятельностью в человеке потребности творить свой «образ человеческий» на основе культуры и в единстве с развивающимся миром (общественным и природным), очеловечивание **предлагаемых** студенту и **воспринимаемых** им знаний.

Триединая цель гуманизации образования состоит в *воспитании культурного, свободного человека-гуманиста и твор-*

ческой индивидуальности одновременно. Гуманизация предусматривает:

1) переориентацию всей системы образования на полное осмысление и применение в образовании принципов гуманизма;

2) создание «гуманной среды», воспитывающей, развивающей, поддерживающей ценность жизни, чувств, мыслей, деятельности любого ученика (индивида);

3) гуманитаризацию всех образовательных дисциплин;

4) введение в программы образования системы интегральных курсов, позволяющих органически соединить все преподаваемые науки и развить у обучающегося чувство сопричастности к миру в целом;

5) всемерное развитие нравственной, эстетической и правовой культуры личности, способности строить свою жизнь, руководствуясь идеалами истины, добра, красоты, нормами демократического, правового государства.

Процесс гуманизации образования на нынешнем этапе развития опирается на сформулированные ранее основы гуманистической педагогики, суть которой во многом состоит в следовании постулату И. Канта о человеке как самоцели общественного развития.

С.Е. Тихонов, анализируя проблемы гуманизации современного образования, отмечает: «*Потребность современного российского общества в глубокой гуманизации образования выражается, в частности, в следующем:*

1) *в зарождении научно-гуманистической системы образования* (далее «НГСО» – С.Т.); при этом НГСО понимается как «высшая форма демократического светского образования, направленная к полному историческому развитию личности, индивидуальности человека в образовательном процессе, гуманистическому присвоению и реализации всех прав и свобод человека и ребёнка, глубокому освоению знаний и ценностей мировой культуры на основе

открытого, свободного диалога культур, мировоззрений, оптимального применения технологий развивающего обучения, органической гуманитаризации всех учебных дисциплин и современной картины единого развивающегося мира»;

2) в возможности реального осуществления одного из неотъемлемых прав человека – права выбора родителями и самими учащимися такого типа учреждения и такой технологии обучения, при которых наилучшим образом смогут раскрыться потенциальные способности ребёнка и подростка. При этом с большей вероятностью смогут сформироваться его личностные качества, которые в наибольшей мере будут необходимы для эффективной, цивилизованной и позитивной самореализации данному индивиду в обществе;

3) в изменении учебных планов школ и программ по различным предметам в плане их большего соответствия современной картине единого мира, следования общечеловеческим ценностям и их пропаганде как норм жизни человека XXI века (например, это может воплощаться и в последовательном включении в учебные планы и программы образовательных учреждений большего числа обязательных для изучения и факультативных курсов и предметов, которые предусматриваются в рамках гуманитарных образовательных областей, что способствует более эффективному формированию у учащихся гуманистического и гуманитарного мышления);

4) в постепенном переходе на технологии развивающего обучения, которые обуславливают обучающемуся реальную возможность стать истинным субъектом образовательной деятельности [8, с. 11].

Принцип развивающего характера образования. Развитие – это узловой момент идеологии образования. Обществу, вступившему на интенсивный путь экономического и политического развития, нужны, соответственно, интенсивно развивающие-

ся социальные институты. Перемены коснулись и учреждений образования. В этой новой функции образования выдвинулась установка на овладение обучающимися способами нового мышления и деятельности, связанных с общественно значимыми достижениями личности, на создание условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности. По выражению Н.В. Немовой, современный выпускник – это «общественно значимый достигатель», способный не только освоить определённую сумму знаний и даже самостоятельно получать их в дальнейшем, а умеющий ориентироваться в обществе, принести свои знания во благо обществу.

Принцип демократизации. Он реализуется, прежде всего, на уровне управления распределением прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса управления образованием; его децентрализация. На уровне обучения – выбор обучающимся места, формы, содержания обучения, определение собственной траектории развития. На уровне воспитания – это самоактуализация личности.

Принцип дифференциации и индивидуализации обучения. Развитие ученика или, в нашем случае, студента в соответствии с его познавательными интересами, потребностями, психофизиологическими особенностями. Это предполагает многоуровневость, полифункциональность образовательных программ учреждений образования различного типа, а в их реализации – межпредметной интеграции и дифференциации, выявление существенных свойств и качеств изучаемых объектов.

Реализация *принципа гуманитаризации* предполагает поворот в содержании образования от технократических знаний к целостной картине мира, для чего необходимо такое соотношение и сочетание учебных предметов и информации, применение таких дидактических подходов, методов и технологий образования, которые обеспе-

чивают целостное восприятие окружающего мира и приоритет общечеловеческих ценностей.

Гуманитаризация образования является одним из принципов образовательной политики, который состоит в обновлении всей системы образования на началах новой этики. Гуманитаризация образования предполагает, что новая школа должна превратиться «в развивающуюся *социально-педагогическую систему*».

Гуманитаризация это:

1) длительный процесс формирования («складывания») такой системы образовательной деятельности, которая в полном объёме становится нацеленной на развитие свободной индивидуальности, способной освоить ценности мировой культуры;

2) «системное средство реализации гуманистической сути воспитания, развития всех сущностных сил человека как *субъекта деятельности и сознания (самосознания)*».

Гуманитаризация школы понимается как «способ её адаптации к современным тенденциям развития человека в рамках существующей цивилизации: путь освоения личностью мировой культуры» и «является исторически длительным процессом, имеющим эволюционную природу».

Гуманитаризация содержания профессионального образования заключается в вычлениении из социального знания, раскрывающего объективные аспекты функционирования и развития общества, гуманитарного знания, отражающего внутренний мир человека и его деятельность в духовной сфере. Гуманитарные дисциплины (право, философия, этика, эстетика, литература, психология и др.) способствуют формированию самосознания личности, участвующей в познании и преобразовании мира; восприятию прав и свобод человека, уважению достоинства личности, толерантности в отношении иной веры, инакомыслия, этнокультурных особенностей; овладению культурными ценностями и

моралью, соответствующими строящемуся обществу. Гуманитаризация вузовских дисциплин требует оптимизации содержания гуманитарного образования – включения в него сложнейших вопросов: человек и мироздание, человек и общество, человек в масштабе времени, человек и культура общества, человек и среда обитания, человек в условиях индустриального и постиндустриального общества, выстраивание новых (эффективных) коммуникаций в информационном обществе

Гуманитаризация и гуманизация образовательных дисциплин подразумевает «раскрытие в них (с активным участием учащихся) всей сложности и ценности человека, его универсального, развивающегося единства с миром, богатства его духовного мира и нравственной ответственности за жизнь и мир на планете». Одной из форм осуществления гуманитаризации образования принято считать максимальную актуализацию всего «*духовного потенциала* гуманитарных, общественных и естественных наук в школе, полную реализацию гуманистических методов педагогики сотрудничества, всестороннюю демократизацию управления образованием.

Концепция гуманитарного образования должна отражать в себе многообразие культуры нашей страны в целом и каждого региона в отдельности.

Однако права, как нам кажется, психолог Н.В. Коптева, заявляя: «Для нашей страны гуманитарная революция отношений, в том числе и в образовании, ещё впереди» [3, с. 20].

Сегодня **гуманитаризация образования** в образовательных учреждениях того или иного региона страны практически воплощается прежде всего во введении новых учебных предметов художественно-эстетического, психолого-коммуникативного, обществоведческого, граждановедческого и речеведческого циклов, т.е. в широком смысле дисциплин культурологического характера, в

том числе и в преподавании курсов по культуре и литературе народов, населяющих ту или другую область, автономную республику, какой-либо край или автономный округ [8, с. 18].

Руководствуясь вышеперечисленными принципами, школа и другие учреждений образования последовательно реализуют стратегию развития, перехода в новое качественное состояние в соответствии с требованиями общества. При этом, как отмечает П.И. Третьяков, основная функция современной школы – целенаправленная социализация личности: введение её в мир природных и человеческих связей и отношений; «погружение» в человеческую материальную и духовную культуру посредством передачи лучших образцов, способов и норм поведения во всех сферах жизнедеятельности [9].

Решение новых усложняющихся задач, поставленных в последнем Послании Президента Российской Федерации перед высшей школой, не снимает, а обостряет проблему качества образования: «Понастоящему современным может считаться только общество, настроенное на непрерывное обновление, на постоянные эволюционные преобразования социальных практик, демократических институтов, представлений о будущем, оценок настоящего, на постепенные, но необратимые перемены в технологической, экономической, культурной областях, на неуклонное повышение качества жизни» [7].

Более высокое качество образования является результатом обновления (развития) образовательной практики. Но выращивание, конструирование новой, более высокого качества, практики образования, отвечающей требованиям общества к школе, сопряжено со многими затруднениями и ограничениями в деятельности управленческих и педагогических кадров. Остановимся на основных причинах, препятствующих развитию образования.

1. Пока отмечается преобладание ненаучного подхода к управлению учреждениями образования. В аналитической деятельности зачастую наблюдается констатация фактов без вскрытия причинно-следственных связей, обозначающих противоречия (проблемы) развития образовательной практики. Профессиональная квалификация управленческих кадров ещё не позволяет на высоком уровне осуществлять прогнозирование и программирование процессов развития.

2. Знания основ педагогической инноватики (об этом неоднократно высказывался в конце XX века академик М.М. Поташник, и это подтверждается практикой) ещё не вошли прочно в структуру управленческой деятельности. Наблюдается нарушение логики инновационной деятельности. При попытке включения радикальных инноваций в образовательный процесс проявляется пассивность руководителей вузов (так было в момент перехода средней школы на программно-целевое управление) на этапах разработки и освоения инноваций. Следствием этого является низкая эффективность в управлении развитием. И это не удивительно, так как практически отсутствуют этапы зарождения нового (на самом деле создание проблемной ситуации к обновлению подменяется декларацией новой цели) и поиска нового (новшества спускаются «сверху»). Было бы правильным в соответствии с Миссией конкретного вуза разрабатывать инновационное его развитие.

3. Субъект-субъектные отношения в управленческой и педагогической деятельности ещё не стали нормой взаимодействия между руководителями вуза, его структурными подразделениями и профессорско-преподавательским составом. Важным в изменившихся условиях представляется принятие управленцами функционального требования: быть не просто декларатором нового, а обучающим (в условиях сотрудничества) новому.

4. Ценности образования, обращённые к формированию интеллектуальной культуры личности, культуры её саморазвития, ещё прочно не укоренились в сознании педагогических и управленческих кадров, да и, как мы уже говорили, надзорного органа Министерства образования и науки, проверяющего в ходе аккредитации пресловутые ЗУНы. Поэтому в широкой практике доминируют *стереотипы педагогической деятельности «по образцу», сформированные в условиях ЗУНовской образовательной парадигмы прошлого века.*

5. При рефлексии по итогам занятия ещё преобладает эмпирический *уровень анализа (самоанализа) учебных занятий, который* заключается в отражении внешних сторон процесса обучения и подкрепляется оценочными суждениями «хорошо» или «плохо», «удалось» или «не удалось». Реже наблюдается установление педагогом взаимосвязи между компонентами занятия как сложной динамической системы, ведущей или приведшей к определённому реальному результату, как это делалось в системном анализе урока по Ю.А. Конаржевскому.

Сегодня, на наш взгляд, по проблемам анализа учебных занятий, педагогической рефлексии в вузе, как ни странно, следует обратиться в век XX, к трудам Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, И.И. Чурилова, С.А. Минеевой, Т.И. Шамовой и др., в которых эти вопросы освещались применительно к общеобразовательной школе. Названные труды, например, могут дать ответ на вопрос, как в соответствии с целями обучения, воспитания и развития, на основе профессиональной характеристики обучающихся обосновывается выбор учебного содержания, форм, методов и средств обучения.

Обобщая вышесказанное, не претендуя на исчерпывающую полноту и роль последней истины в инстанции, отметим, что система управления высшей школой ещё

не перешла в режим опережения по отношению к образовательной практике, характеризующейся определённым качеством. Имеет место *противоречие между необходимостью мотивации управленческих и педагогических кадров к обновлению качества образования в соответствии с новыми социокультурными условиями в обществе и сложившейся в настоящее время системой управления в учреждениях образования.*

На вопросы, связанные с качеством образования, существует два взгляда, две точки зрения, которые при внешнем, эмпирическом понимании проблемы неразличимы.

Чтобы разобраться, в чём различие точек зрения, обратимся к рассуждениям упоминаемого ранее в данном контексте Г.П. Щедровицкого по проблемам образования в современной школе.

Обсуждаемая ситуация содержит по крайней мере два принципиально различных компонента: 1) обученного и воспитанного человека, который сталкивается с определенными требованиями общества, и 2) саму систему обучения и воспитания, в которой человека как бы изготавливают. Реальные разрывы возникают лишь в первой области – когда обученный человек не может удовлетворить предъявляемых к нему требований. Между обществом и системой образования никаких реальных разрывов не возникает и не может быть. Но люди, наблюдая и фиксируя разрывы между уровнем подготовки человека, его реальными возможностями, и тем, что от него требует общество, переносят идею расхождения или несоответствия функциональному окружению с человека на порождающее его «производство», в нашем случае, – систему обучения и воспитания.

Таким образом, одна точка зрения заключается в том, что качество образования всегда необходимо улучшать, совершенствовать, так как оно не соответствует тре-

бованиям общества. При этом на первом плане не идея изучения разрывов и несоответствий между человеком и требованиями общества, а процесс внесения новшеств в систему образования, направленных на повышение её качества. В этой связи наблюдается стремление в учреждениях образования (средняя общеобразовательная школа, учреждения НПО и СПО) реализовывать идеи развивающего обучения системы «Эльконина-Давыдова», сохранять здоровье обучаемого, ликвидировать перегрузки, активизировать методы обучения, внедрять проблемное обучение и др.

В *высшей школе* можно отметить эти же аспекты, а также идеи технологизации, информационно-коммуникативной культуры..., что, в конечном счёте, должно привести её к разработке Миссии и Стратегии развития как неперемennого условия совершенствования качества образования.

Другая точка зрения основывается на выявлении, установлении соответствия продукта образования (выпускник учреждения образования) предъявляемым требованиям общества и на этой основе – внесении новшеств в процесс обучения и воспитания; тем самым качество образовательных услуг приводится в соответствие с требованиями общества.

Ясно, что сторонники этих двух позиций, двух разных подходов говорят о разном даже тогда, когда используют одни и те же слова и одинаковые фразы о неудовлетворённости существующей системой образования. Они будут искать (и уже предлагают) новые, но принципиально разные пути и средства перестройки существующего обучения и воспитания, отстаивать и обосновывать принципиально разные предложения.

Следует отметить, что в практической деятельности по повышению качества образования существует и третья позиция, внешне схожая с точкой зрения, согласно которой систему обучения необходимо

улучшать исходя из того, что обществу нужна интеллектуально развитая личность. Но, в сущности, за высокой идеей проглядывается ситуация, когда желаемое выдаётся за действительное: сторонники этой концепции рьяно занимаются улучшением обучения и воспитания без учёта реальных разрывов. При этом используют традиционно сложившиеся средства управления. Такая деятельность, однако, скорее направлена на сохранение достигнутого качества образования, нежели на достижение качества более высокого уровня, требуемого «здесь и сейчас» личностью обществом, государством. К сожалению, сторонниками такой позиции являются управленцы и педагоги, которые видят миссию средней (полной) общеобразовательной школы, учреждений НПО и СПО только в подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ и поступлению в вузы, а в высшей школе – ориентация на общий результат без учёта личностного развития.

С этой задачей все названные виды учреждений образования успешно справляются в рамках существующей классно-урочной и лекционной системы обучения с применением объяснительно-иллюстративной технологии.

Давайте рассмотрим тот факт, что ежегодно в вузы России поступает более 30% выпускников школ и др. общеобразовательных учреждений, а что касается Ямала, то этот процент значительно выше: он приближается во многих школах и гимназиях к 100%. Но этот контингент практически готовится в рамках объяснительно-иллюстративной, ЗУНовской технологии обучения. И тогда те учреждения образования, в т.ч. и школы, в которых процент поступающих выше среднестатистического по России, ошибочно относят себя к преуспевающим в вопросах обеспечения качества образования.

Сегодня ни для кого не секрет, что в первом семестре в вузе на многих специальностях львиную долю академических

часов по гуманитарным предметам и по математике «съедает» элементарная ликвидация пробелов, поскольку у студентов не выработаны общеучебные навыки осмысленного и беглого чтения, логического восприятия учебного материала, навыков записи прослушанного, конспектирования, реферирования и т.д.

На самом деле качество образования в этом случае сводится к качеству подготовки в вузы, к успешной сдаче ЕГЭ. То есть управленцы и педагоги скорее стоят на позиции необходимости совершенствования процесса обучения и воспитания, но поиск источников развития образовательной практики в данном случае не лежит в сфере мотивов образовательной деятельности. Участие автора данных рассуждений в проверке результатов ЕГЭ свидетельствует о том, что баллы, набранные выпускником, – это лишь видимая часть айсберга. Под водой (в самих ответах, которые теперь выпускнику никто не прокомментирует) скрыта истина: большинство – не читающая не только художественной литературы, но и учебников публика. Иначе как объяснить фразы из ответов выпускников по анализу предложенных текстов, сдававших в 2009 году литературу **по выбору** (орфография, пунктуация и грамматический строй предложений сохраняется):

«К двадцатому столетию немало написано произведений о Великой Отечественной войне. Мне было очень приятно читать этот текст. На этом я завершаю свой вердикт», «Я согласен с автором. Во время войны наш народ не упал духом: если посмотреть на те бои под Сталинградом», «Сейчас не найти таких храбрых, сильных людей: молодёжь, проходя мимо памятников, исторических зданий, гуляя по парку, бросают мусор, уничтожают то, что было оставлено нам нашими бабушками и дедушками в войну», «Умирая одна за одной они всё равно не бежали, а стояли до конца силы воли», «Можно привести

пример, как Пётр Гринёв, попав в плен к Распутину, не сдался, а продолжил бороться», «Все мы знаем сражение, которое происходило под Сталинградом. Это сражение вошло в историю под названием Блокада Ленинграда. Я бы назвал это разрушение капель жизни в море смерти»...

Высказывания выпускников можно продолжать. Откуда такая небрежность к истории, к культуре, к языку? Ответов несколько: из школы уходит художественная литература, выпускники не всегда осмысленно читают хотя бы школьный учебник, педагоги «натаскивают» на ответы по анализу предложенных на ЕГЭ текстов, давая примерные ответы, а ученики, особо не задумываясь, на все случаи жизни их применяют. Приведём ещё 2 примера из ответов выпускников: *«Если мы так будем продолжать жить, то наши дети не станут образованными и целемудренными», «Будущее целиком зависит от тех, чьи глаза не видели жестокости тех времён, чьи тела не почувствовали ни холода, ни голода, чей разум не до конца осознал всё».*

Действительно, пора задуматься над тем, каким будет молодое поколение россиян, что станет со страной, если те, от кого зависит её будущее, просто «проходили школьную программу» и сдавали ЕГЭ, не особо утруждая себя получением знаний о своей истории, о себе, об окружающем мире.

Подобные ответы выпускников приводит в своих рассуждениях в статье журнала Alma Mater «Образование должно освободить или поработать?» профессор Новосибирского государственного университета О.А. Донских. Профессор отмечает, что около 2/3 ответов выпускников Новосибирской области (предполагаем, что в других регионах картина примерно та же) 2009 года на ЕГЭ по обществознанию показали «незнание русского языка, низкий уровень знаний по дисциплине, примитивный уровень мышления, дистрофию чувств»

[1, с. 17]. Выходит, что современное образование, завуалированно ориентированное на ЗУНы в виде ЕГЭ, к сожалению, поработает юных россиян: пытливость ума угасает с каждым годом обучения и уступает место механическому запоминанию учебного материала, контролируемого тестами, а мотив развития и саморазвития в процессе учебной деятельности заменяется мотивом сдачи ЕГЭ и поступления в вуз.

Таким образом, подводя итог рассуждениям по существующим взглядам на проблему качества современного образования, приходим к выводу, что:

– как и в XX веке, учёные и практики в области философии, педагогики, психологии, социологии, отмечают его несоответствие требованиям личности, общества и государства;

– наполнение понятия «качество образования» конкретным содержанием зависит от позиции исследователей данной проблемы и от меняющихся социальных условий;

– обилие меняющихся стандартов, «с лёгкостью варьируемые критерии оценки качества образования не способствуют самоорганизации системы образования, но зато создают ощущение её стабильности» [4, с. 30];

– необходимы чёткие критерии качества образования в соответствии с Миссией образовательного учреждения и его Стратегией;

– качественное образование «должно предвидеть и опережающим образом удовлетворять жизненно важные интересы и потребности грядущих поколений людей..., способных обеспечить выживание человеческого рода и сохранение биосферы» [6, с. 34];

– современное управление качеством образования на всех уровнях как по вертикали, так и по горизонтали приведёт к

свободному развитию личности – основе демократических завоеваний общества.

В каждом конкретном случае качество образования должно быть представлено через «внешнюю и внутреннюю определённую, систему характерных черт предметов, теряя которую предметы перестают быть тем, что они есть» [4, с. 160].

Список литературы

1. Донских О.А. Образование должно освободить или поработать? / Alma-mater, 2009, №10. С. 15–21.

2. Доценко Е.Л., Фомичёва И.Г. Психология и педагогика: Учебно-методический комплекс. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2001.

3. Коптева Н.В. Психологические условия диалога в образовании // Диалог в образовательной деятельности. Ч. 2. Материалы научно-практической конференции в школе № 149 / Составители: Горбач Л.В. и Минеева С.А. Пермь: ЗУУНЦ, 1999. С. 19.

4. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; Под ред. А.П. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 494 с.

5. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический Проспект, 2004. 320 с.

6. Лурье Л.И. Способно ли образование стать опорой новому поколению? / Alma-mater, 2009, №10. С. 30–35.

7. Послание Президента России Д.А. Медведева Федеральному Собранию.

8. Тихонов С.Е. Риторика, риторизация в контексте модернизации образования: Книга для учителя. М.: Вентана-Граф, 2008. 336 с.

9. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

© 2011 г.

С.Г. Рассохина

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия» г. Салехарда

Актуальность темы

«Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». Так записано в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Модернизация – социальный и культурный процесс, включающий работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования. Современная информационная цивилизация формирует новую систему ценностей. В центре ее – свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Учитель и его ученики должны решать эти вопросы на своих уроках, но решение проблем модернизации возможно, когда будет решен основной вопрос методики – **как сделать для учеников выполняемую работу интересной, а интересную выполняемой?**

*Я знаю лишь, что не знаю
Воистину ничего,
Что истина прописная –
Обычное плутовство.*

Действительно, прав был испанский поэт и учитель Мигель де Унамуно в том, что часто, внушая кому-либо истину, мы обманываем и обманываемся сами, то есть плутаем в своих познаниях. Всегда ли знает учитель, особенно начинающий, что

нужно дать ученикам и в каком объеме, как организовать их работу, которая принесла бы удовлетворение всем: и учителю, и ученику, и его родителям. Решать эту проблему помогает технология педагогических мастерских.

Теоретическая интерпретация технологии

Сущность технологии

Технология педагогических мастерских – это особый способ организации деятельности учеников, способствующий развитию познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве; развитию критического и творческого мышления.

Условия формирования технологии

Можно ли научить творчеству? Какие условия необходимы для раскрытия творческого потенциала личности? Какие знания и навыки нужны человеку, чтобы он достиг вершин мастерства в своей профессии и сформировался в достойного Мастера своего дела? Эти вопросы волнуют человеческую цивилизацию на всем протяжении ее существования.

Существует мнение, что умение находить, ставить и решать изобретательские и рационализаторские задачи – это «божий дар», которому нельзя обучить. Как относиться к этой точке зрения? Может ли каждый научиться изобретать?

Творческое мышление, как всякий процесс, подчинено определенным законам. Пусть последние очень сложны, но, в конеч-

ном счете, мы можем их открыть и на этой основе предвидеть, как будет развиваться творческое мышление в зависимости от тех или иных условий.

Применение метода проектов в практике преподавания информатики в гимназии явилось скорее поиском путей решения явно обозначившихся проблем, которые решить в рамках традиционно используемых методов обучения стало невозможно. Как наиболее острую из них следует выделить проблему различного стартового уровня знаний и умений школьников по информатике. Часть школьников уже имеет опыт работы в различных областях информатики и с различными программными средствами. Для другой части школьников обучение необходимо начинать с понятий, определений, с привития элементарных навыков работы с техническими средствами. В результате построить оптимальный курс обучения даже в одном классе становится практически невозможно. Кроме того, знания детей с высоким уровнем подготовки, как правило, не выстроены в логике курса и требуется идентификация пробелов в знаниях с последующей коррекцией.

Второй важной проблемой является с одной стороны многообразие сфер применения информационных технологий, от областей искусства до сложных задач моделирования реальных процессов, с другой стороны школьники, собранные вместе в рамках классно-урочной организации обучения и имеющие широкий спектр направленностей и потребностей. Решение задачи приобретения **качественных знаний** по всему курсу информатики **каждым школьником** видится в оптимальном сочетании его личных направленностей и потребностей с соответствующей областью применения информационной технологии.

Данный метод обучения информатике был разработан на основе личностной концепции педагогики, которая предусматривает развитие активности учащегося в процес-

се обучения, создания таких психолого-педагогических условий, при которых ребёнок перестаёт быть получателем знаний, а стремится к ним сам, проявляя и развивая свои творческие способности.

Теоретическая база технологии

Мастерская, или ателье (от фр. atelier) появилась в практике отечественной школы в результате деловых контактов педагогов России и группы ЖФЭН из Франции, которые начались в 1989 году. ЖФЭН – это сокращенное название «Французской группы нового образования» – добровольного творческого союза ученых и практиков Франции (Groupe Francais d'Education Nouvelle), которая возникла в 20-х годах XX века, но только с 1984 года окончательно признана Министерством образования Франции.

Ведущие идеи этой целостной и оригинальной педагогической системы можно кратко представить в следующих основных положениях:

1. «Вызов традиционной педагогике».
2. Воспитание гражданина, личности с новым менталитетом.
3. «Все способны!».
4. Интенсивные методы обучения и развития.
5. Новый тип педагога.
6. Пафос изложения педагогических идей и точный расчет психологического положительного результата

Новизна

Под новизной понимается организация скоординированной совместной деятельности учащихся на уроках информатики и во внеурочное время с использованием информационных, телекоммуникационных, мультимедиа технологий, в результате которой обучающиеся приобретают недостающие знания из разных источников, учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практиче-

ских задач, приобретают коммуникативные умения, развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, анализ и т.д.), системное мышление.

Продуктивность технологии

Состоит в том, что у детей развиваются творческие способности, приобретаются новые знания, умения и навыки, что обеспечивает развитие собственной активности ребенка и саморазвитие.

Возможность внедрения технологии

Данный педагогический опыт может быть использован учителями информатики средних общеобразовательных школ, осваивающими новые образовательные технологии. Перспективность данного опыта в развитии исследовательской деятельности обучающихся, раскрывающей большие возможности для формирования творческих интеллектуальных, познавательных, практических умений учащихся

Способы реализации

*философско-педагогических идей
мастерских в конструировании школьного
учебного занятия*

Вариант I

Работа с литературой – обсуждение в парах, затем в группах – постановка вопросов – выбор группой вопроса для исследовательской работы – понимание проблемы (каждым) – социализация в группе – поиск гипотезы (каждым) – выбор наиболее вероятной гипотезы (в группе) – социализация – планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы – представление выводов и обоснование их соседней группой – коррекция (в группе) – составление проблемы, решаемой на основании сделанного вывода (в группе) – обмен проблемами и сделанными выводами между группами – оценка каждой группой представленных выводов и возможностей их использования при решении поставленной проблемы (со-

циализация) – способы работа на мастерской.

Панель – один из способов работы на мастерской по методологии педагогических мастерских. Это свободное, никем не направляемое обсуждение объявленной проблемы. Все желающие высказаться по собственной инициативе занимают один из стульев, выставленных перед аудиторией, и говорят то, что считают необходимым сказать. Аудитория слушает всех, никого не перебивая. Несогласные с какой-то позицией выступающего имеют право на свое слово. Так представляется целый ряд позиций, часто несхожих, а порой и противоречащих друг другу. Главное – осмелиться выйти перед аудиторией, осмелиться думать вслух, делиться живыми мыслями, выражать их живыми, только что родившимися словами.

Проанализируем конструкцию этого варианта. Панель даст возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, которой будет посвящена мастерская. В ходе этого разговора у каждого возникнет рой мыслей как в поддержку высказанных идей, так и в их опровержение. Разобраться каждому с этой массой вопросов предлагается на втором этапе, при работе с литературой. Конечно, сначала каждый пороеется в книгах, почитает те отрывки, которые его заинтересуют. Потом поговорит с соседом, а затем в группе, и уже группа соберет и зафиксирует вопросы, которые сразу не удалось решить. Мастер выслушает все группы и всю массу вопросов, напишет их на доске, правда, возможно, в другой интерпретации. Каждая группа выберет один из вопросов, не обязательно свой, для серьезного исследования и начнет с ним работать.

Мастер предлагает написать этот вопрос на листе бумаги. На этом же листе каждый ученик, входящий в группу, должен зафиксировать свое понимание содержания и смысла вопроса. Причем важно, чтобы все ребята пришли к единому пониманию

проблемы, иначе им будет трудно осуществлять поиск, и только затем начинается поиск гипотезы. Некоторое время предоставляется для индивидуального размышления, а потом идет представление гипотез внутри группы и их фиксирование на том же листе бумаги. Делается это с целью выбора наиболее вероятной гипотезы, для чего необходимо увидеть все возможные варианты.

Когда гипотеза выбрана, поиск осуществлен, сделаны выводы, группы представляют друг другу результаты своих исследований. С этой целью каждому участнику группы можно присвоить номера от 1 до n, а затем предложить ребятам, получившим одинаковые номера, поговорить о полученных выводах.

Коррекция выводов осуществляется после того, как группа собирается вновь и ее участники обмениваются мнениями о состоявшихся разговорах.

Необходимо предоставить ученикам возможность привести результаты работы в соответствие с тем, с чем хотелось их сопоставить, с интуитивными находками, возникшими образами. Последний этап связывает воедино работу всех групп. Действительно, результаты их исследований – сформулированные проблемы – теперь станут достоянием всего класса. Новые проблемы позволяют осознать, что процесс исследования не закончен, дадут направление новому поиску. Вот поэтому мастерская может закончиться перечислением новых проблем, которые требуют решения.

Итак, есть результаты исследования, проведенного группой, некоторые выводы, которые были скорректированы, еще раз обдуманы. Казалось бы, откуда еще проблемы, разве с проблемами, а не с результатом должны уходить ученики с занятия?

Вот почему хорошо, когда процесс размышления не заканчивается на мастерской, тогда ребята попадают в обстановку, естественную для исследователя, ученого. Этот вариант рассчитан на большую мастерскую

продолжительностью 2–3 часа, а возможно, и более)

Приведем варианты менее продолжительных мастерских. Они представляют вариации на тему данного варианта. Мастерскую, построенную по вариантам 1–3, можно провести за 1–2 часа. Они представляют серию взаимосвязанных мастерских. По желанию мастера можно ввести ограничения и в их содержание, и в их продолжительность.

Вариант 1.

Панель – выделение проблем – работа с литературой – обсуждение в парах – обсуждение в группах – постановка вопросов в группах – представление вопросов классу – выбор проблемы для исследования.

Вариант 2

Представление проблем – объединение в группы для решения проблем – каждый представляет группе свое понимание проблемы – каждый формулирует гипотезу решения проблемы – выбор в группе наиболее вероятной гипотезы – планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы – формулирование выводов.

Вариант 3

Представление классу результатов работы групп – составление вопросов по представленным результатам и обмен ими между группами – ответы на вопросы и корректировка результатов – составление группами серии заданий на применение результатов их поиска – обмен заданиями между группами – знакомство групп с представленными другой группой решениями их задания.

Вариант II

(мастерская изучения нового материала)

«Слово» мастера – индивидуальная работа с полученной информацией – работа с литературой (пополнение, уточнение информации) – словесное, художественное, пластическое, схематическое, письменное представление образов, объектов, понятий, идей, представленных в слове мастера (со-

циализация) – составление и сбор вопросов по изучаемой теме – выбор вопроса каждой группой – работа с литературой – панель – слова мастера – работа групп с «документами» – постановка опыта по проверке гипотезы – сбор и обсуждение новой информации в группах – формулирование выводов – доказательство выводов – критический анализ выводов – социализация.

В данном случае мастерская, как и урок, начинается со «Слова» мастера. Но цель этого «Слова» не в передаче информации, а в подключении личного опыта ребенка.

Конечно, мастер представляет и новые объекты, субъекты, описывает их действия и взаимоотношения. Рассказ построен так, что ученик является не пассивным слушателем, а действующим лицом рассказа.

Поэтому оправдан и второй этап мастерской, ибо ребенку надо осознать, какие возникли ощущения, образы, понятия. Они рисуют то, о чем услышали, дают описание новых для себя понятий, фиксируют заинтересовавшие их мысли. Известно, что слышим мы то, что для нас значимо, то, что нашло в нашей душе отклик. Есть надежда, что каждый ребенок обогатится новой для себя информацией, когда будет разглядывать рисунки других ребят, читать заметки одноклассников. Но пока каждый работает индивидуально и никому ничего не рассказывает о своих размышлениях. Важно, чтобы они были, все равно какие, пусть даже неправильные, неточные, но были. Работа с литературой на третьем этапе внесет необходимые коррективы, даст повод для новых мыслей. Все это поможет ребенку выступить более основательно на этапе социализации.

Представляя свою работу, каждый будет волноваться, будет ждать оценки его труда, но оценки не будет. Этап социализации проводится лишь для осознания того, что понято, и для поиска новых вопросов. Главная цель социализации в этой мастерской – постановка новых вопросов, которые продвинут исследование на более

качественный уровень. Теперь подключается групповая работа. Группы составляют вопросы, выбирают вопрос для исследования, начинают его обдумывать. Для стимулирования творческой деятельности каждой группе дается литература, работая с которой она получит нужные ей факты, информацию, «пищу для размышления».

Следующий этап – панель – должен помочь дальнейшему продвижению мысли ребят, прояснить общую картину, общее состояние поиска решения, путь, продвижение к решению проблемы, вывести обсуждение на более значительный этап – этап выстраивания нового знания. Группа соберет всю важную для нее информацию, прозвучавшую на панели, обдумает и начнет создавать свою новую версию, которая затем на следующем этапе – этапе работы с «документами» – будет опять усовершенствована. В качестве «документов» ребятам могут быть представлены копии исторических документов, с которыми ученые работали в то время, когда эта проблема обсуждалась, копии или сами документы, но не их обработка, хотя познакомить школьников с различным восприятием учеными одних и тех же документов тоже интересно.

Итак, панель, «Слово» мастера, работа с «документами» – все это предоставляет группе возможность не только сформулировать версию, но и поработать с ней, а на следующем этапе организовать ее опытную проверку. Но, конечно, опыт не даст полной уверенности в истинности выбранной версии, необходимо ее логическое обоснование, доказательство. Поэтому ребята строят цепочку – умозаключений и с опорой на утверждения, доказанные ранее, на утверждения, об истинности которых мы договорились, приходят к выводу об истинности их версии. Однако в доказательство может вкрасться ошибка. Поэтому просто необходим критический анализ всей проделанной работы. На последнем этапе – этапе

социализации – группы представляют друг другу все, что они сделали.

Обратим внимание на соотношение объема индивидуальной и групповой работы. Практика показывает, что наилучшие результаты дает оптимальное чередование периодов индивидуального и группового мышления. Но как определить это оптимальное чередование? Пока надежда на интуицию и мастерство мастера. Представим и серию более коротких мастерских 1, 2, 3. Как и в предыдущем случае, они – части второго варианта, и на их проведение надо меньше времени.

Вариант 1

«Слово» мастера – каждый представляет информацию, переживания, полученные из рассказа мастера (рисунки, записи слов, мыслей и т. д.) – рисунки и записи вывешиваются – ходим, смотрим, читаем, собираем вопросы (вопросы записываем) – поиск ответа на вопросы (индивидуальный, групповой) – работа с литературой, стимулирующей поиск ответов.

Вариант 2

Панель на тему; «Как я ответил на свои вопросы» – «Слово» мастера (его мысли, его ответы, его новые вопросы) – обсуждение всего услышанного в группах – корректировка ответов, составление банка данных – работа с «документами» – представление выводов классу.

Вариант 3

Корректировка выводов в группах – постановка опыта, подтверждающего вывод – обсуждение в группах новой, полученной из опыта информации – логическое обоснование выводов (доказательство) – критический анализ выводов – представление выводов классу.

Вариант III

(мастерская конструирования знаний)

Вера – восприятие – монолог – диалог – поиск «документов» – работа с «документами» – предположение – обсуждение – до-

гадка – прикладка на правдоподобность – обоснование – вывод из общепринятых истин – постановка опыта – критический анализ – вера – представление результатов – постановка новых вопросов.

Этапы данного варианта нацеливают на поисковую работу каждого. Их название высвечивает определенный вид деятельности, которую каждый выполняет, осуществляя поиск гипотезы, отрабатывая различные ее проявления, формулируя определенные выводы. Необходимы некоторые комментарии, чтобы не только понять то, что стоит за каждым этапом, но и подумать, как будут организованы действия ребят.

Вера. Да, название первого этапа вызывает удивление. Но ведь для того чтобы включиться в творческую деятельность, нужна вера в то, что ты одаренный человек, вера в успех, в удачу, вера в то, что данная проблема имеет решение. Без последнего трудно привести в действие творческий механизм. И так как «наша нервная система не в состоянии отличить реальные переживания от живо воспроизведенных нашим воображением», на первом этапе мастерской каждому ребенку просто необходимо мысленно проиграть ситуацию, связанную с переживанием успеха, творческого подъема. Эти воспоминания помогут ощутить веру в свои творческие возможности, разблокируют творческий центр, снимут напряжение, страх, неуверенность. Ребенок будет готов направить на работу все свои внутренние силы. Вера – основа уверенности в себе. Уверенность и раскрепощенность позволят подключить интуицию, а значит, будет подготовлен этап генерирования гипотез. Верой, говорит П.Я. Чаадаев, начинается процесс познания, верой и заканчивается: «Кому же в наше время неизвестно, что вера – один из самых мощных и самых плодотворных факторов мышления; что порой вера приводит к знанию, а порой знания – к вере, что поэтому между ними

не существует резко очерченных границ, что знание всегда предполагает известную долю, веры точно так же, как вера всегда предполагает известную долю знания; что на дне веры по необходимости есть знание, точно так же, как на дне знания по необходимости есть вера...»

Первый этап. Но как его организовать? Способов, конечно, много. Можно попросить ребят вспомнить об их успехах, мысленно еще раз их пережить. «Нацелившись на успех, вы заставите систему функционировать в качестве механизма успеха». Можно в речи учителя сосредоточить всю мощь, всю силу слова на пробуждении веры ребенка в успех, в свои творческие силы.

Восприятие. Мастер предъявляет классу предметы, понятия, с которыми ребята будут работать на протяжении всей мастерской. Конечно, при этом он рассчитывает пробудить их восприятие. Но так как основу восприятия составляют ощущения, интенсивность которых зависит от силы раздражителя, мастер продумывает задание так, чтобы оно нашло отклик в классе. Образы, понятия, объекты должны быть значимы для человека, иначе он не обратит на них внимания, они будут для него безразличны. Но даже тогда, когда восприятие состоялось, возникший зрительный образ далеко не адекватен предъявленному: школьник, замечая одно свойство, интересное, важное, отвлекается от другого. «Восприятием в подлинном, человеческом смысле этого слова мы называем вовсе не непосредственное пассивное отражение, законченное в голой данности образа, а процесс осмысленного активного чувственного познания предмета на основе его образа. Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления»

Значит, на данном этапе важно, чтобы каждый мысленно истолковал для себя

предъявленный объект, пропустил его через себя, испытал радость, удивление, восхищение, восторг или, наоборот, неприятное отрицание, гнев, раздражение и т.д. Порой неприятное быстрее рождает вопросы, и тогда на помощь приходит логика.

Монолог. Возник некий образ, некоторое понятие, теперь необходимо для самого себя уяснить его. Если это объект, то можно попробовать описать его, нарисовать, подумать о его различных формах, осознать его взаимоотношения (расположение) с другими объектами и т.д. Если это понятие, то, конечно, после формулирования его определения стоит привести примеры, контрпримеры, построить отрицание определения понятия.

Диалог – первый обмен в парах мнениями, понятиями, образами, возникшими на этапе восприятия. Появятся первые проблемы в результате сравнения собственных мыслей, образов с другими, первых обобщений. Затем с общими выводами пара вступит в диалог с другой парой. И опять начнется поиск точек соприкосновения, поскольку четверым договориться сложнее. В результате появятся новые проблемы, которые потребуют ответа.

Поиск «документов» и новая информация в них несколько удовлетворят информационный голод, возникший на предыдущем этапе мастерской.

Предположение, обсуждение, догадка, прикидка на правдоподобность, обоснование, вывод из общепринятых истин, постановка опыта могут быть и не разделены на этапы мастерской. Мастер, знакомясь с ходом поиска в группах, может тихонечко, отдельно для каждой группы формулировать эти задачи. Важно, чтобы группа знала о существовании этих этапов. Когда мастер спрашивает: «Какие у вас возникли предположения после чтения документов? К какому выводу вы

пришли в результате обсуждения ваших предположений? Насколько они правдоподобны? Каким простым способом можно утвердиться в их правдоподобности? Можете ли вы логически обосновать свои выводы? Можно ли проверить ваши выводы опытным путем?», – он на самом деле организует работу группы, не вмешиваясь в детали поиска.

Критический анализ эффективнее всего проходит на этапе социализации. Поэтому здесь он просто необходим.

Вера в то, что все сделано правильно, что выводы верны, возникнет после внесения корректив, после выполнения критического анализа.

Представление результатов естественно завершает работу. В качестве результата, возможно, будет предъявлено не решение, а серия вопросов, ответить на которые не удалось.

Постановка новых вопросов наметит путь новых исследований, покажет, что нет предела для совершенствования.

Теперь серия более коротких мастерских 1, 2, 3

Вариант 1

«Слово» мастера (вера) – предъявление предметов, понятий (восприятие) – осмысление предъявленных предметов, понятий, их взаимосвязи друг с другом и с известными ранее (монолог) – работа с «документами» (диалог) – предположения (гипотезы) – представление гипотез классу и фиксирование их на доске.

Вариант 2

Обсуждение гипотез в группах – догадка (индивидуальная, коллективная) – прикидка на правдоподобность – обоснование.

Вариант 3

Панель на тему: «Гипотезы и их разумность». Первые результаты – критический анализ гипотез и результатов – формулирование новых гипотез и их реализация – представление результата – постановка новых вопросов.

Вариант IV

Формирование потребности изучения данного материала (данного действия) – создание модели объекта, понятия, действия (или схемы, рисунка, графика) – описание свойств модели (объекта, понятия) – обмен описаниями – воспроизведение модели по описанию – обмен построенными моделями – уточнение описания модели – «Слово» мастера (мастер предлагает свой алгоритм действия) – использование модели на практике каждым участником группы – обмен заданиями в группе – анализ всех выполненных заданий в группе – выделение условий правильного выполнения задания – обмен заданиями и моделями к ним между группами – корректировка модели.

В основу этого варианта мастерской положены идеи П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Он утверждает, что «психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения – в план восприятия представлений и понятий». В соответствии с его теорией формирование действия проходит три уровня: материальный, громкой речи, в уме.

На втором этапе этой мастерской и предполагается создание модели изучаемого явления, понятия, объекта. Модель можно заменить рисунком, схемой, знаками, ввести определенное кодирование. Важно, чтобы модель отражала основное содержание, главное.

Предположим, группе предлагается серия однотипных задач. Группа изучает их условия, прикидывает способ их решения и составляет модель, к которой сводится решение каждой из предложенных задач.

Соседней же группе она передает не саму модель, а ее описание, по которому после его изучения группа должна представить свою модель. Далее этап корректировки и слово мастера. Он предлагает свой

вариант модели, и группы начинают с ним работать. Составляют задачи, применяют для их решения алгоритмы, т.е. проводят экспертную оценку алгоритма. Идет, по П.Я. Гальперину, этап громкой речи, этап проговаривания.

Но самое главное заключается не вобретении умения действовать по алгоритму, а составление системы ориентиров, приводящих к правильному выполнению задания. Когда они будут определены в группе, услышаны в классе, подкорректированы, тогда есть надежда в успешном их применении.

Теперь серия мастерских 1, 2, 3

Вариант 1;

Группам раздаются различные образцы, выполненные одним и тем же способом – группы рассматривают их, изучают – создание модели (схемы, рисунка, графика) выполнения этого действия – предъявление модели классу – группы дают описание модели, алгоритм действия – обмен алгоритмами между группами.

Вариант 2

Группы составляют задание и выполняют его по полученному алгоритму – обмен решениями и отзывами об алгоритмах между группами – корректировка алгоритма – выделение опорных точек, условий правильного выполнения задания – составление обобщенного задания и решение его с помощью составленного алгоритма – представление классу результатов работы групп, алгоритмов (они вывешиваются в классе) и выполненных с их помощью обобщенных заданий.

Вариант 3

Группы изучают все представленные алгоритмы – выбирают в предложенной мастером литературе задания и выполняют их – предъявление результатов работы групп классу – каждый ученик фиксирует в своей тетради понравившиеся алгоритмы и выполненные по ним задания.

Вариант V

Мастер предлагает две-три темы – выбор – каждый просматривает литературу по выбранной теме, формулирует проблему исследования – обнаружение проблемы – каждый выясняет все, что знает об этой проблеме – создание групп по схожим проблемам – формулирование общей темы исследования (остальные темы могут быть подтемами), создание банка данных – план исследования – работа по плану (индивидуальная, парная, групповая) – обсуждение в группе – оформление первого результата – представление – каждая группа после знакомства с результатами исследования составляет задание для других групп (мастер тоже) – работа над заданиями – оформление и представление второго результата исследования – индивидуальное размышление о проблеме – подготовка и оформление индивидуальных результатов.

По словам основоположника современной физиологии, французского биолога Клода Бернара, «...пламенное желание знания есть единственный двигатель, который возбуждает и поддерживает усилия исследователя; и именно это-то знание, которое он действительно схватывает и которое, однако, всегда убегает от него, составляет в одно и то же время и его единственную муку, и его единственное счастье. Кто не знает мук незнания, тот не поймет радостей открытия, которые поистине самые живые из радостей, которые когда-либо может чувствовать ум человека.

Но, по капризу нашей природы, эта радость открытия, которую так ищут и на которую так надеются, исчезает, как скоро найдена. Это только молния, озарившая нам другие горизонты, к которым ненасытное наше любопытство стремится с еще большим жаром. От этого и в самой науке известное теряет свою привлекательность, между тем как неизвестное всегда полно прелести»

К. Бернар не только образно описал состояние исследователя, изучающего природу

ду, но и дал очень важные направления для составления мастерской: вывести человека из заблуждения об абсолютности своего знания данного вопроса; вопрос должен занимать, волновать ум исследователя, быть в круге его интересов; представить это неизвестное, показать необходимость работы с ним; определить круг средств, объектов, которые позволят начать работу и через трудный период мучительного незнания прийти к открытию; присоединить новое к имеющемуся знанию и поставить новые проблемы для исследования.

Некоторые из этих моментов отражены в варианте V мастерской. Сначала идет серьезная индивидуальная работа по определению темы исследования, выбор темы по душе; затем каждый, после того как он выбрал свою тему, понял то, что по ней знает, вступает в разговор в группе. В данном случае группы не обязательно подчинят себе действия каждого, каждый может работать самостоятельно по своему плану, по своей подтеме.

Серия мастерских 1, 2, 3, работа идет в группах из четырех учеников.

Вариант 1

Мастер предлагает две-три темы – каждый ученик выбирает одну из них и записывает тему на листе – группы получают справочную литературу (толковые словари, справочники и т. д.) – читают и обсуждают толкования основных терминов, понятий – каждый на своем листе записывает все, что узнал по своей теме – составление новых групп для работы по темам – новые группы собирают всю известную им информацию по теме и составляют план исследования.

Вариант 2

Группы получают литературу (можно использовать учебники), в которой подробно изложена тема – внесение корректив в план работы по теме – распределение в группе вопросов, над которыми будет работать каждый (или в паре) – изучение вопросов темы.

Вариант 3

Группы представляют свои темы – группы составляют вопросы по прослушанным темам – работа групп с вопросами, внесение корректив – ответы групп на вопросы.

При составлении мастерской, в ходе подбора заданий, необходимо подумать, предусмотреть поле свободы действий, поле развития, самосовершенствования для каждого ребенка. При проведении мастерской мастер становится сверхчувствительным, сверхвнимательным ко всем душевным движениям ребят. Его цели должны соответствовать целям ребят, даже точнее сказать, его задания должны предугадывать и позволять каждому ребенку осуществить то, что несказанно значимо для него. Такие задания будут приняты и выполнены. А так как мастер равен ученику, то налицо равенство их целей. Причем для ребят, возможно, предпочтительнее цели, связанные с их личностным ростом, а реализуются они при выполнении заданий, содержание которых отражает специфику изучаемого предмета, заданий, способствующих самоосознанию и самопониманию.

Причем каждое следующее задание не только поднимает уровень творчества учеников на новую ступень, но и удовлетворяет информационный запрос ребят, возникший при выполнении предыдущего.

Конечно, при этом появляется масса новых вопросов, возникших в результате поиска ответов на предыдущую серию «Почему?».

Система работы

Итак, мастерская – одна из интенсивных технологий обучения, включающая каждого из ее участников в «самостроительство» своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения творческих задач. В мастерской с ее участниками работает скорее не учитель, руководитель, сколько мастер. Он озабочен не только передачей знаний и умений сво-

им ученикам, но и созданием того алгоритма действий, того творческого процесса, в ходе которого осуществляется исследование. Каждый ощущает радость собственного открытия, свою значимость и уважение неповторимости другого. Работа педагогической мастерской будет тем успешнее, чем полнее каждый из ее участников будет выполнять предлагаемые задания по-своему, исходя из своих знаний, умений, жизненного опыта, интересов и способностей воздействия.

Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет некий общий алгоритм (шаги процесса). Это, прежде всего, мотивирующее всех на деятельность начало мастерской: задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, текстом, цветом, природными материалами, спичками, схемами и моделями. Обязательно используется в ходе мастерской работа в парах или группах с целью организации диалогового общения, которое легко выводит каждого на самооценку, самокоррекцию, помогает увидеть проблему по-новому. И обязательно для хода каждого занятия включение учащихся в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов, миропонимания.

При изучении содержательных вопросов особое внимание необходимо обратить на их понимание каждым ребенком; на личностный смысл изучения (включенность знаний в личностный опыт каждого с окрашиванием знаний чувствами и отношениями); на значение полученного знания для дальнейшего самостроительства.

Выделим основные принципы организации педагогических мастерских:

- Равенство всех участников, включая учителя
- Создание личностной мотивации в процессе деятельности

- Самооценка, самокоррекция, самовоспитание
- Чередование индивидуальной и коллективной работы
- Важность самого процесса творческого поиска, а не его результатов
- Свобода выбора материала, вида деятельности, способа предъявления результата

И рассмотрим этапы такого занятия:

- Индукция
- Самоконструкция
- Социоконструкция
- Социализация
- Афиширование
- Разрыв
- Рефлексия

Индукция

▪ Создание эмоционального настроения, личного отношения к предмету. Предлагается задание «вокруг» слова, предмета, рисунка, воспоминания – чаще всего неожиданное для учеников, в чем-то загадочное и обязательно личностное.

Самоконструкция

- Индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.
- Первая часть этапа:
 - «деконструкция» – превращение материала в «хаос», смещение слов, явлений, событий.
 - Вторая часть этапа:
 - «реконструкция» – создание своего текста, рисунка, закона

Социоконструкция

▪ Выполнение заданий группой, соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных. Представление результатов работы в диалоге, в малой группе.

Социализация

▪ Задача этапа дать самооценку и провести самокоррекцию. Все, что создано индивидуально, в паре, группе должно быть обнародовано, обсуждено, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.

Афиширование

- Вывешивание, прослушивание работ учеников в аудитории.
- Все слушают, смотрят, читают, обсуждают

Разрыв

- Внутреннее осознание участником мастерской неполноты собственного знания или несоответствия своего старого знания новому.
- Процесс поиска ответов, сверка нового знания с литературным источником

Рефлексия

- Отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастерской.

Заключение

Предлагаю использовать технологию французских педагогических мастерских для организации изучения нового материала, обобщения и систематизации. На чем основан такой выбор. В первую очередь на целевых установках технологии:

- Каждый ребёнок продвигается своим путём
- Приоритет процесса познания над знанием

Далее, ценностные ориентиры мастерских:

- Деятельность ребёнка в центре образовательного процесса.
- Знать, означает создавать.
- Обучение происходит в пространстве творческой увлечённости и свободы.

Технологию педагогических мастерских применяю уже давно, а именно с 2000 года. Уроки, с использованием педагогических мастерских приносят удовольствие и мне, и ребятам. Уроки дают не только творческое удовольствие, но и прочные знания, которые демонстрируются ребятами на контрольных работах.

Список литературы

1. Архипова В.В. Коллективно-организационные формы учебного предмета. СПб.: Питер. 2005.
2. Окунев А.А. У нас нет плохих огурцов, СПб.: Питер. 2003.
3. Степихова В.А. Педагогическая мастерская // Журнал Начальная школа, №1. 1999.
4. Франкл В.П. Человек в поисках смысла. М.: Салон-Пресс. 1990.
5. Хуторской А.В. Эвристика в образовании: дидактический аспект. М.: Магистр. 2006.

О НЕКОТОРЫХ ЧЕРТАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (беспокойные размышления)

© 2011 г.

С.Е. Тихонов

*кандидат филологических наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования
ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО»*

Чтобы познать себя, надо идти к другому
Сократ

Как известно, «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» является концептуальной основой государственной образовательной политики в модернизации и развитии системы образования в России на период до 2025 г. Сегодня всему обществу пора понять: образование – категория экономическая! Образование следует понимать как ответственность перед будущим¹.

Одна из важнейших задач, решение которой является основой достижения поставленных перед образованием временем и обществом целей, – это «подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда».

При определении стратегии развития образования аналитики пришли к важнейшему решению: России следует придерживаться европейских традиций, сегодняшних подходов, ориентиров и перспектив, т.е. развивать систему образования по евростандарту. И это решение называют цивилизационным выбором России. Один из первых шагов на этом пути – вхождение России в Болонский процесс.

Напомним некоторым базовые положения, выработанные в рамках Болонского процесса.

1. Налицо разрыв между предъявляемыми социумом в постиндустриальную эпоху по отношению к образованию ожиданиями

и реальным состоянием мировой системы образования.

Зачастую подобный разрыв обусловлен высокой степенью консервативности образовательных систем и – вследствие этого – стагнирующим характером дрейфующего бытования образования в тех или иных государствах. Названные черты в значительной степени относят сегодня и к российскому образованию.

И это – один из вызовов времени.

Нередко декларируемое в качестве позитивной основы как уже существующее в массовой практике образования оказывается весьма удалённым и отдалённым от реального общешкольного и учительского бытия.

Это тоже вызов, наш внутривосточный.

При этом мы убеждены, что стоит опасаться псевдоизменений. Ситуации, при которой «...на поверхности волнение, а в глубине океана тишь и спокойствие (правда, немного мрачное)» (М. Барбер, М. Муршед).

2. Качество образования напрямую зависит от качества педагогов.

Многочисленные исследования последних 30 лет привели к неоспоримым выводам: ощутимо лучшие результаты как с точки зрения разнообразных достижений выпускников, так и с позиции современного уровня развития образования как системы, достигнуты в тех странах, в которых

качество педагогов выше в сравнении с другими. При этом уровень общего социально-экономического развития в таких государствах растёт более существенно, чем в других. В конечном итоге качество педагогов в стране неизбежно влияет на жизнь человека и косвенно определяет уровень её развития сегодня и в перспективе². Иначе говоря, каков учитель, таковы есть и будут и человек (гражданин), и школа, и народ, и страна. И с осознанием этого в деятельном непрерывном преобразовании себя и по возможности коллег состоит одна из важнейших обязанностей и миссий Учителя.

3. Родители и учащиеся, несомненно, влияют на учителя, однако учитель должен влиять (должен уметь и призван профессионально влиять – С.Т.) на этих субъектов образовательного процесса в большей степени.

Высокий уровень и совершенствование коммуникативной и психолого-педагогической компетентности – залог взаимопонимания как в системе отношений «учитель – учащийся», так и в не менее сложной системе общения «учитель – родитель». Сегодня ощущается явная нехватка подготовки педагогов в области возрастной и социальной психологии.

С.А. Минеева призывает: запомните, учитель – это очень влиятельная фигура. Ощущать эту влиятельность и, главное, быть настроенным позитивно влиять, быть практически постоянно интеллектуально и психоэмоционально готовым к оказанию подобного влияния – сложная и важная задача педагога.

Одна из болезненных проблем российского (и не только!) общества такова. В документах декларируется мысль: все субъекты образования в равной степени ответственны за конечный результат – успешность учащегося. При этом степень потребительского отношения к школе, к учителю, к учительскому труду со стороны общества в целом и родителей в частности в последние деся-

тилетия резко возросла. Иногда к учителю и родитель, и, что катастрофично, учащийся относятся как к обслуге.

Убеждён, что жёсткое включение в массовом российском сознании (российское коллективное) учителя и школы в систему товарно-денежных отношений в её «базарном» варианте – симптом страшный. Зачастую чувство родительской ответственности за конечный продукт – качество образования собственного дитя – сведено почти к нулю. Именно это мы сейчас и наблюдаем.

И это – ещё один отечественный вызов времени.

Уверен: необходимо вводить более серьёзные меры ответственности родителей (семьи) за результаты образовательной деятельности своего чада.

Ещё одна (специфически российская) проблема нашего общего образования – это его обобщённые гендерные и возрастные характеристики. У школьного (и среднего профессионального – в частности педагогического) образования слишком женское, если можно так выразиться, лицо. Притом весьма условно среднего и выше среднего возраста. Это не может отрицательно не сказываться на формировании личностных свойств растущих людей – учащихся. (Заметим, что в дореволюционной школе России гендерная ситуация была фактически диаметрально противоположной).

Многие специалисты справедливо полагают, что по энергетическим затратам труд учителя занимает вторую строку в рейтинге энергетических затрат, связанных с выполнением профессиональных обязанностей (после пилотов авиалайнера и хирургов).

Очевидно, в качестве промежуточного вывода можно принять следующий тезис: до тех пор, пока ощутимо не изменится учитель (преподаватель) (точнее, не изменит сам себя) сущностно в российском образовании, а следовательно, и в его качественных результатах, ничего не изменится

и, главное, не улучшится, а вот ухудшиться может!

В связи с этим подготовка учителя, совершенствование и его развитие – одна из самых важных сегодня задач и самого учителя, и системы педагогического (в том числе постдипломного) образования, и всего общества.

Улучшить конечные результаты (качество образования), – по утверждению Майкла Барбера, – можно, лишь улучшив преподавание.

Выводы доклада М. Барбера «Как лучшие образовательные системы мира выходят вперед» оказались для многих неожиданными. В этой работе утверждается следующее:

1) после прохождения некоторого финансового порога качество образования мало зависит от уровня финансирования системы;

2) на это качество не оказывают влияния и другие факторы, считавшиеся прежде важными – размер класса, элитарность или эгалитарность системы. (Эгалитарная школа – школа для всех, где все равны, куда принимают всех, в отличие от элитарного учебного заведения – С.Т.)

Три фактора, по мнению этого учёного и практика, стабильно соотносятся с качеством результатов:

1. Качество подготовки учителей и правильный отбор преподавательских кадров. В наиболее успешных странах учителями становятся лучшие выпускники школ, в то время как у нас – наименее успешные.

2. Постоянное повышение квалификации учителей, обеспечение эффективности и разнообразие её форм, а также поддержка начинающих.

Фактически никто даже должным образом не проверяет того, насколько полученные учителями в период повышения квалификации знания, умения, навыки, освоенные способы действия внедряются самим педагогом в реальную практику своего пре-

подавания. В России остро стоит проблема наставничества.

3. Постоянное отслеживание результатов каждого ребенка, четкие стандарты ожидаемых результатов, средства на поддержку отстающих, мониторинг прогресса каждого ребенка.

Большую обеспокоенность вызывает факт, что по результатам исследования PISA³ (15-летние подростки), Россия не только в конце списка, но и в абсолютных показателях динамика, скорее, отрицательная, чем положительная. PISA проверяет не столько знания, сколько компетентности, а этому, по утверждению аналитиков, не умеют учить российские учителя. Обеспокоенность вызывает и то, что очень многие из тех, кто готовит учителей, по наблюдениям специалистов, фактически «тоже не умеют этому учить, ведь содержание и методика нашего педагогического образования практически не менялись с советских времен».

В Болонской декларации провозглашён важнейший принцип – обучение в течение всей жизни. По отношению к российскому учительству это выражается в необходимости значимого (и значительного!) повышения качества педагогических работников (и в первую очередь, конечно, учителей) – их профессионализма. С точки зрения государственной образовательной политики, как уже упоминалось, важнейшая задача сегодня – совершенствование учительского корпуса. Поэтому в тексте национальной инициативы «Наша новая школа» (далее – ННШ) этой проблематике отведено значимое место при рассмотрении ключевых направлений развития общего образования (сподраздел 3).

Обратим внимание на меры, направленные на реализацию процесса совершенствования учительского корпуса.

1. Внедрение системы моральных и материальных стимулов поддержки от-

ественного учительства и привлечение к учительской профессии молодых талантливых людей. В связи с этим необходимо особо акцентировать внимание на разработке и реализации системы мер по повышению престижа профессии учителя. В последние годы руководством страны предпринят ряд беспрецедентных мер по улучшению положения учительства и, следовательно, в какой-то степени к росту престижа этой профессии. Однако основная работа в этом направлении для всех нас ещё впереди.

Для сравнения: до событий 1917 года среди 100 самых значимых для общества профессий, профессия учителя стояла на 4–5 позициях. По оплате труда, труд учителя оценивался весьма высоко (чуть ниже, в рейтинге из 100 профессий). В конце 80-х – середине 90-х годов XX века профессия учителя значилась на 78–79 строке по степени престижности и уважения, а по оплате труда – практически в самом конце списка. До начала двухтысячных положение фактически ухудшалось. *До 1914 г.*⁴ государство предоставляло учителю *один раз в пять лет годичный оплачиваемый отпуск.*⁵ Ежегодно в дополнение к обычным обязательным в конце учебного года выплатам учителю выделялась сумма на поездку в Европу для повышения своего культурного уровня. Все дети учителей по окончании ими средних учебных заведений, в которых учились бесплатно, принимались в вузы на этих же условиях.

Думается, что учительство, совершенствуясь, само должно многое сделать для повышения реального социального статуса своего труда, престижа собственной профессии.

2. Совершенствование процесса аттестации педагогических и управленческих кадров также может стать стимулом развития учительства. В связи с этим важная задача – принципиальное обновление квалификационных требований и квалификационных характеристик учителей. Центральное

место должны занимать профессиональные педагогические компетентности.

3. Серьёзная модернизация системы педагогического образования.

Убеждён: это одна из самых болезненных проблем. В конце 90-х г. XX в. специалисты пришли к выводу: одной из самых консервативных и отстающих подсистем высшего профессионального образования России является высшее педагогическое образование. Не может не вызывать тревоги состояние (порой удручающее) среднего профессионального педагогического образования. Степень привлекательности педагогического образования для современных молодых людей крайне низка (если, как говорится, не в минусе): в педагогические средние и высшие учебные заведения поступают по сверхостаточному, если можно так выразиться, принципу⁶. По моим многолетним наблюдениям, доля выпускников педагогических вузов, которые вообще доходят до школы и не увольняются после одного года или двух лет работы, крайне незначительна (7–10%).

В докладе Маккинзи приходят к следующему выводу: в «...России сейчас в педагоги идут те выпускники, которые находятся ниже среднего уровня по академическим показателям, в то время как в наиболее успешных странах педагогами становятся молодые люди из числа 10% самых успешных выпускников. Робкие попытки реформировать программу педвузов утонули в бесчисленных поправках и оговорках. Те, кто сейчас преподаёт в вузах, не заинтересованы ничем менять».

4. Повышение квалификации учителя и директора школы не реже одного раза в пять лет. Мы уверены, что уже сегодня есть необходимость в прохождении курсов повышения квалификации не реже одного раза в три года. При этом «...программы должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит – от образовательных потребностей детей». В этом

плане необходимо решать несколько задач: 1) дать учителям возможность постоянно, а не раз в пять лет повышать свою квалификацию, предоставив им широкий выбор возможностей; 2) сделать систему повышения квалификации подотчетной клиентам – и учителям, и школам; 3) сделать главным звеном повышения квалификации саму школу, чтобы каждый учитель мог получить помощь непосредственно на рабочем месте; 4) сделать работу по повышению квалификации учителей материально привлекательной».

В связи с этим нельзя не согласиться с предложениями, зафиксированными в тексте ННШ: 1) распространять опыт лучших учителей; 2) педагогическая практика студентов и стажировки действующих педагогов должна проходить на базе школ, которые успешно реализуют собственные инновационные программы. Как преподаватель педагогического института (университета) с почти 20-летним стажем убежден: объемы педагогической практики студентов, а также занятий, связанных с наблюдением реального педагогического опыта действующими педагогами должны кратно вырасти. «Такое «обучение действием», – подчеркивается в тексте ННШ, – должно войти в традицию при подготовке и профессиональном совершенствовании учителей».

Нам близко мнение, высказанное аналитиками в докладе Маккинзи: «Еще один способ повышения качества подготовки педагогов – это введение года интернатуры». Многолетняя практика интернатуры, как известно, существует и в России при получении высшего медицинского образования.

Основные подходы развития профессионализма педагога:

1) непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессионализма; 2) обучение на курсах повышения квалификации без отрыва от производства; 3) помощь в организации и практической реализации накопительной личностно-ориен-

тированной системы повышения квалификации.

Акцентируем внимание на таком факторе: с одной стороны, у нас на всех углах «звонят и звонят» о жизненной важности (и ожидании от учителя) творчества, импровизации, развития, что требует высвобождения его (учительского) физического времени, которое требуется на сущностное самосовершенствование. Однако, с другой стороны, фактически немилосердно многократно увеличивают объем «обязательных», нередко дублирующих друг друга отчетных контролируемых действий и бумаг, что убивает время учителя. В связи с этим упомянем об одном из самых распространенных в последние десятилетия в учительской среде заболеваний – эмоциональном выгорании учителя⁷. Признаки, проявления и, главное, причины этой болезни в настоящее время серьезно изучаются.

Сказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) повышение квалификации как российского учительского корпуса в целом, так и конкретного отечественного педагога – очень серьезная проблема и для педагогического сообщества, и для самого учителя;

2) давно назрела реформа системы повышения квалификации педагогов, «причем реформа, как отмечают специалисты, кардинальная – от способов финансирования до способов кадрового обеспечения и форм деятельности».

Вместе с тем «данные международного исследования TALIS ... показали, что есть серьезные основания тревожиться по поводу качества подготовки наших учителей: они в большинстве своем не понимают и не принимают новых методов работы, не отдают себе отчета в том, что их роль меняется, не хотят повышать свою квалификацию и неадекватно оценивают результаты своей деятельности. Их показатели существенно ниже, чем показатели

учителей стран Евросоюза, Австралии, Канады и других развитых стран».

5. Привлечение в школу учителей, не имеющих базового педагогического образования. Это отдельная и очень непростая задача, выдвинутая руководством страны. Вне сомнения, люди, получившие иную профессию, изъявившие желание работать в школе, должны иметь возможность прийти в класс в качестве учителя. Уверен: азы психолого-педагогической подготовки должны быть всё же освоены стремящимся в школу до того, как он войдёт в класс.

Подводя итог нашим беспокойным размышлениям, отметим, что всё сказанное, как нам представляется, позволяет утвердиться в мысли о безотлагательной необходимости 1) активных – реальных каждодневных и повсеместных – действий на всех уровнях общества и, прежде всего, самой образовательной системы с целью изменить ситуацию в российском образовании к лучшему;

2) конкретной помощи учителю в преобразовании себя (в личностной модернизации). Необходимо помнить вывод специалистов: успех любых реформ оценивается исключительно с точки зрения того,

– что выиграют и что приобретут дети;

– насколько вырастут показатели их успеваемости по данным объективных международных исследований;

– какие новые компетенции они приобретут и чем это подтверждается;

– насколько равными будут возможности получения качественного образования всеми детьми;

– какая поддержка будет оказана одаренным и отстающим в развитии.

Трансформируя систему подготовки и повышения квалификации учителя, мы должны чётко прогнозировать ответ на вопрос, что выиграет учитель.

В заключение отметим следующее: предусматриваемые меры, а также усилия не дадут должного результата, если для

этого не будут созданы условия и, главное, если сам педагог внутренне не осознает необходимости позитивного самоизменения, если сам не станет вырабатывать стратегию и тактику и, что самое важное, совершать планомерные действия по преобразованию самого себя, по трансформации своего педагогического сознания и собственного труда для повышения степени их результативности.

А мы должны сделать максимально возможное, чтобы помочь педагогу и сделать его труд более эффективным и радостным. Кстати, по статистике лишь не более 4% процентов педагогов идут сегодня на работу с чувством радости.

Не повод ли над этим задуматься и более активно действовать?

Примечания

1. Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций. Саламанка, 29–30 марта 2001 года.

2. Более подробно см. об этом в Приложении: в выдержках из статьи М. Барбера и М. Муршеда (Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах *Уроки анализа лучших систем школьного образования мира* (Краткое содержание отчета Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems // McKinsey&Company. June, 2007.)

3. PISA [пи-ай-эс-эй] (сокр. от англ. Programme for International Student Assessment) – Программа международной оценки учащихся – проводимая под эгидой ОЭСР один раз в три года по всему миру проверка знаний 15-летних школьников (с помощью специальных тестов). Задача программы – проверка знаний школьников разных стран мира с целью улучшения образовательных методов и результатов (Баранова Л.А. Словарь... С. 266).

4. В период первой мировой войны – с августа 1914 и до событий 1917 г. льготы для учителей,

о которых идёт речь, в силу самых разных обстоятельств стали предоставляться нерегулярно.

5. Сегодня учителю (преподавателю) де-юре предоставляется законом *право взять годичный неоплачиваемый отпуск* при условии, что педагог *непрерывно проработал в школе не менее десяти лет (т.е. раз в 10 лет)*. Однако практика свидетельствует, что де-факто даже если учитель (преподаватель) считает для себя возможным воспользоваться этим правом, то при оформлении такого отпуска он сталкивается с массой сложностей. Кроме того, какой учитель сегодня, исходя из своих доходов (и чаще всего – доходов своей семьи), может позволить себе на один год уйти в неоплачиваемый отпуск.

6. В качестве иллюстрации невольно вспоминается горькое в своём бессилии восклицание одного из героев романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» –

Мармеладова: «А... коли идти больше некуда! Ведь *надобно же, чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти!* Ибо *бывает такое время, когда непременно надо хоть куда-нибудь да пойти!*». Именно таким местом для неуспешного (а порой и вовсе безуспешного) выпускника средней школы, огромной беде нашей, и оказывается студенческая скамья педагогического учебного заведения. (Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М.: Художественная литература, 1970. С. 52).

7. Именно эта проблема в течение 10 лет с научной точки зрения под руководством учёных изучалась, к примеру, администрацией и коллективом МОУ «Лицей № 6» г. Миасса Челябинской области. Насколько нам известно, в настоящее время подготовлен к изданию серьёзный труд.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ВЛАСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЮ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ КОМПЛЕКСЕ

© 2011 г.

Н.В. Фиголь

кандидат педагогических наук, консультант заместителя Губернатора ЯНАО

За прошедшие двадцать лет в силу ряда причин, в числе которых падение объемов производства, ухудшение социально-экономических условий и обострение демографической ситуации, произошло не только сокращение числа занятых в сельскохозяйственном производстве в целом, уменьшение работающих специалистов, но и, что особенно вызывает тревогу, ухудшился их качественный состав, снизился профессиональный уровень. При этом спад сельскохозяйственного производства происходит не столько из-за нехватки финансовых ресурсов, сколько из-за отсутствия кадров руководителей и специалистов отрасли, их недостаточного воспроизводства.

По данным статистики на начало 2010 года в агропромышленном комплексе России функционировало более 50 тыс. организаций: акционерные общества, общества с ограниченной ответственностью, государственные и муниципальные предприятия, колхозы, совхозы, сельскохозяйственные кооперативы. Численность работаю-

щих в сельхозорганизациях превысила 3,3 млн человек.

Кадровый потенциал сельскохозяйственных организаций оценивается в первую очередь образовательным уровнем руководителей и специалистов.

В сельхозорганизациях работают более 420 тыс. руководителей и специалистов, среди которых 35% имеют высшее образование, 52% среднее профессиональное, 13% – не имеют профессионального образования (рис. 1).

Из числа руководителей сельхозорганизаций высшее образование имеют 68%, среднее профессиональное – 26%, остальные – практики.

Среди главных специалистов – 53% имеют высшее образование, 42% – среднее профессиональное и 5% – практики.

Обеспеченность главными специалистами сельхозорганизаций находится на уровне 83–87%, причем наиболее низкий удельный вес специалистов с высшим образованием среди главных инженеров –



Рис. 1. Образовательный уровень руководителей и специалистов сельхозорганизаций в Российской Федерации

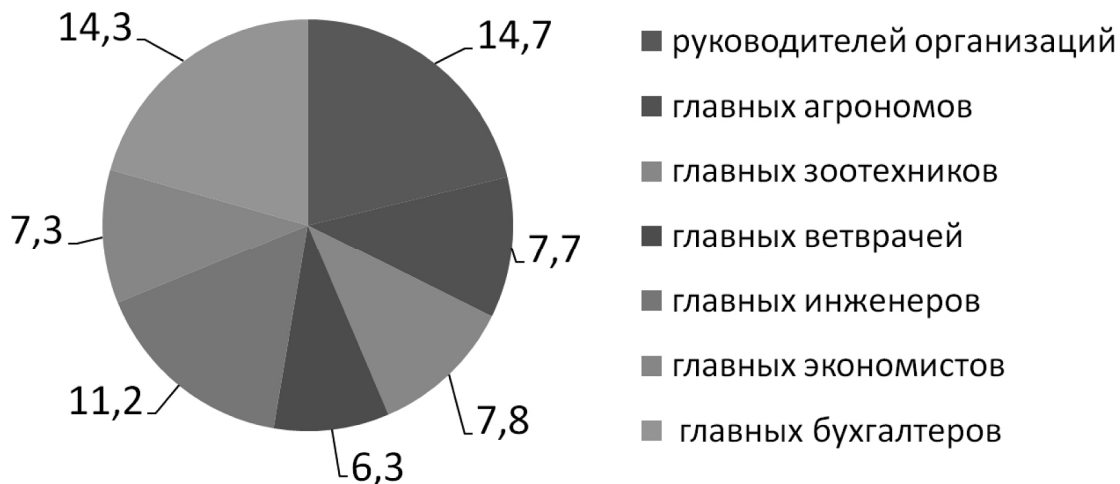


Рис. 2. Потребность сельскохозяйственных организаций России в специалистах с высшим профессиональным образованием

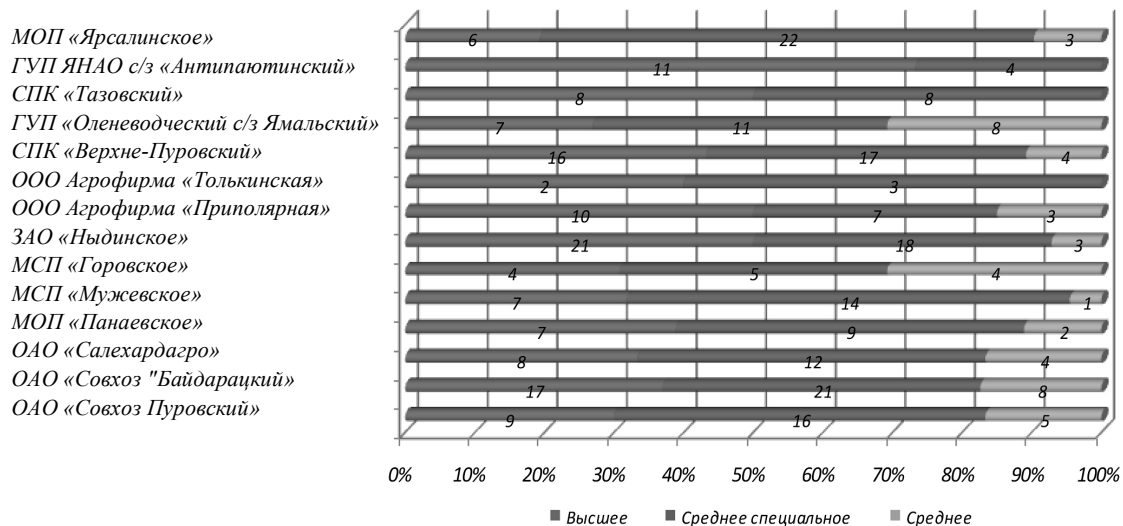


Рис. 3. Образовательный уровень руководителей и специалистов сельскохозяйственных организаций ЯНАО

всего 41,5%, более высокий – среди экономистов.

Потребность сельскохозяйственных предприятий в специалистах с высшим профессиональным образованием составляет порядка 78 тыс. человек, в том числе для замещения должностей (тыс. человек): руководителей организаций – 14,7; главных агрономов – 7,7; главных зоотехников – 7,8; главных ветврачей – 6,3; главных инженеров – 11,2; главных экономистов – 7,3; главных бухгалтеров – 14,3. При этом только для восполнения ежегодно выбывающих по различным причинам специалистов с

высшим профессиональным образованием требуется приток молодых кадров не менее 14 тыс. человек (рис. 2).

Подготовка специалистов для сельского хозяйства России осуществляется широкой сетью высших и средних специальных учебных заведений. Ежегодно ими выпускается порядка 100 тысяч человек, однако на село идет работать менее трети. По оценкам специалистов лишь 20–25% выпускников вузов и ссузов системы АПК остаются работать на селе, при этом остаются, чаще всего, не самые лучшие. Село по-прежнему является крайне не престижным местом ра-

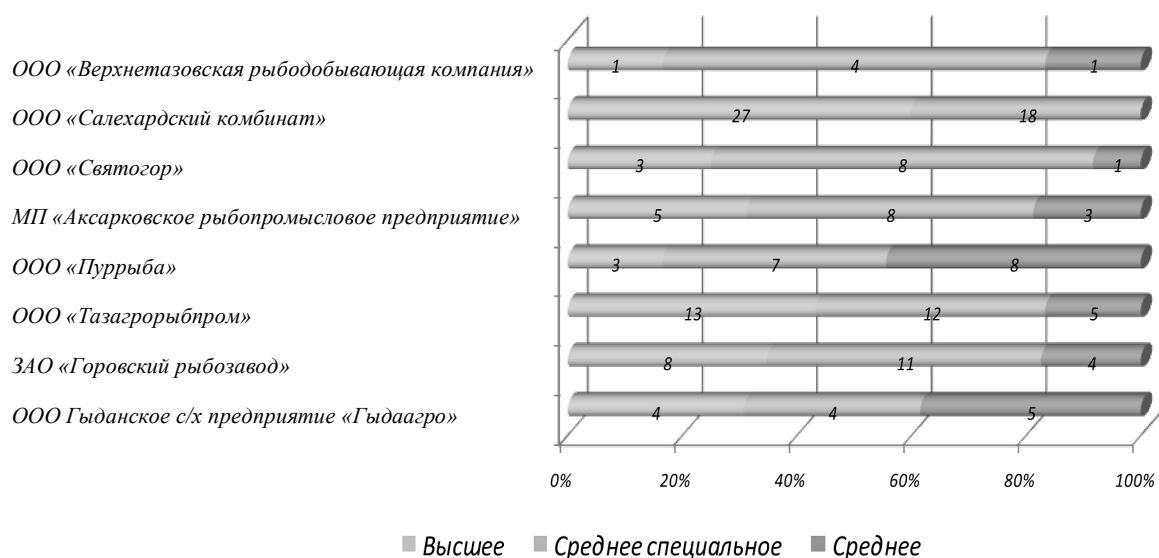


Рис. 4. Образовательный уровень руководителей и специалистов рыбодобывающих организаций ЯНАО

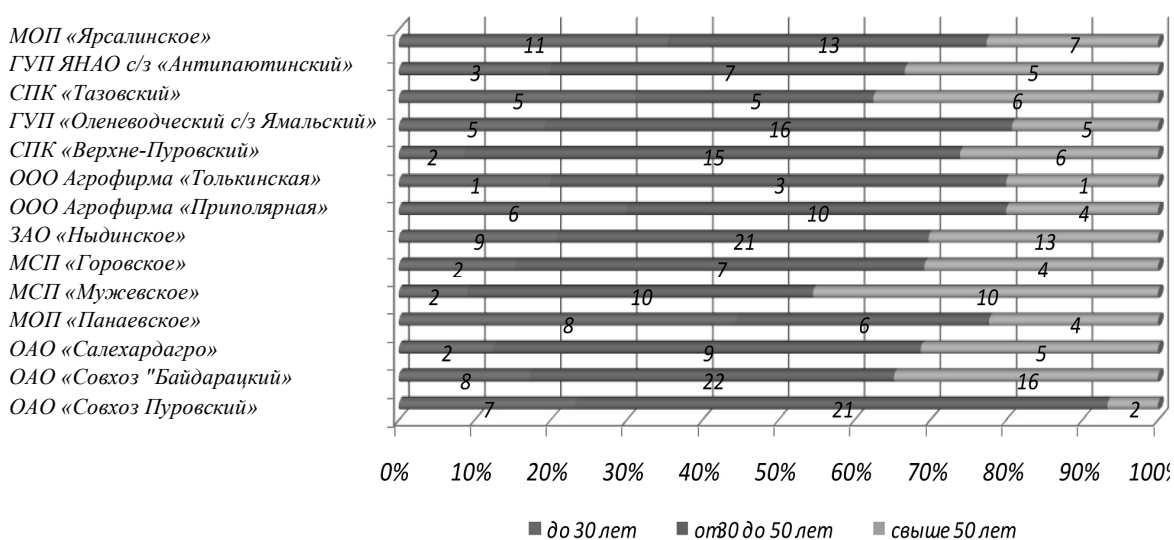


Рис. 5. Возрастной состав руководителей и главных специалистов сельскохозяйственных предприятий ЯНАО

боты, а сельское хозяйство – неконкурентоспособным в межотраслевой конкуренции на рынке труда.

Проблема кадрового обеспечения характерна и для агропромышленного комплекса Ямало-Ненецкого автономного округа. В сельскохозяйственных организациях специалисты с высшим профессиональным образованием составляют в среднем около 40%. До 45% составляют работники со средним специальным образованием. Вместе с тем, в отдельных предприятиях значительную долю – около 30% сос-

тавляют работники, имеющие только среднее образование (рис. 3).

Из числа работающих на предприятиях рыбодобычи руководителей и специалистов основную долю составляют работники, имеющие среднее специальное образование – до 50%. Около 25% приходится на долю специалистов с высшим образованием и около 25%, а в отдельных предприятиях и около 45% составляют работники со средним образованием (рис. 4).

Как видно из графика, значительную долю в составе руководителей и глав-

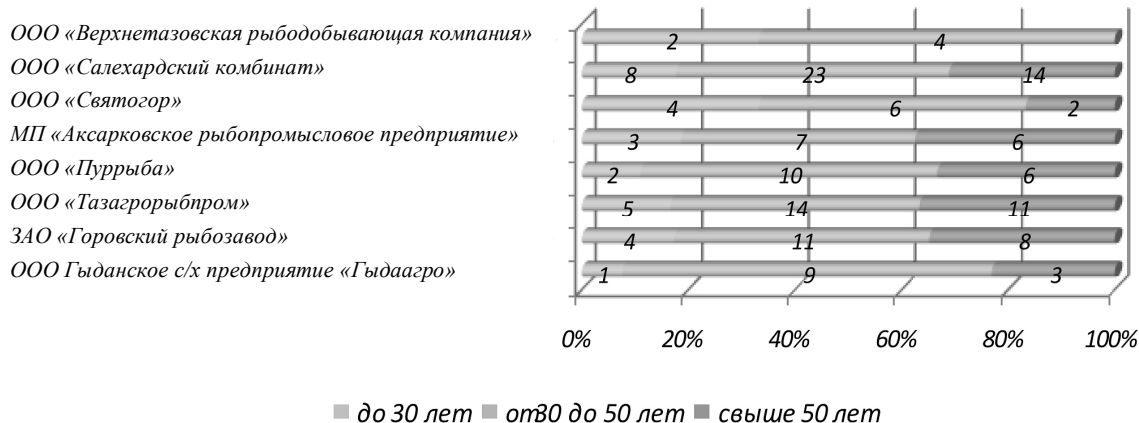


Рис. 6. Возрастной состав руководителей и главных специалистов рыбодобывающих предприятий ЯНАО

ных специалистов сельскохозяйственных предприятий автономного округа составляют работники в возрасте свыше 50 лет. В отдельных хозяйствах доля специалистов данного возраста составляет 35–45% (рис. 5).

На предприятиях рыбной отрасли основную долю составляют специалисты в возрасте от 30 до 50 лет, хотя в отдельных организациях до 40% составляют работники в возрасте 50 лет и более (рис. 6).

Практика показывает, что только рыночные механизмы не в состоянии решить проблему подготовки, трудоустройства и

закрепленности квалифицированных кадров на селе. Необходима разработка новой политики занятости и регулирования сельского рынка труда на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Равновесие предложения и спроса на молодых специалистов должно основываться на механизме согласования интересов работодателей (предприятий агропромышленного комплекса всех форм собственности) и наемной рабочей силы (выпускников учебных заведений). С позиций воспроизводства рабочей силы он представляет собой совокупность социально-трудовых отно-



Рис. 7. Дерево целей по обеспечению баланса между спросом и предложением молодых специалистов на сельском рынке труда

шений по поводу условий занятости и использования молодых специалистов в сельскохозяйственном производстве.

Интересы государства в данном случае состоят в том, чтобы трудовые отношения между работником и работодателем были максимально эффективными с производственной точки зрения, чтобы труд был использован наиболее рационально.

Основными стейкхолдерами на рынке молодых специалистов АПК выступают предприятия, учебные заведения, государство (министерство сельского хозяйства РФ, уполномоченные органы исполнительной власти в субъектах РФ), органы местного самоуправления, выпускники учебных заведений.

Наиболее острые противоречия интересов складываются между молодыми специалистами и сельскохозяйственными предприятиями. Слабые финансовые возможности и отсутствие у части руководителей понимания необходимости стратегического подхода к повышению качества рабочей силы обуславливают слабую заинтересованность сельскохозяйственных предприятий в создании условий для найма молодых специалистов (рис. 7).

Учебные заведения на рынке труда – выступают как посредники, главная цель которых состоит в формировании сильной конкурентной позиции именно на рынке образовательных услуг. Интересы работодателя, пока он не будет выступать весомым заказчиком образовательных услуг, оплачивающим целевую подготовку молодых специалистов, учитываются опосредованно.

Система же интересов выпускников учебных заведений включает следующие позиции.

1. Выпускники тех специальностей, по которым можно устроиться на работу и в городе, не ориентированы на трудоустройство в сельской местности.

2. Основные причины нежелания сельского трудоустройства низкая оценка:

– перспектив развития АПК и, соответственно собственной карьеры;

– финансовых возможностей (низкая заработная плата в отрасли);

– возможностей удовлетворения социальных потребностей и личностного развития, развития будущих детей;

– реальности получения государственной поддержки для молодого специалиста АПК.

3. Основным критерием является обеспечение условий жизни со сложившимися стандартами, которые включают в себя просторный дом с удобствами, автомобиль, отдых на море или за границей, периодическое удовлетворение культурных потребностей в городе, возможности обеспечения здоровья.

4. Значимым стимулом трудоустройства является наличие развитой социальной инфраструктуры в конкретном сельском населенном пункте. Отсутствие или плохое состояние дорог, объектов здравоохранения, образования, физкультуры и спорта, развитой торговой сети не покрывается достоинствами деревни.

5. Уже реализуемые меры государственной поддержки молодых специалистов воспринимаются как значимые, особенно по строительству жилья. Более того, программа по обеспечению жильем нуждается в доработке, поскольку даже компенсация 70% стоимости не позволяет молодым специалистам участвовать в проекте. Необходим механизм рассрочки платежей и льготного кредитования, а также снижения доли молодого специалиста в покрытии стоимости строительства с 30% до 10–15%.

Опрос студентов Ямальского полярного агроэкономического техникума, проведенный в 2010–2011 учебном году подтверждает общие тенденции. Меньше четверти опрошенных подтверждают свое намерение пойти работать на село. Как правило, это студенты отделения ветеринарии. Будущие юристы, экономисты, специали-

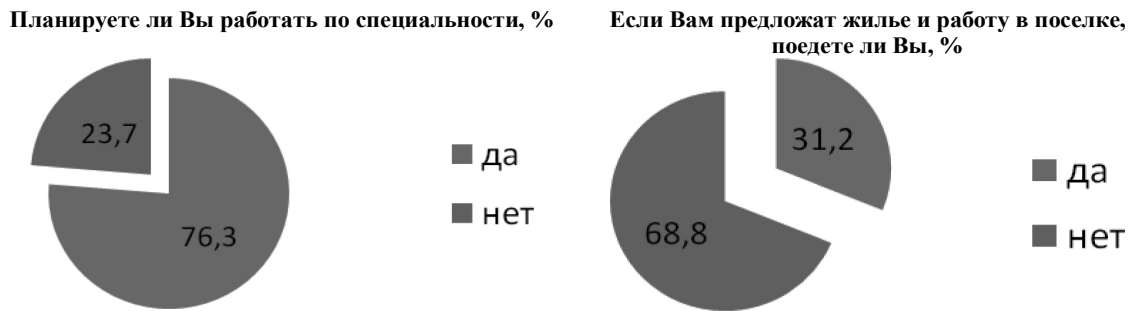


Рис. 8

При поступлении на работу, что для Вас является самым значимым, %

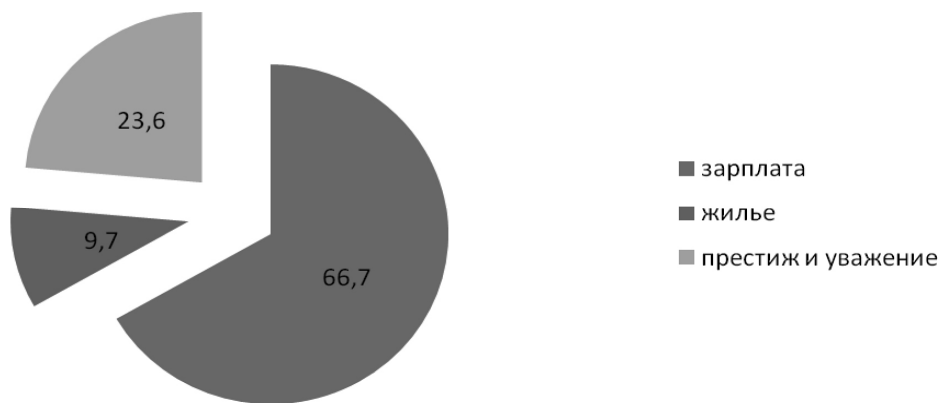


Рис. 9



Рис. 10

сты в области землепользования, технологии рыбы и рыбной продукции планируют найти работу в городе.

Одним из определяющих факторов при выборе трудоустройства является наличие жилья. Почти 70% студентов готовы пойти работать в сельскую местность при ус-

ловии, если им предложат жилье в поселке (рис. 8).

По степени значимости основными критериями для принятия решения о трудоустройстве на селе являются уровень заработной платы (не ниже 25–30 тыс. руб.), престиж и уважение, и наличие жилья (рис. 9).

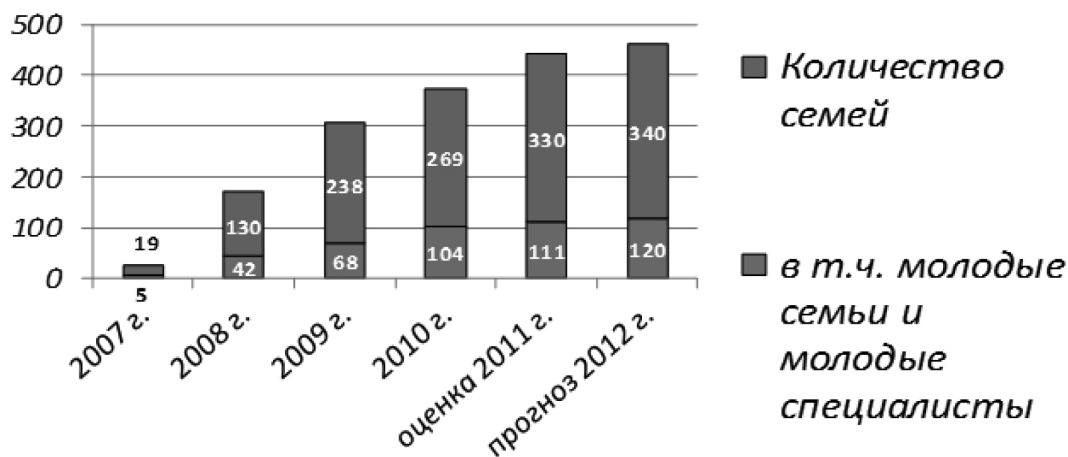


Рис. 11

В ряде субъектов Российской Федерации (Башкортостане, Белгородской, Свердловской, Ульяновской, Волгоградской, Новосибирской, Нижегородской областях, Красноярском крае и др.) применяются различные меры по поддержке молодых специалистов, в числе которых: предоставление бюджетных субсидий для оплаты части процентных ставок по кредитным займам, полученным для строительства и приобретения жилья; применение различных форм материальной поддержки трудоустроенных на селе молодых специалистов (рис. 10).

В Ямало-Ненецком автономном округе также предпринимается комплекс мер по кадровому обеспечению агропромышленного комплекса. В их числе мероприятия по обеспечению жильем молодых семей и молодых специалистов на селе. За 2008–2010 годы жилищную субсидию получили 269 семей молодых специалистов в сельской местности. При этом только четверть из них – специалисты, работающие в агропромышленном комплексе (рис. 11).

За счет увеличения объемов государственной поддержки отрасли из бюджета автономного округа отмечается увеличение заработной платы в агропромышленном производстве. За четыре года ее размер увеличился более чем в два раза и достиг в 2011 году 25 тыс. руб. Вместе с тем, заработная плата в сельскохозяйствен-

ных и рыбодобывающих предприятиях по-прежнему в 2,7 раза ниже средней по округу, поэтому ее ежегодное увеличение можно рассматривать как инфляционную индексацию.

В рамках частно-государственного партнерства реализуется комплекс мер по развитию социальной и производственной инфраструктуры сельских территорий округа. Ведется строительство объектов переработки АПК, оснащенных современным высокотехнологичным оборудованием, совершенствуется транспортно-логистическая схема, осуществляется проект по воспроизводству ценных биологических ресурсов.

С учетом перспектив развития АПК и сельских территорий округа только в период 2012–2015 годов наряду со специалистами традиционных для Ямала профилей будут остро востребованы инженеры-механики и энергетики, операторы холодильных установок, технологи по переработке мясной и молочной продукции, ихтиологи и рыбоинженеры, экологи, землеустроители, программисты и агрономы-овощеводы. В условиях модернизации и инновационного развития сельского хозяйства и рыбной отрасли не теряют актуальность и остаются востребованными ветеринары и зооинженеры, экономисты, юристы, бухгалтеры. Потребность АПК округа в квалифициро-

ванных кадрах в этот период составит порядка 200 человек.

С целью привлечения молодых специалистов на предприятия агропромышленного комплекса автономного округа проведен ряд встреч со студентами выпускных курсов Тюменской сельхозакадемии и Ямальского полярного агроэкономического техникума с участием руководителей сельскохозяйственных, рыбодобывающих и перерабатывающих предприятий, результатом которых стали десятки трехсторонних договоров целевой подготовки специалистов. Исходя из финансовых возможностей, работодатели самостоятельно определяют перечень своих обязательств. Как правило, это оплата обучения и проезда к месту учебы, стипендия за успешную учебу, 20% доплата к заработной плате в течение первых трех лет работы. Отдельные руководители предусматривают также и покрытие доли молодого специалиста по оплате строительства (приобретения) жилья в рамках программы «Социальное развитие села». Студенты, изъявившие желание работать на Ямале, проходят производственную практику на базе предприятий. Это дает возможность будущим специалистам познакомиться с хозяйством, а руководителям оценить уровень и качество подготовки студентов.

Для субсидирования предприятий АПК, выплачивающих «подъемные» молодым специалистам, в бюджете автономного округа 2012 года предусмотрено 3 млн руб. В настоящее время разрабатывается порядок предоставления данного вида государственной поддержки. Кроме того, на 700 млн руб. по сравнению с 2011 годом в следующем году будет увеличена государственная поддержка сельскохозяйственного производства и на 70 млн руб. возрастет финансирование мероприятий по обеспечению жильем на селе.

Вместе с тем для кардинального решения накопившихся проблем, как пред-

ставляется, назрела необходимость разработки и принятия на федеральном уровне межведомственной целевой программы по созданию инновационного кадрового потенциала для сельских территорий – высококвалифицированного менеджмента на уровне мировых стандартов, способного эффективно решать поставленные задачи и управлять предприятиями агропромышленного комплекса в современных рыночных условиях. В числе приоритетных направлений программы могут быть выделены: повышение качества подготовки специалистов в образовательных учреждениях; совершенствование программ и методик целевой подготовки специалистов; профориентация молодежи на аграрные специальности; промоушинг и адаптация молодых специалистов на рабочих местах; усиление государственной политики на федеральном, региональном и муниципальном уровнях по созданию условий для закрепляемости молодых специалистов в сельской местности.

Список литературы

1. Аронов Э.Л., Глотов Н.А. Опыт реализации в регионах России Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы. М.:ФГНУ «Росинформагротех», 2009, 139 с.
2. Министерство сельского хозяйства Российской Федерации «Национальный доклад «О ходе и результатах реализации в 2009 году государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы». М., 2010, 183 с.
3. Министерство сельского хозяйства Российской Федерации «Национальный доклад «О ходе и результатах реализации в 2010 году государственной программы развития сельского

хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы. М., 2011. 159 с.

4. Н.И. Кузнецов, А.В. Голубев, И.П. Глебов, Л.А. Александрова, Л.С. Яковлев. Пути повышения закрепляемости кадров в сельском хозяйстве регионов Российской Федерации. М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2010. 202 с.

5. Программно-целевой подход к социальному развитию села: 2003–2009 годы. Отв. редактор А.В. Петриков. М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2009. 111 с.

6. Публичный доклад ГБОУ СПО «Ямальский полярный агроэкономический техникум» по итогам 2010–2011 учебного года». URL: <http://www/ypat-salekhard.ru>

ЛИТЕРАТУРА ЯМАЛА. ОБРЕТЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО СТАТУСА

© 2011 г.

Н.В. Цымбалистенко

*профессор кафедры гуманитарного образования ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО»,
доктор филологических наук*

Данная статья посвящена теоретическому осмыслению этапов литературного развития северо-запада Сибири в соответствии с принципами культурно-исторического, сравнительного и типологического подходов к изучению литературы. Имеются в виду те основные этапы культурно-эстетического освоения действительности, которые прошли европейские народы в процессе своего духовного становления (мифология, фольклор, ренессансный гуманизм, барокко, классицизм, романтизм, реализм, модернизм). Не вдаваясь в данном случае в тонкости и споры о литературных направлениях и художественных методах, всё же представляется возможным выстроить некую общую тенденцию, определить вектор духовного развития европейской культуры от целостности и синкретизма мифа к модернистской рефлексии и многополюсности, от коллективизма фольклора к индивидуализму литературы. В какой мере эта тенденция затрагивает процесс развития литературы на северо-западе Сибири – такова общая постановка теоретической проблемы в данной главе. Более конкретно это выразилось в анализе следующих вопросов:

Во-первых, в опыте классификации творчества писателей Севера согласно традиционному принципу деления литературы на направления и стили.

Во-вторых, в определении сложных взаимоотношений между мифом и собственно литературой в произведениях северных писателей.

В-третьих, в корректировке некоторых устоявшихся представлений о жанровой

системе литературы коренных народов Ямала и её теоретическом обосновании.

Есть все основания говорить о неких общих тенденциях, которые проявляются в словесном творчестве любого народа. Речь идёт о мифологической, фольклорной и литературной составляющих, в которых этнос выражает своё мироощущение, мировосприятие и отношение к окружающей реальности. В мифологической и фольклорной компонентах коренные народы Ямала имеют достижения и традицию, достаточно хорошо изученные в работах исследователей XIX–XX вв.

Мифология этих народов входит в общее русло мифологических представлений как общечеловеческого характера, так и более узкого циркумполярного ареала. То же самое можно сказать и о фольклоре. Малые формы, сказки, легенды, предания, героические сказания (например, сюдбац и ярабц у ненцев) представлены в полной мере и обнаруживают черты сходства с фольклором скандинавских стран¹.

Иначе и сложнее обстоит дело с литературой. Уже говорилось о том, что процесс формирования письменной культуры у народов севера-запада Сибири пришёл лишь на XX в. В силу исторически обусловленной ретардации литература этих народов должна была пройти в XX в. ускоренный путь развития, что-то творчески заимствуя, что-то перерабатывая на свой лад, а что-то ассимилируя без должного осмысления.

Русская и, в особенности, советская литература сыграли в формировании молодых литератур Севера роль, которую

трудно переоценить. Сами северные писатели отмечают благотворное воздействие на их литературное становление произведений Пушкина, традиции Толстого, Чехова, Маяковского, Шолохова отчётливо прослеживаются в их творчестве.

Однако приходится признать, что воздействие литературы «старшего брата» не всегда было тактичным и органичным. Французский исследователь Доминик Норман де Шамбур высказывается по этому поводу следующим образом: «Широкая советская помощь имела привкус будущих компромиссов... Молодая азиатская литература, выросшая естественно под материнской сенью русской литературы, в том серале, который получил название «советская литература», выражается по-русски, но не теряет себя. Она была вскормлена на русской груди, гордой, но и иногда кастрирующей, однако это было лишь поддержкой при рождении, но не её сущностью; она прошла стадию этнологического свидетельства, бледного копирования с восточной спецификой, пока не усвоила наследие истории национальной... и русской»².

Идеологическая ангажированность социалистического реализма нарушала глубинные, размеренные ритмы северной ментальности и поэтического восприятия мира. Однако с другой стороны, произведения писателей Севера, написанные под воздействием метода социалистического реализма, укладывались в русло просветительской литературы, для которой тенденциозность, нравоучительность, дидактизм являлись неотъемлемыми качествами. Нечто подобное существовало в европейской и русской литературе XVIII в., в драмах Дидро, сатирах Кантемира, комедиях Фонвизина. Те же принципы восторжествовали в литературе социалистического реализма под известными лозунгами партийности, классового антагонизма, доступности широким народным массам. Типологически схожими представляются

апология третьего сословия в литературе Просвещения и прославление четвертого сословия (пролетариата) в литературе социалистического реализма. Другое дело, что марксистская теория классового антагонизма в очень незначительной степени соответствовала патриархальному укладу жизни коренных народов Ямала (об этом пишет В. Евладов). Как представляется, именно в силу ускоренного развития литератур коренных народов этот момент был недостаточно осмыслен коренными писателями, что повлекло за собой определённую идейную и эстетическую ущербность произведений.

Таким образом, просветительский пафос и идеологемы социалистического реализма нередко причудливо сплетались в ранних произведениях ямальских писателей (поэзии Л. Лапцуя, поэзии и прозе Р. Ругина).

Есть основания говорить о некоторых чертах классицистической эстетики в произведениях коренных северных писателей. Речь идёт не о сознательных неоклассицистических тенденциях, а скорее о неких архетипах юного сознания, в котором чётко разделяется добро и зло, герои являются носителями явно выраженной авторской идеи, а писатель стремится внушить читателю определённый комплекс идей с помощью авторских ремарок или же путём введения в произведение героя-резонера («Гул далекой буровой» Р. Ругина, «Ханты, или Звезда Утренней Зари» Е. Айпина).

Близка классицизму и подчеркнутая риторичность повествования, характерная для произведений коренных писателей – они как бы стремятся всеми возможными средствами объяснить человеку из «чужого» мира неизвестные ему законы жизни своего народа. Отсюда вытекает своеобразный этнографизм и этиологичность северной литературы. Это также специфическая черта классицизма, достаточно вспомнить «научные» поэмы М. Ломоносова.

По мере «взросления» северной литературы в ней появляются более сложные, глубинные размышления о сути жизненных явлений. Показательна в этом отношении философско-медитативная лирика зрелого Р. Ругина, в которой переплетаются барочные и романтические мотивы. В его сборнике «Мелодии полярного круга» романтическое восхищение северной природой уже не просто юношеский восторг перед совершенством природного мира, но повод для серьёзных размышлений о жизни и смерти, одиночестве и бренности бытия, противоречивости и несправедливости мира³. Ощутимы элементы поэтики барокко в повести А. Неркаги «Молчащий».

Особо следует отметить существенное воздействие неоромантической эстетики и поэтики на творчество писателей Ямала в 60–70 гг. Сам конфликт «природа-цивилизация», который исподволь входит в круг интересов ямальской литературы в связи с освоением недр Севера, имеет романтическую основу и далеко не нов в мировой литературе, его зачинателем был ещё Ж.Ж. Руссо. Культ природы и героика открытия новых земель, мотив бегства от прозы жизни и романтика новыхстроек, стихи и песни о тайге и Сибири одухотворяли советскую литературу 60–70 гг. и так или иначе воздействовали на творчество писателей Севера. Однако если в советской литературе противоречиво сплетались восхищение природой и пафос её «покорения», то для коренных писателей этой дихотомии не существовало: свой край нужно было однозначно спасать. Экологическая тема пронизывает творчество всех северных писателей, однако пути решения этой проблемы нередко были идеально-романтическими (повести Р. Ругина, «Ханты, или Звезда Утренней Зари» Е. Айпина, «Анико из рода Ного» А. Неркаги и т. п.).

Писатели Севера следуют романтикам и в стилистическом отношении. Обилие поэ-

тических тропов, определённая «приподнятость» повествования, героизация персонажей, резкие краски в изображении добра и зла, доля мистичности и загадочности в изображении северных реалий и традиционных ритуалов (например, описание шаманского камлания в книге Е. Айпина и т. п.) – всё это позволяет говорить о присутствии осязаемой романтической струи в северной литературе.

Сложен вопрос о реализме писателей Севера. Понимаемый глубинно, не в смысле правдоподобной «верности деталей», а в свете бальзаковского и толстовского психологизма, он пока ещё не вполне освоен северной литературой. Остаётся открытой проблема всестороннего осмысления человеком Севера своего положения в современном мире, недостаточно полно раскрыта северными писателями проблема долгих взаимоотношений северян с русским этносом и советским миром в XX в., не в должной мере прояснена специфика ментальности коренного народа в целом и особенностей восприятия мира мужчиной и женщиной Севера, своеобразия любовных переживаний и коллизий северян. Не осмыслен, в сущности, своеобразный психологический тип коренного человека Севера. Только к концу XX в. писатели Севера стали обращаться к глубинному «я» собственного народа, его этнической и психологической специфике, начали анализировать особые мистические качества северных народов, их неспешность, философичность и консервативность, определённые в значительной степени экстремальными условиями существования.

Не осознанной до конца писателями Севера остаётся проблема разграничения авторского «я», позиции рассказчика и функций персонажа. В том же романе Е. Айпина происходит явное смешение функций рассказчика и автора, в определённых эпизодах логика развития характера персонажа явно подавляется авторской позицией.

Таким образом, глубинный психологизм реализма XX в., сложные построения модернистской и постмодернистской литературы не характерны пока для северной литературы. В определённой мере первооткрывателем здесь является А. Неркаги, в произведениях которой присутствуют некоторые элементы модернистской поэтики, однако и у неё эти элементы в большей степени выполняют внешнюю, сюжетообразующую функцию, нежели касаются глубинных моментов психологии персонажей.

Несомненно наличие явно выраженной неомифологической компоненты в произведениях писателей Севера конца XX в. Миф для них является не только неисчерпаемым источником мотивов и образов, но также и нравственным императивом, тем непреложным божественным законом, который выше всех человеческих установлений и навязываемых идеологий. Иначе говоря, миф в произведениях писателей Севера отчасти утрачивает свою сакральную сущность и становится неким противовесом чуждым влияниям, той единственной точкой опоры, которая позволяет духовно противостоять воздействиям извне.

Важнейшей содержательной особенностью мифа является сосуществование человека и природы, именно в этом его принципиальное отличие от легенды или предания, в центре которых человек и история. Этим также объясняется интерес к мифу коренных писателей Ямала. Они хорошо понимают, что вернуться к мифу в его первоначальном, сакральном качестве невозможно. Но не следует забывать, что миф обладает способностью формировать новую действительность – и, как представляется, именно в этом глубинный смысл реконструкции мифа для коренных народов Ямала. Восстановление мифа означает в определённой степени восстановление порушенных основ жизни. В центральной России восстанавливается христианский миф, на Севере – языческий, это явления

одного порядка, и, может быть, единственный путь возвращения к гармонии сосуществования человека и окружающего его мира. Для человека Севера это, в первую очередь, гармония человека и природы.

Таким образом, неомифологизм северной литературы – это не только компонент стиля художественного мышления и источник сюжетов и образов, но и важнейший мировоззренческий стержень. Писатель Севера в данном случае берёт на себя роль демиурга, творца действительности, подобно тому, как писатели XIX – начала XX в. были властителями умов российского общества. Восстанавливает и модернизирует национальные мифологические предания ханты Р. Ругин, с мифа начинает своё эпическое повествование о народе ханты Е. Айпин, мифом об Орле и Игралище открывается повесть А. Неркаги «Молчащий», мифологичен конфликт Человека и Зверя в её же повести «Анико из рода Ного», апеллирует к мифу и И. Истомин – ведь утопия есть нечто иное, как повернутый в будущее миф о «золотой эпохе» прошлого.

Таким образом, миф как концептуальный архетип сознания, компонент стиля художественного мышления и сюжетообразующий фактор является одним из важнейших составляющих современной северной литературы.

Представляется существенным также анализ идейно-содержательных приоритетов северной литературы. Мотивы фольклора и мифологии, культовое восхищение природой и её скрупулезные описания, проблема взаимоотношений человека и природы – основные её составляющие. Однако приходится признать, что нередко эти темы заслоняют важнейшее содержание литературы в современном её понимании, а именно, анализ состояний души человека и глубинных мотивов его поведения, осмысление окружающего мира через призму авторского сознания.

В связи с этим возникает проблема жанровой специфики северной литературы. Как известно, каждой определённой стадии литературного самопознания соответствует адекватная ей система жанровых форм. Роман не случайно стал доминирующей жанровой формой в XIX в. – ведь именно тогда возник конфликт человеческого «я» с чуждым ему окружением, а также понимание равноценности, если не большей значимости индивидуума по отношению к окружающему его социуму.

Именно в силу этих особенностей жанра романа многие исследователи констатируют его отсутствие в литературе Севера и настаивают на доминировании в ней жанра повести. В целом можно согласиться с подобной позицией. Действительно повесть представляет собой принципиально иной вид эпической прозы, нежели роман, она сохраняет отчасти элементы устной традиции, стремясь рассказать, «поведать», а не объективно «показать». Действие повести сосредоточено на обыденном бытии и последовательном течении времени в отличие от экстраординарности и динамичности романа. Как следствие, для повести характерно сравнительно медленное развитие действия, ровный ритм повествования, относительная простота композиции. В повести доминируют статические компоненты: положения, душевные состояния, пейзажи, описания, объединенные нередко по принципу «нанизывания». Важную роль играет в повести речевая стихия, голос автора или рассказчика, который нередко является связующим началом, без которого повесть могла бы превратиться в аморфное нагромождение фактов и впечатлений. Время в повести – основной фактор, именно оно нередко определяет размеры повести, тогда как в романе время есть функция действия, им манипулируют, оно может останавливаться или течь вспять. Наконец, следует отметить широкую распространенность жанра повести в русской литературе,

что не могло так или иначе не отразиться и на северной литературе. Анализ творчества писателей Севера свидетельствует о соответствии многих их творений этим критериям (повести И. Истомина, Р. Ругина).

Однако под жанровое определение «повесть» подпадают и произведения принципиально иного рода. Имеется в виду философско-фантастическая повесть, в которой присутствуют элементы фантастики, мистики, сатиры, гротеска, достаточно вспомнить «Философские повести» Вольтера, «Нос» Гоголя, философско-фантастические повести братьев Стругацких, экзистенциалистскую повесть А. Камю «Посторонний» и т.п. Именно к такому типу повести можно отнести произведение А. Неркаги «Молчащий».

Достаточно сложна проблема жанровой детерминации произведения Е. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней зари». В силу достаточно большого объёма его принято называть романом, однако представляется более точным с литературоведческой точки зрения обозначить его жанр как повесть-эпопею. С другой стороны, произведение И. Истомина «Живун» в полной мере соответствует жанровым критериям романа.

Таким образом, несомненно стремление северных писателей расширить свой жанровый диапазон, выйти за рамки одной жанровой разновидности, освоить более сложные поэтические структуры.

С другой стороны, такие литературоведческие категории, как сюжет и фабула, композиция и архитекtonика произведения, образ и характер, герой и персонаж, автор и рассказчик в литературе коренных народов Ямала еще недостаточно разработаны с художественной точки зрения. Писатели Севера в большей степени озабочены смысловым, содержательным аспектом своих произведений, нежели той формой, в которую они облачаются. Стиль повествования нередко включает в себя разнород-

ные элементы, а публицистические отступления не всегда органично сплетаются с собственно художественными приёмами. Двуязычие писателей также накладывает свой отпечаток на произведения, написанные по-русски.

В целом представляется правомерным условно подразделить развитие ямальской литературы в XX в. на два основных этапа: классицистически-просветительский и романтический.

Первый этап охватывает период с конца XIX в., когда были сделаны первые попытки русских православных миссионеров приобщить коренные народы к грамоте и к изучению Священного Писания, и до начала 60-х гг. XX в., когда в полной мере проявились просветительские и идеологические усилия Советской власти, стремившейся интегрировать коренные народы Севера в новую систему ценностей. Содержательно и стилистически это поучительная и тенденциозная литература. Показательно, что именно в эту эпоху были предприняты усилия по выработке общенациональных языков и алфавитов коренных народов Севера – а это как раз и является нормативной функцией классицизма (так в эпоху русского классицизма XVIII вв. усилиями В. Тредиаковского и М. Ломоносова закладывались основы русского литературного языка).

Романтический этап объемлет 70–80 гг. XX в. Это период осознания своей этнической идентичности первым поколением национальной интеллигенции и попытка воплотить идею социального переустройства мира. Налицо идеализированность и утопичность произведений этой эпохи, ро-

мантическое стремление к созданию нового, лучшего мира, вера в возможность построения более справедливого общества, идея переделки человека – многие представления советской эпохи были восприняты северными писателями с неподдельным энтузиазмом. В систему романтического мироощущения входит и культ природы, столь характерный для творчества северян. С культурологической точки зрения это юность культуры.

Третий этап развития ямальской литературы начался в 90-х гг. XX в. Идеино и стилистически он разнороден, в нём присутствуют романтические, реалистические, натуралистические и модернистские тенденции. Этот период характеризуется критическим отношением к советским ценностям и русскому миру в целом, который нередко рассматривается как чуждый коренным народам Севера. Это начало эпохи зрелости, избавление от комплекса ученичества.

Примечания

1. Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В. Мифология, фольклор и литература Ямала. Тюмень: Изд-во Института проблем освоения Севера СО РАН, 2001. 134 с.

2. Dominique Normand de Chambourg. Un récit nenets d'A. Nerkagi. Institut national des langues et civilisations orientales. 1991–1992. P. 6–10.

3. Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В. Литература Ямала XX в.: Пособие для учителей литературы старших классов. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2002. 160 с.

ТЕХНОЛОГИЯ КСО КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2011 г.

О.В. Чернова

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия» г. Салехарда

«Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться!»

К. Ибряев

Все современные подходы к обучению иностранным языкам базируются на личностно-ориентированной (антропологической) парадигме. То есть, ребенок и его потребности должны быть поставлены в центр образовательной системы. Это предполагает осмысление методических проблем не только с позиции преподавания предмета, но и с точки зрения процессов овладения учащимися языком в различных учебных условиях. И эффективность обучения иностранным языкам определяется, в том числе, тем, как протекает процесс овладения детьми ИЯ, какие факторы играют решающую роль в конкретных условиях обучения, какие именно условия влияют на процесс становления личности обучающегося в ходе овладения им ИЯ, т.е., какие педагогические технологии использует учитель в работе.

Известно, что за 11 лет обучения в школе ребенка знакомят с 2000 терминов, в то время как бытовой язык содержит 200–400 слов, т.е. за одиннадцать лет ребенок должен выучить до 50 новых языков! И он бы выучил, если бы ему давали на этих языках говорить, а вот говорить-то в условиях классно-урочной системы и не получается! По оценкам педагогов в условиях классно-урочной системы школьник говорит в течение дня 1,5–2 минуты. Не от этого ли наше косноязычие, неумение общаться, хамство на улицах, в магазине?

При традиционной классно-урочной системе все учащиеся класса продвигаются

вперед одним и тем же темпом. Все одновременно приступают к изучению каждой новой темы и в одни и те же сроки заканчивают ее изучение. Поэтому одновременно сдают экзамены и переходят в следующий класс. Такой подход мог бы быть оправдан, если бы у всех учащихся были одинаковые способности, т.е. одинаковая **зона ближайшего развития**. Но способности к учению у школьников разные. У каждого из них своя зона ближайшего развития, которую при классно-урочной системе приходится игнорировать, делая тем самым невыполнимой задачу, поставленную еще в 30-е годы 20 века выдающимся психологом Л.С. Выготским.

Как быть? – Познакомиться и практиковать технологию коллективного обучения А.Р. Ривина и его ученика и последователя В.К. Дьяченко. В начале XX века русский педагог Александр Григорьевич Ривин (1878 –1944) сделал свое педагогическое открытие и назвал его «самообучение в парах сменного состава (ПСС)». Методики Ривина имеют различные названия: «организованный диалог», «сочетательный диалог», «коллективное взаимообучение», коллективный способ обучения» (КСО).

При использовании технологии КСО происходит реализация трёх основных механизмов развития человека:

1. Общение – взаимодействие (преимущественно, речевое) друг с другом.
2. Полиморфизм, т.е. возможность человека обогащать других своей уникально-

стью, только ему одному свойственными чертами, при этом обогащаться самому, учась, передавать свою неповторимость в процессе взаимодействия с людьми.

3. Единство речевой и мыслительной деятельности: одна всегда является «катализатором» для реализации другой. Так, непрерывно сменяясь, они наделяют человеческое существо способностью к разумному общению.

Технология КСО имеет ряд неоспоримых преимуществ, в сравнении с традиционными формами обучения:

– у детей совершенствуются навыки умственной деятельности, логического мышления, актуализируются приобретенные знания и предыдущий опыт;

– каждый ребенок чувствует себя комфортно, т.к. работает в индивидуальном темпе;

– у учеников повышается ответственность не только за себя, но и за партнеров по учению;

– формируется адекватная самооценка личности, ребенок определяет собственные возможности и способности;

– формируется познавательная активность школьников, у них возникает потребность в знаниях;

– активизируются и развиваются все виды памяти – слуховая, зрительная, рече-моторная. Это подтверждают и данные психологов об объеме произвольной памяти учащихся в процессе обучения:

- 10% – при чтении;
- 26% – при прослушивании;
- 30% – при визуальном восприятии;
- 50% – при аудио-визуальном восприятии;
- 70% – при обсуждении;
- 80% – при использовании собственного опыта;
- 90% – при совместной деятельности;
- 95% – при обучении других.

Идея метода далеко не нова, но результаты даже периодического его применения

настолько превосходят результаты в условиях традиционной, классно-урочной системы в плане решения развивающих, воспитательных и, конечно, образовательных задач, что оставлять без внимания такое мощное образовательно – воспитательное средство в современных условиях было бы неразумно.

Коллективный способ обучения является такой его организацией, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах (парах сменного состава), когда каждый учит каждого.

Как форма реализации личностно – ориентированного подхода в образовании, КСО базируется на игровом приеме – использование детьми ролей учителя и ученика. При этом данная технология позволяет широко использовать занимательный материал, дидактические игры, игровые ситуации для учащихся разного возраста, парную, групповую и самостоятельную работу.

Парная работа – простейший вид коллективной работы. Во время нее учащиеся работают по двое – за общим ученическим столом. (Вообще говоря, учитель не должен их пересаживать. Напротив, нужно предложить ученикам сесть по парам так, чтобы им было удобно и приятно работать вместе. Тем самым снимается трудность разделения класса на рабочие коллективы. Только если потом окажется, что та или иная пара не работоспособна (мешают друг другу, или не могут справиться с материалом, или не хотят сотрудничать, или просто не могут включиться в работу), учитель должен их рассадить.)

Задание, которое дается парам, – работать вместе, советоваться. Пары рассматриваются как гомогенные (роли участников одинаковы, точнее – ученики постоянно меняются ролями обучающего и обучаемого). Лишь в крайних случаях (при наличии в классе особо сильных и особо слабых детей) возможно образовать гетерогенные

пары («учитель» + «ученик»). Так что снижается трудность распределения обязанностей между парами и внутри пар. Обычным явлением на таком уроке будет рабочий шум, однако педагог следит за тем, что бы он не мешал окружающим, учит культуре коллективного труда.

Дети учатся с разными темпами и на разных уровнях: одни овладеют только базовым (стандартным), другие продвигаются на повышенный, а кому-то удастся освоить высокий. В технологии КСО дети ориентируются на положительные примеры, они не наказаны двойками за отставание. Разные уровни – это нормальное явление при коллективном способе обучения, где главным ориентиром становится не оценка, а качественное усвоение материала. Главный критерий технологии коллективной формы обучения – все дети учатся, все дети работают! И как тут не вспомнить классика?

А.Ф. Дистервег рекомендовал в свое время: «Приучай ученика трудиться. Сделай так, чтоб он не только полюбил труд, но и породнился с ним, чтоб он стал его второй натурой... Приучи к тому, чтоб ему было невозможно иначе, чем собственными силами что-либо усвоить, чтоб он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои возможности, выработывал в себе стойкого человека».

Основные принципы КСО: педагогизация (необходимая в жизни каждому!), всеобщее сотрудничество и взаимопомощь («один учит всех, а все учат одного»), разделение труда («изучил материал – будь учителем»), непрерывная и безотлагательная передача знаний («чему научился сам – научи другого»), принцип завершенности (тесты, нестандартные итоговые уроки: КВН, олимпиады, ролевые игры и т. д.).

В результате применения данной технологии учитель сможет повысить эффективность урока, работая в зоне ближайшего развития ребенка, давая опти-

мальную учебную нагрузку каждому учащемуся и развивая его коммуникативные навыки и мотивацию к изучению предмета. Опираясь на основные положения технологии КСО, учитель сможет существенно повысить результативность своей обучающей и учебной деятельности не только отдельных учащихся, но и всей группы, что выразится в более высоких оценках за действительно прочные знания учащихся.

Для учащихся включение каждого в процесс само- и взаимообучения, реальное развитие личности в процессе общения на уроках английского языка обеспечит прочное усвоение учебного материала, высокий уровень учебной мотивации к изучению предмета, развитие коммуникативных и обще-учебных умений и навыков, психологических параметров и нравственных качеств личности. А для учителя?

Роль педагога при системе классно-урочной и при коллективном способе обучения существенно различается. При коллективной форме обучения учитель содействует, помогает формированию системы взаимообучения. Учитель дает образец: как нужно изучать тему, как спрашивать, планировать, чтобы обучение шло успешно. Ведь ученик становится своего рода преподавателем. При переходе на коллективную форму обучения, особенно в процессе становления, учитель выступает и в роли организатора: ведь ему нужно всех учеников настроить, организовать, чтобы у них появился коллектив – вначале образовательный, а потом и самообразовательный. Последнее, пожалуй, является главной целью коллективного способа обучения.

Учитель должен обладать очень хорошими знаниями по своему предмету. При традиционной системе учитель готовит отдельный план к каждому уроку. При коллективной форме обучения такого плана он может не писать, но должен знать весь

материал и данного года обучения, и последующих. Поэтому здесь должен работать хорошо подготовленный профессионал.

В заключение хотелось бы подчеркнуть универсальность технологии КСО. Являясь учителем английского языка, автор не раз встречал положительные отзывы коллег – преподавателей других учебных предметов о результатах использования КСО, подтверждающие оправданность его применения: в противовес классно-урочной системе технология коллективных форм обучения, организация сотрудничества школьников «по горизонтали» и особенно «по вертикали» дает возможность каждому школьнику продвигаться вперед по его способностям, т.е. в соответствии с зоной ближайшего развития каждого, а это означает – обеспечит действительно развивающий и личностно – ориентированный характер обучения.

Список литературы

1. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., АОЗТ «Интерс», 1995.
2. Брейтерман М.Д. Метод А.Г. Ривина // СПб., На путях к новой школе, 1994. № 6.
3. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск, КГУ, 1984.
4. Дьяченко В.К. Разновозрастность состава коллектива как важнейшее условие перехода к коллективному способу обучения. Красноярск, КГУ, 1987.
5. Ривин А. Содиалог как орудие ликбеза // М., Революция и культура. 1930. №15–16.
6. Таль Б.О талгенизме (метод коллективного взаимообучения). М., Руководителям занятий. 1922. №5.
7. Эпштейн М. Метод Ривина. «На путях к новой школе», 2000–2001 г., № 4.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ИННОВАЦИЙ

© 2011 г.

Г.А. Шапоренкова

доктор педагогических наук, директор ГАОУ ДПО ЯНОИПКРО «РИРО»

В статье рассматривается необходимость перевода функциональной деятельности системы дополнительного профессионального образования на рельсы модернизации в направлении развития компетенций педагога в сфере инноваций. Функции усовершенствования квалификации учителей, их обучения в институтах повышения квалификации на различных курсах трансформируются в функции развития, актуализации профессионально-педагогических компетенции педагога.

Ключевые слова: инновации, система дополнительного профессионального образования, компетенции, модернизация.

Система образования России находится на этапе активной её модернизации, принципиальных нововведений, что обусловлено общими экономическими и социальными переменами, происходящими в обществе.

Необходимость реализации государственной политики перехода страны на инновационный путь развития обусловлена глобальными переменами во всём мире.

В соответствии со стратегией развития России до 2020 года, в которой определён перевод научно-промышленного потенциала России на инновационный путь развития, необходимы существенные изменения в системе образования на всех её уровнях.

Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих состояние инновационного климата и конкурентноспособность экономики в целом, так как эффективность инновационных процессов в различных отраслях экономики и сферах деятельности существенно зависят от эффективности инновационной реальности в сфере образования.

Для страны, ориентированной на инновационный путь развития, на инновационную экономику, необходимы кадры нового, инновационного типа. Основы формирования таких кадров для профессионально-

го образования, для рынка труда, на наш взгляд, должны закладываться в системе общего образования. В этом велика роль педагога. Только педагог, компетентный в сфере инноваций, может быть способным решать задачу подготовки личности к деятельности в условиях инновационных преобразований.

Всё вышесказанное подтверждает актуальность проблемы **развития компетенций педагога в сфере инноваций и роли в этом системы дополнительного профессионального образования (ДПО)**.

Для реализации цели развития компетенций педагога в сфере инноваций весомый вклад должна вносить система дополнительного образования, так как основная её задача – это повышение уровня квалификации специалиста, его профессиональной компетентности, развитие профессионализма на основе инноваций в образовании.

Организация специальных форм сопровождения, поддержки инновационной деятельности, повышения квалификации педагогов в области инновационной деятельности, на наш взгляд, являются факторами, влияющими на решение задач инновационного развития образования.

Развитие компетенций педагога в сфере образовательных инноваций мы рассматриваем как *средство* и как *ресурс* разви-

тия инновационного образования, инновационной экономики и инновационного общества.

Осуществляемые в последние годы попытки широкого внедрения инноваций в систему образования наталкиваются на серьёзные препятствия, не происходит регулярного поступательного и эффективно их внедрения.

Реализуемые инновационные мероприятия в системе образования при их нередкой полезности и важности страдают научной и методической необеспеченностью, неготовностью и неспособностью педагога к их реализации.

Во многом, это объясняется отсутствием профессиональной компетентности в сфере инноваций у большинства работников системы образования и, прежде всего, у педагогов.

Научно-технический прогресс предъявляет очень жёсткие требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных школ, а, следовательно, и требования к профессионально-педагогической компетентности учителей.

К этим требованиям относятся: готовность к непрерывному образованию и самообразованию, к модернизации профессиональной квалификации; деловая коммуникация, кооперация; умение действовать в нестандартных и неопределённых ситуациях; способность к принятию ответственных решений; критическое мышление; самоуправление поведением и деятельностью и др.

Особое место, на наш взгляд, должно отводиться проблеме развития компетенций педагога в сфере инноваций в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Следует подчеркнуть, что требования, предъявляемые государством к профессионально-педагогической компетентности, формулируются не только и не столько в формате «знаний», сколько в формате «спо-

собов деятельности» («умения», «способность», «готовность»).

То есть, речь идёт об особых результатах в системе образования, которые определяют знания не как необходимые результаты, а как условия достижения требуемого качества образования.

Для современного периода характерно быстрое устаревание знаний, необходимость непрерывного образования человека. Для педагога, основной целью деятельности которого является передача социального опыта, формирование социально активной личности успешной в нестабильном обществе, значимое место занимает его последипломное образование. [5, с. 156].

Развитие человека и непрерывное образование – две стороны единого жизненного процесса. Поэтому не случайно исследователи в области образования взрослых обращаются к проблеме непрерывного образования и реализуют при этом в определенном смысле многосторонний подход.

Исследование теоретических основ непрерывного образования взрослых осуществляется практически по всем главным, системообразующим направлениям:

- социально-экономическому (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, Д.Л. Спивак и др.);
- социологическому (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Т.В. Шадрина и др.);
- психологическому (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров, Л.Н. Бегали, Л.Н. Борисова и др.);
- педагогическому (Т.Г. Браже, Е.И. Добринская, Б.И. Любимов, Н.Н. Лобанова, М.Д. Махлин, Е.П. Тонконогая и др.).

Ключевое значение в изучении проблемы развития компетенций педагога в сфере инноваций в условиях системы дополнительного профессионального образования имеет понятие «методология образования взрослых», которое понимается нами как «наука об объективной и субъективной организации жизни образовательных пространств и жизненных процессов

в этих пространствах, то есть об организации образовательных пространств как совокупности жизненных процессов» [4 с. 25].

В современных условиях модернизации российского образования системы дополнительного профессионального образования должны стать одними из ведущих факторов решения задачи перехода к непрерывному, в течение всей жизни образованию, позволяющему педагогу адаптироваться в изменяющихся технологических и социально-экономических условиях, структурных преобразованиях, обеспечивающих мотивацию к педагогической деятельности [3, с. 5].

Система дополнительного педагогического образования, по определению Р.Н. Авербуха и В.В. Андронатий (2005), является важной составляющей региональной образовательной системы, в значительной мере влияющей на качество осуществляемых в ее рамках процессов, в том числе инновационных.

Это влияние определяется тем, что система ДПО посредством программ переподготовки и повышения квалификации создает новое качество кадровых ресурсов, а они, в свою очередь, новое качество образовательных услуг и, что важно, в сфере образовательных инноваций тоже.

В системе ДПО разрабатываются, апробируются, транслируются многие из педагогических и организационных инноваций, составляющих основу, потенциал и ресурс развития региональных и муниципальных образовательных систем.

Однако, на наш взгляд, существуют противоречие в осуществлении деятельности учреждений системы дополнительного профессионального образования по трансформации инновационных концепций и технологий:

- между высоким инновационным потенциалом модернизации системы образования и отсутствием теоретических раз-

работок, позволяющих на научной основе осуществлять процесс трансформации инновационных концепций и технологий в условиях системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Многие исследователи отмечают, что в предшествующие десятилетия система повышения квалификации традиционно выполняла компенсаторные функции (ликвидация пробелов в предшествующей подготовке), а также адаптивные функции (оперативное приспособление к различного рода изменениям в содержании и методах обучения), то в настоящее время на первый план начинает выдвигаться развивающая функция постдипломного образования [6, 7, 8 и др.].

Динамизм образовательной ситуации, её инновационный характер сегодня является одним из качественно новых признаков всей системы образования.

Современная ситуация развития образовательных систем, связанная с наличием динамично развивающихся инновационных процессов, требует дальнейшего совершенствования дополнительного педагогического образования.

По мере все более интенсивного внедрения в образовательных учреждениях, муниципальных и региональных образовательных системах современных методов обеспечения и управления качеством образования в условиях активных инновационных процессов, становится очевидной и актуальной проблема распространения, применения в сфере дополнительного педагогического образования технологий, средств и методов, адекватных условиям инновационно-ориентированого образования.

Особое место в системе инновационного обновления учебного процесса в учреждениях дополнительного педагогического образования занимает деятельность, связанная с разработкой и внедрением систем менеджмента качества

образования, с акцентом на современные подходы в управлении качеством дополнительного педагогического образования, в том числе культурологического.

Как уже говорилось [7, с. 213–217], влияние культурологического подхода на процесс управления качеством в учреждениях дополнительного педагогического образования, может осуществляться по следующим позициям:

- включение в число критериев и показателей качества ДПО (результатирующая составляющая) тех из них, которые связаны с освоением обучающимися и педагогами видов и родов культуры, владением ее достижениями (коммуникативная культура педагога, компьютерная грамотность, общекультурная компетентность, управленческая культура менеджера образования и т. п.);

- формирование корпоративной культуры учреждения ДПО как организации (квалитативной культуры);

- ориентация в образовательной и управленческой деятельности на самые высокие стандарты и достижения в своей и смежных областях, что предполагает постоянный бенчмаркинг¹ с организациями-лидерами, изучение и внедрение передового опыта, разработку и внедрение таких стандартов качества, которые являются эталонами и эквивалентами самых высоких достижений в современных культурно-социальных условиях;

- интеграция образовательного учреждения ДПО с другими учреждениями сферы образования, культуры, науки с целью осуществления различных обменов, наращивания инновационного потенциала, обеспечения устойчивости процессов своего развития как образовательной системы;

- создание благоприятных условий для реализации образовательных, учебных, целевых программ, то есть для образовательной деятельности. Эти условия непременно должны включать и условия культуроло-

логического порядка (нравственно-психологический климат, мотивация персонала, условия для труда и отдыха и др.);

- использование в образовательной и управленческой деятельности достижений материальной и духовной культуры и создание собственными усилиями высококачественных продуктов, представляющих культурную ценность (интеллектуально и культуроемких продуктов);

- выращивание рефлексивной и оценочной культуры как неперемного условия и атрибута управления качеством в организации ДПО [7, с. 23–24].

Отмеченное выше должно создать предпосылки эволюционного перехода от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу в образовательном учреждении дополнительного педагогического образования. Научно-образовательный процесс можно представить как систему творческих мастерских авторитетных ученых и ведущих педагогов, где перманентно обновляемое сообщество обучаемых образует творческий коллектив, единую научную школу [1, с. 47].

Переход от целей усовершенствования традиционной практики образования к целям качественного ее изменения, от разовых воздействий на практику – к устойчивому и постоянному взаимодействию с ней, от удовлетворения отдельных потребностей практики – к системному обеспечению целостных ее участков, по мнению С.А. Усольцева, требует следующих функций системы повышения квалификации:

- образовательная: обучение руководителей образовательных учреждений применению нормативно-правовых, научных, философских критериев в образовательных процессах;

- информационная: обеспечение руководителей образования всех уровней актуальной профессиональной информацией, создание соответствующих информационных инфраструктур;

– консультативная: обеспечение эффективной консультативной помощью по актуальным проблемам;

– исследовательская: изучение образцов инновационного опыта стратегического менеджмента, опыта использования норм права при осуществлении финансово-хозяйственной самостоятельности образовательного учреждения;

– мотивационная: выявление актуальных управленческих потребностей;

– проектировочная: разработка моделей функционирования образовательного учреждения в условиях финансово-хозяйственной самостоятельности;

– внедренческая: внедрение разработанных моделей и проектов в массовую управленческую практику;

– экспертная: внешняя экспертиза инновационных проектов, квалификационная экспертиза руководителей образования [6, с. 88].

Следует учитывать, что организация учебного процесса в системе дополнительного педагогического образования – процесс достаточно сложный, специфический, динамично развивающийся.

Обучающиеся в системе дополнительного профессионального образования – это люди, обладающие психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, критическим мышлением, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного поведения.

Интересна позиция С.А. Лисицина, который на основе результатов исследований выделяет несколько основных характеристик слушателей в системе дополнительного педагогического образования.

Первая – это стремление к самореализации, которое явно просматривается в учебной деятельности.

Вторая – обладание жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

Третья – обучение слушателя подчинено решению важной жизненной проблемы, конкретной цели.

Четвертая – получаемые в ходе обучения знания тотчас применяются в его педагогической практике (обстоятельство, понимание которого чрезвычайно важно для организации и содержания учебного процесса) [3, с. 5–6].

Думается, что для развития компетенций педагога в сфере инноваций важна точка зрения Л.И. Ермаковой. Она считает, что в дополнительном профессиональном образовании как социальном пространстве реализуется принцип «равенства в неведении», то есть, никто не может претендовать на завершенность, универсальную профессиональную и социальную компетентность, каким бы престижным дипломом он не обладал.

Особой проработки требует проблема совершенствования профессионального мастерства преподавателя в сфере инноваций, которая приобретает особое звучание в связи с интенсивным развитием информационных технологий и возможностей их использования в образовании.

Информатизация и виртуализация образовательной деятельности выступают гармонизирующим фактором между техническими и гуманитарными аспектами образования. По-новому видится проблема мотивации педагога к инновационной деятельности некоторыми исследователями. Именно инновационные технологии, по мнению Г.Н. Асеевой (2010), стали основой нового этапа развития андрагогической науки, которая пополнила свой методический арсенал новой формой получения информации в процессе последипломного образования.

В.И. Ключкин (2011) по результатам анализа учебных программ курсов повышения квалификации, а также современных педагогических концепций и технологий, составляющих основное содержание

постдипломного педагогического образования, сформулировал в качестве наиболее существенных следующие его тенденции, важные, на наш взгляд, для развития компетенций педагогов в сфере образовательных инноваций:

– утверждение плюрализма и эклектической полипарадигмальности как методологических принципов отбора содержания курсов повышения квалификации педагогов;

– необоснованная переоценка индивидуализации образовательного процесса и педагогической деятельности при явной недооценке социализации и культурации, как процессов приобщения учащихся к современным социальным отношениям общества и к системе исторически выработанных духовных ценностей и норм российской культуры;

– вымывание историко-педагогической проблематики из содержания курсов повышения квалификации педагогов;

– ослабление внимания к историческим достижениям отечественной педагогической теории и практики;

– «вестернизация» отечественной педагогики и постдипломного образования, проявляющаяся в явном преобладании образовательных концепций, являющихся аналогами западных педагогических теорий и технологий;

– отказ от «знаниевой» парадигмы образования в пользу практико-ориентированной, вернее, узко прагматичной «компетентностной» парадигмы образования.

Массовое внедрение нововведений в образовании, модернизация содержания и технологий образовательного процесса, потребность компетентного решения уникальных педагогических проблем конкретной школы требуют научно-методического сопровождения образовательного процесса и инновационных изменений в нем.

Инновационный характер постдипломного педагогического образования является источником сложных методологических

проблем теории постдипломного педагогического образования – проблемы взаимосвязи инновационного и традиционного в педагогической теории и практике; проблемы преемственности между вузовским и послевузовским образованием; проблемы оценки научно-практической продуктивности педагогических инноваций и т.д.

Основной функцией системы повышения квалификации является работа с профессионально-педагогическим качеством по его развитию, наращиванию, компенсации. Подчеркивая особую роль и значение системы дополнительного педагогического образования в обеспечении качества кадровых ресурсов региональной образовательной системы, И.А. Колесникова (2002) пишет: «Профессионально-педагогическое качество – это интегральная характеристика, позволяющая описать сущностное отличие носителя педагогической профессии от представителей других профессий» [2, с. 12].

Автор подчеркивает, что вопрос о развитии профессионально-педагогического качества приобретает особую актуальность в современной ситуации, которая характеризуется:

1) Отсутствием законодательной базы, регламентирующей становление и развитие системы непрерывного профессионального образования;

2) Формированием свободного рынка образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования, создающего ситуацию конкуренции, которая, в свою очередь, требует качества подготовки слушателей при отсутствии государственного стандарта этого качества;

3) Глобализацией образовательного пространства, порождающей общность профессиональной проблематики работников образования и возможность доступа к любым информационным массивам;

4) Формированием в рамках ноосферогенеза (процесса эволюции разума) про-

фессионально-педагогического сообщества, носителя принципиально новой образовательной культуры, что фиксируется на уровне международных документов об образовании и культуре, провозглашающих общность таких принципов деятельности в области образования, как гуманизация, демократизация, толерантность, непрерывность;

5) Проявлением культурной, концептуальной, технологической множественности подходов к решению проблем образования, требующей профессионально-личностного самоопределения и социальной ответственности за выбор [2, с. 12–13].

Особое значение в инновационном образовании педагогов, направленное на развитие компетенций педагога в сфере инноваций, принадлежит проектноорганизованным технологиям обучения, работе в команде.

При этом создаются условия, которые практически полностью соответствуют реальной педагогической деятельности, например, инновационной педагогической деятельности, а обучаемые (слушатели) приобретают опыт комплексного решения задачи педагогического проектирования с распределением функций и ответственности между членами коллектива [1, с. 47].

С целью активизации деятельности педагогов в направлении развития компетенций в сфере инноваций многие исследователи предлагают технологии, способствующие в условиях системы дополнительного образования результативности и эффективности её осуществления.

К ним мы прежде всего относим систему «целевых» или «проектных» групп, представляющих временные коллективы, предназначенные для решения конкретных проблем развития компетенций педагога в сфере инноваций.

Поддерживая сделанные С.И. Самыгиным и С.Д. Столяренко (1997) выводы, вслед за ними выделим следующие досто-

инства системы формирования временных творческих (проблемных) групп:

– так как это временная группа, то в ней почти отсутствуют элементы бюрократизма, авторитарности и администрирования;

– главная задача поставлена перед всеми, что дает возможность наилучшим образом проявить себя и продемонстрировать свои способности в рамках выбираемого формата деятельности;

– в такой группе очень легко стимулировать дух состязательности, что дополнительно мотивирует проявление творческих возможностей;

– так как целевая группа создается на определенное время и для решения конкретной проблемы, то более успешно можно внедрять такие формы активизации человеческого фактора, как «группы самоконтроля», «этапы рефлексии»;

– вследствие того, что люди, включаемые в целевую группу, имеют различные профессии (специализации), а сама группа создается на конкретное время, закономерное соперничество между членами такой группы не приводит к возникновению антагонистических настроений, а, напротив, содействует профессиональному росту;

– каждый член такой группы стремится не к занятию более высокой служебной позиции, а к успешному и скорейшему выполнению поставленной задачи;

– в целом, в такой группе создается атмосфера сопричастности творчеству, что усиливает возможность самоактуализации каждого члена группы и мотивирует эффективную деятельность персонала.

По мнению С.В. Ивановой и О.Н. Кожевниковой (2011) условием успешной реализации инноваций силами такой временной проектной (исследовательской, творческой) группы является политика управления, адекватная психологическим качествам ее субъектов.

С.В. Иванова и О.Н. Кожевникова представили собственную обобщенную мо-

дель сопровождения инновационных процессов в педагогическом образовании на примере деятельности компетентностных методических команд образовательного учреждения.

В данной модели при организации инновационной деятельности учитываются две группы условий, влияющих на результативность развития: организационные и психологические.

К организационным условиям отнесены: организация взаимодействия педагогического коллектива и администрации учреждения; открытость и гибкость управленческой деятельности заместителя директора по созданию условий инновационной деятельности педагогов, правильная организация мероприятий, направленных на развитие инновационной деятельности педагогического коллектива.

К психологическим условиям причислены: создание ситуации критической самооценки, развитие творческого потенциала педагогов в области инновационной деятельности, формирование состояния внутренней готовности к инновационной деятельности; активизация психологической поддержки инновационных процессов; проведение мониторинга готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Одной из эффективных форм взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности по реализации инновационных идей является функционирование экспериментальных площадок муниципального, регионального и федерального уровней.

Структурными элементами инновационной площадки могут быть:

– все субъекты образовательной политики (родительская общественность, институты государственной власти, органы местного самоуправления, субъекты образовательного процесса, научные, культурные, образовательные, коммерческие и общественные институты);

– формы организации взаимодействия участвующих субъектов образовательной политики (основанные, например, на вертикальном соподчинении, социальном партнерстве, самоорганизации и т.д.);

– основные процессы, протекающие в рамках различных типов площадок, и соответствующие им ведущие виды деятельности (проектная, исследовательская, образовательная);

– содержание инновационной деятельности как средство разрешения существующих противоречий (включая постановку целей и задач) [8, с. 11].

Таким образом, инновационная площадка – совокупность субъектов образовательной политики, форм организации их взаимодействия, основных процессов и содержания инновационной деятельности, обеспечивающая осуществление образовательных инноваций. Устанавливаемые для осуществления образовательной новации связи внутри инновационной площадки должны предполагать объединение потенциальных возможностей и ресурсов структурных элементов, обеспечивая создание нового системообразующего качества, причем это качество не может быть достигнуто меньшим количеством структурных элементов [8, с. 11].

Л.В. Шмелькова (2008) на основе стадий развития новаций (развитие, осознание, проектирование, освоение, апробация и внедрение, тиражирование) приводит типологию инновационных площадок:

– экспериментальная площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая осознание, проектирование и освоение новаций;

– внедренческая площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая апробацию и внедрение новаций;

– стажерская площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая тиражирование новаций [8, с. 12].

Автор выделяет ведущие виды деятельности (по типам инновационных площадок):

– проектная деятельность, направленная на получение нового знания: концептуально-методологического, структурно-содержательного, то есть новации (какой продукт мы желаем получить в итоге) и способов введения новшеств, то есть нововведений (каким путем мы этого достигнем) – экспериментальная площадка;

– исследовательская деятельность, направленная на разработку инструментально-технологического знаний о научно обоснованных действиях в заданных условиях, то есть инновационного проекта как интеграционного единства новшества, нововведения и привнесения опыта их экспериментальной проверки в целостную педагогическую систему – внедренческая площадка;

– образовательная деятельность (повышение квалификации), направленная на профессиональное развитие субъектов образовательной политики, обеспечивающая их готовность к собственной реализации новации на практике – стажерская площадка [8, с. 13].

Таким образом, нами предложена позиция, выработанная специалистами нашего института в содружестве с видными российскими учёными в направлении актуализации развития компетенций педагогов в сфере инноваций. Мы не претендуем на исчерпывающее понимание такой важной и многогранной проблемы, мы её обозначаем с целью привлечения к ней внимания работников системы образования и понимания необходимости дальнейшего её исследования.

Примечание

1. БЕНЧМАРКИНГ (англ. bench mark – начало отсчета) — метод использования чужого опыта, передовых достижений лучших компаний, подразделений собственной компании, от-

дельных специалистов для повышения эффективности работы, производства, совершенствования бизнес-процессов; основан на анализе конкретных результатов и их использовании в собственной деятельности.

Список литературы

1. Воротилов В.И., Исаев В.А., Шапоренкова Г.А. Обеспечение качества образовательной деятельности в системе повышения квалификации работников образования. СПб.: ЛОИРО, 2006. 104 с.

2. Колесникова И.А. О развитии профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования // Межвузовский сборник научных статей «Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы». СПб.: ЛОИРО, 2002. С. 12–23).

3. Лисицын С.А. ЛОИРО на путях модернизации регионального образования // Вестник ЛОИРО / Под ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. 2003. № 1. С. 3–17

4. Подобед В.И., Барболин М.П. Мета-система развития науки образования взрослых: Концепция развития научных исследований ГНУ «Институт образования взрослых РАО». СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2008. 68 с.

5. Марон А.Е., Василенко Н.В. Информационные технологии в системе мониторинга последиplomного образования педагогов // Межвузовский сборник научных статей «Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы». СПб.: ЛОИРО, 2002. С. 156–160.

6. Усольцев С.А. К анализу основ проектирования системы повышения квалификации в условиях реформирования образования в России. В сборнике научных и учебно-методических статей сотрудников ГОУ ДПО ЯНОИПКРО «Инновации в образовании». Салехард, ГОУ ДПО ЯРОИПКРО, 2008. С. 83–89.

7. Шапоренкова Г.А. Культурологические аспекты качества дополнительного педагогического образования // Взаимодействие лично-

сти, образования и общества в изменяющихся-социокультурных условиях: межвуз. Сб. науч. тр. СПб.: ЛОИРО, 2003. С. 213–217.

8. Шмелькова Л.В. К вопросу об инновационной деятельности в образовании: проек-

тно-системный подход. В сборнике научных и учебно-методических статей сотрудников ГОУ ДПО ЯНОИПКРО «Инновации в образовании». Салехард, ГОУ ДПО ЯРОИПКРО, 2008. С. 9–15.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Березина О.Л.,

к.п.н., «Региональный институт развития образования» ЯНАО, пер. зам. дир.

Братухина Е.Г.,

МАОУ «Гимназия №1» г. Салехард, ЯНАО, пед.-орг. по внеурочной деят-ти

Варнавина И.М.,

к.п.н., ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО», зам. дир. по проектно-аналитической деятельности

Волкова Н.Г.,

МОУ «Гимназия», ЯНАО

Вороненко Г.Г.,

к.п.н., ГАОУ ДПО ЯНАО И ПКРО «РИРО», м. каф. естественнонаучного и математ. обр-я

Вороненко И.А.,

к.п.н., МАОУ «Гимназия №1», ЯНАО, зам. дир. по уч.-воспит. работе

Вторушина Н.А.,

МАОУ «Гимназия №1», ЯНАО, уч. нач. классов

Желнина Т.И.,

МАОУ «Гимназия №1», ЯНАО, уч. физики и астрономии, Засл. уч. РФ

Збираник Т.В.,

к.п.н., МОУ «Гимназия», ЯНАО, зам. дир. по НМР

Ивченко В.А.,

МАОУ «Гимназия №1», ЯНАО, зам. дир. по УВР, уч. нач. классов

Конев А.В.,

ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО»

Овсяник И.О.,

МАОУ «Гимназия №1», ЯНАО, директор

Паршуков В.Г.,

к.п.н., «Столичная финансово-гуманитарная академия», ЯНАО, доцент

Рассохина С.Г.,

МОУ «Гимназия», ЯНАО,

Тихонов С.Е.,

к.ф.н., ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО», ЯНАО, зав. каф. гуманитарного образования

Фиголь Н.В.,

к.п.н., консультант зам. Губернатора ЯНАО

Цымбалистенко Н.В.,

д.ф.н., ГАОУ ДПО ЯНАО «РИРО», профессор

Чернова О.В.,

МОУ «Гимназия», ЯНАО

Шапоренкова Г.А.,

д.п.н., ГАОУ ДПО ЯНО И ПКРО «РИРО», директор

ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Департамент по науке и инновациям Ямало-Ненецкого автономного округа представляет циркуляр *10-й международной конференции по мерзлотоведению*, которая пройдет 25–29 июня 2012 года в России, в г. Салехард Ямало-Ненецкого автономного округа, расположенного в зоне вечной мерзлоты.

Конференция будет посвящена исследованиям криолитозоны, включая Арктику, Антарктику и высокогорные районы. Тема конференции – *«Ресурсы и риски регионов с вечной мерзлотой в меняющемся мире»* - акцентирует внимание участников не только на естественных изменениях среды, но и на увеличивающихся масштабах вмешательства человека в преобразование природы Арктики и субарктики. Ресурсный подход отражает современный этап в исследованиях криолитозоны как среды, обеспечивающей технические, биологические и экологические потребности человека в холодных регионах планеты.

Международные конференции по мерзлотоведению, проводимые раз в четыре года, являются главным мероприятием для обсуждения всех вопросов, связанных с мерзлотными исследованиями. Департамент по науке и инновациям Ямало-Ненецкого автономного округа приглашает Вас принять участие в данной конференции и сопутствующих мероприятиях.

Во время конференции также пройдут заседания Исполнительного комитета и Совета ИРА, круглые столы, рабочие совещания.

1. ГЛАВНЫЕ НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНФЕРЕНЦИИ

- I. Методологические проблемы геокриологии.
- II. Криолитогенез и четвертичная геология.
- III. Газы и гидраты газа в мёрзлых толщах.
- IV. Динамика многолетнемерзлых пород.
- V. Региональная и историческая геокриология.
- VI. Мерзлота планет и их спутников.
- VII. Экологические проблемы криолитозоны. Ландшафты и почвы.
- VIII. Биологические проблемы криолитозоны.
- IX. Физика, химия, теплофизика и механика мёрзлых горных пород.
- X. Геологическая съёмка и изыскания при проектировании и строительстве в зоне вечной мерзлоты.
- XI. Технические системы, здания и инженерные сооружения в холодных регионах.
- XII. Проблемы нефтегазовой промышленности в северных регионах.
- XIII. Инженерно-геологические и геофизические исследования криолитозоны.
- XIV. Геокриологическая проблематика и высшее образование.

Рабочая тематика конференции

1. Распространение и картирование многолетнемерзлых пород.
2. Мерзлота и геоморфология планет.
3. Перигляциальная геоморфология и криостратиграфия.
4. Криолитозона как криогенный ресурс.

5. Климатические факторы воздействия и динамика криолитозоны (региональные и глобальные климатические модели).
6. Субаквальная мерзлота.
7. Криолитозона как источник косвенной информации о палеоусловиях (криолитозона и историческая геология).
8. Подземные воды криолитозоны.
9. Дистанционные исследования криолитозоны и ее параметров.
10. Геофизические исследования криолитозоны.
11. Криолитозона и газогидраты.
12. Потоки парниковых газов (CO_2 , CH_4 и N_2O) в криолитозоне (запасы углерода и азота в мерзлотных почвах).
13. Микробиологические сообщества в высокогорной, полярной и внеземной криолитозоне.
14. Взаимодействие криолитозоны и ледников в высокогорных и полярных районах.
15. Влияние деградации криолитозоны на наземные и водные экосистемы.
16. Мерзлотные факторы влияния на гидрологические процессы и теплообменные процессы на поверхности.
17. Экстремальные явления в криосфере и меры их предотвращения.
18. Мерзлотная микроморфология.
19. Динамика деятельного слоя.
20. Проблемы обеспечения устойчивости зданий и сооружений в криолитозоне.
21. Строительство и эксплуатация транспортных систем в холодных регионах.
22. Проблемы нефтяной и газовой промышленности в криолитозоне.
23. Проблемы геологоразведки и горного производства в северных регионах.
24. Инфраструктура и строительство в северных регионах.
25. Системы наблюдения в криолитозоне, базы данных (управление геокриологическими данными).
26. Образование и пропаганда мерзлотных исследований.
27. История мерзловедения.

2. РЕГИСТРАЦИЯ

Город Салехард, а также места проведения научных экспедиций относятся к территории с особым пропускным режимом, поэтому регистрация участников будет проводится в несколько этапов: предварительная, окончательная и поздняя регистрация.

Регистрация участников будет осуществляться только на официальном сайте конференции (<http://www.ticop2012.org/>). Во время регистрации участник должен заполнить регистрационную форму, указав в ней необходимые личные данные. После регистрации участнику в автоматическом режиме будет предоставлен доступ в личный кабинет, через который участник может:

- дополнять и редактировать личные данные;
- осуществлять платежи в рамках конференции;
- осуществлять подачу статьи и/или расширенных тезисов в базу редакционной коллегии Оргкомитета;

- прослеживать историю редактирования или рецензирования статьи и/или расширенных тезисов, а также его перевода на английский язык (для статей и/или расширенных тезисов на русском языке);
- получать личные сообщения от Оргкомитета, задавать вопросы, делать комментарии.

Предварительная регистрация в настоящее время закрыта

Окончательная регистрация открыта с 16 сентября 2011 года и продолжится до 1 марта 2012 года. Она необходима для того, чтобы участники предоставили дополнительные сведения о себе, необходимые для оформления пропускных документов на территорию Ямало-Ненецкого автономного округа, и подали заявку на бронирование места проживания и на участие в полевых экспедициях. Если все необходимые сведения участник сообщит при предварительной регистрации, то его окончательная регистрация произойдет автоматически, о чём он узнает в своем личном кабинете на сайте конференции. В противном случае Оргкомитет напомнит участнику о необходимости окончательной регистрации.

Поздняя регистрация предназначена для участников, не успевших пройти окончательную регистрацию в срок. Откроется она 1 марта 2012 года и продолжится до 1 июня 2012 года. Размер регистрационного взноса и стоимость участия в полевых экспедициях в данном случае увеличится в связи с необходимостью оформления документов в сжатые сроки.

3. ДОКЛАДЫ И ТРУДЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Конференция TISOP является международной. Официальный язык конференции – английский. Оргкомитет обязуется обеспечить участников конференции синхронным переводом докладов и переводом русскоязычных трудов конференции на английский язык.

Доклады конференции представляются аудитории в 2-х формах – как устные выступления и как графические постеры. Основанием для включения доклада в повестку дня конференции является принятый Оргкомитетом текст доклада. По желанию автора (авторов) текст доклада может быть представлен либо в виде статьи, либо в виде расширенных тезисов. Каждому из участников предоставляется право быть первым автором в одной статье или в одних расширенных тезисах. Количество участия в соавторстве не ограничено.

Статья – текст с рисунками, таблицами, списком литературы и реверансами объемом до 6 страниц, принимается в оргкомитет до 15 Сентября 2011 года на русском или английском языках. Статья рецензируется и редактируется редакционной коллегией, создаваемой Оргкомитетом, и согласованный текст принимается к публикации.

Не согласованный текст отклоняется. Перевод на английский язык согласовывается с авторами.

Расширенные тезисы – текст с рисунками, таблицами, списком литературы и реверансами объемом до 2 страниц, принимается в оргкомитет до 10 Января 2012 года на русском языке или до 15 Февраля 2012 года на английском языке. Текст оценивается редакционной

коллекцией, создаваемой Оргкомитетом, после чего принимается к публикации либо отклоняется.

Доклад подаётся только через личный кабинет участника после его регистрации (см. «Регистрация» <http://www.ticop2012.org/>). Подача текста статей и расширенных тезисов производится на английском и/или на русском языках. Национальный оргкомитет обязуется обеспечить перевод принятых к публикации русскоязычных текстов на английский язык для включения в официальный сборник трудов конференции.

Формат публикуемых трудов. Статьи и/или расширенные тезисы форматируются авторами согласно шаблону, традиционному для последних международных конференций по мерзлотоведению (<http://www.ticop2012.org/>). Цветные иллюстрации приветствуются.

Публикация трудов. Полный официальный сборник трудов конференции будет издан к её началу на английском языке в бумажной и электронной версиях.

Русскоязычные тексты будут также опубликованы на русском языке.

4. ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕСТКИ ДНЯ КОНФЕРЕНЦИИ

Повестка дня конференции будет сформирована Оргкомитетом с учетом предварительно названных направлений и тем (см. «Главные научные направления конференции» и «Рабочая тематика»), а также количества принятых докладов.

При отборе устных выступлений принятые к публикации статьи и/или расширенные тезисы имеют равные возможности. Авторы будут иметь право выступить как на секционных, так и стендовых заседаниях.

Для подачи статей и/или тезисов не обязательно личное участие автора на конференции. Возможно заочное участие в конференции (публикация статьи и/или расширенных тезисов без приезда автора). Стоимость печатного издания Материалов конференции представлена в разделе «Платежи».

5. ПЛАТЕЖИ

Оргвзнос за участие в конференции и в мероприятиях, проводимых во время и после конференции, будет вноситься при окончательной регистрации. В случае поздней регистрации участника в срок до 1 июня 2012 года – сумма платежа увеличивается.

Платежи и оргвзносы будут оплачиваться путем перечисления денежных средств через личный кабинет участника (<http://www.ticop2012.org/>). Размеры платежей и оргвзносов в зависимости от типа участия размещены <http://www.ticop2012.org/>.

6. Полевые экспедиции

В рамках конференции будут организованы однодневные экспедиции в г.Салехард и его окрестностях. По окончании конференции предусмотрены многодневные экспедиции по территории Ямало-Ненецкого автономного округа и других регионов России. Участие в многодневных экспедициях возможно по предварительной заявке, поданной через личный кабинет и на основании заблаговременной оплаты стоимости участия. Все необходимые сведения размещены на официальном сайте конференции (<http://www.ticop2012.org/>).

7. Национальный оргкомитет

Новоселов В.В.

(Председатель) Ректор Тюменского государственного нефтегазового университета

Мельников В.П.

(Заместитель председателя) Директор Института криосферы Земли СО РАН

Кобылкин Д.Н.

(Заместитель председателя) Губернатор Ямало-Ненецкого автономного округа

Якушев В.В.

Губернатор Тюменской Области

Мажаров А.В.

Заместитель губернатора ЯНАО, директор департамента международных и внешнеэкономических связей

Андреев О.П.

Генеральный директор ООО «Газпром добыча Ямбург»

Котляков В.М.

Директор Института географии РАН

Осипов В.И.

Директор Института геоэкологии РАН

Бакланов П.Ю.

Директор Тихоокеанского института географии ДАН

Фролов И.Е.

Директор Арктического и антарктического научно-исследовательского института

Чжан Р.В.

Директор Института мерзлотоведения им. П.И. Мельникова СО РАН

Долгих Г.М.

Директор «ФундаментСтройАρκос»

Минкин М.А.

Директор ФГУП «Фундаментпроект»

Каминский В.Д.

Директор ФГУП «ВНИИОкеангеология»

Абрамов А.А.

Институт физических, химических и биологических проблем почвоведения РАН

Анисимов О.А.

Государственный гидрологический институт, Росгидромет

Брушков А.В.

Московский государственный университет, геологический факультет

Гиличинский Д.А.

Институт физических, химических и биологических проблем почвоведения РАН

Григорьев М.Н.

Институт Мерзлотоведения им. П.И. Мельникова СО РАН

Дроздов Д.С.

Институт криосферы Земли СО РАН

Дубровин В.А.

ФГУП «ВСЕГИНГЕО»

Железняк М.Н.

Институт мерзлотоведения им. П.И. Мельникова СО РАН

Кондратьев В.Г.

Читинский Государственный Университет

Конищев В.Н.

Московский государственный университет, географический факультет

Курчатова А.Н.

Тюменский государственный нефтегазовый университет

Нестеров А.Н.

Институт криосферы Земли СО РАН

Оберман Н.Г.

ЗАО «Миреко»

Пендин В.В.

Российский государственный геологоразведочный ун-т им. Серго Орджоникидзе

Перльштейн Г.З.

Институт геоэкологии РАН

Сергеев Д.О.

Институт геоэкологии РАН

Ривкин Ф.М.

ФГУП «Фундаментпроект»

Романовский Н.Н.

Московский государственный университет, геологический факультет

Трофимов В.Т.

Московский государственный университет, геологический факультет

Туренко С.К.

Тюменский государственный нефтегазовый университет

Шестернев Д.М.

Институт мерзлотоведения им. П.И. Мельникова СО РАН

Фотиев С.М.

Институт криосферы Земли СО РАН

Халилова Ю.В.

Институт геоэкологии РАН (PYRN)

8. Информация для молодых ученых

Местный организационный комитет в лице Правительства ЯНАО будет компенсировать молодым ученым расходы, связанные с их участием на 10-ой международной конференции по мерзлотоведению (см. «Платежи»).

Количество молодых ученых, расходы которым будут компенсироваться – строго ограничено количеством 150 человек. Все молодые ученые (студенты, аспиранты и кандидаты наук, защитившиеся ЕЕну1074 в последние 5 лет) имеют право на компенсацию расходов.

Для этого молодой ученый должен быть первым автором устного или стендового доклада и быть зарегистрирован (бесплатно) в Permafrost Young Researchers Network (PYRN) (<http://pyrn.org>).

Молодые ученые, не зарегистрированные в PYRN, или не вошедшие в число 150 человек (оплачиваемых за счет средств Правительства ЯНАО), могут принять участие в конференции за свой счет.

Все молодые ученые, заинтересованные в компенсации расходов должны отправить прикрепленный файл (именованный фамилией) с названием тезисов и резюме (не более 2-х страниц) Халиловой Ю.В. (stanilovskaya@geoenv.ru) с пометкой «TICOP PYRN stipend» до 15 декабря 2011 года.

9. Контактные лица конференции

Контактное лицо	Профиль	Контакт (e-mail)
Туренко Сергей Константинович	общие вопросы	turenko@tsogu.ru
Губарьков Анатолий Анатольевич	вопросы по экскурсиям	agubarkov@mail.ru
Руденко Максим Владимирович	вопросы по сайту	roudenko@tsogu.ru
Халилова Юлия Викторовна	вопросы для молодых ученых (PYRN)	stanilovskaya@geoenv.ru
Дроздов Дмитрий Степанович	вопросы по тезисам, докладам	ds_drozдов@mail.ru
Курчатова Анна Николаевна	вопросы по тезисам, докладам	kanni@mail.ru
Титовский Алексей Леонидович	вопросы по программе мероприятий на территории Ямало-Ненецкого автономного округа	a-titovskiy@yandex.ru
Паньков Олег Олегович	ученый секретарь конференции	oopankov@yandex.ru

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

Издание Ямало-Ненецкого автономного округа

ВЫПУСК 2

2011 г.

**Государственное бюджетное учреждение
«Ямало-Ненецкий научный центр изучения Арктики»**

Подписано в печать 12.12.11 г.

Формат 60x90/8. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,75.

Гарнитура «TextBook», «Times». Заказ № 1317/11. Тираж 100 шт.

Сверстано и отпечатано в ООО «Нижегородский печатник»

Россия, 603107, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 178

Тел./факс: 8 (831) 469-34-18, 469-34-78