

Педагог

Наука, технология, практика

№ 1 (14)

2003

БАРНАУЛ

Педагог
Наука, технология, практика
№ 1 (14) 2003
выходит два раза в год

Учредители:

Западно-Сибирское отделение
Международной академии наук педагогического образования,
Барнаульский государственный педагогический университет,
Бийский педагогический государственный
университет им. В.М. Шукшина,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Омский государственный педагогический университет,
Забайкальский государственный педагогический
университет им. Н.Г. Чернышевского,
Кузбасская государственная педагогическая академия,
Томский государственный педагогический университет,
Красноярский государственный педагогический университет

Редакционная коллегия:

А.А. Веряев (главный редактор)
О.Н. Веряева
Ю.Г. Воров
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)
Г.А. Калачев
В.Е. Ключко (*зам. гл. редактора*)
Г.П. Козубовская
П.П. Костенков
О.М. Краснорядцева
В.М. Лопаткин
А.Н. Орлов
Л.М. Радова
В.А. Рассыпнов
Л.В. Скорлупина
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)
И.К. Шалаев

Редакционный совет:

В.М. Лопаткин (председатель совета)
И.В. Барынькин
В.П. Горлачев
В.Н. Гончаров
В.С. Жданов
Г.А. Калачев
В.В. Колесов
К.Г. Колтаков
П.П. Костенков
В.А. Сластенин
В.Г. Тюкавкин
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Б. Щербаков

ISBN 5-88210-236-7

© Издательство БГПУ, 2003
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.

От редакции

С момента выхода предыдущего номера журнала "Педагог: наука, технология, практика" произошли два знаменательных события. Два педагогических университета, являющиеся учредителями нашего журнала, отметили свои юбилеи: Томский государственный педагогический университет – столетний юбилей со дня основания; Барнаульский государственный педагогический университет – первый вуз в Алтайском крае – семидесятилетний. От всей души поздравляем профессорско-преподавательский состав, сотрудников университетов. Желаем всем крепкого здоровья, благополучия, творческих успехов в деле подготовки педагогических кадров, успешной реализации собственных планов.

В связи с этим мы решили поместить подробную информацию о становлении, развитии и современном состоянии Томского и Барнаульского государственных педагогических университетов. Информацию о ТГПУ мы заимствовали с официального сайта университета. Более полную информацию по истории ТГПУ, его становлении можно найти в вышедших к юбилею университета изданиях, написанных Мариной Петровной Войтеховской с соавторами. Первое печатное издание: Томский учительский институт: возвращенная история, 1902 – 1920 годы / М.П. Войтеховская, С.А. Кочурина. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. – 232 с.: ил. – (Энциклопедия образования в Томске). Второе печатное издание: Томский педагогический: от института к университету / М.П. Войтеховская, Т.В. Галкина. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. – 267 с.: ил. – (Энциклопедия образования в Томске). Материалы о БГПУ написаны ректором В.М. Лопаткиным, они включены в вышедшую из печати трехтомную энциклопедию [Энциклопедия образования в Западной Сибири: Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003]. Информацию об энциклопедии в данный номер журнала «Педагог» представил ее главный редактор П.П. Костенков.

За прошедшее время после выхода последнего номера журнала юбилейные даты отметили не только образовательные учреждения, но и педагоги, работающие в системе образования. Мы сердечно поздравляем Юрия Глебовича Ворова – первого проректора Барнаульского государственного педагогического университета и ректора Новосибирского государственного педагогического университета Петра Вольдемаровича Лепина.

Четырнадцатый номер журнала был подготовлен при активном участии преподавателей Омского государственного педагогического университета – одного из учредителей. Этим объясняются особенности географии представленных в журнале работ. Из материалов, которые составляют основу номера, назовем статьи, вошедшие в два раздела журнала: «Управление образованием» и «Педагогическое образование». Оба раздела представлены наибольшим количеством публикаций.

Часто в выходных данных журналов присутствует замечание о том, что не со всеми высказываемыми в статьях положениями редакция согласна. Некоторые из них носят дискуссионный характер. Хотелось бы отметить, что и редакция журнала «Педагог» придерживается аналогичной точки зрения, не всегда разделяя точку зрения авторов публикуемых работ. Проиллюстрировать это утверждение можно на примере работы

От редакции

В.И. Гам, А.А. Филимонова, Н.В. Чекалевой «Образовательное пространство школы». В рецензии работы отмечается, что статья не претендует на всесторонний анализ представлений об образовательном пространстве школы, в ней представлены лишь некоторые психологические особенности поведения учащихся в школе и вне ее. В работе приведены интересные наблюдения. Авторская позиция ясна. Утверждения понятны. Но, как отмечает рецензент, не все положения доказаны, а утверждения обоснованы. Многие из них декларированы, субъективны. В то же время работа чрезвычайно интересна не шаблонностью видения школьных проблем. Поэтому обращаем на нее внимание читателей.

*А.А. Веряев,
доктор педагогических наук, профессор,
главный редактор журнала "Педагог"*

100 ЛЕТ ТОМСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Томский государственный педагогический университет - старейшее в Сибири профессионально-педагогическое учебное заведение. Являясь правопреемником Томского учительского института, учрежденного "...по высочайшему повелению Государя Императора Николая II 1 июля 1902 г.", вуз отметил свой столетний юбилей.

Учительский институт был призван готовить учителей для начальных школ, городских и сельских училищ со сроком обучения 5-6 лет, а также учительских семинарий. Первым директором был педагог и организатор системы просвещения В.П. Щепетев. Долгие годы (1907-1920 гг.) институт возглавлял И.А. Успенский. В числе преподавателей в этот период работали известные ученые и общественные деятели Сибири начала XX века С.И. Гессен, П.Ф. Ломовицкий, В.В. Сапожников, В.И. Шумилов, художники В.И. Лукин, М.М. Митрофанов, С.М. Прохоров. Гордостью института были мастерские ручного труда, которыми руководил Н.И. Молотилов.

Вначале институт располагался в арендованном частном двухэтажном доме по ул. Никитина. К лету 1905 г. по проекту известного архитектора Ф.Ф. Гута за казенный счет был построен специально для института учебный корпус, расположившийся на пересечении ул. Киевской и ул. Александровской (ныне ул. Герцена). В 1978 г. по решению Томского облисполкома это здание приобрело статус архитектурного памятника начала XX века. Сейчас в нем располагается естественный факультет ТГПУ.

В условиях гражданской войны учительский институт, как и многие другие профессиональные учебные заведения страны, подвергался серьезным испытаниям. Решением Томского губернского отдела народного образования его деятельность с 1 ноября 1920 года была "временно" приостановлена, а учебный корпус передан военному ведомству под вторые инженерные курсы комсостава и госпиталь (1920-1922 гг.). С 1923 г. по 1932 г. в нем располагались русский и тюркско-татарский педагогические техникумы, готовившие учителей начальных сельских школ.

Восстановление системы подготовки педагогических кадров с высшим образованием в Томске оказалось возможным лишь в 1930 г. благодаря усилиям В.Н. Наумовой-Широких, В.А. Малеева, М.И. Усанович, Г.Е. Чуича, Ф.Ф. Шамахова и др., организовавших в Томском государственном университете работу фактически автономного педагогического факультета в составе трех отделений (литературного, физико-технического, химико-технологического). Деканом факультета был назначен известный лингвист, профессор Г.Т. Чуич.

В августе 1931 г. Постановлением СНК РСФСР № 752 педагогический факультет при ТГУ был преобразован в самостоятельный индустриально-педагогический институт, обосновавшийся в 1932 г. в стенах своего предшественника – Учительского института. Первым директором института был назначен профессор Г.Т. Чуич, его помощником по учебно-воспитательной работе – Ф.Ф. Шамахов; заведующими: физико-техническим отделением – М.М. Дегтярев, литературным – И.Я. Костеша, химико-технологическим – З.П. Старкова. Основной задачей института в новых исторических условиях являлась подготовка учителей для школ фабрично-заводского ученичества. Этим и объяснялось название вуза – "индустриально-педагогический".

В 1934 г. с введением в СССР всеобщего семилетнего образования перестраивается структура начальной и средней школы, вуз стал именоваться Томским педагогическим институтом. Особое внимание было обращено на повышение научно-педагогической квалификации преподавателей. В 1935 г. состоялась первая защита кандидатской диссертации А.Ф. Колесниковым (по физике). С 1937 г. стали проводиться научные конференции. В 1939 г. вышел в свет первый

том "Ученых записок ТГПИ". К преподавательской деятельности активно привлекались профессоры из государственного университета и политехнического института (Л.П. Кулев, Ф.Э. Молин, М.Д. Рузский и др.).

В тридцатые годы во всех вузах страны вернулись к факультетской системе организации учебного процесса. К 1938 г. в результате реорганизации института в нем насчитывалось 5 факультетов: физико-математический, естественный, исторический, русского языка и литературы, иностранных языков (открыт в 1937 г.). С 1934 г. по 1956 г. для ускоренной подготовки учителей 5-7 классов в составе ТГПИ функционировал учительский институт с двухлетним сроком обучения.

В годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. многие сотрудники и студенты отправились на фронт. Сам институт, уступив учебный корпус военному госпиталю, переезжал из одного помещения в другое, но деятельность свою не прекратил. Весной 1943 г. учебный корпус был возвращен институту. Увеличилось количество студентов, профессорско-преподавательский состав укрепился за счет эвакуированных ученых. За четыре военных года в институте состоялось шесть научных конференций, защищено более десяти кандидатских диссертаций, проведено несколько фольклорных, этнографических и историко-археологических экспедиций.

Во все военные годы сотрудники и студенты института оказывали значительную помощь фронту и тылу. Большая работа осуществлялась и в период восстановления народного хозяйства страны. Основные усилия были направлены на развитие института, его материальной базы, увеличение контингента студентов, особенно заочного обучения. В 1946 г. был открыт шестой факультет – физического воспитания. В 1956 г. для него был построен специальный корпус. Продолжалось строительство студенческого общежития, которое было закончено в 1958 г.

В силу демографических условий в 60-х гг. произошел быстрый рост числа учащихся общеобразовательных школ. В этот период ощущалась острая нехватка учителей кадров. Для их подготовки требовалось увеличение учебных площадей. Новый учебный корпус (Комсомольский пр., 75) был введен в строй к концу 1966 г. В это же время институт получил разрешение на проектирование и строительство студенческого общежития на 848 мест, оно вступило в строй в 1970 г. и позволило удовлетворительно (для того времени) решить проблему обеспечения студентов жильем.

Однако к 1973 г. в числе преподавателей института было лишь 23,2% специалистов с учеными степенями и званиями. Поэтому были предприняты энергичные меры по интенсификации научных исследований за счет укрепления творческих связей с научными учреждениями Академии наук СССР, Академии педагогических наук СССР, рядом научно-исследовательских институтов, в первую очередь, Сибирского отделения АН СССР. Был скорректирован план повышения квалификации, в котором нашли отражение практически все ее формы (стажировки, аспирантура, предоставление творческих отпусков и т. д.). Наряду с бюджетными ассигнованиями к финансированию научных исследований стали активно привлекаться хоздоговорные средства. Все это, в конечном счете, привело к улучшению качественного состава преподавателей (1980 г. – 40 % специалистов, имеющих ученые степени и звания).

В 80-е и 90-е годы эта работа активно продолжалась. Особое внимание уделялось подготовке квалифицированных специалистов – докторов наук – за счет направления преподавателей в докторантуру и их перевод на должность старшего научного сотрудника для завершения докторских диссертаций.

Именно в эти годы получила дальнейшее развитие научная школа специалистов в области языков и культуры малочисленных народов Сибири (основатель – Лауреат государственной премии СССР, профессор А.П. Дульзон). Исследовательские и экспедиционные материалы, имеющиеся в ТГПУ по этой проблеме, используются не только российскими, но и зарубежными коллегами, высоко оценивающими вклад учеников А.П. Дульзона (профессоров А.А. Ким, Е.Г. Которовой, О.А. Осиповой и др.) в изучение языков и культур аборигенных народов Си-

бири. Начала формироваться научная школа по проблеме "Квантовая теория поля и гравитация", у истоков которой стояли профессора В.Г. Багров, И.В. Тютин, Д.М. Гитман. Их исследования в последующие годы достойно продолжили профессора И.Л. Бухбиндер, П.М. Лавров, В.В. Обухов, С.Д. Одинцов, И.Л. Шапиро, И.М. Шварцман, В.Я. Эпп и их многочисленные ученики. В настоящее время этот коллектив, по мнению российских и зарубежных специалистов, выполняет исследования на мировом уровне.

В эти же годы началась активная научно-практическая работа в области методики преподавания математики в высшей и средней школе (профессора Э.Г. Гельфман, Л.Ф. Пичурин, М.А. Холодная), в которой участвуют многие преподаватели математики педагогических вузов России, творчески работающие учителя. Результаты их деятельности широко используются в системе образования многих регионов страны. Завоевывает авторитет научное направление "Коммуникативная стилистика текста" (научный руководитель – профессор Н.С. Болотнова). К работе активно привлекаются не только преподаватели, но и аспиранты, студенты, учителя.

Активизации научно-педагогической деятельности коллектива ТГПУ в эти годы во многом способствовала организация международных связей со странами дальнего зарубежья (Великобритания, Венгрия, Германия, Италия, Польша, США, Франция и др.).

В новых социально-экономических условиях конца 80-х – начала 90-х годов значительные изменения произошли в организации и осуществлении учебной работы, ее научно-методическом обеспечении. Открываются новые факультеты, специальности, специализации, образовательные центры, призванные готовить специалистов, востребованных современными реальностями (педагог-психолог, социальный педагог, социальный психолог, учитель технологии и предпринимательства, национальной экономики, менеджер организации, специалист по связям с общественностью, рекламе и т. д.).

Конец 90-х гг. XX в. и начало XXI в. характеризуются дальнейшим развитием вуза во всех областях его деятельности. Возрос его авторитет в системе высшего образования, а также среди работников учреждений просвещения.

За годы своего существования вуз подготовил свыше 45 тысяч специалистов для учреждений образования, науки, культуры, экономики и других областей деятельности. В числе сотрудников, работавших в нем в разные годы, а также его выпускников, немало известных ученых, педагогов, писателей, государственных и общественных деятелей. Около 200 человек удостоены Почетных званий "Заслуженный деятель науки РФ", "Заслуженный учитель РФ", "Заслуженный работник культуры РФ", "Заслуженный работник высшей школы РФ" и др. Многие награждены правительственными наградами, Государственными премиями в сфере науки и образования. Свыше 50 ныне работающих сотрудников награждены Почетными знаками "Отличник народного просвещения", "Почетный работник высшего профессионального образования России".

В штате университета в настоящее время работают высококвалифицированные научно-педагогические кадры, среди которых свыше 50 докторов и около 200 кандидатов наук. Более 50 % от общего числа профессорско-преподавательского состава имеют ученые степени и звания. Среди сотрудников университета заслуженные деятели науки РФ (профессора И.Л. Бухбиндер и П.М. Лавров), заслуженные работники культуры РФ (профессора Л.И. Боженко, В.Е. Головчинер, доцент Ю.Г. Ельцов, сотрудники Э.И. Коншина, А.Ф. Панова), заслуженные работники физической культуры РФ (профессор Ю.Т. Ревякин, В.Ф. Пешков, Г.А. Данилов), заслуженный учитель РФ В.С. Хилькевич, заслуженные работники высшей школы РФ (профессор Л.И. Боженко, профессор Н.С. Болотнова, доцент Р.Е. Мохова, доцент Н.М. Семенова, доцент В.И. Слободской), член-корреспондент РАО профессор В.А. Дмитриенко. Членами ряда общественных Академий РФ, а также Академий и Обществ зарубежных стран, избраны свыше 40 сотрудников университета (Л.И. Боженко, И.Л. Бухбиндер, В.П. Гладышев, В.М. Зеличенко, В.В. Обухов, О.А. Осипова, В.Ф. Пешков, Л.Ф. Пичурин, Ю.Т. Ревякин, А.Н. Рудой, В.М. Ушаков, Ю.Б. Янкелевич и др.). Звания Соро-

совских профессоров удостоены профессора И.Л. Бухбиндер, П.М. Лавров, С.Д. Одинцов, О.Х. Полещук, В.М. Ушаков.

В вузе постоянно проводится работа по созданию условий для повышения его рейтинга в системе Минобразования РФ (открытие докторантуры по ряду направлений, Советов по защитах диссертаций, расширение аспирантуры, открытие новых направлений подготовки специалистов, укрепление материальной базы учебной, научно-исследовательской и научно-методической работы, пополнение парка персональных компьютеров и оргтехники, укрепление связей с научными и образовательными учреждениями России и зарубежных стран, расширение практики участия коллективов подразделений и отдельных сотрудников в конкурсах грантов российских и зарубежных фондов, включение в выполнение Федеральных научно-технических программ, получение базового бюджетного финансирования научной деятельности от Минобразования РФ и Миннауки РФ и т. д.).

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА

Университет имеет 8 учебных корпусов общей площадью более 35 тыс. м², агробиостанцию, учебно-научную библиотеку, многофункциональный спортивно-оздоровительный комплекс площадью 2400 м², стадион. Учебные лаборатории и кабинеты оснащены оборудованием, приборами и научно-методическими материалами, необходимыми для обеспечения учебного процесса и проведения научных исследований. Особое внимание уделяется компьютеризации учебного процесса и научных исследований. В настоящее время в университете свыше 200 компьютеров, подключенных к INTERNET через оптоволоконное кольцо вузов Томска. Имеется 7 учебных компьютерных классов, в которых студенты всех факультетов осваивают курсы информатики, программирования, а также специальные дисциплины. Функционируют платные курсы по различным аспектам компьютерных информационных технологий. Все сотрудники и студенты имеют возможность пользоваться услугами двух классов открытого доступа в INTERNET, а также электронной почтой. Современная издательская база (мощные компьютеры, объединенные в локальную сеть, сканеры, принтеры, ризограф, офсетная техника и т. д.) удовлетворяет потребности вуза в выпуске научной, учебной и методической литературы. Ежегодный объем изданий - около тысячи печатных листов (монографии, учебники, журнал "Вестник ТГПУ", сборники материалов научных конференций, учебно-методические пособия и др.). Университет располагает 4 общежитиями. Медицинское обслуживание преподавателей и студентов обеспечивается межвузовскими поликлиниками.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Вопросам укрепления кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава в университете уделяется постоянное внимание.

Работает докторантура по пяти специальностям: "Теоретическая физика", "Философия науки и техники", "Социальная философия", "Теория и методика профессионального образования", "Религиоведение, философская антропология и философия культуры". Широко используется перевод преподавателей на должность старшего научного сотрудника для завершения докторских диссертаций.

Имеется аспирантура по 25 специальностям: "Теоретическая физика", "Неорганическая химия", "Зоология", "Экология" (химические науки), "Почвоведение", "Философия науки и техники", "Социальная философия", "Философская антропология и философия культуры", "Русская литература", "Русский язык", "Языки народов РФ", "Германские языки", "Теория права и государства; история права и государства; история политических и правовых учений", "Общая педагогика, история педагогики и образования", "Теория и методика обучения иностранным языкам", "Теория и методика обучения химии", "Теория и методика обучения физике", "Теория и методика обучения естествознанию", "Теория и методика обучения математике", "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры", "Теория и методика профессионального образования", "Нормальная физиология (биологические науки)", "Общая психология; история психологии", "Философская

антропология. Философия культуры", "Религиоведение, философская антропология и философия культуры", "Философия истории и религии".

На сегодняшний день в аспирантуре обучается более 200 человек. Работает Совет по защите докторских диссертаций по специальностям "Общая педагогика" и "Теория и методика профессионального образования" и три Совета по защитах кандидатских диссертаций.

Значительное внимание уделяется подготовке молодых специалистов к творческой работе, эффективности которой во многом способствует деятельность кафедры педагога-исследователя под руководством члена-корреспондента РАО В.А. Дмитриенко. На базе кафедры по гранту Федеральной целевой научно-технической программы "Государственная поддержка интеграции высшей школы и фундаментальной науки" с 1997 г. выполняется проект "Школа молодого ученого-исследователя". Организована Ассоциация молодых ученых вуза.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

В университете функционируют 4 института (Институт физической культуры, Институт иностранных языков, Институт экономики и предпринимательства, Институт психологии и педагогики) и 5 факультетов (естественный, исторический, филологический, физико-математический, психологии, связей с общественностью и рекламы). При университете работают лингвистический лицей, спортивно-педагогический колледж, подготовительные курсы. Значительное внимание уделяется организации работы педагогических классов школ г. Томска и области (за 1992-2001 гг. в них прошли подготовку более 3000 школьников 10-11 классов). Университет имеет свои филиалы, представительства и отделения во многих городах.

Подготовка специалистов осуществляется по более чем 20 основным и 25 дополнительным специальностям на 49 кафедрах (из них 7 - общеуниверситетские). Создаются условия для подготовки специалистов по многоуровневой системе (бакалавриат, магистратура). Предполагается введение экстерната в практику обучения студентов по ряду специальностей. Работу подразделений по улучшению качества подготовки специалистов координирует учебно-методический совет. Активно работает факультет дополнительных профессий (отделения: художественно-хореографическое, истории музыки, технического творчества, изобразительного искусства, физкультурно-оздоровительное и др.), обучение на котором способствует всестороннему развитию будущих специалистов, удовлетворению их творческих интересов. Работают студенческий клуб, спортивный клуб, музей истории университета.

Проводится активная работа по внедрению в учебный процесс новых образовательных технологий, в том числе дистанционного обучения. ТГПУ, в частности, является соучредителем Томского межвузовского центра дистанционного образования.

По решению Минобразования РФ университет определен головным вузом УМО "Естественное", региональным центром физического образования, региональным центром "Человекосознание", межвузовским центром по проблемам интеллектуального развития личности. Университет принимает активное участие в деятельности многих государственных и негосударственных организаций, отражающих в своей деятельности интересы системы образования.

Проводится активная работа по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров системы образования, при плодотворном сотрудничестве с Томским областным институтом повышения квалификации работников образования. Функционируют курсы повышения квалификации по ряду специальностей. Проводится обучение лиц, получающих второе высшее образование (логопедия, практическая психология).

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

Основная научная деятельность сотрудников университета посвящена фундаментальным и прикладным исследованиям по психолого-педагогическим, гуманитарным и естественнонаучным отраслям знаний. При наиболее сильных по научно-педагогическому потенциалу кафедрах работают свыше 20 научных лабораторий (центров), в которых выполняются комплексные исследования с участием ученых других вузов и научных учреждений, творчески работающими учителями, аспирантами и студентами (лаборатории: философии и социологии образования,

новых образовательных технологий, языков коренных малочисленных народов Сибири, квантовой теории поля и гравитации и др.; центры: инновационного педагогического образования, физического образования, валеологический и др.). Работу ряда лабораторий и центров педагогического профиля координирует кафедра педагога-исследователя, имеющая одновременно статус филиала кафедры ЮНЕСКО, г. Новосибирск.

В России и за рубежом широко известны сложившиеся в университете научные школы физиков-теоретиков и лингвистов.

Университет активно участвует в конкурсах грантов Российских и зарубежных фондов, проектов и программ (Минобразование РФ, Миннауки РФ, Российский фонд фундаментальных исследований, Российский гуманитарный научный фонд, Международные научные фонды - Фонд Сороса, Фонд Фулбрайта, Фонд им. А. Гумбольдта и др.). Вуз неоднократно участвовал в выставках и проводил семинары на ВДНХ СССР, во всероссийских выставках-конференциях-ярмарках: "Образование-94", "Образование-95", "Образование-96", "Образование-99" (г. Москва), международной выставке-ярмарке в г. Харбин (Китай), а также в ряде региональных выставок, на которых вуз и конкретные исполнители неоднократно награждались медалями и дипломами. Сотрудники и студенты университета ежегодно становятся Лауреатами конкурса администрации Томской области в сфере науки и образования в различных номинациях. ТГПУ - один из немногих педагогических вузов Российской Федерации, в которых выполняются исследования по федеральным научно-техническим программам: "Приоритетные направления развития науки и техники", "Университеты России", "Интеграция".

Результаты исследований обобщаются в монографиях (ежегодно до десяти), публикуются в статьях и тезисах докладов на научных конференциях в России и за рубежом (ежегодно около тысячи), издаются тематические сборники научных работ, тезисы докладов научных конференций. Большое внимание уделяется подготовке и изданию учебно-методической литературы для общеобразовательной и высшей профессиональной школы. С 1997 г. издается журнал "Вестник ТГПУ", имеющий статус регионального научного журнала. Издательскую деятельность в университете координирует редакционно-издательский совет.

На базе университета ежегодно проводится 10-15 крупных научных конференций, в том числе международных и всероссийских, ряд из которых стали традиционными ("Дульзонские чтения", "Квантовая теория поля и гравитация", "Сибирская геометрическая конференция", "Сибирские педагогические чтения" и др.).

В университете уделяется значительное внимание привлечению студентов к творческой деятельности. На его базе проведено несколько общероссийских, региональных и областных научных студенческих конференций, три региональных тура международного математического конкурса-игры "Кенгуру" (1998-2000), большое число областных предметных олимпиад и др.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Университет имеет многолетние международные связи с образовательными и научными учреждениями Бразилии, Великобритании, Венгрии, Германии, Дании, Израиля, Испании, Италии, Канады, Колумбии, Мексики, Монголии, Польши, США, Финляндии, Франции, Чехословакии, Швеции, Японии. Формы сотрудничества разнообразны:

- договоры о творческом сотрудничестве с университетами городов Барселона (Испания), Кан и Руан (Франция), Кассель (Германия), Вроцлав (Польша), Улан-Батор (Монголия);
- проведение совместных научных исследований по выигранным грантам (Королевское научное общество Великобритании - геоэкология; Немецкое научное общество и РФФИ - теоретическая физика; Немецкое научное общество - зоология; Ассоциация университетов и колледжей Канады - лингвистика и др.);
- проведение совместных научных исследований на основании творческих связей, возникших у сотрудников университета во время зарубежных стажировок, участия в международных конференциях, совместных экспедициях и т.д. (теоретическая физика - университеты Бразилии, Великобритании, Колумбии, Германии и др.; лингвистика - университеты Венгрии,

Германии, Канады, США, Финляндии и др.; геоэкология - университеты Германии, Мексики, Великобритании, США; педагогика и психология - университеты Германии, Дании, Нидерландов; неорганическая химия, славянская филология - университеты Польши; методика преподавания математики – университеты Израиля, Италии, США, Чехословакии);

- проведение международных экспедиций (лингвисты России, Венгрии, Германии, Канады, Финляндии - в места проживания коренных малочисленных народов Сибири; геоэкологи России, Великобритании, Германии, США – в Горный Алтай, Восточные Альпы; зоологи России и Германии - в долину Верхнего Рейна, на Тянь-Шань);

- работа сотрудников ТГПУ в зарубежных университетах по контрактам и приглашениям в течение длительного срока (университеты Бразилии, Великобритании, Германии, Испании, Колумбии, Польши, США, Японии – лингвисты, химики, физики-теоретики, историки, филологи);

- стажировки сотрудников различных факультетов ТГПУ за рубежом (Венгрия, Великобритания, Германия, Италия, Канада, США, Франция и др.);

- стажировки в ТГПУ зарубежных специалистов (Венгрия, Великобритания, Германия, Монголия, США, Финляндия, Япония и др.);

- обучение аспирантов и студентов зарубежных стран в ТГПУ (Марокко, Монголия, Канада);

- организация международных научных конференций на базе ТГПУ (теоретическая физика, лингвистика, психолого-педагогические проблемы);

- работа зарубежных специалистов по контрактам и приглашениям ТГПУ (Великобритания, Германия, Польша, США, Франция);

- участие сотрудников ТГПУ в международных конференциях в зарубежных странах (ежегодно 15-20 докладов);

- обучение студентов ТГПУ в зарубежных университетах (Германия, Польша, Франция).

(Информация с официального сайта Томского государственного педагогического университета - <http://www.tspu.edu.ru>)

70 ЛЕТ БАРНАУЛЬСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ

В 1933 году было организовано первое высшее учебное заведение на Алтае - Барнаульский учительский институт. В истории Барнаульского ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического университета (института) отчетливо выделяются несколько этапов: первоначальный период становления вуза (I.IX.1933 - I.IX.1941 гг.); период совместной деятельности педагогического и учительского институтов (осень 1941 - лето 1952 гг.); этап самостоятельного развития педагогического института (1952 - 1992 гг.); реорганизация педвуза в университет и деятельность в новом статусе (1993 г. - настоящее время).

История Барнаульского педагогического института началась с открытия в 1933 году учительского института с двухлетним обучением (БУИ), на основе которого и был образован институт. В него влился, просуществовав до 1937 года, вечерний педагогический, преобразованный в заочное отделение сначала учительского (с трехлетним обучением), а затем педагогического института. С открытием института (в июне 1941 г.) БУИ продолжал выпускать специалистов с неполным высшим образованием, имеющих право преподавания в школе-семилетке. В 1952 г. БУИ был закрыт.

Первый выпуск Барнаульского учительского института состоялся в 1935 г. Его окончили 17 историков, 22 словесника, 30 физиков-математиков. Начало 1936 года было отмечено выпуском 45 учителей химии и биологии. К 1947 г. 720 учителей стали выпускниками дневного отделения института, заочное отделение подготовило 409 чел. К этим цифрам следует добавить и 39 учителей, получивших высшее образование в вечернем пединституте, о судьбе которого уже шла речь.

Большинство преподавателей нового вуза были настоящими подвижниками, как, например, первый ректор (тогда директор) Алексей Павлович Щекотинский. Уроженец Павловского района Алтайского края, после гражданской войны он работал сначала сельским учителем, затем директором Барнаульского педагогического техникума. Закончив курсы при академии коммунистического воспитания, при содействии Н.К. Крупской стал руководителем учительского института.

Первоначально в институте было шесть специальных кафедр: физики и математики (зав. И. Г. Соколов), языка и литературы (зав. П.Ф. Русанов), химии (зав. П.М. Иванов), истории (зав. Н.Я. Иванов), марксистско-ленинской философии (зав. А.П. Юферов), педагогики (зав. О.А. Шестакова).

В июне 1941 г. (в это время директором был К.Г. Бубнов) в связи с возросшей потребностью в педагогических кадрах с высшим образованием разрешено было открыть на базе учительского педагогического институт. Институт готовился вступить в новую фазу. Но началась война. Учебные занятия начались 15 ноября 1941 г. Институт перевели в Камень-на-Оби (директором его в это время был профессор П.Н. Шимбиреев). Количество студентов на стационаре – 31. Первый «военный» выпуск (1942 г.) на всех факультетах составил всего 35 человек. Заочный сектор, который в 1940 г. подготовил 111 специалистов, в 1942 г. выдал дипломы только 9 выпускникам. Условия жизни и работы в Камне-на-Оби были трудными.

Приезд эвакуированных высококвалифицированных преподавателей оживил научную работу. В начале 1943 года Г.Н. Пospelов завершил докторскую диссертацию по истории русской литературы. Защитил кандидатскую диссертацию по философии Л.И. Сторчак, П.М. Иванов выпустил ряд работ по химии, внедрение которых на предприятиях местной промышленности имело важное оборонное значение.

З.А. Зайончковская, кандидат исторических наук, возглавив институт в марте 1944 г., организовала его эвакуацию в августе-сентябре того же года. Набор на первый курс осуществлялся уже в Барнауле. Обучающихся на всех курсах (вместе со студентами учительского института) насчитывалось 73 человека.

Были разысканы преподаватели, работавшие здесь до войны: Е.В. Перминов, В.Н. Саврасов, К.А. Гомонова, М.Б. Петропавловская, А.А. Худяков, И.И. Мельников, приглашены опытные учителя В.Д. Кувшинова, Л.П. Леонов, а также наиболее способные выпускники: А.П. Плотникова, П.Т. Николаенко.

Под учебный корпус пединститут получил здание бывшего госпиталя по улице им. Н. К. Крупской. Студенческое общежитие поместилось в деревянном здании на Социалистическом проспекте. Общежитие преподавателей располагалось в домах на Мало-Олонской, 18 и ул. Никитинской, 178.

Состоялся первый послевоенный выпуск Барнаульского педагогического института. Дипломы получили 8 словесников, 4 учителя физики и математики. В 1946 г. выпуск оказался еще меньше - 9 человек. Учительский институт в 1945 г. окончили 49 студентов, в 1946 году - 36. Заочный сектор (учительского и педагогического) в 1945-1946 гг. выпустил 29 человек. Таким образом, в 1945-1946 гг. получили здесь образование 135 человек.

Многие из сотрудников института, защищавших Родину с оружием в руках, пали смертью храбрых. В институте в комнате боевой славы записаны на Мемориале Славы имена героически погибших А.С. Лозгачева, М.С. Ваганова, Н.В. Макарова, В.И. Иванова, Героя Советского Союза А.М. Птухина, Д.А. Серебрянского, Н.Л. Попова, М.М. Стариковой, П.Ф. Плотниковой, А. Мещерякова.

Развитие народного хозяйства в послевоенные годы требовало изменений в работе общеобразовательной школы и, следовательно, в системе подготовки кадров. Барнаульский пединститут перестраивался структурно: на три факультета (физико-математический, литературный и исторический) были приняты студенты закрывшегося в 1952 г. учительского института, студентов естественно-географического факультета перевели для продолжения образования в Томск и Горно-Алтайск.

С 1952-1953 годами связан ряд преобразований в вузе: был открыт факультет иностранных языков с немецким и английским отделениями. В 1945 г. произошли изменения в связи с подготовкой закона о связи школы с жизнью: вместо специальности «физика» появилась «физика и основы производства» с 5-летним сроком обучения. Затем институт предпринял попытку готовить на физмате учителей широкого профиля: преподающих физику и математику. Однако такой выпуск оказался единственным. На историко-филологическом факультете студенты готовились к преподаванию русского языка, литературы и истории, а на иностранном - предполагалось усвоение слушателями двух языков. Подготовка учителей широкого профиля должна была удовлетворить нужды малокомплектных сельских школ, где учителю приходится подчас вести несколько предметов.

По мере изменения структуры института увеличивалось количество кафедр, менялся состав кабинетов и лабораторий. В 1945 г. в институте было 7 кафедр, в 1948 - 10: кафедра истории разделилась на кафедры истории СССР и всеобщей истории, появились кафедры иностранных языков, военной подготовки.

Главной задачей института была подготовка высококвалифицированных специалистов. Специфика формирования контингента в послевоенное время обусловлена тем, что в студенческие ряды вливались люди, закаленные войной, имеющие за плечами немалый жизненный опыт: А. Безденежных, Т. Плахин (истфак), П. Эрднев, Л. Грицевский, И. Шапиро (физмат), Герой Советского Союза А. Быстров (факультет естествознания), В. Воронов (литфак) и др. Большинство из них стали директорами школ, другие, защитив кандидатские диссертации, - преподавателями вузов. Проводились встречи старшеклассников со студентами в селах, в вузе

проводились Дни открытых дверей – так решалась проблема формирования контингента из числа выпускников школ и училищ. Предоставлялись льготы медалистам при поступлении.

Институт расширялся: в 1962 г. на литературном и факультете иностранных языков были открыты вечерние отделения (просуществовав до 1967 г., они выполнили задачу комплектования школ города учителями), в 1963 г. начал работать факультет общественных профессий, в 1965 г. открылся факультет физического воспитания. Увеличивалось число кафедр, лабораторий, учебных кабинетов, мастерских. В 1966 году институт был причислен к вузам второй категории.

В 1970 г. в институте функционировало 4 факультета с заочными отделениями (физико-математический, историко-филологический, иностранных языков, физического воспитания), где готовились учителя по восьми специальностям. Работали со студентами 19 кафедр, было более 40 учебных кабинетов, лабораторий, мастерских, два спортивных зала, актовый зал на 400 мест. Институт создал библиотеку, насчитывающую десятки тысяч томов. В 1966 году был открыт музей им. В.И. Ленина.

Нерешенной оставалась проблема обеспечения кафедр преподавателями высокой квалификации. В 1968 г. процент специалистов с ученой степенью едва достигал 14. За 25 послевоенных лет было защищено лишь 50 кандидатских диссертаций, два сотрудника работали над докторскими диссертациями и трем преподавателям (А. Д. Козлову, А.А. Худякову, Р.Г. Шлотгауэру), не имевшим ученой степени, было присвоено звание доцентов на основании опубликованных ими научных работ.

Коллективные усилия кафедр, деканатов, общественных организаций привели в конечном итоге к тому, что выпускники института в подавляющем большинстве стали хорошими специалистами. Труд многих выпускников 50-60-х годов получил высокую оценку органов народного образования, партийных и советских органов. Значительное число окончивших в эти годы институт были награждены значком «Отличник народного просвещения РСФСР», многие удостоены звания «Заслуженный учитель школы РСФСР» (В. А. Гусева, К.М. Буханова, Н.С. Козлов, Н.А. Уженцева и др.). Выпускнице физико-математического факультета Т.Г. Митьковской присвоено звание Героя Социалистического Труда. Учительница русского языка и литературы школы 40 г. Барнаула Р.С. Овсиевская удостоена звания «Народный учитель школы СССР», более 4000 выпускников награждены орденами и медалями СССР. Немало выпускников 50-60-х годов было выдвинуто на руководящую работу в партийные, советские, комсомольские органы, органы народного образования (В.Н. Гончаров, А.В. Кочетов, В.А. Кудашев, Л.К. Петрик, Н.Г. Устенко, В.Г. Козлов, В.И. Неверов, В.П. Астафьева, А.Б. Варнавских и др.). Десятки бывших студентов пединститута, защитив кандидатские диссертации, стали научными работниками (А.В. Бобров, Н.А. Бочагов, С.С. Былков, Л.Е. Боброва, Л.Н. Зевакина, П.И. Иващенко, А.И. Лизина, Ю.С. Левашов, В.И. Неверов, П.Т. Николаенко, С.Я. Пахаев, Л.К. Петрик, А.И. Плотникова, А.П. Сеницын, П.М. Субботин, Н.Т. Молчанов, В.С. Кузьмичев и др.). Выпускники института П.П. Костенков и А.П. Уманский защитили докторские диссертации, П.Э. Эрдниев и М.Р. Львов избраны членами-корреспондентами АПН. К концу 60-х гг. в институте, которым руководил П.И. Иващенко, наконец, сложились условия для более эффективной научной работы.

С 1973 года институт возглавил В.Н. Гончаров, проработавший на этом посту четверть века. Именно в 70-80-е годы БГПИ приобрел основные черты высшего учебного заведения. С 1980 г. в институте действует факультет переподготовки и повышения квалификации руководителей народного образования, который много лет возглавлял П.К. Одинцов. На многих факультетах были открыты оснащенные современным оборудованием лаборатории, методические и типовые школьные кабинеты. В учебный процесс внедряются новейшие технические средства обучения. Благодаря усилиям всего коллектива вуз значительно укрепил свою материальную базу: в распоряжении преподавателей и студентов три больших учебно-лабораторных корпуса, пять студенческих общежитий, столовые, библиотека, несколько чи-

тальных и спортивных залов, издательство, санаторий-профилакторий, спортивно-оздоровительный лагерь на берегу Оби. Научно-исследовательская и научно-методическая работа коллектива тесно связана с потребностями народного образования края, региона и страны. За достигнутые успехи в подготовке кадров для народного образования Барнаульский государственный педагогический институт в 1983 г. был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Накануне пятидесятилетнего юбилея вуз был аттестован государственной комиссией. На основании всестороннего ознакомления с опытом работы института, отзывов комитета образования администрации Алтайского края комиссия Министерства образования сочла целесообразным преобразовать его в педагогический университет (декабрь 1993 г.). Уже в качестве педагогического университета вуз успешно прошел аттестацию в декабре 1997 г. и аккредитацию в октябре 1998 г.

Ныне университет (ректор В.М. Лопаткин) представляет собой образовательный комплекс, имеющий в своем составе Лингвистический институт (директор Э.Е. Курлянд), 7 факультетов (филологический, математический, физический, исторический, педагогический, а также факультеты физического воспитания и начальных классов), 52 кафедры, 3 структурных подразделения на правах факультета, НИИ проблем управления образованием, НИИ социально-экономических проблем образования, институт информатизации образования, 19 учебных научно-исследовательских лабораторий, центр подготовки менеджеров образования, центр дополнительного образования, библиотеку, издательство и другие административно-хозяйственные подразделения. При университете имеется краевой педагогический лицей, санаторий-профилакторий. В 1989 г. на базе БГПУ был создан учебно-научно-педагогический комплекс (УНПК) Алтайского края. Открыты представительства университета в городах Белокуриха, Камень-на-Оби, Славгород.

Университет осуществляет образовательную деятельность по 4 направлениям и 15 специальностям основного высшего образования, 14 научным специальностям послевузовского образования и по 2 специальностям дополнительного профессионального образования. Открыто 5 новых специальностей, расширена аспирантура, в докторантуре подготовка специалистов высшей квалификации ведется по 2 специальностям.

Непрерывная многоуровневая подготовка по ряду специальностей высшего профессионального образования в системе «педколледж (педучилище)-университет» по сквозным образовательно-профессиональным программам позволяет сократить затраты и сроки подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием.

В настоящее время в университете обучается 8610 человек (основное, послевузовское и дополнительное образование по очной, заочной и очно-заочной формам).

Учебный процесс в достаточной степени обеспечен научной и методической литературой. Рост библиотечного фонда составил 11,2%. Библиотека снабжается изданиями преподавателей-ученых вуза. Это сборники научных статей, монографии, учебники и учебные пособия, учебно-методические пособия и разработки, учебные программы, выпускаемые издательством БГПУ. Ежегодно в нашем издательстве выходит более ста наименований печатной продукции общим объемом около тысячи печатных листов, выпускаются журналы: "Педагог: наука, технология, практика", три направления "Вестника БГПУ", "Вестник Алтайской науки: образование".

В лингвистическом институте создан уникальный учебно-исследовательский комплекс. Он включает в себя библиотеку оригинальной учебной и научной литературы на иностранных языках, лабораторию аудио- и видеоматериалов с большим фондом, участок множительной техники, спутниковое телевидение, компьютерный класс, современный лингафонный кабинет, Центр модераторов, филиал Гете института (г. Мюнхен) со своими материальными средствами. Лингвистический институт признан ведущим центром по иностранным языкам за Уралом и ему делегированы полномочия филиала УМО по лингвистическому образованию.

В учебном процессе исторического факультета (декан М.А. Демин) активно используются краеведческие материалы, собранные студентами в археологических экспедициях и хранящие-

ся в историко-краеведческом музее. В архиве более 500 пленок записей старожилов - устных исторических источников. Лаборатория исторического краеведения под руководством доктора ист. н., профессора М.А. Демина осуществляет научную разработку различных проблем прошлого Алтая и Сибири, ведет ежегодные крупномасштабные раскопки на территории Алтайского края, проводит научные конференции и т. д., к этой работе привлечены студенты и школьники.

На занятиях по геометрии и математическому анализу (факультет математики и информатики, декан Л.А. Одинцова) используются компьютеры как средство обучения, например, компьютерная графика для иллюстрации построения геометрических фигур, пересечения пространственных фигур; на занятиях по дидактике математики используется видеотехника для демонстрации фрагментов уроков лучших учителей края с последующим их обсуждением.

На физическом факультете (декан И.Е. Сазонов) во всех учебных лабораториях имеются компьютерные работы, где моделируются физические процессы, которые либо невозможно, либо слишком дорого показать в реальном виде.

Образовательный процесс осуществляют 565 преподавателей. Из них докторов наук, профессоров – 51, кандидатов наук, доцентов – 310, что составляет 55% от числа физических лиц. Очевидна динамика профессорско-преподавательского состава в качественном отношении. В 1997 году преподавателей с учеными степенями и званиями – 226 человек, что составляет 47,5%. В 2002 году – уже 281 или 58,3%. Выросло число докторов наук с 17 до 30, то есть рост составил 76,5%. Процент преподавателей с учеными степенями и званиями составляет от 40,9% на ФИЯ до 95,2 % на ФПК и ППРО. В составе преподавательского корпуса вуза 11 академиков, 28 членов-корреспондентов различных академий, 1 заслуженный деятель науки РФ, 5 заслуженных работников высшей школы РФ, 6 заслуженных учителей РФ, 1 заслуженный работник культуры РФ, 2 заслуженных деятеля искусств РФ, 18 почетных работников высшего профессионального образования РФ.

Достижения университета неразрывно связаны с именами его ветеранов: Б.И. Беликова, Е.Я. Болговой, А.Д. Козлова, Н.Я. Костанде, Л.С. Ларичевой, Н.Т. Молчанова, Р.М. Поликановой, В.Я. Ситникова, П.М. Субботина, П.А. Третьякова. С 1948 г. трудится Г.В. Жигулин, более 40 лет проработали А.П. Ореховская, Д.В. Клушин, А.П. Уманский, З.С. Ионина, П.П. Кондрусова, Р.А. Воронова, Л.А. Кукс, Е.Ф. Широкова, продолжают трудиться В.Н. Гончаров, М.И. Сорокин, И.М. Шапиро, Б.Н. Трухин, Н.В. Ефремова, Т.Г. Батенева, Л.С. Толкунова, В.Н. Воробьев, Б.Д. Пайсон, И.И. Харыбин, А.К. Чикильдик, Н.Н. Панькова, Э.Д. Савенко, Р.Г. Насонов, В.М. Кондратенко, Г.М. Зимица. В университете сформировался коллектив единомышленников, которому по плечу решение самых сложных современных проблем. Это проректоры: Ю.Г. Воров, Г.А. Калачев, Л.М. Растова, В.С. Сабельникова, Т.К. Щеглова, С.Д. Каракозов, В.И. Драничников, Б.Е. Коньковский; деканы: Э.Е. Курлянд, Э.П. Хомич, С.Я. Ромашина, Л. А. Никитина, Л.А. Одинцова, В.И. Евтеев, И.Е. Сазонов, М.А. Демин, Т.Н. Сливченко, С.Ю. Нагорная; заведующие кафедрами: Л.А. Козлова, О.В. Трунова, Э.Г. Вольтер, Г.П. Козубовская, В.А. Рассыпнов, Ю.А. Моторинский, М.Д. Петропавловский, Н.М. Певин, А.В. Овчаров, А.А. Шаповалов, И.К. Шалаев, С.М. Будкеев, В.Н. Филиппов, В.И. Матис, Л.И. Цибирова, Н.Г. Руденко, Н.А. Падалкин, П.А. Шептенко, Н.С. Козлов, С.И. Мануйлов, А.Я. Долгов и др.

Укрепляются международные связи вуза. Действует договор о сотрудничестве со Швейцарией фонда «Сибирь-Швейцария». Большинство факультетов участвуют в реализации планов по линии Совета Европы, активно развиваются наши отношения с университетами Вильгельма (Мюнстер, ФРГ), Виадрины (Франкфурт-на-Одере, ФРГ), Северной Аризоны (Флэгстав, США), Земельным институтом повышения квалификации и переподготовки учителей (земля Северный Рейн-Вестфалия, Зост, ФРГ), Уэйн-колледжем (США). Просматриваются перспективы расширения сотрудничества с университетом г. Констанц (ФРГ).

Все ведущие преподаватели кафедр ФИЯ прошли повышение квалификации в странах изучаемого языка, хорошо владеют живым языком, обеспечивая высокий уровень преподавания в вузе.

В период с 1997 по 2002 год в университете успешно шла работа по созданию единой информационной среды университетского комплекса.

За этот период библиотечный фонд университета увеличился с 533 до 593 тысяч экземпляров. Финансирование на приобретение библиотечного фонда выросло с 254 тысяч рублей в 1998 году до 812 тысяч рублей в 2001 году. Продолжились работы по созданию электронного каталога библиотеки. Университетом заключен договор с краевым комитетом по образованию по развитию научно-педагогической библиотеки университетского комплекса, начата реализация проекта по созданию региональной информационной системы учебного книгоиздания, для реализации которого университетом получен грант Национального фонда подготовки кадров размером около 7 миллионов рублей.

Компьютерная составляющая информационной среды также развивалась достаточно успешно. Количество IBM-совместимых компьютеров увеличилось с 126 до 432 единиц (без учета морально устаревшей техники), количество учебных классов выросло с 6 до 19, прежде всего, за счет факультетов

Скорость доступа к сети Интернет увеличилась за эти годы почти в 70 раз.

Университет является крупным научным центром в области образования Сибири. На его базе в 1996 году создано Сибирское отделение Международной академии наук педагогического образования, объединившее 8 коллективных членов отделения, среди которых все педагогические вузы Западной Сибири.

В университете сформировались известные научные школы в области педагогики, истории, филологии, физики твердого тела. Развиваются исследования, вошедшие в федеральные и региональные научно-исследовательские программы. За последние три года учеными вуза разрабатывались 77 научных тем объемом 7005,3 тысячи рублей, получено 59 патентов и грантов.

В аспирантуре университета обучается 230 человек, за последние три года выпущено 83, из которых защитились 32; в докторантуре - 17 человек, выпущено за то же время 5, защитилось 2. Объем финансирования НИР за 5 лет увеличился с 77,5 тыс. руб. в 1997 г. до 4600,8 тыс. руб., то есть почти в 6 раз. При этом финансирование за счет госбюджета из средств МО РФ на конкурсной основе возросло в десятки раз: в 1997 г. оно составляло 10 тыс. руб., в последующие годы колебалось от 164 до 412 тысяч. Всего за 5 лет университетом получено из министерства на развитие науки 834,2 тыс. руб., в предыдущую пятилетку такого финансирования вообще не было.

Эффективным способом финансирования НИР являются конкурсы грантов РФФИ, РГНФ, Сороса и другие, объем которых последовательно нарастал: в 1997 г. – 27,5 тыс. руб., в 2001 – 216,2 тыс. руб. А всего за 5 лет по грантам получено 478,8 тыс. руб., то есть больше половины суммы госбюджетного финансирования. Наиболее активно участвовали в конкурсах грантов доктор физ.-мат. наук, профессор Е.Д. Родионов, доктор с.-х. наук., профессор В.А. Рассыпнов, кандидат ист. н., доцент В.С. Бойко.

С нулевого уровня до 1627,3 тыс. руб. в год возрос в последние годы объем финансирования НИР из средств зарубежных источников: Институт Устойчивых Сообществ (США), Всемирный Банк через Национальный фонд подготовки кадров. В этом большая заслуга принадлежит профессорам Ю.Г. Ворову, С.Д. Каракозову, В.А. Рассыпнову. Многочисленные зарубежные гранты (США, Германии, Франции) получены преподавателями факультета иностранных языков.

В вузе действуют 14 научных лабораторий, финансируемых из бюджета, и 4 лаборатории на общественных началах. В университете действует межвузовский Центр региональных проблем дистанционного образования.

Значительных успехов университет добился в подготовке кадров высшей квалификации. Число специальностей в аспирантуре увеличилось до 14, открыта докторантура по 3 специальностям. В настоящее время в аспирантуре БГПУ обучаются 230 аспирантов и 17 докторантов. За пятилетний период преподавателями защищены 16 докторских и 90 кандидатских диссертаций. В университете открыт докторский диссертационный совет по трем специальностям (2 по педагогике и 1 по психологии), а также кандидатский совет по германским языкам.

БГПУ играет важную роль в подготовке кадров высшей квалификации для Алтайского университетского школьно-педагогического округа, базовой организацией которого является. Только за последние годы в диссертационных советах БГПУ защитили кандидатские диссертации 18 сотрудников сторонних организаций, входящих в состав АУШПО, а у 13 из них руководителями работ были ученые вуза.

Количество изданных монографий за 5 лет составило 46, в предыдущую пятилетку их было 26. Издано 92 сборника научных трудов (в прошлую пятилетку – 44), 459 учебных изданий (было 346), опубликовано 3462 статьи, в том числе 43 за рубежом (было соответственно 2170 и 16). Проведено 49 конференций различного уровня, в том числе 15 всероссийских и международных.

Учреждено новое научное издание - журнал «Вестник БГПУ», первые 3 выпуска которого вышли в свет в 2001 г.

Общее число студенческих публикаций за последние пять лет составило 124, в том числе 44 без соавторства преподавателей, а 8 изданы в центральной и даже в зарубежной печати. Создан университетский Совет НИРС (председатель – кандидат филол. н., доцент С.А. Мансков).

Большое значение в вузе придается воспитательной работе, которая опирается на Конституцию РФ, законы в области образования, нормативные документы МО, краевого и городского уровня, Устав БГПУ.

Значительная работа проделана по теоретическому осмыслению процессов воспитания молодежи. Наиболее значимым событием в этом отношении явилась Всероссийская научно-практическая конференция (март 2000 г.) «Теория и практика воспитательной работы в высшей школе».

Существенное воспитательное значение имеет проведение государственных праздников, знаменательных дат: празднование 200-летнего юбилея со дня рождения А.С. Пушкина, 180-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского, 55-летия победы советского народа над фашистской Германией в Великой Отечественной войне, 80-летия комсомола и другие даты. Научная библиотека вуза организует выставки литературы к знаменательным датам, проводит встречи со студентами, читательские конференции. Интересна в этом направлении работа музея истории и развития образования в Алтайском крае.

Важное место отводится профессиональному воспитанию. Проводятся вечера и презентации специальностей факультетов для абитуриентов, «Дни открытых дверей», «Посвящение в студенты», педагогические десанты, работает педагогический клуб, которым руководит ветеран педагогического труда, профессор Е.Ф. Широкова.

По программе «Здоровый образ жизни» кафедра анатомии, физиологии и валеологии, валеологический центр БГПУ (профессор Г.А. Калачев), его структурное подразделение «Школа здоровья» (доцент Л.А. Вахрушева) проводят работу со студентами по здоровому образу жизни и здоровьесберегающим технологиям с их практическим применением.

В БГПУ большое внимание уделяется физическому воспитанию. Как и положено, лидером в этом отношении является факультет физической культуры. Работает 14 секций, в них занимается 850 студентов. На физическом факультете ежегодно проводятся первенства по шахматам, кикбоксингу, волейболу, баскетболу, товарищеские встречи между младшими и старшими курсами по волейболу.

Среди студентов и выпускников БГПУ есть спортсмены российского и мирового уровня: двукратный олимпийский чемпион по биатлону Сергей Тарасов, участники зимних олимпийских игр 2002 г. конькобежец Сергей Клевченя и лыжник Виталий Денисов и др. Принимал участие в чемпионате мира 2002 г. по футболу в составе сборной России Алексей Смертин.

Воспитательную работу ведет факультет дополнительных педагогических профессий, на базе которого существует кафедра искусств. В настоящее время на 26 отделениях ФДПП занимаются 1512 студентов 1- 2-х курсов. Появились новые отделения – библиотечное дело, школа парикмахеров.

В вузе работают творческие коллективы: хоровая капелла «Гаудеамус», ансамбли народной музыки «Сказ», танца «Вдохновение», джазовой песни «Леди Блюз», народного танца «Фантазия» и др.

В 2002 г. проводился первый внутривузовский фестиваль студенческих театров «Театральная весна-2002». Коллективы вуза (КВН «Пятое колесо», ансамбль современного танца «Вива-данс» и др.) активно участвуют в фестивальном движении. Студенческий театр на французском языке «Амальгама» на Всероссийском фестивале в г. Екатеринбурге (весна 2002 г.) получил «Гран-При» и путевку в г. Гренобль (Франция).

В БГПУ работает клуб самодеятельных художников, за 5 лет проведено 18 выставок.

В поле зрения руководства вуза находится проблема развития студенческого самоуправления, воспитательная работа в студенческих общежитиях. Возрождено соревнование студенческих общежитий.

В вузе осуществляется работа с ветеранами как на общеуниверситетском уровне, так и на уровне факультетов: ветераны Великой Отечественной войны и труда участвуют в воспитательной работе, выступают перед студентами; подготовлена к печати книга воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны, фронта и тыла.

Закономерным стало то, что по итогам рейтингов последних лет среди педагогических вузов России БГПУ находится на 17 месте (из 73 возможных).

***В.М. Лопаткин,**
профессор, ректор БГПУ,
академик-секретарь ЗСО МАНПО*

РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЫНОК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА
(ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
ЭВОЛЮЦИИ
в 1990 – 2000 гг.)

**Чуркин
Константин
Александрович**
– профессор,
ректор ОмГПУ,
академик МАНПО

Модернизация педагогического образования предусматривает создание системы прогнозирования изменения потребности в педагогических кадрах с учетом имеющегося кадрового потенциала и перспектив развития системы образования. Определение тенденций складывания и развития рынка педагогического труда, факторов, влияющих на его формирование, позволит определить основные подходы к построению прогноза потребности в педагогических кадрах на близкую и более отдаленную перспективу. Хронологической точкой отсчета начала складывания свободного рынка труда в образовании взят 1992 г. – год начала реформ в экономике, окончательного слома прежнего институционального режима. С этого времени берут начало статистические ряды многих важнейших показателей по российскому рынку труда. Применительно к образованию в 1992 году были отменены многие административные рычаги кадровой политики: распределение выпускников, обязательность работы по распределению в течение 3 лет и т. п. Система образования в 1992-93 гг. перешла в кадровой политике к вольному найму.

Рассмотрим региональный рынок педагогического труда. Исторически система кадрового обеспечения в России создавалась и развивалась по региональному принципу. Создание сети педагогических училищ, учительских, а затем педагогических институтов (университетов), классических университетов с задачами подготовки педагогов осуществлялось в основном в рамках региона. Основанием для этого всегда была большая и трудно управляемая территория, отдаленность регионов от центра страны, разбросанность учреждений образования и их удаленность от крупных культурных центров; невысокий, а в период реформирования экономики – снижающийся уровень мобильности населения в целом, профессиональной мобильности педагогов в частности.

Обращение к Омской области, как примеру региона, связано с ее средним положением в системе российских регионов. По среднедушевым доходам населения в 2000 году регион занимал 50-е место среди 79 регионов, расходам – 39 место, по производству электроэнергии – 37 место, по выплавке стали – 46. Область занимает не самое выгодное географическое положение: расположена далеко от моря, от границы с развитыми странами, в непростых природно-климатических условиях, имеет большую территорию, низкую, в сравнении с Европейской Россией, плотность населения,

малое количество городов с небольшим населением, за исключением г. Омска, где проживает 1138,4 тысяч человек [1]. Омская область не попала в список областей, имеющих, по мнению экономистов, самый высокий и самый низкий уровень безработицы.

Рынок педагогического труда рассматривается как сегмент рынка труда вообще. Причем, при рассмотрении рынка педагогического труда мы выходим за рамки традиционной системы образования, охватывая частично сегменты рынка социальной сферы и нетрадиционной системы образования и воспитания и имеем ввиду, что он тесно соприкасается и переплетается с другими сегментами рынка.

Характерные черты эволюции рынка труда в России в 1990 – 2000 годы заключались, во-первых, в относительно невысоком уровне безработицы. При прогнозировании безработицы при переходе к рынку на уровне 25-50 % к началу 1998 г. в стране насчитывалось около 2 млн. безработных, то есть фактически этот статус получили лишь каждые 23 из 100 работников, потерявших свои рабочие места.

Таблица 1

Изменение численности занятых и ВВП России в 1992-1999 гг. [2]

	ВВП в сопоставляемых ценах, % к предыдущему	Численность занятых, % к предыдущему году
1992	36	98
1993	91	98
1994	87	97
1995	96	98
1996	95	98
1997	100	99
1998	95	97
1999	103	98

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что темпы сокращения занятости были ниже, чем темпы уменьшения ВВП. В России в отличие от многих стран с переходной экономикой не отмечалось резких скачков в динамике общей безработицы: её рост был постепенным и только в 1998 году перешагнул рубеж 10 %. Во-вторых, в течение 90-х гг. сохранялся низкий уровень ротации кадров. На фоне сокращения общей численности занятых с 73,8 млн. человек в 1991 году до 64,3 млн. человек в 2000 году наиболее значительно сократилась доля занятых в промышленности и строительстве и возросла в оптовой и розничной торговле, общественном питании, коммунальном хозяйстве, до 1996 года наблюдался рост занятых в образовании, что было связано с демографической ситуацией: ростом количества детей школьного возраста и, как следствие, – ростом числа учителей. В-третьих, во всех реформируемых экономиках переход к рынку сопровождался увеличением численности не только безработных, но и экономически неактивного населения. В изучаемый период коэффициент участия взрослого населения в рабочей силе снизился с 70,3 % в 1992 году до 63,8 % в 1999 году. Ослабление трудовой активности вызывалось сократившимися возможностями трудоустройства для пенсионеров, возросшими сложностями сочетать трудовую деятельность женщин с воспитанием детей (закрывались детские сады и ясли), появлением на рынке труда отчаявшихся найти работу и т. п. Вместе с тем этот процесс означал приближение к более рациональной модели распределения трудового потенциала общества по сферам деятельности, характерных для зрелых рыночных экономик.

В обобщенном представлении рынок труда рассматривается как единое пространство со свободной игрой рыночных сил, на котором происходит взаимодействие работников и работодателей. Однако разнообразие предлагаемых трудовых услуг и рабочих мест порождает дифференцированность рынка труда. Фактически в развитой экономике действует система многих

взаимосвязанных рынков труда, отличающихся различной степенью автономности. Каждая разновидность труда, профессия, специальность имеет свой более или менее особенный от других рынков. Рынок педагогического труда ограничен определенными рамками: во-первых, соответствующим образованием на уровне среднего и высшего педагогического образования. Причем, в 1990 – 2000 годы в регионах заметно изменилась ситуация по качественному составу учителей: увеличился процент учителей с высшим образованием, что связано, с одной стороны, с сокращением количества учителей в начальной школе прежде всего со средним специальным образованием, с другой – увеличением подготовки по специальности «Педагогика и психология начального образования» на базе среднего педагогического образования в педагогическом университете. Улучшению качественного состава учителей способствовали некоторые негативные моменты: увеличение нагрузки преподавателей, что связано с нехваткой учителей и низкой зарплатой на одну ставку. По данным социологических исследований в образовании, проведенным Ф. Шереги, 80 % учителей несут полуторную или двойную нагрузку [3]. Учителя без специального образования в 2000-2001 учебном году в Омском регионе составили только 3 % [4].

Во-вторых, рынок педагогического труда ограничен территориально. Практически нет миграции учителей между регионами, за исключением всплесков миграционных потоков населения из сопредельных государств СНГ. В частности в Омский регион в период с 1997 по 2002 гг. переселилось около 85 тыс. человек из Казахстана [5]. Незначительные миграционные движения происходят между Новосибирской и Омской, Омской и Тюменской областями.

Обычно рынок педагогического труда ограничен городом, небольшие передвижения учителей есть между областью и городом и практически почти отсутствуют внутри области, за исключением приезда молодых специалистов в большинстве своем временно на учебу выезжавших в город. Ограниченность рынка труда регионом и отдельными территориями связаны с немобильностью населения в целом, низкой зарплатой учителей, большой ролью в доходах учителей личного подсобного хозяйства, крестьянской ментальностью, сориентированной на традиции, в которых непоследнюю роль играет оседлость, сохранение привычного образа жизни.

На разных этапах эволюции рынок педагогического труда контактирован с другими сегментами рынка труда. В течение практически всех 90-х гг. и нач. 2000 г. в связи со структурными изменениями в экономике рынок педагогического труда выступал в роли донора для новых сфер деятельности, отдавая в основном молодежь: учителей, имеющих небольшой стаж работы, и потенциальных педагогов-выпускников высших и средних педагогических учебных заведений. За период с 1997 по 2002 годы школу покинули около 700 молодых специалистов, в 2000 году около 2000 выпускников педагогических учебных заведений не трудоустроились в систему образования [6]. Причем, тенденция к снижению трудоустройства в сферу образования началась с момента начала реформ в России и перетока кадров во вновь открывающиеся сферы деятельности. Молодежь, отличающаяся большей мобильностью, хотя и сравнительно невысоким профессионо-квалификационным уровнем и частой сменяемостью работы, имеет большой период предстоящей трудовой деятельности и возможности переподготовки и повышения квалификации. Она обладает большим запасом энергии, отличается быстрым приспособлением к новым условиям работы. Именно эти качества определяют интерес молодежи к новым сферам, и новых сфер экономики – к молодежи как рабочей силе.

В 2000 году учебные заведения высшего и среднего педагогического образования региона выпустили около 2500 тыс. специалистов, из них трудоустроились в учреждения образования 19,6 % (529 чел.). Тенденция сокращения трудоустройства выпускников педзаведений в системе образования просматривается с 1992 года: в 1992 году трудоустроились 1056 человек (400 – город; 656 – село), в 1996 году – 945 человек (477; 468), в 2000 году – 529 человек (205; 324). В сравнении с 1993 годом, когда прибытие молодежи в образовательные учреждения было максимальным, показатель трудоустройства выпускников снизился более чем в два раза: по городу

на 61,1 %, по селу – 50,6 %, а в целом по области – 53,4 %. При этом опережающими темпами шло сокращение трудоустройства молодых специалистов со средним специальным образованием. Если трудоустройство выпускников ОмГПУ снизилось от максимального его уровня (323 человека в 1994 году) до показателя 2000 года (207 человек) на 36 %, то по средним учебным заведениям на 70 % (с 683 до 204 человек). В 2000 году число выпускников педагогического университета, трудоустроившихся в учреждениях образования, впервые превысило суммарный показатель всех средних педагогических училищ и колледжей области. А выбытие учителей в этом же году составило 2308 человек или 9,3 % [7].

В образовании никогда не было емкого рынка рабочей силы. В советское время проблема решалась путем распределения специалистов с обязательствами работать по распределению в течение 3-х лет. Хотя вся экономика советского типа характеризовалась парадоксальным соотношением хронического избытка кадров с их хронической нехваткой. Установление зарплаты на заниженном уровне и отсутствие жестких бюджетных ограничений вели к тому, что запросы предприятий оказывались значительно выше того объема трудовых ресурсов, которым реально располагала экономика. Возможности торга напрямую зависели от размера предприятий и численности персонала. Все это делало спрос на рабочую силу практически ненасыщаемым, превращая ее дефицит в неизбежного спутника плановой экономики. Занятость далеко отрывалась от потребностей производства. Не находилось продуктивного применения всем работникам. Все это ложилось бременем на все общество, что позволяло поддерживать избыточность рабочей силы на отдельном предприятии или в отдельной отрасли.

Иная ситуация была в образовании. Избытка рабочей силы не было. Это обеспечивалось строгой регламентацией учебной нагрузки учителей (18 часов в неделю), количеством классов-комплектов, жестким учебным планом.

Поэтому при отмене административных мер пополнения молодыми специалистами система образования столкнулась с проблемами вольного найма. Удовлетворяя количественную величину спроса на педагогов в целом при высокой текучести кадров (в 1992 г. – 5,2 %, в 1994 г. – 6,8 %, в 1997 г. – 8,8 %, в 2000 г. – 9,3 %), управление образования сдерживало процесс ухода на пенсию специалистов. Увольнения в связи с уходом на пенсию составили в 1990 г. 27,1 % от всех учителей пенсионного возраста, в 1991 – 20 %, в 1992 – 15 %, 1996 – 18,7 %, 1997 – 15,7 %, 1998 – 14,8 %, 1999 – 12 %, 2000 – 20 %. Процент учителей пенсионного возраста и с большим стажем работы (свыше 20 лет) постоянно возрастал [8]. На фоне сокращения количества учителей со стажем работы до 5 лет на 20 % в 2000 году в сравнении с 2001 годом уменьшился прием на работу молодых специалистов-выпускников педвузов и педучилищ в 2 раза в 2000 году в сравнении с 1992 годом, просматривается тенденция старения коллективов учителей.

Причем по данным социологических исследований, проведенных социологическим сектором отдела маркетинга Омского педуниверситета, эта тенденция сохранится в ближайшей и более отдаленной перспективе, что повлияет на рынок педагогического труда. С 1993 по 2001 годы доля учителей пенсионного возраста в общеобразовательных школах Омской области устойчиво составляла от 6 до 7 %.

С 1990 по 1996 год возрастные группы, достигающие пенсионного возраста, были относительно стабильны. С 1997 по 2005 годы их численность определяется двумя волнами демографического спада военных лет, на пятилетие отстоящими друг от друга. В 1996-2001 годах число вступающих в пенсионный возраст сокращалось среди женщин, в 2001-2006 годах – среди мужчин. С 2006 года происходит резкое увеличение численности пенсионеров за счет обеих категорий.

Поскольку подавляющее большинство работников образовательных учреждений составляют женщины (от 87 до 89 % – среди учителей школ, 100 % – среди педагогов дошкольных учреждений), изменение общей численности пенсионеров в учреждениях образования определялось изменением численности пенсионеров-женщин. На фоне общего старения кадров и рос-

та доли педагогов-стажистов численность пенсионеров, работающих в учреждениях образования, сокращалась, так как в период с 1996 года по 2001 год в пенсионный возраст вступали немногочисленные группы женщин, рожденных в годы войны.

С 2001 года ситуация в образовательных учреждениях коренным образом меняется. В пенсионный возраст начинают вступать растущие по численности возрастные группы работников, рожденные в послевоенные годы. Число работников – женщин, достигающих пенсионного возраста в период с 2003 – 2010 годы на 45 % больше, чем их было в 1995-2002 годах. Первые проявления этого роста наблюдались при комплектовании школ кадрами в 2002 году.

К 2010 году пенсионного возраста достигнут 17,5 % педагогов учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования от настоящей их численности, в том числе 4104 учителя школ (18,5 %), 1127 педагогов дошкольных учреждений (20,3 %), 399 – учреждений дополнительного образования (8,1 %). Их общее количество составит более 5,5 тыс. человек.

Недостаточно знать лишь численность педагогов, достигающих пенсионного возраста до 2010 года. Необходимо оценить действительный уровень выбытия учителей из-за увольнений на пенсию и количество освобождающихся в связи с этим рабочих мест.

Анализ увольнений учителей, достигших пенсионного возраста в 1980–90-е годы показывает, что по истечении 20 лет работы после достижения пенсионного возраста увольняются все пенсионеры (в списках работающих пенсионеров педагогов старше 1927 года рождения не оказалось). По истечении одного года работы после достижения пенсионного возраста увольняются 16,6 % педагогов, 3 лет – 31,3 %, 5 лет – 55,3 %, 7 лет – 72,9 %, 10 лет – 89,4 %, 15 лет – 99,3 %. Зная настоящую численность педагогов-пенсионеров и число педагогов, достигающих пенсионного возраста до 2010 года, можно составить прогноз освобождения рабочих мест, связанных с их выбытием. В качестве базовой в прогнозе использовалась статистика (а при ее отсутствии приблизительные оценки) о численности различных категорий педагогов-пенсионеров в 2002 году. Расчеты показывают: ожидается, что в период с 2003 по 2010 годы уровень увольнений педагогов по причине достижения ими пенсионного возраста будет возрастать, причем, если в 2003 году ожидается увольнение около 380 учителей, то в 2010 году – свыше 500 учителей. Всего с 2003 по 2010 годы по этой причине из общеобразовательных школ уволятся около 3700 учителей. Основная их доля будет приходиться на сельские образовательные учреждения, поскольку в них трудится 64,5 % всех учителей.

Одновременно в школах будет увеличиваться количество работающих пенсионеров (ориентировочно с 1900 человека в 2003 году до 2100 человек в 2010 году).

Ввиду относительной малочисленности педагогов дополнительного образования предпенсионного возраста их выбытие на пенсию существенно не отразится на проблемах комплектования образовательных учреждений этого типа. В настоящее время процент педагогов пенсионного возраста (включая совместителей) в учреждениях дополнительного образования города Омска составляет около 8,2 %, по селу – 4,3 % (оценка), в целом по области – 6,2 % (оценка). Ожидается, что в среднем по области по причине достижения пенсионного возраста ежегодно будут увольняться 50-60 человек, что освободит до 2010 года около 450 рабочих мест. Число педагогов-пенсионеров в учреждениях дополнительного образования будет медленно сокращаться с 300 человек в 2003 году до 230 человек в 2010 году.

В 2002 году в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) педагоги-пенсионеры составляли в городе Омске 9,4 %, сельских районах – 4,9 % (оценка), в целом по области – 7,4 % (оценка). Ожидается, что к 2010 году из дошкольных образовательных учреждений уволятся по причине выхода на пенсию около 900 педагогов ДОУ (600 человек в г. Омске и 300 – в сельских районах), а ежегодное выбытие по этой причине составит в среднем 110 человек.

Таким образом, с 2003 по 2010 годы в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования количество освобожденных рабочих мест в результате увольнений по причине достижения пенсионного возраста может составить свыше 5 тысяч мест.

Таблица 2

**Число педагогов Омской области, достигающих пенсионного возраста
в период с 2002 по 2010 годы по данным на 1 октября 2001 года
(без Любинского района)**

Учителя школ	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Итого
Русский язык	83	88	68	98	125	105	93	75	735
Родной язык	0	0	3	1	0	2	0	1	7
История	24	34	23	40	31	35	38	42	267
Математика	69	51	65	87	93	74	91	81	611
Информатика	1	4	8	2	4	5	4	2	30
Физика	14	12	18	16	32	20	24	23	159
География	22	21	32	25	32	24	35	35	226
Биология	20	19	18	24	28	30	26	35	200
Химия	19	12	15	13	21	13	20	20	133
Ин. язык	24	32	31	37	39	• 36	45	59	303
Труд	24	30	29	50	47	51	39	55	325
Физкультура	12	12	9	20	21	20	19	19	132
Музыка	3	6	7	7	7	12	6	18	66
ИЗО	9	3	10	6	12	10	7	11	68
Нач. классы	92	104	100	126	124	74	108	114	842
Итого	416	428	436	552	616	511	555	590	4104
ДОУ	92	102	119	159	132	138	174	211	1127
Доп.образ.	33	39	37	54	57	62	55	62	399
Итого	541	569	592	765	805	711	784	863	5630

Таблица 3

Прогноз уровня увольнений педагогов на пенсию в период с 2003 по 2010 год

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Итого
Учителя школ	381	407	426	443	475	513	524	537	3706
Педагоги ДОУ	85	90	96	104	114	121	126	137	873
Педагоги учрежде- нии дополнитель- ного образования	57	56	55	54	56	57	59	59	453
Итого	523	553	577	601	645	691	709	733	5032

Таким образом, эволюция регионального рынка педагогического труда в 1990 – 2000 годы характеризуется:

1. Нарастающим оттоком кадров педагогов из системы образования, и, прежде всего, оттоком молодых специалистов и уменьшением притока кадров – выпускников высших и средних педагогических учебных заведений. Отток идет в другие сферы деятельности в большинстве своем не связанные с системой образования. Система образования не способна конкурировать с новыми открывающимися сферами деятельности: предложить более выгодные условия труда (зарплата, жилье и т. п.). По данным социологических исследований 2001 года молодежь в возрасте 21-29 лет отличается большим прагматизмом, для нее неважно, где работать и хотела бы иметь зарплату: 19,7 % – от 1000 до 2000 руб.; 31,7 % – от 2000 до 4000 руб.; 43,8 % – от 4000 до 6000 руб.; 4,8 % – свыше 6000 руб. [10]. Тогда как по данным управления образования Омской области начинающий учитель в 2001 г. по 7, 8, 9 разрядам получал до 1000 руб. зарплаты.

2. Отсутствием обвального ухода работников образования в другие сферы деятельности, что обеспечило сохранение работоспособности системы образования. Эта тенденция может сохраниться и в перспективе, так как занятые в образовании и проработавшие в нем 5-10 лет и не имеющие альтернативы занятости в соответствии со своим образованием имеют меньше шансов ухода в другие отрасли (отсутствие финансовых средств и желания осуществить переподготовку, получение иной квалификации). И если в большом городе эти шансы все-таки существуют, то в сельской местности их просто нет.

3. Старением школьных коллективов, что было вызвано, с одной стороны стремлением администрации в 90-е гг. решить кадровые проблемы в связи с уходом из образования молодежи за счет пенсионеров, с другой – стремлением учителей пенсионного возраста продолжить работу, что позволяло несколько улучшить свое материальное положение (пенсия + зарплата и очень часто на 1,5 – 2 ставки). Тенденция недолговечна в связи с уходом в ближайшей перспективе большого количества учителей на пенсию в связи с преклонным возрастом. Это первое. Второе, качественный состав работающих учителей не позволит решать задачи модернизации образования. Анкетирование более 6,5 тыс. сельских учителей Омской области в июне 2003 года показывает, что 69 % учителей не знакомы и не умеют пользоваться компьютерной техникой, еще 23 % имеют навыки работы на компьютере и только 2 % опрошенных регулярно пользуются Интернетом. На вопрос "Какие проблемы Вас волнуют?" 26 % опрошенных ответили "Повышение квалификации", а 77 % не в полной мере удовлетворены и не удовлетворены своей работой [11].

На фоне отсутствия для учителя альтернативы занятости вряд ли можно ожидать высокого качества работы учителя.

4. Актуализацией проблемы соотношения спроса и предложений на рынке педагогического труда региона. По данным управления образования области и результатам социологических исследований, проведенных социологическим сектором отдела маркетинга ОмГПУ, ежегодная потребность в работниках образования традиционной сферы будет составлять в период с 2003 по 2010 годы от 800 до 1000 человек. Реальный рыночный механизм может заработать только при поднятии статуса учителя, работника образования в целом (зарплата, жилье, соцобеспечение и т. п.). При подобных условиях возрастание спроса на специалиста будет постепенно смещаться от только количественных показателей к качественным: уровень образования (в том числе способность к его продолжению), уровень владения современными информационными технологиями и т. п., понимание и способность решения задач модернизации образования. В этом случае предложения на рынке труда не всегда будут соответствовать спросу. Предложения (при изменении статуса учителя) могут происходить: а) от достаточно внушительной группы сокращенных учителей (в период с 2000 по 2005 годы будет сокращаться около 3000 рабочих мест) [12] – условием для них может быть переподготовка (с учетом возраста); б) от части людей с высшим педагогическим образованием, ушедшим в другие сферы деятельности в разные годы – следует предположить, что эта категория будет очень незначительной, не имеющей опыта работы в образовании, отчасти утратившей тот базовый уровень подготовки, полученный в педагогическом вузе; в) выпускники высших и средних педагогических учебных заведений – наиболее вероятная категория, которая будет предлагать себя на рынке труда, имея соответствующее образование, владея современной техникой, современными технологиями (теоретически) обучения и имея один крупный недостаток: отсутствие опыта работы. Однако в сложившихся условиях на рынке педагогического труда категория выпускников вузов – наиболее вероятный путь изменения кадровой ситуации в системе образования.

Библиографический список

1. Регионы России. Статистический сборник. – М., 2001. – Т. 1. – С. 525; Т. 2. – С. 110-111, 132-133, 395-396, 400-401.

2. Составлена по: Экономика переходного периода. Очерки экономической политики посткоммунистической России 1991-1997 гг. – М., 1998. –С. 860; Капелюшников Р.И. Российский рынок труда. Адаптация без реструктуризации. – М., 2001. – С. 37.
3. Шереги Ф. Социология образования: прикладные исследования. – М.: Академия, 2001. – С. 147.
4. Подсчитано по данным: Основные показатели деятельности учреждений образования Омской области в 2000 г. – Омск, 2001; Итоги развития системы образования Омской области в 2000-2001 уч.г. – Омск, 2001.
5. Омский областной статистический ежегодник. – Омск, 2002. – Ч. 1. – С. 106.
6. Материалы социологических исследований. Выбытие учителей из общеобразовательных школ в 1997-2002 г.
7. Итоги развития системы образования Омской области. – Омск, 2001. – С. 30-32.
8. Определение потребности в педагогах общеобразовательных учреждений Омской области. – Омск, 1993. – С. 14-16; Итоги развития системы образования Омской области в 2000-2001 гг. – Омск, 2001. – С. 31; Материалы социологических исследований. Выбытие учителей из общеобразовательных школ в 1997-2002 гг.
9. Прогноз составлен по материалам статистики Управления Омской области социологическим сектором отдела маркетинга ОмГПУ.
10. Молодежь в меняющемся мире. Детский фонд ООН. – Флоренция (Италия), 2000– С. 85-88; Г.Г. Руденко, А.Р. Савелов. Специфика положения молодежи на рынке труда // СОЦИС. – 2002. – № 5. – С. 103.
11. Анкета учителя. Управление образования Омской области. – Омск, 2003.
12. Прогноз развития кадровой ситуации в учреждениях образования на 2000-2005 гг. Управление образования администрации Омской области. – Омск, 2000. – С. 21.

МОДЕЛЬ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ

Гам

Владимир

Иванович

– кандидат педагогических наук, директор центра образовательных инициатив ОмГПУ

Филимонов

Алексей

Александрович

– кандидат технических наук, заместитель директора центра образовательных инициатив ОмГПУ

E-mail: gam_v@mail.ru

Может или нет организация и/или личность быть «развита», - вопрос, на который до сих пор нет однозначного ответа. Отметим, что, исходя из общих теоретических соображений, ответ на этот вопрос скорее отрицательный, поскольку сложные системы, построенные на обратных связях, имеют собственное (саморегулирующееся) поведение. Мы рассматриваем школу как закрытую систему, имея в виду, что ее реакция на внешнее воздействие определяется не столько интенсивностью этого воздействия, сколько внутренними свойствами школы как организации. Школа может получить импульс извне (или изнутри) со всеми вытекающими отсюда последствиями, которые не всегда совпадают с желаемыми. Поэтому процесс развития обусловлен в большей степени именно этими внутренними свойствами и заключается в актуализации потенциалов, присущих школе в скрытой, не проявленной форме.

В случае нормального функционирования при обеспеченности ресурсов и определенности ситуации - нет проблем, действия упорядочены, событий не происходит, следовательно, отпадает необходимость в управлении. Когда функционирование наталкивается на препятствия, тогда возникает кризис в организации, и она не может существовать, как прежде. Здесь обязательно возникает вопрос «Почему я должен это делать и ради чего?». Людям надо представлять, что их ждет. Если люди не представляют, что их ждет, то организация никогда не выходит из кризисных ситуаций. Она просто погибает, потому что люди – ее главный ресурс.

С этой позиции процессы развития стимулируются, если руководитель понимает и принимает необходимость перемен и способен их осуществить. Таким образом, ключевыми параметрами, определяющими развитие, являются *осознанность* и *компетентность* руководителя и его команды [1, 2].

Мы рассматриваем *компетенцию* как *функцию ситуации, отношения (личности), информации, знания и умений* [3].

Ситуация – это место, где проявляется компетенция. Важно видеть свою роль в ситуации и оптимально выбрать стиль поведения.

Отношение проявляется в мотивации *личности* – это то, что заставляет человека действовать и вести себя определенным образом.

Информация представлена данными, имеющими смысл в конкретной *ситуации*.

Знание – информация, используемая личностью для *понимания ситуации*.

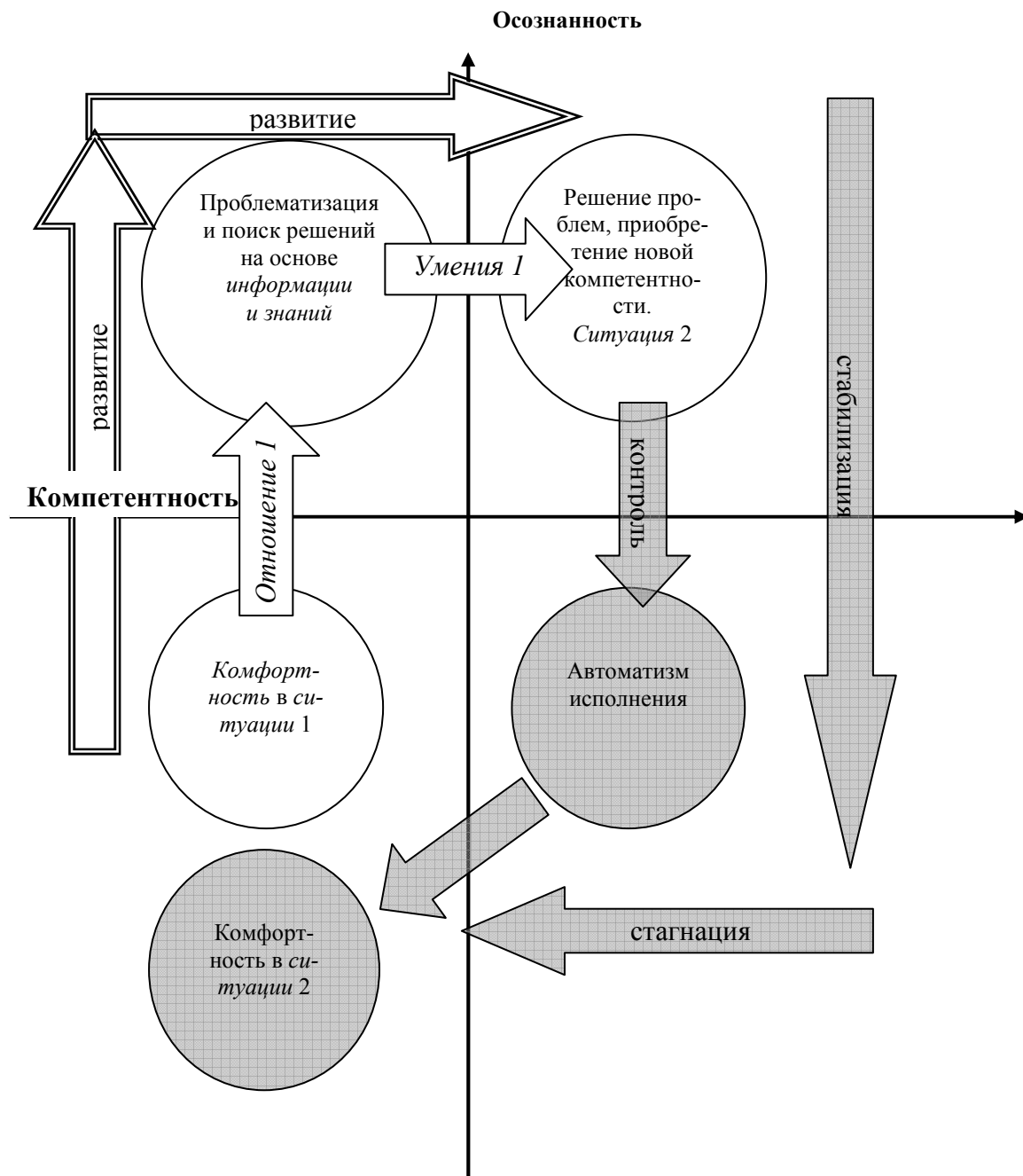
Умения – это превращение *знаний* в *действия*, фактическое поведение, проявляющееся в конкретной *ситуации*, - ключевой момент в понятии компетенции.

Заметим, что люди, не развившие и владеющие другими составными элементами компетенции, не могут развивать свои умения сверх репертуара, который они уже используют.

Далее в статье схематически представлено описание модели устойчивого развития, которая строится на плоскости «осознанность – компетентность» и основана на идеях, предложенных в [1,2]. М. Шратц отмечает, что «желание изменяться и развиваться дальше ограничено осознанием того, что придется принимать что-то новое, а привычка к знакомым точкам зрения, манере поведения в людях намного сильнее».

Схема 1

Модель устойчивого развития системы



Поэтому обязательно должна быть цель (более того, обострение ее) в сознании людей. Каждому сотруднику надо представлять возможное будущее и соотносить это с представлением о себе и своем месте в организации.

Таким образом, особое значение целей обусловлено тем, что люди имеют основополагающее стремление понимать, почему происходит то, что происходит. Понимание того, куда мы стремимся (цель), автоматически дает набор правил выбора из многих альтернатив. Тогда каждый человек осознанно определяется, будет ли он участвовать в достижении целей, в какой степени и что ему для этого необходимо.

Для того чтобы справляться с повседневными задачами, руководителю школы достаточно владеть лишь определенным набором действий, который вырабатывается практикой. Если новые задачи не возникают, то руководителю достаточно комфортно в этой ситуации *неосознанной некомпетентности* (схема 1). Когда возникают новые задачи, с которыми невозможно справиться, имея прежние знания и умения (некомпетентность), тогда у руководителя появляется необходимость в осознании этих задач или, иными словами, в выработке *отношения* к ним. Этот процесс протекает естественно, если человек сразу осознает, что его некомпетентность не позволяет решить новые задачи, и он понимает необходимость обучения. Но внутри организации необходимость в осознании и обучении может и не быть столь очевидной, так как положение в ситуации 1 комфортно и безопасно. В любом случае начало движения из ситуации комфорта всегда проблематично и связано с большой ответственностью. Основным инструментом, позволяющим в сжатые сроки осуществить процесс индивидуального или коллективного осознания, является анализ.

Процедуры анализа позволяют выявить уровень некомпетентности и выйти в состояние *осознанной некомпетентности*, которое можно характеризовать как *незащищенность* и/или *беспомощность* (мы осознали новые задачи, мы понимаем, что мы не справимся с новыми задачами, мы не знаем, что делать).

Любое отклонение от настоящего состояния ситуации комфорта влечет за собой не только неуверенность, но также и возможность научиться чему-то новому и приобрести новую компетентность. В ситуации осознанной некомпетентности необходимо осуществить *проблематизацию и поиск решений* на основе *информации и знаний* о новых задачах. Дальнейший шаг связан с приобретением умений решения новых задач и соответственно *осознанной компетентности* (эту ситуацию можно характеризовать как *доверие*, поскольку руководство способно решить и решает проблемы, обусловленные переменами). На этой стадии важную роль играют качества руководителя как лидера, в частности, вера в свои силы, а также особое отношение к ошибкам, которые воспринимаются как неизбежность при переходе от осознанной некомпетентности к осознанной компетентности.

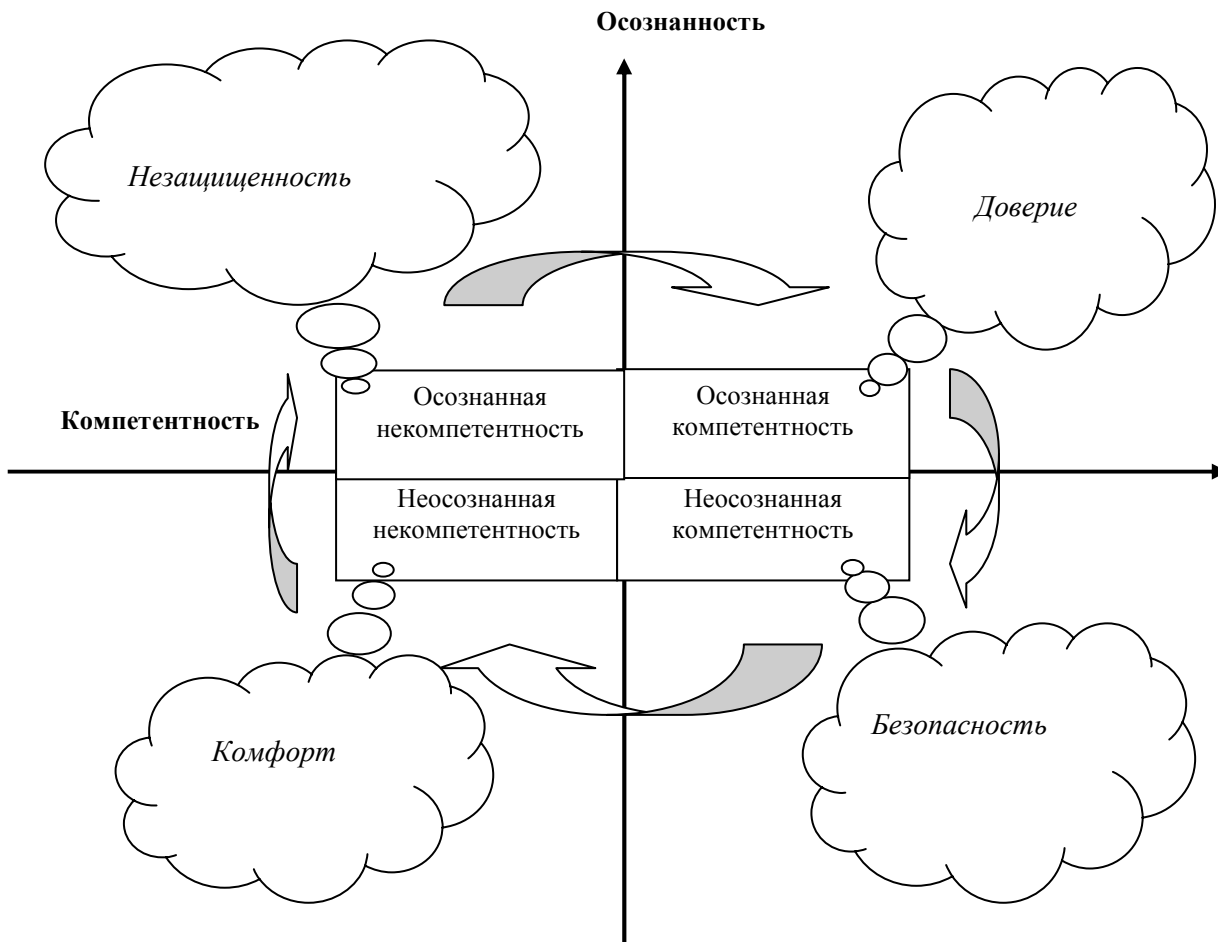
Однажды овладев новыми знаниями, умениями и навыками, доведя их до совершенства, так, что нет больше необходимости следить за каждым шагом, слагаемые новой компетентности вновь становятся частью «репертуара» привычных действий. Руководитель достигает уверенности в себе и независимости в новой ситуации 2. Это аналогично тому, как водитель не думает о процедуре переключения передач при движении автомобиля, когда приобретает достаточный опыт вождения.

Такая ситуация опасна тем, что можно легко войти в режим *автоматического управления* и чувствовать себя в полной *безопасности*. После перехода от осознанной компетентности к *неосознанной компетентности* естественно осуществляется выход в состояние *комфорта* (*неосознанной некомпетентности*), и цикл замыкается.

В первой половине цикла (схема 1) при переходе от неосознанной некомпетентности к осознанной компетентности наращивается понимание и компетентность, - в результате происходит *развитие* руководства и организации. Во второй половине цикла происходит потеря понимания и компетентности (по отношению к вновь возникающим задачам), и этот процесс можно характеризовать как стабилизацию с последующей стагнацией. В целом этот цикл представлен на схеме 2 [1].

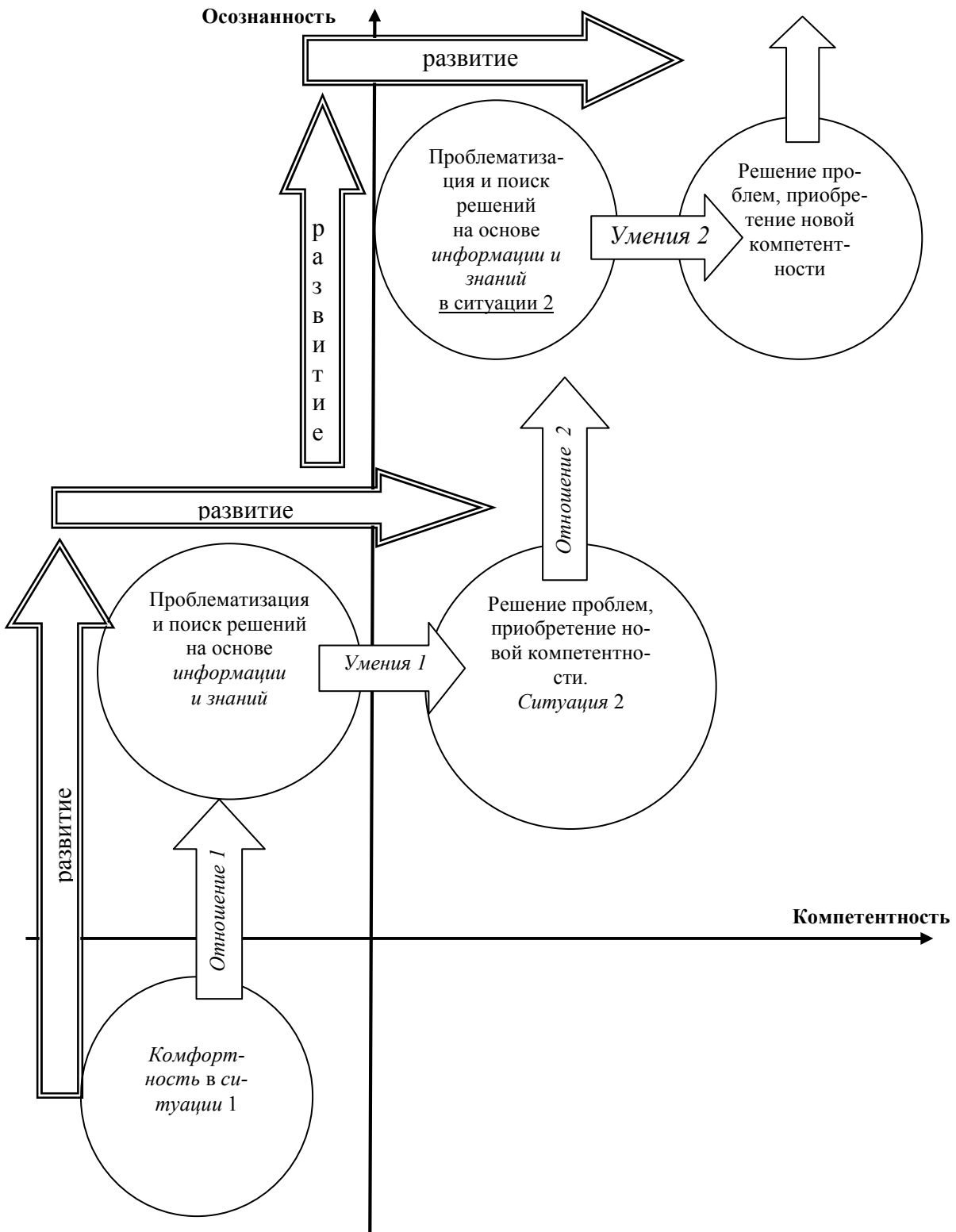
Схема 2

Цикл функционирования модели



Иной сценарий представлен на схеме 3. В режиме осознанной компетентности руководитель (и его команда), овладевшие инструментами решения задач ситуации 1, продолжают отслеживать и осознавать новые проблемы в ситуации 2. При этом руководитель и организация выходят на новый цикл развития, постоянно создавая новое понимание процесса перемен и новую практику.

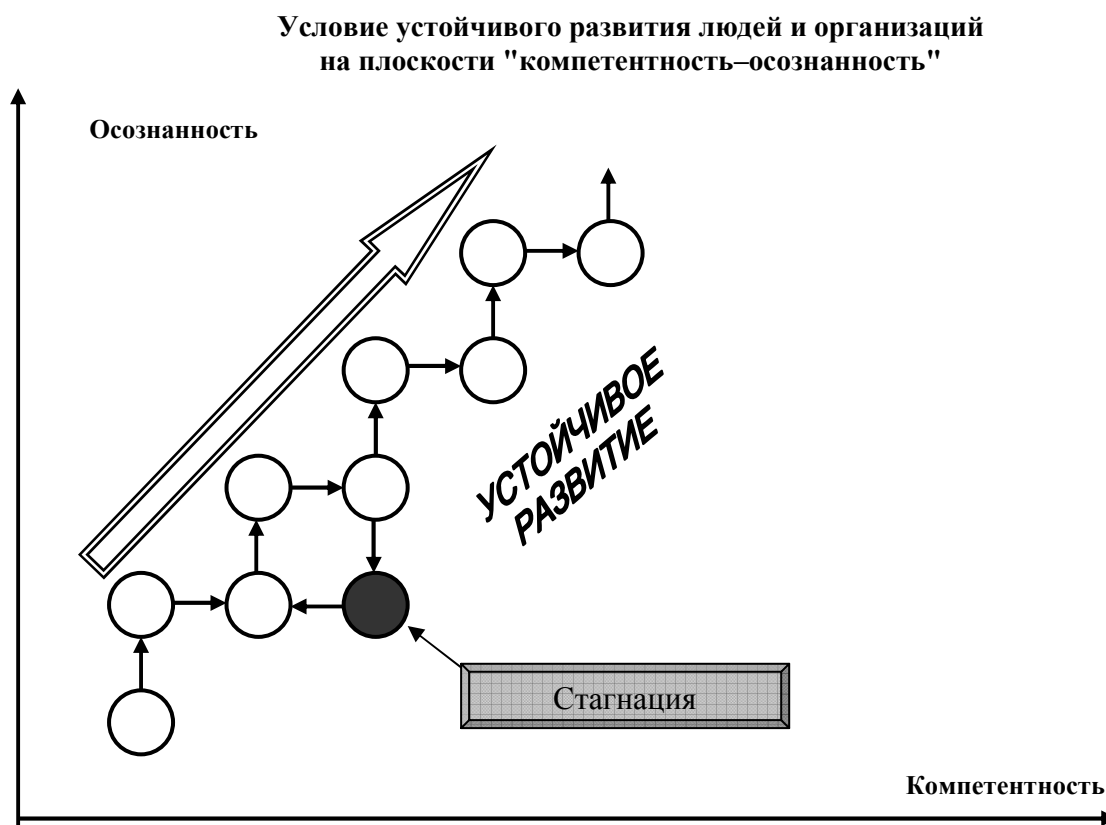
Цикл функционирования модели в режиме развития



Сознательная компетентность вырастает из взаимной поддержки в атмосфере доверия путем непрерывного (само)обучения и баланса «понимания» и «действия». Последовательность постоянного наращивания осознанности и компетентности является необходимым условием устойчивого развития людей и организации (схема 4). При этом нужно помнить, что на любом из циклов развития сохраняется опасность стагнации (люди не сразу осознают свои успехи).

Нам представляется, что процесс обучения и развития детей также должен строиться в соответствии с представленной схемой.

Схема 4



Итак, основной задачей менеджмента является обеспечение устойчивого развития образовательного учреждения в условиях перемен. Эта задача решается путем непрерывного осознания ситуации (соотнесения потенциала образовательного учреждения и факторов и ожиданий внешней среды) и наращивания адекватной компетентности. При этом первым шагом устойчивого развития является осознание ситуации путем выработки отношения. Затем осуществляется проблематизация и процесс поиска решений на основе информации и знаний. Приобретение умений позволяет решить проблемы и сформировать новую компетентность. Однако, пока осуществляется этот шаг развития, ситуация успевает измениться, что требует выработать новое отношение и т. д. Постоянные перемены во внешней среде являются тем фактором, который диктует непрерывность развития школы и ее руководства. Устойчивость развития обеспечивается непрерывностью осознания и «наращиванием» компетентности, что не дает школе возможности выработать стереотип поведения, а ее руководству - выйти в режим «автоматического» управления.

Библиографический список

1. Шратц М. Школьные руководители как организаторы перемен: распространение инноваций путем повышения квалификации // Роль международных проектов в совершенствовании системы управления образованием: Материалы международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 135 с.
2. В.И. Гам, А.А. Филимонов. Школа устойчивого развития // Роль международных проектов в совершенствовании системы управления образованием: Материалы международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 19-27.
3. Карлоф Б., Седерберг С. Вызов лидеров / Пер. со швед. – М.: Дело, 1996.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

**Ирхина
Ирина
Витальевна**
– кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
психологии управле-
ния образованием
БГПУ

Тенденция современного педагогического образования такова, что непрерывная профессиональная подготовка учителя всё более перемещается в конкретную школу, конкретный педагогический коллектив, где в условиях реальной образовательной практики происходит становление учителя, оттачивается мастерство, апробируются полученные знания и личный опыт. Поэтому повышение профессиональной компетентности педагогов в рамках методической работы руководителей школы рассматривается нами как часть непрерывного педагогического образования.

В научных публикациях по проблемам управления школой особое место занимает система методической работы. В исследованиях отмечается, что, несмотря на первоочередное значение методической деятельности руководителей школ, в организации работы с педагогическими кадрами, имеет место формализм, тормозящий творческий рост учителей. Среди прочих факторов исследователи указывают на ограниченность методической работы рамками деятельности методобъединений и повышением квалификации учителей по частнометодическим, предметным вопросам; на недостаточный учёт личностных особенностей педагогов, их профессиональных интересов и потребностей, индивидуального стиля учебной деятельности; на недостаточную методологическую и теоретическую подготовку педагогических коллективов; на случайный выбор методических проблем и др. (Т.И. Шамова, М.М. Поташник). Наши наблюдения за деятельностью руководителей школ и учителей в системе методической службы образовательных учреждений подтверждают нескоординированность целей методических структур, разобщённость действий педагогических объединений и органов внутришкольного управления, «размытость» и неконкретность решаемых ими задач.

В результате нашего исследования выявлено, что более 70 % руководителей школ отмечают нежелание учителей участвовать в методической работе школы и непонимание её важности, характеризуя отношение к ней педагогов как пассивное, безразличное, формальное, несерьёзное. При этом руководители указывают, что у практиков, особенно опытных учителей с большим стажем работы, отсутствует заинтересованность в повышении профессионального мастерства в условиях школы, которая резко возрастает в период аттестации учителя. По данным опроса 90 % учителей считают, что творческий потенциал педагогического коллектива их школы не раскрыт полностью, при этом 59 % педагогов осознают себя творческой личностью.

Раскрытию их творческих сил мешает недостаток знаний и педагогического мастерства, консерватизм, боязнь неуспеха и бесполезности усилий. Среди наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются руководители школ в организации методической работы, респонденты называют: отказ учителей использовать в практике работы новые приёмы, методы и технологии обучения, нежелание обмениваться своим опытом с другими учителям, открыто заявлять о своих дидактических затруднениях и проблемах. Причинами такого отношения педагогов к методической работе являются, по мнению руководителей, недостаточная подготовленность заместителей директора школы к деятельности с педагогическими кадрами, неумение создать условия для раскрытия творческого потенциала учителей и повышения мотивации к профессиональному развитию во внутришкольном управлении, отсутствие в школе необходимой литературы по организации методической работы и т. д.

Понятие «методическая работа в школе» раскрывается в специальной литературе по внутришкольному управлению неоднозначно: как отдельный вид управленческой деятельности руководителя школы, направленный на повышение уровня методологической, научно-теоретической и практической подготовки учителей (Т.И. Шамова, К.А. Нефёдова), как систематическая коллективная и индивидуальная деятельность учителей по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки и профессионального мастерства в межкурсовой период (В.И. Зверева); как подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам педагогической деятельности (В.М. Лизинский); как целостная система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, ориентированных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства учителя, на развитие творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом (А.М. Моисеев, М.М. Поташник); как сложная педагогическая система, призванная реализовывать цели развития учителей (Л.И. Дудина).

Традиционно методическая работа в школе рассматривается в контексте индивидуальной и коллективной педагогической деятельности (Ю.А. Долженко, Л.И. Дудина и др.). В исследовании Л.И. Дудиной научно-методическая работа в школе представляет собой следующие блоки педагогической деятельности: познавательная деятельность педагогического коллектива, направленная на формирование проблемного сознания учителей; тематическая деятельность педагогического коллектива, цель которой заключается в выявлении путей целесообразного решения актуальных педагогических проблем; обобщающая деятельность педагогов, ориентированная на закрепление положительного инновационного опыта.

Методическая работа как деятельность учителей по освоению новых педагогических идей, по мнению Ю.А. Долженко, представлена тремя этапами. На начальном этапе осуществляется психологическая и теоретическая подготовка коллектива к освоению идей, на втором этапе учитель выстраивает собственную педагогическую концепцию и проверяет её методическую инструментальность, на третьем – происходит обобщение опыта, его описание и распространение.

Следует заметить, что рассмотрение методической работы в школе только в аспекте деятельности учителей является необоснованным и, как показывают наши исследования, приводит к её недооценке практическими работниками школы. Методическая работа, по нашему глубокому убеждению, представляет собой «отдельный» вид управленческой деятельности руководителей школ. Он осуществляется в рамках управленческого цикла и взаимосвязан с другими направлениями деятельности руководителя школы.

Нацеленность методической работы в школе на повышение уровня методологической подготовки педагогических кадров, педагогической культуры и профессионального мастерства учителей, по определению Т.И. Шамовой и К.А. Нефёдовой, наиболее полно соответствует сущности и характеру управленческой деятельности руководителя школы по развитию дидактической системы учителя.

Проведённое нами исследование состояния проблемы развития дидактической системы в условиях школы позволило установить её актуальность и констатировать важность решения проблемы в теории и практике современной школы.

Изучение состояния проблемы исследования проводилось в течение 15 лет (1988-2003 гг.) на базе факультетов повышения квалификации Московского педагогического государственного университета и Барнаульского государственного педагогического университета, ряда школ г. Барнаула. В эксперименте приняло участие более 5 тысяч руководителей школ (директоров и заместителей директоров) г. Москвы и Алтайского края, более 600 учителей общеобразовательных школ и гимназий. Педагогическая практика свидетельствует и убеждает нас в том, что учителя испытывают значительные затруднения в осмыслении, построении и обобщении собственной дидактической системы. Кроме того, руководители школ встречаются серьёзные трудности в оказании научно-методической помощи педагогам в ходе подготовки к аттестации и участию в конкурсе «Учитель года». Анализ выполненных руководителями школ (обучающихся на курсах повышения квалификации) диагностических заданий, аттестационных и конкурсных материалов свидетельствует о том, что учителя и руководители общеобразовательных учреждений затрудняются теоретически обосновать дидактическую систему, сформулировать цель, раскрыть противоречие, на решение которого направлен творческий поиск педагога, выделить новизну и практическую значимость, оценить систему работы учителя с точки зрения определённых критериев. При описании дидактической системы основное внимание практиков уделяется раскрытию методов, приёмов и средств работы учителя. Руководители школ не всегда осознают место и роль деятельности по развитию дидактической системы учителя в своей управленческой практике. Вместе с тем, опрос показал, что большинство педагогических работников школ (97%) считают профессионально значимыми для себя знания технологического механизма развития дидактической системы учителя от формирования до теоретического описания и распространения на уровне школы, района, города и т. д. Формирование и развитие индивидуальной дидактической системы, по мнению респондентов, способствуют повышению профессионального мастерства педагогов, выявлению и решению возникающих в профессионально-педагогической деятельности проблем, осмыслению и обобщению своего опыта, что, в конечном итоге, приводит к повышению качества преподавания и создаёт условия для самореализации и самоактуализации учителя в педагогическом коллективе.

Анализ проведённого опроса позволил нам утверждать, что руководители школ затрудняются оказать помощь учителю в обосновании методологических ориентиров и ценностно-смысловых установок, определяющих содержательный, процессуальный и результативный компоненты дидактической системы педагога, не знают, как организовать теоретико-практическую подготовку учителей на основе выявленных проблем и профессиональных потребностей. Кроме того, руководители школ отмечают трудности в создании рефлексивной среды как условия и механизма развития дидактической системы учителя.

Исследования показали, что развитие дидактической системы учителя осуществляется в направлении от репродуктивного использования имеющихся технологий обучения до построения авторской дидактической системы. В соответствии с этим нами выделяется следующая классификация видов дидактической системы учителя, в основе которой лежит степень креативности профессионально-педагогической деятельности:

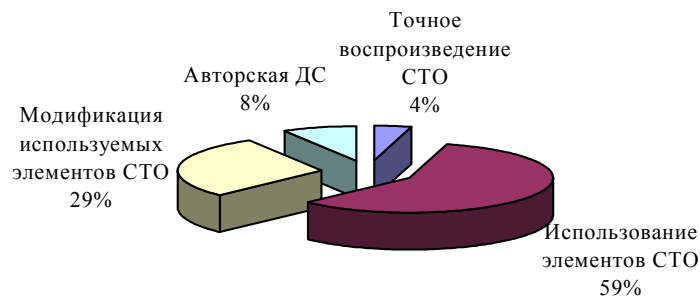
- дидактическая система, основанная на точном воспроизведении современных технологий и методик обучения;
- дидактическая система, основанная на использовании элементов различных современных технологий обучения;
- дидактическая система, основанная на модификации используемых элементов современных технологий обучения;
- авторская дидактическая система, основанная на собственном опыте и экспериментальной работе;

- авторская дидактическая система на уровне теоретического обобщения и описания;
- авторская дидактическая система на уровне теоретического обобщения и распространения в практике.

Анализ эмпирического материала показал, что большая часть учителей общеобразовательных школ строят свою дидактическую систему на основе использования элементов различных технологий обучения (59%), вдвое меньше опрошенных модифицируют известные технологии обучения и их элементы (29%). В результате исследования выявлено, что 4% учителей стараются следовать точным предписаниям, алгоритмам деятельности, указаниям в научно-методической литературе, 8% участвовавших в опросе учителей заявили свою дидактическую систему как авторскую (см. диаграмму 1):

Диаграмма 1

Уровень развития дидактической системы (ДС) учителя, основанной на современных технологиях обучения (СТО)



Вместе с тем, учителя затрудняются определить, на каких идеях и принципах строится их дидактическая система. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности. В качестве ведущей идеи своей дидактической системы учителя определяют формирование знаний, умений и навыков (см. диаграмму 2). В то же время, антропологические ценности в деятельности учителя, ориентированные на целостное развитие сущностных сил ребёнка, остаются в большинстве случаев неустраиваемыми.

Анализ состояния проблемы развития дидактической системы учителя в теории и практике современной школы показывает, что построение и использование учителем в процессе обучения собственной дидактической системы становится тенденцией развития современного образования. Стремление совершенствовать систему работы учителя посредством внедрения в практику новых образовательных технологий, насильственного навязывания методов, приёмов и форм обучения школьников без учёта профессиональных потребностей и условий, индивидуальных особенностей и возможностей учителя и учащихся является, по меньшей мере, неэффективным. Налицо противоречие между тенденцией современной образовательной практики в разработке учителем индивидуальной дидактической системы и существующей системой методической работы в школе, неспособной обеспечить самоуправляемое развитие собственной системы работы с учащимися в процессе обучения. В этой связи обостряется проблема самоуправления развития дидактической системы учителя, не отрицающего внешнего управления, построенного на принципах и положениях антропологической парадигмы.

Основные идеи, лежащие в основе дидактической системы учителя



Наблюдаемая в мировой и отечественной теории и практике образования тенденция примата человека как абсолютной ценности определяет следующее противоречие, связанное с вопросом развития дидактической системы учителя: между потребностью общества в подходе к ребёнку с позиции целостного человека, в раскрытии его сущностных сил, с одной стороны, и ориентацией основной массы учителей на формирование знаний и умений школьников, с другой. Таким образом, основное противоречие, на разрешение которого направлено наше исследование, можно сформулировать как противоречие между потребностью общества в целостном развитии человека и доминирующей в массовой школьной практике дидактической системой учителя, основанной на «знаниевой» образовательной парадигме.

Развитие антропоориентированной дидактической системы учителя в условиях школы возможно только в результате разрешения основного и частных противоречий, как источников движения, возникающих в процессе столкновения старого и нового, регрессивного и прогрессивного, сопровождающих переход исследуемой системы на качественно новый уровень.



**Сластенин
Виталий
Александрович**
- доктор педаго-
гических наук,
профессор,
академик РАО,
президент МАНПО

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Категория профессионализма является основополагающей категорией акмеологии. На ранних этапах развития этой науки наиболее распространенным было определение профессионализма, данное Н.В. Кузьминой, в котором отчетливо просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы профессионализма. Оно и сейчас остается важным методологическим ориентиром. В то же время постепенно стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Такой взгляд на проблему профессионализма позволил его рассматривать как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем - профессионализма личности и профессионализма деятельности.

По определению А.А. Деркача, *профессионализм деятельности* - качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, чтобы осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью

Профессионализм личности - качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности - это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. В то же время при решении практических задач, связанных с развитием профессионализма, в силу различного содержания применяемых акмеологических технологий такое разделение является целесообразным. Равноправное ли это единство? По-видимому, на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать. Скорее всего, тон будет задавать все же деятельностная сторона. Интенсивное развитие умений будет тормозиться, если от его уровня будут отставать соответствующие ему психологические профессионально важные качества. Развитие качеств позволит освоить умения или повысить эффективность уже существующих. Так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит уровневое соответствие.

Профессионализм характеризуется, прежде всего, высокой продуктивностью или эффективностью деятельности. Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям - производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность.

Малопродуктивной, таким образом, считается деятельность, если она не отличается высокими показателями качества и производительности, и если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей.

Непродуктивной является деятельность, если она характеризуется низкими показателями качества и производительности и не преследует положительные социально значимые цели.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко служит основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но ставить знак равенства между ними нельзя.

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого труда (К.К. Платонов).

Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, поскольку во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. Вместе с тем, в определении мастерства речь не идет об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя система умений и навыков без них не может быть сформирована. Для того, чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями - общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим категория мастерства является составной частью категории профессионализма.

Достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста.

Личностно-профессиональное развитие - это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемое в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

Модель профессионала включает следующие компоненты:

- свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношения к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операторные черты индивидуальности, эмоциональность);
- профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности);
- праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);
- гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);
- информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);
- психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);

- осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии (Е.А. Климов).

Решающим признаком профессионализма социального педагога является его готовность к творческому решению задач социально-педагогической деятельности.

Прежде чем раскрыть содержание этой готовности, правомерно заметить, что в реальной педагогической деятельности трудно отделить норму от творчества, поскольку творчество - существенная и необходимая ее характеристика. И норма, и творчество находятся в тесном и подвижном взаимодействии. Для процесса творческого решения педагогических задач характерно наличие как продуктивных, так и репродуктивных элементов; причем они соотносятся между собой диалектически динамично и взаимно переходят друг в друга; кроме того, «удельный» вес каждого из них зависит от многих факторов, в том числе от содержания задачи, от условий, в которых она решается и т.п.

Как показал теоретический анализ, явление готовности к профессиональной деятельности исследуется на следующих уровнях:

- *личностном*, рассматривающим готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером предстоящей деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Ф.Т. Михайлов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, В.В. Столин, Н.Н. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.);

- *функциональном*, представляющем ее как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности (В.А. Алаторцев, Ф. Генон, Е.П. Ильин, А.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин и др.);

- *личностно-деятельностном*, определяющем готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.И. Мищенко и др.).

«Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности» [Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Изд-во Корпорация «Логос», 1994. - С. 11].

Тот же автор одним из первых дал характеристику готовности к решению задач профессионально-педагогической деятельности. Эта готовность выступает не только как рабочая мобилизация профессиональной и психологической возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденный самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией [Там же].

По существу, о готовности к решению социально-педагогических задач идет речь в ранних трудах А.А. Деркача [Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. - М.: Просвещение, 1985]. Он определяет эту готовность как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Формирование данной готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней - есть двусторонний взаимосвязанный процесс, а уровень готовности к ней определяет оптимальную работоспособность человека и

высокую продуктивность его труда, то повышение уровня готовности можно рассматривать как основу совершенствования педагогической деятельности.

Профессионализм человека - это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но, непременно, и наличие психологических компонентов - внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма необходимо преодолеть технологические и технократические мифы, когда он рассматривается как овладение, прежде всего, новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

С нашей точки зрения, профессионализм социального педагога - качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению социально-педагогических задач.

Как системное личностное образование, профессионализм социального педагога складывается из мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-деятельного компонентов.

Отражая нравственно-психологическое содержание профессионализма социального педагога, мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на профессиональную деятельность, понимание ценностных оснований профессии и потребность в творчестве, стремление к волевому напряжению при достижении поставленных целей, комплекс представлений о себе как профессионале (профессиональная «Я-концепция»), отсутствие личностных деформаций.

Когнитивный компонент профессионализма социального педагога включает в себе обобщенное и систематизированное знание о закономерностях психического, физического, нравственного и социального развития учащихся, его диагностике и коррекции, о половозрастной специфике обучения, воспитания и социализации личности ребенка и подростка.

Операционально-деятельностный компонент профессионализма социального педагога отражает его практическую готовность к творческому решению социально-педагогических задач. Помимо антиципации, саморегуляции и умения принимать решения, он содержит в себе педагогическое творчество, коммуникативную компетентность, адекватную профессиональную самооценку, упорядоченную совокупность эффективных профессиональных умений и навыков, владение современными алгоритмами и способами достижения высокой результативности социально-педагогической деятельности.

Формирование профессионализма социального педагога - процесс обретения им смысла жизни и профессионально-педагогического бытия и их реализации в сфере профессионального труда. Это направленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающих высшие достижения в профессиональной сфере на определенном этапе его развития как индивида, как личности, как субъекта деятельности. В этом процессе должны учитываться направленность развития профессионализма, преемственность этапов развития в ее различных модальностях, многовариантность путей развития, его темп и др. Однако у каждого отдельного педагога эта динамика носит особый характер, обусловленный динамикой развития личности в целом. При этом развитие профессионализма социального педагога не тождественно его продвижению по этапам довузовского-вузовского-послевузовского образования. Это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логикой и имеющий индивидуально-своеобразную траекторию.

Процесс становления профессионализма социального педагога проходит в своем движении ряд этапов: самоидентификация, самоопределение, самореализация.

Самоидентификация. Она начинается с выбора профессии, который, как правило, конкретизируется в «значимом другом». Субъект верит, что он и «значимый другой» обладают сходными чертами, воспринимает, признает и переживает это сходство. Субъект стремится обладать чертами «другого значимого», усваивает и использует установки и поведение «значимого другого». В процессе самоидентификации происходит когнитивное и эмоциональное уподобление другому лицу. Как один из начальных этапов становления профессионализма социального педагога самоидентификация непосредственно связана с самооценкой и адаптацией к педагогической профессии.

Самоопределение. Оно направлено на решение задач профессионально-личностного развития социального педагога и обеспечивается механизмом рефлексии. В ситуациях профессиональных кризисов самоопределение заключается в перестройке ценностно-смысловых структур личности педагога.

Самореализация. Явление самореализации может быть представлено в двух формах - потенциальной и актуальной. Потенциальная самореализация обращена к творческому (бытийному) и профессиональному потенциалу личности. Актуальная форма самореализации охватывает механизм развертывания творческого профессионального потенциала личности социального педагога. Самореализация ориентирована на профессиональную самодостаточность и профессиональное творчество педагога. Во втором случае его деятельность приобретает преобразовательный характер. Такая деятельность отличается тем, что педагог производит принципиально новый продукт.

Ядро профессионализма социального педагога формируется в системе базового и дополнительного педагогического образования, которое обеспечивает понимание и принятие целей и задач профессиональной деятельности; соотнесение личной системы мотивов и установок с целями и задачами профессиональной деятельности; формирование и закрепление индивидуально-своеобразных внутренних и внешних средств профессиональной деятельности; выстраивание и планирование профессиональной карьеры; формирование отношений к традициям, ценностям, ценностным ориентациям, детерминированным педагогической профессией; соотнесение личной системы мотивов и установок с нормами жизни профессионала в данной области.

Послевузовский этап рассматривается как специфическая самоорганизация педагогом своего личностно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального роста, происходят освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом личностный мир педагога является источником последней, ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик.

В основе субъектно-деятельностных технологий становления профессионализма социального педагога лежит установка на его творческую реализацию как субъекта профессиональной деятельности. Опираясь на выполненные в Барнаульском государственном педагогическом университете исследования (Н.Г. Руденко, П.А. Шептенко, Е.Ф. Широкова, Э.М. Кузьмина, О.П. Морозова), можно сказать, что технологии этого типа включают секционные и семинарские занятия, творческие задания, педагогическое проектирование, защиту идей проекта, тренинги, педагогические студии, деловые игры, генерацию идей, педагогический консилиум, круглый стол, опытно-экспериментальную работу, диагностику, экспертизу и мониторинг профессионального развития педагога.

На рефлексивно-аналитическом уровне субъектно-деятельностных технологий студенты включаются в рефлексивный анализ и осмысление процесса и результата своей профессиональной деятельности, способов ее осуществления, создавались предпосылки для самоопределения педагогов в ситуации смены ценностно-целевых ориентиров и новых социальных требований, формирования мотивационно-психологической к организации собственного профессионального развития.

На концептуально-проектировочном уровне студенты анализируют сложившиеся теоретические основы социально-педагогической деятельности, фиксируют собственные профессиональные проблемы, разрабатывают проекты их разрешения, способы осуществления дальнейшей деятельности на основе новых культурных образцов, норм, смыслов.

На праксиологическом уровне студенты привлекаются к опытно-экспериментальной деятельности на основе разработанных ими программ (проектов), рефлексивного анализа и оценки процесса и результата этой деятельности. Основным итогом их технологий становится выход социальных педагогов за пределы нормативной деятельности.

Исследование динамики профессионализма социального педагога вызывает необходимость выявления критериев и показателей его развития. В качестве ведущих критериев и соответствующих им показателей могут быть выделены: субъектность педагога, педагогическая направленность профессионального мышления, гуманистический характер, творческий стиль и целостность деятельности.

Есть основание говорить о трех уровнях сформированности профессионализма социального педагога - низком, среднем и высоком.

Низкий уровень характеризуется слабо сформированной способностью педагога к преобразованию и регуляции социально-педагогической деятельности. Активность проявляется в направлении приспособляемости к внешним требованиям. Педагог не осознает свои внутренние возможности, его деятельность строится по заранее отработанной схеме, облюбованному алгоритму, носит фрагментарный характер, направлена не на воспитание и социализацию ребенка, а на достижение «вещного» результата. Для него характерны установка на монологическое общение, «закрытую» позицию в педагогическом процессе.

Средний уровень отличается более развитой субъектностью, проявляющейся в меньшей активности относительно адаптации педагога к внешним требованиям, большей осознанности своих действий и возможностей. Активность по-прежнему находит свое выражение в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. В структуре социально-педагогического мышления определенное место начинает занимать рефлексия. Намечается переход от функционального к целостному подходу в профессиональной деятельности.

Высокий уровень указывает на активность педагога в направлении креативности, позволяющей постоянно искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новые с опорой на имеющиеся в индивидуальном знании способы профессиональных действий. В целях достижения педагогического результата реконструкции подвергаются все элементы профессиональной деятельности. Педагог испытывает постоянную потребность выхода за пределы нормативной деятельности и проявления сверхнормативной активности. Социально-педагогическая деятельность характеризуется целостностью всех ее составляющих и функциональной полнотой.

Эффективность субъектно-деятельностных технологий становления и развития профессионализма социального педагога обеспечиваются за счет следующих психолого-педагогических детерминант:

- «смещение» установок педагога с содержательно-процессовых аспектов профессиональной деятельности на ценностно-смысловые;
- отказ от монополии на знание безусловных истин, установка на относительность всякого знания и, следовательно, ориентация на диалог с воспитанниками;
- нацеленность педагога на освоение системы обобщенных способов социально-педагогической деятельности, включающей в себя способность свободно ориентироваться в ее пространстве;
- возможность выбирать адекватные способы решения задачи развития себя и другого путем организации продуктивной деятельности в условиях профессионального сотрудничества;

Педагогическое образование

- ориентация социального педагога на осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- установка на самоизменение в процессе педагогического взаимодействия;
- стремление к самореализации на основе внутренней профессиональной мотивации и осознания самоценности своего труда;
- психолого-педагогическая поддержка процесса становления профессионализма социального педагога. Она должна стратегически и тактически разворачиваться в формах и методах, адекватных субъектно-деятельностному подходу, осуществляться через оказание превентивной и оперативной помощи.

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОМСКИХ ВУЗАХ

**Телевной
Алексей
Алексеевич**
– кандидат
технологических
наук, доцент, пред-
седатель комитета
по науке и высшей
школе администра-
ции Омской области

**Чекалева
Надежда
Викторовна**
– доктор
педагогических наук,
профессор, прорек-
тор по учебной
работе ОмГПУ,
академик МАНПО

E-mail:
pedagog@omgpu.omsk.edu

Законодательно установленные государственные гарантии прав граждан на образование обеспечиваются не только созданием и развитием национальной системы образования, но и созданием соответствующих социально-экономических условий для получения образования [1]. Государство определяет особый статус высшего учебного заведения, студента, устанавливает льготы для отдельных категорий граждан, нуждающихся в социальной помощи и поддержке. Провозглашая гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, государство через систему высшего профессионального образования решает, вместе с тем, и важнейшую задачу воспроизводства и развития кадрового потенциала общества.

Основу региональной системы высшего образования Омской области составляют 11 государственных вузов: 6 университетов, 3 академии и 2 института, а также 7 филиалов государственных вузов. В них работают более 350 докторов наук, профессоров и около 2000 кандидатов наук и доцентов. Область в целом удовлетворяет свои потребности в учителях, врачах, юристах, экономистах, инженерах и других специалистах массовых профессий. Омские вузы имеют лицензии на право ведения образовательной деятельности более чем по 200 специальностям.

Отбор специальностей для лицензирования в целом соответствует общей тенденции гуманитаризации высшего профессионального образования – как правило, заявляются для лицензирования специальности группы социально-гуманитарных специальностей и из сферы экономики и управления. Вместе с тем, работу по оптимизации структуры специальностей и направлений подготовки нельзя признать завершенной. Анализ тенденций социально-экономического развития Омской области показывает, что приоритетными отраслями являются: 1) агропромышленный комплекс и пищевая промышленность; 2) нефтегазодобыча и переработка углеводородного сырья и, наконец; 3) машино- и приборостроение. В структуре специальностей высшего профессионального образования преобладают же специальности машино- и приборостроения (более 1/3 от общего количества), доля специальностей АПК не превышает 10 процентов, а нефтехимического профиля – менее 5 процентов [2].

Вузы, особенно негосударственные и иногородние, ориентируются в основном на личные средства населения; бюджетные места по специальностям повышенного спроса (см. таблицу 1) предлагают только крупные государственные омские вузы. По таким важным для области специальностям, как: «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий», «Технология хранения и переработки зерна» и т.п. бюджетный набор студентов вообще не ведется.

Таблица 1

Предложения вузов по специальностям повышенного спроса

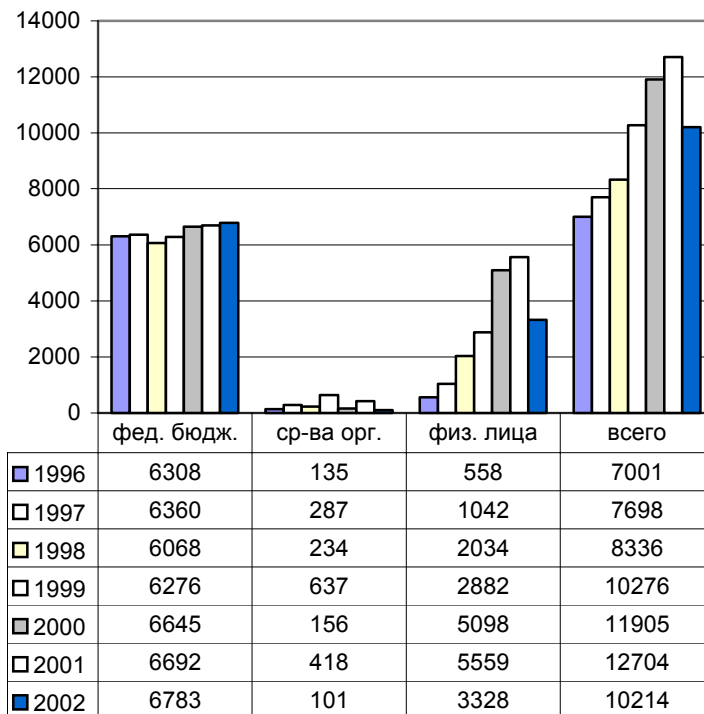
Специальность		Количество учебных заведений (представительств)	Количество бюджетных мест
Код	Наименование		
021100	Юриспруденция	13	91 (в 1 вузе)
060400	Финансы и кредит	10	61 (в 3 вузах)
060500	Бухгалтерский учет, анализ и аудит	12	130 (в 5 вузах)
060800	Экономика и управление на предприятии	10	238 (в 5 вузах)
061100	Менеджмент организации	15	110 (в 5 вузах)

Представленные на диаграмме 1 данные по приему на дневные отделения омских вузов показывают наличие устойчивого платежеспособного спроса населения на услуги высшего профессионального образования. С 1996 по 2001 год количество студентов, поступающих на обучение за счет личных средств, возросло в 10 раз (с 558 до 5559 человек). Снижение в 2002 году внебюджетного набора на 2,5 тыс. человек произошло по инициативе государственных вузов, так как все они превысили лимиты предельного контингента студентов, установленные лицензиями. Дальнейшее увеличение численности студентов потребует значительных капитальных вложений на строительство учебных корпусов.

Органы государственной власти и управления всех уровней, а также органы местного самоуправления выполняют функции регулятора рынка образовательных услуг. На федеральном уровне Министерство образования Российской Федерации по поручению Правительства Российской Федерации реализует в полном объеме полномочия учредителя по отношению к подведомственным высшим учебным заведениям, а также осуществляет контрольные, организационно-методические и иные функции по отношению ко всем образовательным учреждениям независимо от их ведомственной принадлежности и форм собственности.

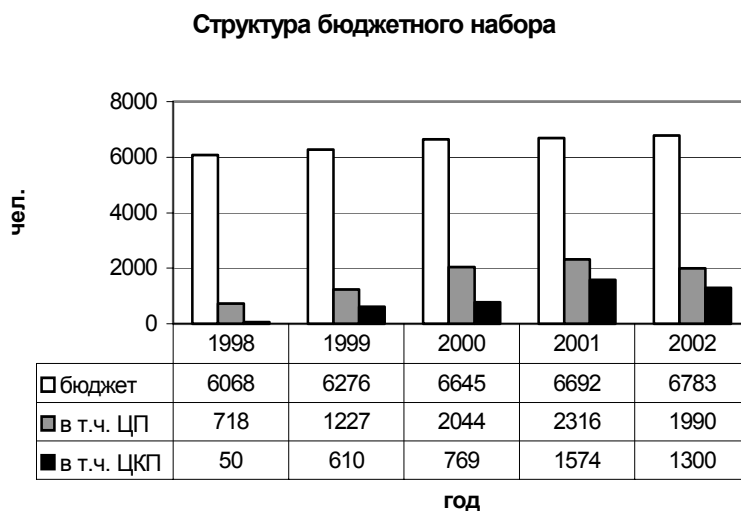
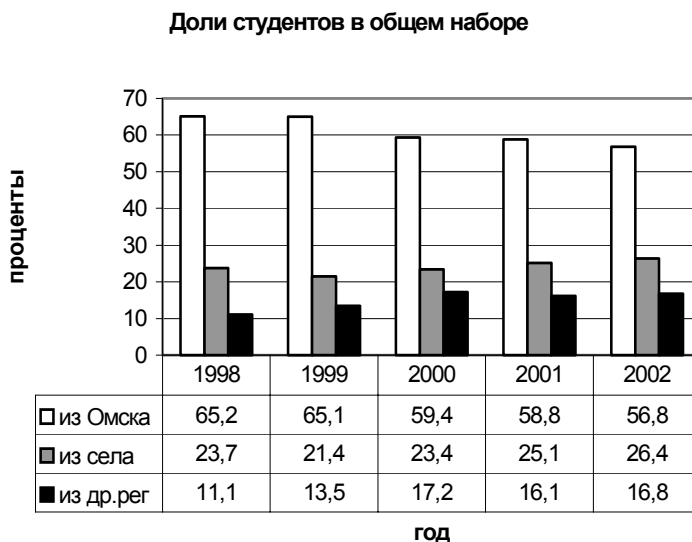
Все государственные высшие учебные заведения Омской области имеют федеральный статус. Полномочия администрации области по отношению к ним определены законодательством в сфере образования, постановлениями Правительства Российской Федерации, другими нормативно-правовыми актами федерального уровня, соглашением о совместной деятельности, заключенным в 1999 году Администрацией Омской области и Министерством образования Российской Федерации. На практике это означает обязательный учет региональных интересов и позиции органов государственной власти и управления субъекта федерации при назначении руководителей образовательных учреждений, разработке и реализации на территории области научно-технических проектов и программ социально-экономического развития отрасли, решении вопросов лицензирования и аккредитации учебных заведений и др. В частности, существует и действует процедура согласования субъектом федерации плановых цифр приема в государственные учебные заведения профессионального образования, находящиеся на территории Омской области. Эта процедура позволяет учитывать региональные потребности в целевой подготовке специалистов с высшим образованием.

Прием на 1 курс



Для Омской области, занимающей свыше 130 тыс. кв. км территории, с низкой плотностью населения (около половины из 2,5 млн. чел. населения области проживают в областном центре – городе Омске) особую актуальность имеет проблема обеспечения сельских районов высококвалифицированными специалистами: учителями, врачами, работниками предприятий агропромышленного комплекса, учреждений муниципального самоуправления и др. Данные диаграммы 2 показывают, что в конце 90-х годов среди поступивших на первый курс дневных отделений омских вузов жителей из сельской местности было чуть более 20 %. В течение 10 лет эта проблема решается [3, 4] созданием и развитием двух территориальных центров профессионального образования для северных (г. Тара) и южных (р.п. Нововаршавка) районов области, а также организацией в вузах г. Омска целевой подготовки специалистов из числа сельской молодежи (диаграмма 3).

На протяжении 6 – 7 лет администрацией области отрабатывается несколько моделей формирования и реализации регионального государственного заказа на целевую подготовку специалистов в омских вузах по заявкам предприятий, организаций, учреждений, органов местного самоуправления [5]. Вузы, имеющие явно выраженную отраслевую специализацию, работают по договорам с соответствующими подразделениями администрации области: Омский государственный педагогический университет – главное управление образования, Омская государственная медицинская академия – главное управление здравоохранения, Омский государственный аграрный университет – главное управление сельского хозяйства и продовольствия. Многопрофильные вузы: Омский государственный университет, Омский государственный технический университет, Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия - работают по договорам с администрацией области.



В качестве примера рассмотрим организацию целевой подготовки учителей в ОмГПУ. Кадровая служба главного управления образования администрации области обобщает заявки на целевую подготовку учителей, поступающие из управлений (отделов) образования сельских районов, формирует с учетом реальных потребностей и прогноза развития районов сводную заявку и передает ее в приемную комиссию Омского государственного педагогического университета. Квоты для конкурсного приема абитуриентов с направлениями устанавливаются договором между ОмГПУ и главным управлением образования администрации области. В течение ряда лет они составляют 10 – 14 % планового набора на дневном отделении и 3,5 % на заочном. Основанием для последующего трудоустройства молодого специалиста, прошедшего целевую подготовку, служит договор, заключенный им с районным управлением образования;

Индивидуализация образовательных программ осуществляется за счет выравнивающей подготовки на первом курсе (факультативно), тематики курсовых работ, индивидуальных заданий, выпускной квалификационной работы, организации учебных практик по месту будущей работы.

В 1998 – 2002 года наибольшую потребность районы области испытывали в учителях истории, иностранного языка, химии, биологии. Всего за этот период на условиях целевой подготовки выпущено 27 бакалавров и 211 дипломированных специалистов.

В технических вузах (ОмГТУ, СибАДИ) работа строится на основе договоров с администрацией области. Орган государственной власти субъекта федерации обобщает заявки предприятий, организаций и учреждений Омской области на целевую подготовку специалистов и направляет от своего имени сводную заявку на ЦКП в высшее учебное заведение, делегирует своих представителей в приемную комиссию учебного заведения, выступает гарантом соблюдения сторонами условий трехстороннего договора (контракта). «Положение о целевой контрактной подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием» в ОмГТУ и СибАДИ предусматривает возможность заключения трехсторонних договоров со студентами старших курсов; эта форма целевой подготовки является предпочтительной для промышленных предприятий, обновляющих инженерно-технический персонал под решение конкретных производственных задач.

Опыт работы омских вузов по организации целевой подготовки специалистов показывает, что совершенствование этой деятельности высших учебных заведений должно происходить в двух взаимосвязанных направлениях [6]:

1) проектирование специфической части индивидуальных образовательных программ на основе выявленных потребностей работодателя;

2) анализ экономической эффективности реализации индивидуальных учебных планов и образовательных программ.

Весь комплекс работ по созданию учебно-методических материалов для целевой подготовки специалистов должен базироваться на систематизации и обобщении требований, предъявляемых работодателями к специалистам, обучающимся на условиях ЦП, и разработанных в соответствии с ними индивидуальных учебных планов и образовательных программ. Степень индивидуализации этих основополагающих учебных документов зависит также от величины дополнительных затрат учебного заведения на их реализацию. Поэтому главной целью следующего этапа научно-методической работы является определение оптимального соотношения качества и цены дополнительных образовательных услуг путем варьирования количеством студентов, обучающихся на условиях ЦП по каждой специальности, агрегирования спецкурсов в унифицированные учебные модули для использования при обучении студентов родственных специальностей и др.

Наконец, в течение всего цикла обучения студентов необходимо осуществлять регулярный контроль экономической эффективности реализации целевой подготовки в вузе. Очевидно, что увеличения эффективности целевой подготовки специалистов следует ожидать при ежегодном ее проведении в течение нескольких лет по одной и той же или родственными специальностям, при удовлетворении близких и мало изменяющихся требований работодателей, от использования разработанных учебно-методических материалов при обучении в сокращенные сроки по программам второго высшего образования или обучения лиц, имеющих базовое среднее профессиональное образование и т. п.

На порядок и схемы осуществления целевой подготовки специалистов могут повлиять переход к формированию государственного задания на подготовку специалистов на конкурсной основе, а также иные нововведения, разрабатываемые Министерством образования Российской Федерации.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 07.07.2003). Статья 5.
2. Гарафутдинова Н.Я., Телевной А.А. Омский рынок услуг высшего профессионального образования // Образование, предпринимательство и право (Научн.-практ. ж-л ОИПиП). – 2003. – № 2. – С. 4-7.

3. Гарафутдинова Н.Я., Дудкин В.А., Телевной А.А. Тарский территориальный комплекс профессионального образования // Проблемы и практика реабилитации безработных граждан и незанятого населения: Материалы научно-практ. конф. – Омск: КтиЗН, 1997. – С. 93-96.
4. Гарафутдинова Н.Я., Телевной А.А., Чекалева Н.В. Сельский территориальный центр профессионального образования / Сибирская деревня: история, современное состояние, перспективы: Сб. научн. трудов. – В 3-х томах. – Омск: Изд-во ОмГАУ, 2002. – Часть 2. – С. 152-155.
5. Гарафутдинова Н.Я., Телевной А.А. Целевая подготовка специалистов в вузах Омской области // Наука образования: Сборник научных статей. Вып. 20. – Омск: ОмГПУ, 2002. – С. 154-164.
6. Телевной А.А., Чекалева Н.В. Организационное и научно-методическое обеспечение целевой подготовки специалистов // Наука образования: Сборник научных статей. Вып. 20. – Омск: ОмГПУ, 2002. – С. 143-154.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Синицына

Галина

Петровна

– кандидат

педагогических наук,
доцент кафедры
педагогики ОмГПУ

Баташова

Светлана

Михайловна

– кандидат

педагогических наук,
доцент кафедры
педагогики ОмГПУ

E-mail:

pedagog@omgpu.omsk.edu

Важнейшей тенденцией последних десятилетий являются мощные интеграционные процессы, захватывающие все сферы общественной жизни, в том числе и высшую школу. Высшее образование традиционно развивалось в мире как открытая интернациональная система. Высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов, выступают *“в качестве важнейших компонентов культурного, социального и экономически устойчивого развития людей, сообществ, наций”*.

Правительства многих стран всё в большей степени оценивают высшее образование как фактор, играющий важную роль в достижении их далеко идущих политических и экономических целей.

Становится все более очевидным, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда. Решая вопросы реформирования и развития высших школ отдельных стран, уже нельзя исходить из критериев национального уровня. По мнению многих ученых и политиков, в XXI веке высшая школа ни одной страны не сможет готовить специалистов, отвечающих требованиям постиндустриального информационного общества и обеспечивать устойчивое развитие.

Надежды, возлагаемые на высшее образование, требуют от него адекватных ответов, которые заключаются в усилении международного компонента в организации подготовки компетентного специалиста, предполагают интернационализацию высшего образования и науки.

В докладе ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (1998 г.) отмечалось, что «... в сфере высшего образования наблюдается теснейшее сближение, если не общность проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее забывать о национальных и региональных различиях и специфике».

В Декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» подчёркивается, что решение важнейшей задачи – повышение качества в сфере высшего образования – требует, *“чтобы высшее образование имело международное измерение: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учётом национальных культурных ценностей и условий”*.

В плане приоритетных действий в области высшего образования, утверждённом на Всемирной конференции, следует выделить:

-осуществление подготовки высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан;

-усиление роли высшего образования в формировании демократического общества, отстаивание ценностей культуры мира и взаимопонимания, сохранения национальной самобытности культур, в охране окружающей среды;

-широкое использование дистанционного образования, новых коммуникационных и информационных технологий;

-укрепление сотрудничества с миром труда;

-увеличение государственной поддержки высшей школы и науки;

-привлечение студентов к активному участию в учебном процессе и обновлении высшей школы.

Очевидным является то, что одной из ведущих тенденций нашего времени, стремительно набирающей силу, является интернационализация высшего образования. Высшее образование традиционно развивалось в мире как открытая интернациональная система. В последнее время процессы интернационализации, интеграции приобретают всё более реальный характер.

На наднациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации в образовательной политике.

На основе изучения мировых тенденций, анализа состояния лучших образцов педагогического знания и опыта в различных странах, определения новых функций и требований к высшей школе ЮНЕСКО инициирует разработку рекомендаций по развитию процессов интернационализации, созданию нормативной основы международного сотрудничества в сфере высшего образования. Принимаемые ЮНЕСКО рекомендации и нормативные акты не носят обязательного характера, но все большее число стран, вузов начинают следовать этим правилам. Формируется наднациональная нормативная база, определяющая общие ориентиры, основные принципы, а также оптимальные модели развития и функционирования национальных систем высшего образования.

Существуют различные подходы к определению интернационализации образования.

В качестве одного из принятых определений интернационализации можно считать определение Дж. Найта (1993): это процесс внедрения международного аспекта в исследовательскую, образовательную и обслуживающую функции высшего образования. Особенностью данного определения является то, что автор отмечает неразрывную взаимосвязь всех функций высшего образования в процессе интернационализации и комплексное влияние интернационализации на эти функции.

Интернационализация образования сопровождается усилением международной составляющей развития его отдельных элементов – национальных, региональных, образовательных систем. В процессе интернационализации происходит формирование новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться национальные интересы действующих в ней участников и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих жизненно важное значение для человеческой цивилизации в целом.

Интернационализация образования – объективный и постоянно развивающийся процесс, существовавший в различных формах уже давно. Он связан не столько педагогическими взаимодействиями, сколько с общими параллельными процессами и общими социально-экономическими и культурными явлениями, развивающимися в мире. К их числу можно отнести: постоянно возрастающие по объёму и всё более разносторонние по содержанию микрохозяйственные связи; новые совершенные технологии, современные глобальные проблемы человечества.

Интернационализация предполагает определённый универсализм в образовании, но он возможен лишь при условии сохранения многообразия социальных, политических, культур-

ных и языковых традиций различных стран. Интернационализация образования зависит от большей ориентации этих стран на потребности быстро меняющегося и всё более взаимозависимого мира.

С различной интенсивностью процесс интернационализации охватил все ступени образования и особенно активно развивается в высшей школе.

Диссеминация позитивного зарубежного опыта, происходящая в процессе развивающегося международного сотрудничества, способствует интернационализации высшей школы, её включению в общемировые и европейские интеграционные процессы в сфере высшего образования и науки

В контексте понятия интернационализация высшего образования развивается понятие интернационализация университета. По мнению г-на М. Местенхаузера, интернационализация университета связана с существенными изменениями в содержании университетского образования, которое должно нести международное знание. Студентам необходимо знать, как организовано международное знание и каково его отношение к культуре, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности успешно общаться и решать проблемы с людьми из других стран на любом уровне.

Интернационализация университета предполагает, в первую очередь, интернационализацию научных дисциплин, так как каждая из них включает международное знание.

Во-вторых, интернационализация университетов заключается в разработке новых междисциплинарных курсов различного уровня сложности, созданных для ознакомления студентов с основным содержанием социальных и гуманитарных наук.

В-третьих, интернационализация предполагает педагогическое обоснование междисциплинарного подхода в образовании и разработку технологий его реализации в образовательной практике. Повышение эффективности методов обучения позволит сократить разрыв между педагогическим и предметным знанием, а также практикой обучения и будет способствовать развитию метазнаний, которые являются основой формирования когнитивных умений, которые будут иметь определяющее значение в будущем для глобальной взаимозависимости. Так как это пока единственный метод создания устойчивого интереса к обучению через жизнь.

На наш взгляд, интернационализация университетов предполагает прежде всего интернационализацию учебного процесса, что означает включение в учебные планы вузов дисциплин, интернациональных по своей природе (иностранные языки, культурология, политология, менеджмент и др.); обогащение образовательных программ международным знанием, позволяющим осуществлять сравнительный анализ; применение в образовательном процессе технологий, подтвердивших свою эффективность в образовательных системах других стран; использование новых способов и приёмов оценивания учебных достижений студентов.

Следует отметить, что в Омском государственном педагогическом университете активно развивается магистерская подготовка. По направлению «Педагогика» реализуются четыре магистерские программы, учебные планы которых включают дисциплины по сути своей интернационального характера. Например, в рамках магистерской программы «Высшее образование» студентами осваиваются такие дисциплины, как: «Развитие педагогического образования в России и за рубежом», «Инновационные процессы в системе высшего образования в России и за рубежом». Данные дисциплины включают достаточно большой объём зарубежного знания и предполагают его сопоставление с отечественными знаниями в данной области. Такие дисциплины, как «Традиционные дисциплины и новые технологии обучения в вузе», «Менеджмент в образовании», «Педагогическая деятельность преподавателя вуза» содержат информацию о продуктивном зарубежном опыте.

Обязательным вузовским компонентом в учебных планах магистратуры является изучение иностранных языков, современных информационных технологий. Особое значение мы придаём курсу «Сравнительное и международное образование», проводимого преподавателем, прошедшим специальную международную подготовку. В следующем учебном году в нашем уни-

верситете будут открыты новые магистерские программы «Менеджмент в образовании», «Сравнительное и международное образование». При разработке программы «Менеджмент в образовании» мы опирались на учебный план магистерской подготовки в Англии (магистерская программа «Менеджмент в сфере образования»). Обязательными курсами являются следующие: «Образовательная политика», «Сравнительный анализ образовательных реформ», «Экспертиза в образовании», «Мониторинг качества образования» и др.

Учебный план магистерской программы «Сравнительное и международное образование» включает в качестве обязательных дисциплин такие дисциплины, как: «Сравнительная педагогика», «Статистика и маркетинг», «Развитие и управление международным образованием», «Развитие педагогического образования в зарубежных странах», «Международное право» и др.

Представленный обзор учебных планов магистерских программ позволяет говорить об одном из аспектов интернационализации процесса обучения в нашем университете. Он представляет собой интернационализацию учебных планов.

С более прагматической точки зрения интернационализация учебных планов в магистратуре также имеет свои преимущества: она предоставляет возможность получить образование на международном уровне студентам, которые не могут покинуть своей страны по финансовым или другим соображениям. Имеется прочная взаимосвязь между интернационализацией учебных планов и мобильностью студентов и преподавательского состава. Студенческая мобильность имеет различные формы: участие в проектной деятельности, проведение исследований разного плана, организация различных мероприятий, активное изучение зарубежного опыта и т. д. Мобильность преподавательского состава также связана с введением новых учебных планов, предполагающих тесное сотрудничество с зарубежными коллегами. Некоторые программы осуществляются преподавателями, получившими международную подготовку. Возможностей развития преподавательской мобильности неисчерпаемое множество, нам предстоит использовать их более эффективно.

Принципиально иными становятся технологии обучения в магистратуре, особенно при преподавании гуманитарных дисциплин. Их можно назвать технологиями гуманитарного взаимодействия преподавателя и студента магистратуры, и направлены они на обогащение опыта профессионально-исследовательской деятельности обучающихся. Применение в образовательном процессе таких технологий, как технологии развития критического мышления, технологии проектирования, технологии модульного обучения, интерактивных технологий способствует инициированию активности студента, активизации сотрудничества в коллективной деятельности, ориентации на исследование способа продуктивной деятельности. Данные технологии оказались достаточно эффективными в образовательных системах других стран.

Процессы интернационализации образования в настоящее время являются неотъемлемым фактором существования учебного заведения, меняющим и иногда определяющим структуру университета, его персонал, учебные и научные программы.

Таким образом, интернационализация – это объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования, на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия.

Ответить на глобальные вызовы XXI века высшая школа может только согласованными совместными действиями.

**Ромашина
Светлана
Яковлевна**

– доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета БГПУ, член-корреспондент МАНПО.

Научные интересы: коммуникативное развитие педагога, культура общения и педагогического воздействия, управление педагогическими системами

**Майер
Алексей
Александрович**

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования БГПУ.

Научные интересы: развитие дошкольного образовательного учреждения, профессиональная компетентность педагога, квалиметрия образования

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

На сегодняшний день реализуемые технологии подготовки будущего педагога дошкольного образования слабо ориентированы на развитие всех “само” субъекта в процессе его творческо-преобразующей и рефлексивно-перцептивной деятельности в вузе. Тем не менее, рост доли личностного компонента в профессиональной подготовке педагога, примат креативного, творческого начал и рефлексивного компонента саморазвития субъекта в его деятельности преимущественно связываются с коммуникативным аспектом организации учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов.

Показателем качества профессиональной подготовки педагога дошкольного образования является его профессиональная компетентность (ПК) – интегративное качество личности педагога, позволяющее ему быть эффективным в труде, развивать профессию и развиваться средствами профессии. Ядром профессиональной компетентности педагога может быть определена коммуникативная компетентность. В современных условиях происходит смещение акцентов с предметно-деятельностного (содержание образования и способы его реализации) на объектно-личностный аспект профессиональной подготовки педагога (объект профессиональной деятельности и способы воздействия на него). Это позволяет утверждать, что ребенок как объект педагогического воздействия и личность педагога как фасилитирующее начало во взаимодействии с ним образуют новый совокупный субъект лишь при условии организации полноценного дидактического воздействия на все стороны личности и деятельности обучающегося.

В связи с парадигмальными изменениями в образовательном процессе коммуникативный аспект профессионально-педагогической деятельности учителя еще недостаточно представлен. Хотя интерес к этой проблеме в современной педагогике и психологии растет, и исследователи все чаще обращаются к определению специфики понятий «педагогическое общение», «взаимодействие» и «воздействие», обращая особое внимание на коммуникативную компетентность будущего педагога и его управленческую роль.

Коммуникативная компетентность является необходимой составляющей коммуникативной культуры и профессиональной компетентности педагога и исследуется многими авторами (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, И.М. Павлютенков, И.И. Рыданова, Г.Н. Сериков). «Субъект-субъектные отношения освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [1].

Коммуникативная культура педагога – часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность знаний в области педагогического общения, опыта реализации профессионально-педагогических умений по организации оптимального взаимодействия, опыта творческого общения в сотрудничестве с воспитанниками и определенных эмоционально-ценностных отношений к объектам педагогической действительности [2].

Коммуникативная компетентность педагога – минимальный уровень его коммуникативной культуры, достаточный для эффективного взаимодействия с субъектами педагогического процесса и получения высоких результатов в образовательной практике посредством специально организованного общения педагога с воспитанниками [3].

Гуманизация образовательной среды связана с качественно новыми функциями, которые разделяет учитель в общении с учащимися на уроке, а точнее с культурой вербального общения педагога, его умениями управлять учебной деятельностью, то есть в вербальной коммуникативной форме воздействовать на учащихся (класс). Решение этих задач требует от учителя выбора адекватных средств общения. На основе соотнесения дидактических задач и средств их реализации у учителя формируется программа коммуникативного воздействия на класс. Эта программа, прежде всего, определяется уровнем сформированности профессионально-педагогической, коммуникативной и общей культуры учителя, в основе которых лежит профессиональная компетентность педагога.

Коммуникативная компетентность педагога формируется при условии организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса на уровне сотрудничества по поводу усвоения содержания образования. В свою очередь, подобное взаимодействие может быть организовано лишь при условии проблематизации осваиваемого содержания образования и целенаправленного овладения технологиями общения.

Процесс профессиональной подготовки педагога в вузе в коммуникативном аспекте можно представить в виде цепочки технологических задач, направленных на организацию воздействия, взаимодействия, взаимовоздействия, самовоздействия. При этом, учитывая профессиональные позиции и роли педагога во взаимодействии с обучающимися, следует обратить внимание на соотношение понятий «субъект» и «объект» дидактического коммуникативного воздействия. Во-первых, педагог как инициальное звено всякого взаимодействия в образовательном процессе организует такое воздействие на объект своего труда – ребенка, которое позволяет перевести его на позицию субъекта собственной деятельности и взаимодействия; во-вторых, подобное воздействие педагога будет неполным, если оно не позволяет перевести обучающегося на позицию субъекта воздействия (на педагога) и самовоздействия (на себя). Следовательно, одно из условий подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности – его способность гибко перестраивать позиции и роли в общении, адекватно наличной ситуации действовать из позиции объекта и субъекта.

Таким образом, в качестве исходных принципов модернизации подготовки педагога в вузе следует определить принципы диалогичности и проблемности, позволяющие оптимально организовать процесс взаимодействия субъектов образования по поводу освоения культуры. Взаимосвязь выделенных принципов в процессе профессиональной подготовки педагога видится следующим образом: ценностно-смысловая компонента профессионального становления педагога формируется в процессе взаимодействия субъектов профессиональной подготовки по поводу конкретного предмета (содержания образования как модели культуры). Условием эффективного взаимодействия выступает диалогическая форма взаимосвязанной активности субъек-

Внесение неопределенности и свободы выбора в процессе поиска тех или иных решений задачи призвано обеспечить личностную ориентированность процесса обучения средствами проблематизации изучаемого материала.

Диалогизация процесса обучения тесно связана с его проблематизацией. Диалог выступает действенной формой продуктивного взаимодействия только в рамках содержания, способного инициировать активность всех субъектов образовательного процесса. Основное требование к изучаемому материалу заключается в возможности организации дискуссии, диалога и полилога по поводу предлагаемого содержания. Диалогичность педагогического взаимодействия обеспечивает формирование эмоционально-оценочного отношения учащихся к содержанию образования.

Таблица 1

Проблемная и диалогическая составляющая функций дидактического коммуникативного воздействия учителя

Функции	Проблемность	Диалогичность
Информативная	информация проблемного характера	информация стимулирующего характера
	новая информация дополнительная информация	
Организующая		организует индивидуальную, групповую работу организует и регламентирует активность
	нацеливает на работу, переключает организует познавательную деятельность	
Контролирующая	организует самоконтроль	организует взаимоконтроль
	контролирует понимание, применение, выполнение, расширение знаний, умений, навыков	
Оценочно-корректирующая	а) оценочная:	
	стимулирует самооценку	стимулирует взаимооценку оценочное суждение
	б) корректирующая	
	организует самокоррекцию	организует взаимокоррекцию
корректирует действия учащихся		
Стимулирующая	стимулирование учащихся через постановку проблем	вопросно-ответное стимулирование
	стимулирование внутренней мотивации	
Фасилитативная	предупреждает ошибки, предоставляет выбор	согласует действия с учащимися обеспечивает психологический настрой
	предупреждает ошибки, оказывает помощь, стимулирует желание учиться	

Действенным средством реализации рассмотренных принципов выступает дидактическое коммуникативное воздействие учителя на учебную деятельность учащихся и на класс как совокупный субъект управления. В представленной ниже таблице определены доли проблемности и диалогичности в рамках изученных и выделенных нами функций дидактического коммуникативного воздействия учителя [6].

Представленные функции дидактического коммуникативного воздействия педагога позволяют максимально раскрыть содержание его коммуникативной компетентности и определить условия эффективности ее формирования в вузе.

К условиям эффективной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в коммуникативной ее составляющей можно отнести следующие:

1. Приоритет личностного начала (технология рассматривается как средство самовыражения).
2. Организация полноценного дидактического воздействия на все стороны личности и деятельности студентов.
3. Диалогизация и рефлексивность в организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса на уровне сотрудничества по поводу усвоения содержания образования как диалога.
4. Проблематизация и творчество в освоении содержания образования и целенаправленном овладении технологиями общения.
5. Этапы профессиональной подготовки реализуются в логике становления коммуникативной программы педагога: воздействие, взаимодействие, взаимовоздействие, самовоздействие.
6. Акцент на умениях педагога гибко перестраивать позиции и роли в общении, адекватно наличной ситуации действовать из позиции объекта и субъекта.

План-программа курса по формированию культуры коммуникативного воздействия педагога

	Л	См	Пр
<i>Педагогическое общение в современной образовательной парадигме:</i> Генезис парадигм образования. Современная образовательная парадигма. Основные принципы (демократизация, гуманизация). Педагогическое общение. Генезис, определение, структура, функции. Педагогическое общение как фактор обновления существенных характеристик парадигмы образования	4	2	2
<i>Характеристика взаимодействующих субъектов образования в современной образовательной парадигме:</i> Понятие субъекта в педагогике Педагог как субъект профессиональной деятельности и общения Обучающийся как субъект учебной деятельности и взаимодействия Характеристика взаимодействия субъектов образовательного процесса	2	4	
<i>Дидактическое коммуникативное воздействие – базовая категория педагогического общения:</i> ДКВ в современной образовательной парадигме, в структуре педагогического общения Учитель – инициальное звено педагогического общения, субъект дидактического коммуникативного воздействия ДКВ педагога как форма управления учебной деятельностью группы и студента Структурно-функциональный анализ ДКВ	4	2	
<i>Формирование культуры дидактического коммуникативного воздействия педагога в процессе профессиональной подготовки:</i> Профессиональная культура педагога: характеристика основных компонентов Коммуникативная культура и компетентность – ядро профессиональной культуры педагога Стиль педагогического общения как интегральный показатель коммуникативной культуры дидактического воздействия Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога	4	2	2
Практикум		22	

Библиографический список

1. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество или когда нравится учиться и учить. – М.: Сентябрь, 1999. – С. 12.
2. Ромашина С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – С. 124.
3. Там же. – С. 124-125.
4. Социально-психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: Учебное пособие / Ромашина С.Я., Давыдова О.И., Шарпановская Е.В., Атемаскина Ю.В., Майер А.А. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 298 с.
5. Майер А.А. Проекция принципов диалогичности и проблемности на процесс профессиональной подготовки педагога дошкольного образования // Сборник тезисов докладов Всероссийской конференции «Образование в век глобализации». – М.: МСЭУ, 2003. – С. 47-49.
6. Ромашина С.Я. Принципы проблемности и диалогичности в реализации функций дидактического коммуникативного воздействия учителя на класс // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Материалы III Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» в рамках Всероссийской конференции «Образование в век глобализации». – М.: «Лингвастарт», 2003. – С. 50-52.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Берестовская

Людмила

Петровна

– кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии филиала ОмГПУ в г. Тара

Берестовский

Александр

Михайлович

– кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе филиала Омского аграрного университета в г. Тара

Анализируя тенденции развития современного профессионального образования, А.П. Беляева в качестве одного из ведущих направлений развития профессиональной педагогики и профессионального образования выделяет упорядочение терминологии. При этом она отмечает, что в современных условиях развития профессионального образования в педагогической науке зарождаются новые понятия, пополняются новым содержанием существующие, устаревают невостребованные практикой, что создает трудности в научно-исследовательской работе и педагогической практике. Объясняется это тем, что профессиональная педагогика – комплексная наука, которая не только генерирует новые термины, но и синтезирует понятийный аппарат смежных наук, таких, как социология, экономика, культурология, психология, физиология, этика, право и др. Существенное влияние на ее терминологию оказывают интеграционные процессы, свойственные как теории, так и практике профессионального образования. Прежде всего это касается интеграции профессиональной педагогики, культурологии, социологии, экономики, профессионалогии, техники, производства, что проявляется во взаимопроникновении на единой методологической основе собственно педагогических и культурологических, социологических, экономических и других знаний [1].

Тенденции построения общепрофессиональной подготовки отчетливо проявляются при анализе основных понятий, обозначающих цель (результат) профессионального образования. Анализ литературы позволяет утверждать, что к таким понятиям относятся следующие: личностные характеристики готовности к профессионально-педагогической деятельности (Н.К. Сергеев); компетентность (И.С. Батракова, Г.Н. Сериков, В.Г. Воронцова, Т.Е. Ковина и др.); мастерство (В.А. Слостенин, И.А. Колесникова); образованность (Н.Ф. Радионова); профессионализм (И.И. Проданов); квалификация (Г.Н. Сериков).

Анализ рассмотренных подходов свидетельствует о том, что можно выделить два основных направления в поиске ориентиров построения профессиональной подготовки:

- описание сложной, многоаспектной структуры «идеальной модели специалиста»;
- выявление интегративных характеристик профессиональной деятельности.

Второе направление нам представляется более продуктивным по следующим причинам.

Общепризнанно, что менталитет специалиста на рубеже XX-XXI вв. основан на самодеятельном разрешении профессиональных задач, которое в качестве центрального момента содержит проблематику самоактуализации – стремления личности к самопознанию и самореализации в личностном и профессиональном аспектах, что является ответом самобытного начала «Я» на совокупность нормативных установок и моральных побуждений.

В условиях поливариантности, плюрализма форм социальной жизни объективно пробивают себе дорогу наиболее жизнеспособные тенденции. Начинает формироваться новая модель жизнедеятельности, в центре которой находится динамическая личность, способная ориентироваться в состоянии крайней неопределенности и отвергающая жесткое запрограммированное поведение в строго фиксированной системе координат. Вариативность ситуации прямо детерминирует возвышение социального типа, более адекватно соответствующего требованиям времени. Такой генотип в той же мере, в которой для настоящего и будущего социально приемлем, в прошлом был не востребован, а во многих случаях отчуждаем и наказуем. Этот социальный генотип обладает комплексом характеристик: инициативой, образованностью, профессионализмом, опорой на собственные силы (self made man). Образованность, профессионализм, конкурентоспособность, а, следовательно, и новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы, предприимчивостью, позволяют преодолевать индивидуальный психологический барьер, подавленность, пессимизм, неопределенность в жизненной перспективе, упорядочить всю систему жизнедеятельности и, в конечном счете, способствуют выходу социума из тупиковой ситуации.

Под качественным состоянием специалиста понимают совокупность свойств, обуславливающих его пригодность удовлетворять потребности народного хозяйства. Качество подготовки специалиста обычно выражают два основных интегральных критерия: а) количество времени, необходимое выпускнику вуза для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; б) количество смежных специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени на их освоение.

Развитие производственных отношений детерминирует подготовку специалиста, который не только владеет навыками профессионального самовыражения, но и обладает потребностью постоянного развития совокупности способностей к самостоятельному целеполаганию, планированию, осуществлению деятельности и прогнозированию возможного следствия из полученных результатов.

Цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентноспособную личность, востребованную на рынке труда, развить у студентов потребность в самоизменении, заинтересованность в знаниях-трансформациях. По мнению Л.М. Митиной важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания. Под самосознанием понимается осознание себя в каждом из трех пространств жизнедеятельности: в системе своей деятельности, в системе общения и в системе собственной личности. Самосознание имеет трехуровневую структуру: когнитивный компонент, основу которого составляет процесс самопознания, аффективный компонент, в основе которого лежит самоотношение, и поведенческий компонент, характеризующийся процессом саморегуляции.

Анализ рассмотренных подходов свидетельствует о том, что процесс подготовки так или иначе рассматривается как процесс становления субъектной позиции студента.

Термин «субъектность» не нов для отечественной науки. В явной или неявной форме представления о нем присутствуют в основных концепциях отечественной философии, психологии и педагогики. Исторические корни понятия «субъектность» содержатся в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и

творческому преобразованию (В.И. Слободчиков). Согласно мнению В.А. Сластенина процесс становления субъектности характеризуется:

- способностью личности к самонаблюдению, самоанализу, саморефлексии (самопознанию);
- способностью к пониманию собственных задач в каждой конкретной ситуации, определению линии адекватного поведения;
- способностью к анализу ситуации, постановке задачи, планированию действий, целеполаганию (саморегуляции) [5].

Индивидуально-личностное познание, отражаемое к определенному моменту развития человека в накопленном им субъектном опыте, является первым и необходимым условием формирования представлений, понятий человека о себе. Этот субъектный опыт включает в себя ценностный опыт, который связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов и убеждений, того, что ориентирует усилия человека; опыт рефлексии о себе и предмете воздействия, который связывает все компоненты опыта между собой; опыт привычной активизации, который ориентирует человека в собственных возможностях; операционный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

Анализируя соотношение «опыт - образование», Э.А. Гусинский, Ю.И. Турчанинова подчеркивают, что подлинная свобода человека возникает тогда, когда его деятельность направляется результатами осмысления собственного опыта, ... извлекая из наличного опыта все, что можно извлечь в данное время и иллюстрируют сказанное следующим суждением Дж. Дьюи.

«Если же подготовка сама по себе превращается в руководящую цель, потенциальные возможности настоящего приносятся в жертву предположительному будущему. Когда это случается, реальная подготовка к будущему как раз и не происходит. Идеал использования настоящего как подготовки к будущему сам себе противоречит. Он упускает именно те условия, в которых человек может подготовиться к своему будущему. Мы живем сейчас, а не в какое-то другое время и, только лишь извлекая здесь и теперь полный смысл из всякого получаемого нами опыта, мы готовимся делать то же самое в будущем. Это единственная подготовка, которая в данной перспективе чего-нибудь стоит» [3].

Обобщая сказанное, сделаем следующий вывод.

Профессиональную подготовку, традиционно понимаемую как процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности, правомерно рассматривать как субъектный опыт освоения студентами целостной профессиональной деятельности.

Предложенное понимание соответствует современным тенденциям развития высшего педагогического образования, и, прежде всего, тенденции гуманизации, поскольку учитывает:

а) множественность логик и маршрутов получения профессионального образования; движение студента к ценностному самоопределению; увеличение самодвижения, раскрывающее личностную плоскость образовательного пространства в целом; развитие способов саморегуляции, основанной на ценностных ориентациях личности и направленной на формирование умений проектирования и исследования развития человека в жизнедеятельности и собственной профессиональной деятельности;

б) специфику современной педагогической деятельности, которую характеризуют следующие особенности:

- метадеятельностный характер педагогического труда;
- свойственная педагогической деятельности ситуация перманентной неопределенности, неоднозначности, неалгоритмизированности;
- совместный «ансамблиевый» характер педагогической деятельности;
- эмоциональная насыщенность деятельности;
- целостный характер педагогической деятельности, невозможность ее «частичного» усвоения;

- большое значение компенсаторных возможностей, свойств и компонентов личности в профессиональной деятельности учителя.

Термин «общепрофессиональная подготовка» относится к целостной профессиональной области как совокупности нескольких видов специальностей. Общепрофессиональная подготовка студентов педагогического вуза ориентирована на становление опыта системного видения педагогической реальности и деятельности в ней на основе гуманистических ценностных ориентаций.

Это, в свою очередь, предполагает интеграцию в содержании общепрофессиональной подготовки знаний общекультурного и психолого-педагогических знаний, освоение которых позволяет осмыслить сущность основных тенденций современного образования - демократизации, гуманизации, гуманитаризации и др.; найти собственные варианты способов их реализации в практике.

Библиографический список

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Радом, 1997. – 226 с.
2. Высшее образование в Европе. - Бюро ЮНЕСКО в Бухаресте. Европейский центр по высшему образованию (СЕПЕС). – Том XXI. – №3. – 1997 (№2-3, 1996). – М.: Издательство корпорация «Логос», 1999. – 288 с.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: Учебное пособие. – М.: Логос, 2000. – С. 61.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М., 2002.
5. Слостенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования // Преподаватель. – М., 1999. – № 5. – С. 3-9.
6. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 211 с.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ УРОКА

**Крахмалев
Александр
Прокопьевич**
– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры
управления образованием ОмГПУ.
Научные интересы:
профессиональная
компетентность руководителей школ

E-mail:
malgina@omgpu.omsk.edu

Проблема качества учебных занятий и, в частности, основной их формы – урока – в отечественной школе всегда была актуальной. Но в зависимости от социокультурных условий в обществе, определяющих ценности образования, требования к обучению и воспитанию подрастающего поколения, она решалась различными путями и средствами их достижения.

В советский период становления и развития школы в условиях классно-урочной системы обучения сложился так называемый традиционный урок. В педагогическом словаре (авт. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) дается следующее определение: *урок традиционный – урок, который характеризуется порядком, проверенной регламентацией, дисциплиной, исполнительностью учеников, подчиняющихся учителю; точными очертаниями учебного материала, сложившимися традициями и стереотипами.*

Отметим, что в теории и практике образования укоренилась точка зрения, что урок (качество урока) необходимо улучшать, совершенствовать на основе выявленных недостатков. Поэтому в 70 – 90-х годах XX века встречается большое количество публикаций, посвященных вопросам совершенствования урока. А на практике, в школе, отмечается застой, о чем свидетельствует падение успеваемости и ухудшение здоровья школьников.

Традиционный урок с успехом «пережил» липецкий опыт, проблемное обучение, активизацию учения, программированное обучение, оптимизацию учебно-воспитательного процесса, развивающее обучение и другие новшества в области обучения и продолжает главенствовать на уровне массовой образовательной практики в школе.

Но на вопрос, связанный с качеством урока, имеется иная точка зрения. Её отличие от первой наглядно иллюстрирует высказывание Г.П. Щедровицкого по проблемам образования.

Обсуждаемая ситуация содержит по крайней мере два принципиально различных компонента: 1) обученного и воспитанного человека, который сталкивается с определёнными 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 удовлетворять предъявляемым к нему требованиям. 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» - систему обучения и воспитания [1].

На деле мы наблюдаем, что публикации научно-методического характера, посвященные проблемам совершенствования урока, не затрагивают разрывов между продуктом общеобразовательной школы (выпускником) и требованиями общества, а опираются сразу на недостатки традиционного урока.

Вопрос уже ставится не о совершенствовании урока в рамках заданного качества, а о развитии урока (учебных занятий), о переводе (управлении) к новому, более высокому качеству урока в соответствии с требованиями развивающегося общества.

Возникает вопрос о понятии «качество урока». Обратимся к трактованию понятия «качество образования».

Наиболее удовлетворяющим новым ценностям образования, обусловленным требованиями общества к школе, мы находим определение авторского коллектива под руководством М.М. Поташника, в котором речь идет о понятии *качества образования как соотношения цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели / результаты заданы только операционально¹ и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника* [2]. Иначе говоря, образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника.

Обобщая вышесказанное, *под качеством образования мы понимаем меру достижения операционально заданных, социально значимых целей, спрогнозированных с учетом зоны потенциального развития обучающихся.*

При таком толковании выделяются следующие особенности:

- качество образования рассматривается как категория социально-экономическая, что полагает соответствие продукта образовательных услуг выпускника требованиям общества;
- операционально заданные цели должны быть социально значимыми, так как личность несет своей индивидуальностью черты общественного;
- образование предназначено не для того, чтобы «подогнать» личность под стандарт, востребованный обществом, а чтобы дать возможность личности наиболее полно раскрыть и реализовать себя в жизнедеятельности.

Если рассматривать урок (учебное занятие) как «клеточку», «ячейку» образовательного процесса и проводить аналогию с ценностно-смысловым содержанием понятия «качество образования», то *под качеством урока можно понимать меру достижения заданных операционально задач урока, спланированных с учетом зоны актуального и ближайшего (потенциального) развития обучающихся в соответствии с образовательной целью школы, обусловленной требованиями общества к школе.*

Реализуемая модель обучения в массовой школьной практике является по существу знаниевой, где основной ценностью образования выступают знания. Процесс обучения скорее реализуется на репродуктивном уровне, позволяющем обучающимся воспроизводить учебное содержание близко к источнику информации без достаточного его осмысления. Учитель озабочен тем, что за ограниченные рамки урока необходимо передать большое количество информации. Поэтому при формировании новых знаний он больше озабочен обеспечением процессов понимания, запоминания и применения изучаемого материала, чем организацией познавательной деятельности обучаемых по постановке цели, планированию действий по ее достижению, извлечению информации из текста учебника, освоению способов умственных действий и пр. Для учителя, придерживающегося традиционного урока, не является ценным развитие опыта самостоятельного приобретения знаний, опыта творческой деятельности на основе сформированных общих учебных умений (ОУУ) и способов умственных действий (СУД).

¹ Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формировании всегда существует механизм (средство), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели.

В зоне ближайшего развития школьной практики обучения подрастающего поколения выступает уменияевая модель, ведущей, приоритетной целью которой является формирование ОУУ и СУД. Кроме того, развитие полагает сохранение (удержание) достигнутого. Развитие педагогического опыта должно происходить не путем замещения сложившейся педагогической технологии на более прогрессивную, а путем внесения новшеств при их оптимальном сочетании с традициями, в практике обучения.

Управленческая деятельность в качестве средства перевода на новое более высокое качественное состояние, полагает новую норму–образец. В режиме функционирования школы традиционный «знаниевый» урок является нормой педагогической деятельности, которая пришла в противоречие с подготовкой обучающихся к жизнедеятельности в обществе. В отличие от функционирующей, развивающая деятельность полагает конструирование нового. Рассмотрим норму- образец педагогической деятельности при ведущей ценности образования «общие учебные умения». Соответственно меняются требования к уроку, к оценке его эффективности. В таблице 1 на основании традиционного и инновационного подходов представлены критерии и показатели к оценке эффективности урока традиционного урока и урока, приоритетной задачей которого является формирование ОУУ.

Таблица 1

Диагностическая карта оценки эффективности урока

№ п/п	Характеристики (критерии) учебного занятия	Показатели в соответствии с требованиями традиционного урока	Показатели в соответствии с требованиями урока, ведущей задачей которого выступает формирование ОУУ
1	2	3	4
1	Постановка ТДЦ	Приоритетными задачами являются формирование знаний и специальных учебных умений по их применению	Приоритетными задачами являются формирование ОУУ, СУД. Знания рассматриваются как средство формирования учебных умений
2	Организация действий по принятию целей	Цель обучающимся дается в готовом виде	Используя занимательность, проблемность в обучении, учитель подводит обучающихся к самостоятельной постановке цели урока
3	Соответствие СУМ ТДЦ	Учебное содержание включает систему знаний и систему задач и упражнений преимущественно тренировочного характера	Учебное содержание включает не только знания основ наук, но и знания о способах деятельности, об эмоционально-ценностном восприятии реальной действительности
4	МО обеспечили мотивацию к учению	Доминирующими МО являются репродуктивные и частично-поисковые	Доминирующими МО являются проблемно-поисковые, самостоятельной работы, игровые, дискуссионные
5	Сотрудничество учителя с обучающимися	Обучающиеся выступают в роли исполнителей, им навязываются цель, знания, способы деятельности	Обучающиеся выступают субъектами постановки цели и планирования содержания деятельности по ее достижению
6	Контроль и самоконтроль знаний	Доминирует экспертная оценка учителя	Оптимально сочетаются экспертная оценка учителя и самооценка обучающимися
7	Соответствие МО СУМ и ТДЦ	МО выбираются в соответствии со стереотипами деятельности и рекомендациями методики преподавания	МО выбираются на научной основе с учетом учебных возможностей обучающихся, сложности учебного материала, их сравнительных возможностей в зависимости от задач урока вытекающих из ТДЦ

1	2	3	4
8	ФОПД обеспечили сотрудничество между обучающимися	Эпизодическое применение групповой ФОПД приводит к взаимодействию учителя с классом, нежели к взаимодействию и сотрудничеству между обучающимися	Наблюдается оптимальное сочетание парной, групповой, коллективной форм организации обучения для решения приоритетной задачи урока: взаимодействие и сотрудничество между обучающимися
9	ФОПД обеспечили включение каждого обучающегося в деятельность по достижению ТДЦ	Высокая работоспособность наблюдается, как правило, лишь у успешно обучающихся школьников	Наблюдается высокая работоспособность школьников на протяжении всего урока за счет смены видов общения и деятельности при оптимальном сочетании различных ФОПД, что способствует включению в познавательную деятельность всех обучающихся
10	Соответствие ФОПД ТДЦ, СУМ и МО	Доминирует общеклассная ФОПД, что не оптимально задачам развития учебных умений и познавательной самостоятельности учащихся	ФОПД выбираются с учетом задач урока, вытекающих из ТДЦ, дифференциации учебного содержания, степени самостоятельности обучающихся при достижении ТДЦ
11	Уровень достижения обучающих задач урока	Конечный результат определяется успешной реализацией лишь отдельных компонентов урока (СУМ, либо МО, либо ФОПД)	Конечный результат определяется тем, насколько оптимально соответствует СУМ, МО и ФОПД каждой из задач формированию новых знаний и специальных учебных умений по их применению
12	Уровень достижения воспитательных задач урока	Воспитательные задачи не являются приоритетными, и поэтому успешность в их реализации определяется удачным выбором отдельных компонентов урока	Воспитательные задачи являются приоритетными, и учитель своей личностью, отбираемыми СУМ, МО и ФОПД способствует нравственному становлению личности ребенка
13	Уровень достижения развивающих задач урока	Задачи развития не являются приоритетными, и поэтому успешность в их реализации определяется удачным выбором отдельных компонентов урока	Конечный результат определяется тем, насколько оптимально соответствует СУМ, МО и ФОПД каждой из задач развития интеллектуальных, познавательных, организационных, оценочных и др. умений, воли, эмоций

Условные обозначения:

ТДЦ - триединая цель;

МО — методы обучения;

СУМ - содержание учебного материала;

ФОПД - формы организации познавательной деятельности;

Балльные оценки:

3 - реализовано полностью;

2 - скорее реализовано, чем не реализовано;

1 - реализовано частично;

0 - не реализовано.

Наличие критериев и показателей оценки качества и эффективности урока позволяет осуществлять мониторинг, который полагает не только проведение входной и повторной (итоговой) диагностики, но и осуществление управленческого воздействия на предмет деятельности с целью его перевода из исходного состояния в желаемое в соответствии с нормой-образцом.

Согласно таблице 1 видно, что к оценке реализации основных характеристик урока можно подходить по-разному в зависимости от ценностных ориентаций учителей. С другой стороны, принятие управленческого решения и внесение на его основе корректив, способствующих приведению урока к желаемому качеству, требуют от учителей и руководителей школ более высокого уровня профессиональной компетентности.

Но изучение качества образования в школе свидетельствует, что учителя, в основном, ограничены проблемами методики преподавания своего предмета. Средствами предметно-методической подготовки, при сложившихся стереотипах мышления и деятельности «по образцу», они скорее решают актуальные проблемы совершенствования урока в рамках сложившегося качества.

Остановимся на отдельных аспектах усиления профессионально педагогической подготовки учителей, позволяющей принять управленческое решение, адекватное норме-образцу.

Исследования в области психологии личности свидетельствуют, что освоение нового ценностно-смыслового содержания в профессиональной деятельности и активность в реализации нового происходят на основе рефлексии. Поэтому процесс становления нового качества урока в школе сопряжен с усилением, в первую очередь, аналитической функции педагогов и руководителей школ.

Сложившийся уровень анализа урока в школе реализуется скорее на эмпирическом, нежели теоретическом уровне. Учителя зачастую затрудняются в профессиональной характеристике учебных возможностей обучающихся, в обосновании развивающих задач урока. Выбор учебного содержания урока, методов обучения и форм организации познавательной деятельности больше обусловлен рекомендациями методики преподавания (не ставится цель подвергнуть их сомнению), сложившимися стереотипами мышления и деятельности, чем глубоким проникновением в связи и отношения между основными компонентами урока. Но вместе с тем учителя и руководители школ хорошо ориентируются в выделении удачного и неудачного на уроке, оценочные суждения зачастую сводят к категориям «урок хороший» или «урок отличный», «урок проведен на высоком научно-методическом уровне» или «урок проведен на низком научно-методическом уровне». Наблюдается, что по итогам посещения даются рекомендации и предложения, направленные на улучшение качества урока, повышение его эффективности.

Но, как правило, не подвергается сомнению цель урока, являющаяся его системообразующим компонентом. Цель определяет выбор учебного содержания урока, МО и ФОПД и других компонентов, а, самое главное, задает конечный результат урока. Поэтому качество урока в массовой практике существенно не изменяется. Принятие же учителями приоритетной цели, направленной на формирование ОУУ, возможно на основе системного анализа урока, осознания системных преобразований, когда происходит одновременное обновление всех компонентов урока как сложной динамической процессуальной системы. В соответствии с идеей системного анализа урока Ю. А. Конаржевский ввел понятие «учебно-воспитательный момент урока» (УВМ).

УВМ в границах урока – наименьшая структурообразующая единица урока, имеющая предел делимости в его границах, представляющая собой целостное образование, в основе жизнеспособности которого лежит объективно присущее природе урока взаимодействие между неразсторжимыми компонентами: содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности, подчиненные единой учебно-воспитательной задаче [3].

Целостный урок состоит из суммы УВМ урока. Свое функциональное назначение УВМ в границах урока может выполнить при условии взаимосвязи с предыдущими и последующими моментами.

Рассматривая УВМ как подсистему урока, Ю.А. Конаржевский выделяет в его структуре компоненты:

- учебно-воспитательная задача момента (УВЗ), которая подчинена триединой дидактической цели урока (ТДЦ);
- СУМ момента;
- МО момента;
- ФОПД момента;
- конечный результат (КР) момента.

ТДЦ момента является системообразующим компонентом УВМ. Он определяет (избирает) СУМ, МО и ФОПД момента, которые в совокупности определяют КР момента. КР целостного урока определяется КР всех взаимосвязанных УВМ урока.

Нарушение связей между компонентами УВМ урока отрицательно сказывается на КР момента. С целью иллюстрации сказанного проведем моделирование типичной ситуации УВМ урока.

Ситуация. В процессе УВМ урока учитель решал задачу развития познавательного интереса и творческих способностей обучающихся. Была организована фронтальная работа в виде ответов на поставленные учителем задачи-вопросы творческого характера, требующие от учащихся умений применять знания в новой ситуации. Представим его планируемые действия в виде таблицы и проведем их анализ (для удобства нумерация пунктов анализа совпадает с нумерацией столбцов).

УВМ урока	УВЗ момента	СУМ	МО	ФОПД	КРМ
1	2	3	4	5	6
Решение познавательных задач, вопросов	Развитие познавательного интереса и творческих способностей обучающихся	Включает вопросы на применение знаний в новой ситуации	Проблемно-поисковый	Общеклассная	Устраивает учителя, так как обучающиеся в основном справились с заданием

1. УВМ соответствует этапу применения знаний в новой ситуации, что является актуальным, так как соответствует логике усвоения знаний.

2. Поставленные задачи УВМ учитывают мотивационный и содержательно-операционный компоненты процесса учения, что можно высоко оценить.

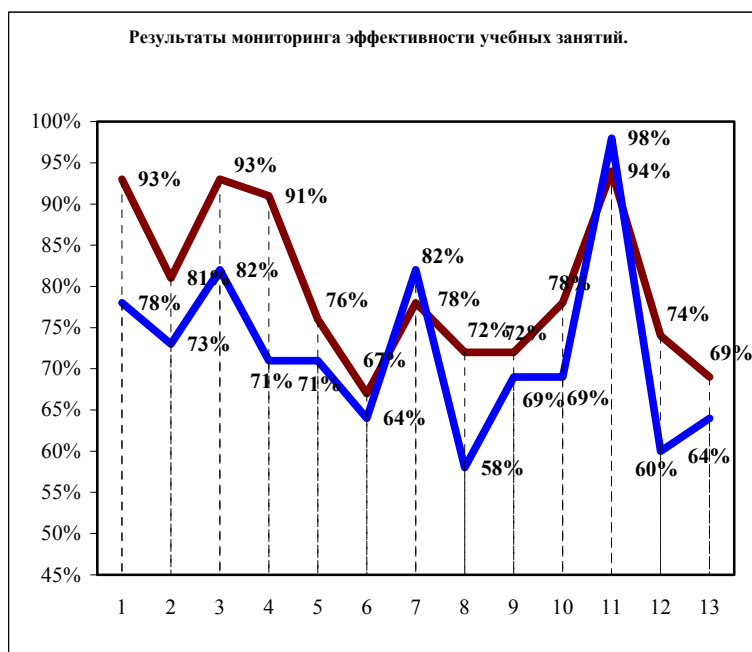
3. Задания творческого характера, содержат элементы занимательности, подобраны с учетом зоны потенциального развития успешно обучающихся. Но учитель не включил содержания, описывающие специфику решения творческих заданий, тем самым, обрекая учащихся на деятельность методом проб и ошибок. Задания не учитывают различия в интеллектуальном развитии детей.

4. Применение проблемно-поискового метода оправдано, так как с его помощью наиболее решаются поставленные задачи УВМ урока.

5. В рамках избранной учителем общеклассной ФОПД, задача развития творческих способностей обучающихся не решается успешно. Более оптимальна индивидуальная ФОПД. Возможен вариант с организацией групповой работы, которая больше способствует индивидуализации обучения. Если сформировать группы с учетом учебных возможностей школьников, то можно дифференцировать творческие задания по степени сложности.

6. КРМ не реализован успешно, как считает учитель. Главная причина заключается в том, что в рамках общеклассной работы ответ на поставленный вопрос, как правило, дает тот ученик, который раньше других его нашел. Поэтому для остальных учащихся проблемно-поисковая деятельность заканчивается, а точнее переходит в репродуктивную. Таким образом, ФОПД не соответствует поставленным задачам УВМ, отобранному СУМ момента и выбранным МО момента, а КРМ может быть реализован (согласно свойству системы) на высоком уровне только при условии оптимального соответствия всех компонентов структуры УВМ урока, а в приведенной ситуации ФОПД явно выпадает из системы. Так же были вскрыты резервы при выборе СУМ, но они не столь значительны, нежели с выбором ФОПД. Впрочем, в другой ситуации эти резервы еще больше будут усугублены.

Ниже приведены результаты мониторинга эффективности учебных занятий по одной из школ Омской области.



По горизонтальной оси расположены характеристики урока в соответствии с таблицей 1.

Верхний график соответствует результатам повторной диагностики, проведенной администрацией школы в конце учебного года (входная диагностика была проведена в начале учебного года) после внесения корректив в методическую работу школы, направленных на профессиональное развитие учителей. По отдельным характеристикам (7 и 11) результаты повторной диагностики оказались ниже, чем входной. Это объясняется еще не сложившейся критериальной оценки у субъектов управления, что приводит к завышенной оценке (самооценке).

Мониторинг на уровне отдельного учителя проводится путем самооценки своих учебных занятий по тем же критериям и показателям в таблице 1.

Мы остановились на аспектах деятельности руководителей и учителей по управлению качеством урока. Эта деятельность предполагает формирование профессиональной компетентности руководителей школ и учителей в соответствии с новыми социально значимыми требованиями общества к человеку, к педагогическим кадрам, отвечающим за подготовку к жизнедеятельности в обществе подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Щедровицкий Г.П., Розин В.М. и др. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – С. 16.
2. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
3. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – С. 63.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

**Далингер
Виктор
Алексеевич**
– доктор педагогических наук,
профессор кафедры
методики преподавания математики
ОмГПУ,
академик МАНПО

Проблема качества подготовки учителя стара, как мир; эта проблема была и остается актуальной. Обновление профессионально-педагогической подготовки будущего учителя диктуется как изменениями, которые произошли и происходят в России (резкая дифференциация общества на социальные группы с разными материальными уровнями, плюрализм норм поведения и т. д.), так и изменениями, которые произошли в самой сфере образования (цели системы образования стали отражать не только интересы общества, но и интересы каждого субъекта образовательной деятельности, смена предметно-ориентированной парадигмы образования на личностно ориентированную и т. д.).

Всплеску креативно-преобразовательной деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений педагогического профиля в существенной мере содействовали Закон Российской Федерации «Об образовании» и Концепция высшего педагогического образования.

Несмотря на изменение учебных планов и программ в педвузах, введение государственных образовательных стандартов, зародившихся тенденций демократизации и гуманизации в системе высшего педагогического образования и многие другие новации, не дали радикальных изменений качества профессиональной подготовки учителей, в том числе и учителей математики.

Анализ практики подготовки учителей математики показывает недостаточность и неполное соответствие профессиональной подготовки учителя масштабам задач математического образования подрастающего поколения в XXI веке.

Подготовка учителя математики в педагогических вузах нуждается в коренном изменении, и это объясняется следующими недостатками:

- объем и содержание фундаментальной подготовки в педвузе представляет собой «урезанный» вариант классического университетского образования;
- постоянная тенденция к уменьшению объема фундаментальных математических курсов и формализации содержания предметной подготовки;
- уровень школьного математического образования студентов не позволяет им должным образом усвоить обширные курсы математического анализа, алгебры и геометрии, которые абстрактны по своему содержанию;

- качество и устойчивость овладения профессионально-ориентированным учебным материалом остаются второстепенным направлением подготовки учителя математики;
- курс элементарной математики явно не обеспечивает устойчивости и вариативности освоения студентами школьных математических знаний и умений;
- курс элементарной математики слабо коррелирует с фундаментальными курсами алгебры, геометрии и математического анализа;
- фундаментальная предметная подготовка учителя осуществляется в отрыве от профессионально-педагогической;
- отсутствуют достаточные теоретико-методологические основания для отбора содержания, методов, форм и средств профессионально-предметной подготовки учителя математики;
- требуют изменения содержание и структура математической и методической подготовки в направлении усиления школьного компонента математического образования с последующей фундаментализацией знаний.

В подготовке учителя математики сегодня обострились следующие противоречия между:

- необходимостью формирования творческого учителя и существующими методиками обучения студентов, в большей степени опирающимися на репродуктивную деятельность;
- обучением в вузе и интегрированным характером профессиональной деятельности, требующим системного применения полученных знаний;
- потребностью основательного обновления общечеловеческих и профессиональных знаний, умений и навыков будущего педагога, продиктованных изменением парадигмы образования, значительным увеличением объема новой информации, необходимой для продуктивной профессиональной деятельности, и недостаточным уровнем самообразовательных умений и психологической готовности студента к самообразованию, затрудняющих решение этой задачи;
- индивидуальными потребностями в содержании образования, возможностями его усвоения студентом и сложившимися в системе педагогического образования методами, формами обучения, которые не позволяют реализовать деятельностный, личностно ориентированный подход и не опираются на самообразование как на приоритетную в учебном процессе деятельность;
- уровнем научных достижений психолого-педагогических и методических наук и их отражением в содержании, методах и формах обучения студентов методическими дисциплинами;
- необходимостью формирования интегративных знаний и умений у будущего учителя и отсутствием систематической, целенаправленной реализации взаимосвязей специальных математических, психолого-педагогических и методических дисциплин в практике обучения студентов;
- обозначившимися глобальными процессами стандартизации, технологизации, интеграции, информатизации в современном образовании и недостаточном их учете при проектировании педагогических систем;
- провозглашением демократических преобразований в сфере образования, предоставлением прав и свобод учителю и неумением будущих учителей реализовывать инновационные компоненты профессиональной деятельности на практике;
- востребованностью проектирования будущим учителем методической системы обучения предмету и недостаточной разработанностью теории проектирования методических систем;

- необходимостью проектирования авторских методических систем обучения, удовлетворяющих разнообразным образовательным потребностям личности, и отсутствием научно-обоснованных механизмов такого проектирования в частных методиках;
- потребностью в концептуальном, технологическом, методическом обеспечении учебного процесса деятельностного характера и недостаточной разработанностью этого вопроса в дидактике и в методике преподавания математики;
- потребностью в применении на практике деятельностного подхода к обучению и неготовностью к такому преподаванию будущих учителей математики;
- потребностью в практической реализации новых образовательных целей и недостаточностью педагогических средств комплексного мониторинга результатов обучения, соответствующих поставленным целям и т. д.

При построении моделей высших уровней профессионально-педагогической деятельности можно отталкиваться либо от «профессии», либо от «личности». При построении профессиональных моделей личности специалиста выбор основных профессионально-значимых свойств производится на основе анализа всех сторон педагогической деятельности учителя и фиксируется в его профессиограмме. Под профессиограммой большинство исследователей подразумевает не только то, что связано с профессиональной деятельностью, но и все требования, предъявляемые профессией к человеку.

Построение же персонологических моделей, если идти от «личности», опирается на выбор базовых профессионально важных свойств и качеств, основанных на общепсихологических представлениях о личности, учитывающих при этом ее многофакторную структуру.

Эти подходы не противоречат друг другу, а наоборот, являются взаимодополняющими как на этапах подготовки к деятельности, так и на этапах ее реального осуществления. В практике научных исследований оба подхода нередко пересекаются. При этом степень соответствия сформированной системы профессионально-значимых качеств эталонной модели может быть интерпретирована как уровень профессионального мастерства.

Приоритетами проектирования современного образовательного пространства педагогического вуза являются следующие:

- технологизация образования как в организационно-управленческом, так и содержательном аспектах, доступность образования;
- создание образовательных ассоциаций и научно-методических комплексов;
- компьютеризация образования;
- индивидуализация процесса обучения и труда профессорско-преподавательского состава факультетов;
- повышение требований к профессионализму педагогов;
- усиление демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования и т. д.

Теоретическими ориентирами совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики должны стать: модернизация, стандартизация, интеграция и информатизация. Без учета указанных процессов невозможно рассчитывать на устойчивое развитие все усложняющейся системы подготовки будущего учителя.

Можно выделить три основных направления модернизации высшего педагогического образования. Первое связано с оптимизацией предметного содержания образования и совершенствованием методической системы обучения. Второе – с усилением интеграции курсов и дидактических модулей таких предметно-цикловых блоков учебного плана подготовки будущего учителя математики, как общекультурного, психолого-педагогического и предметного. Третье направление связано с развитием личности студента, преимущественно его мышления, с формированием необходимой мотивации, приобретением профессиональных знаний, умений и навыков, развитием современной профессиональной компетентности будущего учителя.

В связи с тем, что за последнее время сильно изменилась потребность общества в математическом образовании, то это накладывает новые требования на предметно-математическую подготовку будущего учителя. Сегодня в учебные планы подготовки высокопрофессиональных специалистов должны войти такие знания, как теория игр и катастроф, искусственный интеллект, стохастика, теория информации, информационно-коммуникационные технологии (мультимедиа, дистанционное обучение, телекоммуникации, математические пакеты и т. п.). Появлению новообразований способствует основное, мощное средство – моделирование как высшая форма знаково-символической деятельности.

Совершенствование содержания математического образования как в средней, так и в высшей школе должно идти в направлении большей визуализации, наглядного моделирования и раскрытия социального статуса математики (в связи с последним напомним слова известного математика и педагога А.Я. Хинчина о том, что высокий уровень математического мышления является необходимым элементом общей культуры человека).

Фундаментальность содержания математического образования студентов математических факультетов педагогических вузов должна увязываться с их будущей профессиональной деятельностью; необходимо увеличение объёма часов на элементарную математику, но ее преподавание должно строиться с точки зрения высшей. Обучение студентов педвузов математике должно строиться так, чтобы преодолеть формализм знаний, сформировать целостность представления о математике, развить логико-модельное мышление у студентов, обеспечить прочность знаний, умений, навыков и владения методами школьной математики, обеспечить преемственность школьной и вузовской математики. Содержание математического образования будущего учителя математики должно стать основой для профессионального построения авторских технологий обучения математике в школе.

Модернизации подлежит и методическая подготовка будущего учителя математики, в частности, следует существенно изменить содержание курса теории и методики обучения математике.

Программа этого учебного курса содержит раздел «Общая методика», в который традиционно входят такие темы: «Методика преподавания математики как наука и как учебный предмет», «Цели обучения математике в общеобразовательной школе», «Дидактические принципы в обучении математике», «Методы обучения математике», «Организационные формы обучения математике», «Методика формирования у учащихся математических понятий», «Задачи как цель и средство обучения математике», «Методика обучения учащихся решению задач», «Методика обучения учащихся доказательству математических предложений».

Учитывая современные тенденции в школьном математическом образовании, и, ставя цель подготовить будущего учителя математики к учету этих тенденций на практике, следует пополнить традиционный перечень такими темами: «Ученик. Экология личности и развития личности учащихся при обучении математике», «Учитель математики. Эстетика его педагогического профессионализма», «Программно-нормативные документы государственной образовательной политики в области школьного математического образования», «Дидактико-методические особенности мониторинга качества обучения математике», «Реализация концепции современного обучения в школьном математическом образовании», «Основные концептуальные подходы к педагогическому проектированию. Технология проектирования учебного процесса обучения математике», «Школа и инновационная деятельность учителя математики», «Реализация гуманистической тенденции на уроках математики», «Методическая лаборатория учителя-исследователя», «Стили поведения учителя на уроке и вне его. Элементы театральной педагогики в деятельности учителя математики», «Единый государственный экзамен: Идеология и технология. Социально-гуманитарные, организационные и технические проблемы проведения единого государственного экзамена» и др.

Одним из направлений совершенствования подготовки учителя, в том числе и учителя математики, является раннее приобщение студентов к профессиональной деятельности и реше-

нию усложняющейся системы учебно-профессиональных задач. Учебно-профессиональная деятельность студентов должна выступать интегрирующим фактором всей системы подготовки учителя, причем, требования к учебно-профессиональной деятельности студентов, к ее содержанию, нарастают по кумулятивному принципу.

Формирование интегративных, системообразующих знаний и умений происходит посредством включения студентов в различные виды педагогических практик. Для оптимальной реализации полифункциональных возможностей педагогических практик (психолого-педагогическая, учебно-методическая, базовая, преддипломная) следует обеспечить следующие дидактические условия ее организации и проведения:

- раннее распределение студентов на педагогическую практику;
- изменение характера отношений, складывающихся между педагогами и студентами;
- ориентация на личностные особенности студента;
- организация и проведение практики по индивидуальным планам;
- рейтинговая система оценивания деятельности студентов.

Педагогическая практика является системообразующим фактором вследствие того, что лишь в процессе практики у студентов наступает осознанность явной недостаточности имеющихся разрозненных при изучении различных дисциплин учебного плана знаний и возникает необходимость в их интеграции. В основу такой интеграции знаний может быть положена теория фундирования. Следуя В.Д. Шадрикову, под фундированием мы понимаем процесс создания условий (психологических, организационно-методических) для актуализации базовых учебных элементов школьной и вузовской математики с последующим теоретическим обобщением структурных единиц, раскрывающим их сущность, целостность и трансдисциплинарные связи в направлении профессионализации знаний и формировании личности педагога.

Качество любой деятельности зависит от особенностей потребностно-мотивационной сферы человека, проявляющейся в ходе этой деятельности в форме соответствующей мотивации. Это в полной мере относится и к учебно-познавательной деятельности студентов педагогических вузов. От того, какие мотивы преобладают, зависит характер деятельности студента.

С целью изучения мотивационных факторов студентам математического факультета Омского государственного педагогического университета была предложена анкета, вопросы которой и результаты ответов респондентов на них отражены в таблице 1.

Среди прочих мотивационных факторов студентов указывались такие: «стать хорошим учителем»; «хорошо знать математику и информатику»; «продолжение семейных традиций»; «воспитание своих детей с помощью тех знаний, которые получены»; «быть интеллектуально развитым человеком»; «хочу учиться»; «продолжить обучение»; «устроиться на хорошую работу»; «хочу к детям, вот потому и учусь»; «угроза армии»; «быть нужным обществу»; «получить второе высшее образование»; «творческая деятельность и общение с сокурсниками»; «творчески реализоваться»; «иметь много друзей»; «иметь статус студента»; «общение с интересными людьми»; «интерес к работе с детьми»; «получить диплом с отличием» и др.

Столь широкий диапазон мотивов показывает, что целесообразно построить мотивационно ориентированную систему обучения в вузе, в которую студент будет включен как субъект учебного процесса вместе с совокупностью его потребностно-мотивационных характеристик.

Качество подготовки учителя во многом зависит от системы отбора абитуриентов в педагогическое образовательное учреждение. Общеизвестно, что существующая ныне в большинстве педагогических вузов система отбора абитуриентов страдает многими недостатками и, в первую очередь, сосредоточением на вступительных экзаменах внимания лишь на проверку у абитуриентов объема и характера знаний, умений и навыков по общеобразовательным дисциплинам.

Мотивационные факторы студентов математического факультета ОмГПУ

№ п/п	Мотивационные факторы	Баллы					
		Девушки			Юноши		
		III	IV	V	III	IV	V
1	Стать высококвалифицированным специалистом	8,5	7,8	8,3	8,8	7,8	6,5
2	Получить диплом	8,6	8,4	9,8	5,0	8,2	9,7
3	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	9,0	7,0	7,0	7,5	5,8	5,5
4	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	7,6	6,0	6,1	5,8	5,5	5,5
5	Постоянно получать стипендию	7,1	7,4	7,0	4,5	6,2	7,3
6	Приобрести глубокие и прочные знания	8,3	7,9	8,3	8,0	6,5	8,7
7	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	5,4	4,7	5,4	4,3	5,2	4,8
8	Не запускать изучение предметов учебного цикла	6,2	6,4	6,2	4,5	4,2	5,1
9	Не отставать от сокурсников	5,5	6,0	5,4	2,8	3,5	3,2
10	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	7,9	8,0	8,3	6,0	9,7	6,4
11	Выполнять педагогические требования	6,3	5,9	6,4	4,8	6,2	5,4
12	Достичь уважения преподавателей	4,1	5,7	5,9	3,8	5,8	5,4
13	Быть примером для сокурсников	3,9	4,3	3,0	2,0	3,5	2,8
14	Добиться одобрения родителей и окружающих	6,4	5,6	7,4	4,5	4,7	6,0
15	Избегать осуждения и наказания за плохую учебу	4,0	3,8	3,9	0,5	2,5	2,4
16	Получить интеллектуальное удовлетворение	6,5	7,5	7,7	6,8	7,0	7,4

Важным аспектом, в плане отбора абитуриентов, являются различия в качестве довузовской подготовки, и во многом они обусловлены социально-территориальными причинами. Практика показывает, что меняется процентное соотношение поступающих выпускников из общеобразовательных и специализированных школ; процент последних возрастает. Выбор будущей специальности и вуза, как правило, предопределен выбором типа среднего образовательного учреждения. В связи с этим целесообразно изучить, какие задачи возлагают и что ждут учащиеся от школ, в которых они учатся (передавать знания; развивать способность ученика, его самостоятельность; повышать общий уровень культуры учащихся; готовить к поступлению в вуз; готовить к жизни и др.).

Ясно одно, что отбор абитуриентов в педагогические учебные заведения должен быть ориентирован на выявление нравственно воспитанных людей, имеющих задатки к педагогической деятельности, и это возможно в какой-то степени лишь на основе хорошей связи вуза со школами.

Проблема отбора абитуриентов становится еще более актуальной в связи с введением на территории России единого государственного экзамена (ЕГЭ), предполагающего тотальное участие в нем всех выпускников общеобразовательных учреждений и возможность зачета результатов этого экзамена в качестве оценок вступительных испытаний любым вузом страны.

Функционирование системы единого экзамена приведет к созданию совершенно новых взаимоотношений в системе образования и позволит решить (как это заявлено в соответствующем документе о ЕГЭ) такие цели, как: объективно оценить уровень подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений; усовершенствовать механизм финансирования вновь зачисленных студентов вузов в зависимости от уровня их подготовленности.

Еще одним недостатком системы отбора абитуриентов является тотальное тестирование, отношение к которому сложилось, как к универсальному административно-организационному мероприятию. Тестирование вызывает следующие опасения: слабая психологическая устойчивость и готовность абитуриентов к тестированию (в школе учащиеся находятся в другой системе контроля и диагностики); недостаточная методическая обученность выпускников к этому

нововведению; абитуриенты психологически не готовы к такому большому количеству заданий в тексте и к такому ограниченному временному промежутку, отводимого на выполнение этих заданий; понимание значимости результатов тестирования при высоком уровне личных притязаний вызывает необоснованно высокую психологическую тревожность у испытуемых, что неизбежно сказывается на работоспособности и результатах выполнения заданий; требует особого образа мышления, способность к которому зависит от гендерных качеств; не все выпускники оказываются в одинаковых условиях, учащиеся из периферийных школ в силу меньшей возможности качественно подготовиться к испытанию имеют худшие результаты и др.

В виду ограниченности объема статьи мы указали лишь некоторые направления совершенствования подготовки учителя математики, но их перечень значительно шире: обеспечение целостности методической системы за счет интегративности, внутреннего единства, связности, иерархической взаимообусловленности ее компонентов; поворот в сторону технологизации проектирования методической системы обучения; отказ от жесткого линейного построения как отдельных курсов, так и их системы; интеграция ведущих идей и методов современных концепций профессионального обучения учителя и концепций формирования и развития творческой личности и т. д.

РОЛЬ ФИЗИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Миронов

Юрий

Петрович

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики БГПУ, член-корреспондент МАНПО

Голубь

Павел

Дмитриевич

– кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей физики БГПУ, член-корреспондент МАНПО

Сазонов

Иван

Егорович

– кандидат физико-математических наук, доцент, декан физического факультета БГПУ

В 60-е – 70-е годы минувшего столетия система образования России находилась в состоянии наивысшего подъёма. Это стало возможным благодаря вниманию всех слоёв общества к наукам естественного цикла, главенствующую роль среди которых занимала физика. Действительно, физическая наука России того времени имела весомый авторитет в мире.

Доказательством этому служит присуждение Нобелевских премий советским физикам: 1958 год - П.А. Черенкову, И.Е. Тамму, И.М. Франку за открытие, объяснений и использование эффекта Вавилова-Черенкова; 1962 год - Л.Д. Ландау за исследование по теории конденсированных сред, прежде всего жидкого гелия; 1964 год - Н.Г. Басову и А.М. Прохорову за фундаментальные исследования в области квантовой электроники, которые привели к созданию генераторов и усилителей нового типа - мазеров и лазеров. Нобелевская премия 1978 года присуждена П.Л. Капице за открытия и основополагающие изобретения в области физики низких температур, то есть фактически за работы, выполненные им ещё в первой половине века. И даже Нобелевская премия 2000 года, врученная российскому физiku - академику Ж.И. Алферову, отметила его работы тридцатилетней давности в области создания гетероструктур - материалов, используемых при изготовлении оригинальных электронных устройств и в наши дни.

В те годы физика являлась профилирующей дисциплиной не только на физических специальностях университетов, но и в ведущих технических вузах. Физику сдавали в качестве вступительных экзаменов на инженерные факультеты сельскохозяйственных институтов, она была одним из основных экзаменов при поступлении в медицинские вузы, её сдавали абитуриенты, поступающие на спортивные факультеты. Поэтому физика входила в перечень обязательных экзаменов выпускных классов средней школы.

Всё это было, но не сегодня. Реалии сегодняшнего дня таковы, что престиж физического образования неуклонно падает. Молодые люди теряют интерес к изучению физической науки. Психологические барьеры, препятствующие пониманию материала по физике, растут. В последнее время в нашей стране делается всё, чтобы принизить роль физики в образовательном процессе. Постоянно сокращаются лимиты времени на изучение этого предмета в школах и в вузах. Об этом, например, свидетельствует один из вариантов базисного учебного плана [1], где число часов, отводимых на физику, предлагается уменьшить почти в два раза. Выпускникам школ теперь разрешено сдавать экзамен по физике только по выбору, чего они в основной массе своей и не делают - тяжёлое это испытание. Отменен вступительный экзамен по физике в медицинских вузах, на факультеты

физического воспитания педвузов, на инженерные факультеты аграрного университета. В 2002 году абитуриенты, поступающие в Алтайский технический университет, не сдавали физику. Парадокс, но складывается впечатление, что инженерам сейчас физика не нужна. Остаётся совсем немного - упразднить этот экзамен при поступлении на физические факультеты, и тогда физика станет лишь уделом избранных.

Кстати, такой путь уже проходили американские школы, где на протяжении почти 20 лет физика была предметом по выбору, и это привело к таким негативным последствиям, что пришлось вмешаться правительству США, которое вынуждено было с 80-х годов ввести обязательное изучение физики не только в старших, но и в средних классах.

При таком отношении к предмету физические факультеты, тем не менее, умудряются осуществлять плановый набор студентов на I курс обучения. Однако не стоит обольщаться. Изучение контингента поступивших на физический факультет БГПУ в 2001 году приводит к неутешительной статистике. Из 85 опрошенных первокурсников только 70% ответили, что им физика нравится, а примерно 30% поступили сюда по причине самого низкого конкурса. Около 40% нынешних первокурсников готовы обучаться в более престижных (по нынешним меркам) вузах, если бы позволили финансовые возможности семьи. Почти каждый четвёртый респондент не сдавал выпускной экзамен по физике в школе, а 7% опрошенных, проучившись на факультете почти год, сожалеют о поступлении на него. Если учесть, что к моменту анкетирования уже отчислены с курса 25 человек, а 10 из обучающихся не были охвачены опросом (это в основном завязтые прогульщики занятий), то картина выявляется вовсе не радужная.

Анализ анкетных данных ещё раз подтверждает ситуацию, сложившуюся вокруг физики, о которой говорилось выше. Проблема не нова. В последнее десятилетие она активно обсуждается в печати, предпринимаются попытки выявления её причин, предлагаются обновлённые системы физического образования [2-4].

Причины создавшегося положения с физикой, на наш взгляд, носят глубинный характер. Нередко высказывается мнение, что предметом физики являются более простые системы, чем в других естественных, а также общественных и гуманитарных науках [5]. Такие аргументы представляются более чем сомнительными. Ведь в основу жизнедеятельности человека легли самые фундаментальные законы природы, изучаемые, в первую очередь, физикой, не умаляя при этом роль других естественнонаучных дисциплин.

При изучении физических явлений ведущая роль отводится теории. «Нет ничего практичней, чем хорошая теория», - говорил известный физик Л. Больцман. Кроме того, особая роль в процессе познания принадлежит опыту, эксперименту. «Один опыт я ставлю выше, чем тысячу мнений, рождённых только воображением», - писал М.В. Ломоносов. Даже великий теоретик А. Эйнштейн говорил: «Красивый эксперимент сам по себе гораздо ценнее, чем двадцать формул, добытых в реторте отвлечённой мысли». Опыт является критерием истинности всякой теории.

Для физики опыт - это один из основных инструментов, с помощью которого познаются явления природы. Физический практикум способствует развитию творческой активности учащихся, сближает их с изучаемым предметом, ломает психологические барьеры, повышая интерес к учению вообще. К сожалению, составляющий некогда мощный обучающий и воспитательный комплекс физический эксперимент, утрачивает ныне своё значение из-за ветхости оборудования и ограниченных возможностей его приобретения.

Представляется необходимым срочным образом восстановить практически утраченные важные компоненты физического эксперимента - различные виды кружковой работы, вечера занимательной физики, физические КВНы и т. п. Восстановить на качественно новом уровне с привлечением совершенной компьютерной техники и современных педагогических технологий.

Осудив значимость опыта в изучении физики, учащиеся вольно или невольно станут искать опытные доказательства положений других изучаемых ими наук. Здесь целесообразно ис-

пользование мысленного эксперимента, который, безусловно, является важной составляющей процесса формирования естественнонаучной картины мира.

В процессе изучения естественных наук, в том числе и физики, возникает необходимость уплотнения и оптимизации информации с целью более рациональной записи законов. Этот приём позволяет оперировать меньшим количеством информации, но эта информация оказывается более высокого качества. Данный подход требует от преподавателя осторожности, так как необоснованное «уплотнение» может привести к негативному результату в понимании предмета.

Сложность освоения любого предмета и, прежде всего физики, заключается в необходимости решать практические задачи. Процесс решения таких задач ставит перед выбором одного из нескольких возможных путей, приводящих к верному результату. Правильно выбранный путь решения (а это возможно только с помощью учителя) приводит не только к успешному получению разумного ответа, но и к уверенности в своих силах, к более глубокому пониманию законов природы, то есть к более целостному мировоззрению.

Естественно, что выход из кризисной ситуации с изучением физики возможен только с учётом главенствующей роли учителя в этом процессе. Не случайно публикуемые сегодня научные трактаты, обсуждающие проблему физического образования [5, 6], пестрят терминами «учителю следует», «учитель обязан», «учитель должен» и т. п. На наш взгляд, необходим иной подход к данной проблеме, а именно - учитель никому ничего не должен. Должны учителю давно и много. Должны государство и общество. Учителя должны поставить на ту высоту, которая была обещана ему ещё в начале XX века, и на которую он до сих пор так и не взошёл. В наше время, однако, приучили учителя к тому, что ему много не нужно, наш учитель вниманием не избалован. Тем не менее, учитель, в основной массе своей, - личность творческая, и, создав минимум условий для работы, подкреплённых соответствующей финансовой поддержкой его детища - физического кабинета и разумной учительской зарплатой, можно ожидать максимальной отдачи от его учительского труда. Возродившийся творческий потенциал учителя, несомненно, побудит к творческому порыву его учеников, появится интерес молодёжи к изучению физической науки.

Навыки и умения, приобретённые в процессе изучения физики, помогают при изучении всех остальных предметов. Этот аспект, на наш взгляд, не всегда акцентируется должным образом. Уникальное сочетание форм обучения физике можно с успехом использовать, изучая не только смежные дисциплины, но и дисциплины гуманитарного цикла. В этом плане открываются неограниченные возможности в деле формирования естественнонаучной картины мира.

Трудно не согласиться с тем, что место физики в системе общего образования является определяющим, и это должно быть соответственным образом отражено в продолжающейся реформе образования.

Библиографический список

1. Учительская газета. – 2000. – 19 сентября.
2. Дик Ю.И., Орлов В.А., Тарасов Л.В. Каким быть школьному физическому образованию? // Физика в школе. – 1990. – № 3. – С. 18-21.
3. Коровин В.А., Мансуров А.Н. О преподавании физики в средней школе // Физика в школе. – 1990. – № 3. – С. 18-21.
4. Разумовский В.Г. Подготовка современного школьника по физике // Физика в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-6.
5. Манаков Н.А., Вдовин А.С., Вдовин Р.С. Место физики в системе общего и специального образования // Педагог: наука, технология, практика. – 2001. – № 2 (11). – С. 48-51.
6. Хорошавин С. А. Преподавание физики в XX веке // Физика в школе. – 2000. – № 1. – С. 3-9.



**Деменкова
Надежда
Дмитриевна**
– заместитель декана
факультета
иностранных языков
БПГУ
им. В.М. Шукшина
по воспитательной
работе

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В условиях глобализации современных образовательных процессов актуализируется проблема воспитания современной студенческой молодежи. Закон Российской Федерации «Об образовании» в редакции 1996 года провозглашает: «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье ... формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества». Федеральная программа развития образования акцентирует внимание на возвращении вопросов воспитания в круг государственных приоритетов, подчеркивает актуальность целенаправленного воспитания на всех уровнях образования, том числе и в вузе. Не случайно ЮНЕСКО определило «воспитание как сверхзадачу XXI века». Противоречия развития нашего общества в последние десятилетия, нынешнее состояние образования, характеризующееся как кризисное, ставят перед педагогическим образованием и практикой новые проблемы, связанные с подготовкой профессиональных кадров. Важнейшей из них является проблема формирования целостной личности учителя-воспитателя, так как именно верный общественному призванию учитель «являет высоконравственный пример практического действия, утверждает гуманистические принципы добра и справедливости, крепит духовную связь поколений» [2; 3].

Ведущей задачей педагогического вуза является формирование личности учителя, так как только личность способна формировать личность. Центральным звеном личности учителя-воспитателя является направленность личности как иерархическая система её устойчиво доминирующих мотивов. Концептуальной основой формирования личности будущего учителя иностранного языка мы считаем социокультурную направленность, которая выступает как сознательная преданность общечеловеческим идеалам, гуманистическое мировидение и мирозидание, социальная активность, гордость за свою культуру и уважение к культуре народа страны изучаемого языка.

Условия для формирования личности будущего учителя иностранного языка, на наш взгляд, возможно создать через воспитательную систему внеаудиторной работы со студентами. Значение и актуальность создания такой системы обусловлены «необходимостью преодоления кризиса в образовании в различных типах отчуждения – студента от преподавателя, студента – от вуза, студента и преподавателя – от их собственных задач и устремлений» [1; 5].

Личность учителя формируется как в учебном, так и в воспитательном процессе, поэтому одним из первых условий преодоления кризиса является гуманизация образования, предполагающая значительное увеличение времени, отводимого учебным планом как на традиционные, так и на новые для высшей школы дисциплины гуманитарного цикла. Но развертывание гуманизации образования в логике учебного предмета является экстенсивным способом решения проблем, ограничиваться им нельзя, так как стиль отношений «преподаватель-студент» не подвергается радикальному изменению. Экстенсивный способ гуманизации образования нуждается в дополнении его интенсивным. Такой способ означает, что гуманитаризация образования возможна не только и не столько в логике учебного предмета, сколько в логике учебно-воспитательного процесса. Это гуманистический стиль отношений в вузе, гуманизация образовательной среды в нем и приобщение к культуре как к миру человеческих ценностей и смыслов. В качестве одного из факторов, позволяющих создавать и реализовать педагогические условия формирования социокультурной направленности будущего учителя иностранного языка в гуманистической парадигме, мы считаем воспитательную систему внеаудиторной работы со студентами, которая является полноправным компонентом процесса подготовки учителя иностранного языка средней школы. Актуальность внеаудиторной воспитательной работы в настоящее время возросла, так как ведущей целью образования становятся не просто знания и умения, но и определенные качества личности будущего учителя иностранного языка, которые должны способствовать будущему педагогу в дальнейшей жизни в новом социокультурном обществе.

В педагогических исследованиях до настоящего времени не решена проблема оптимального использования воспитательных возможностей процесса обучения иностранному языку, ибо в них не достаточно глубоко учитывается специфика предмета «иностранному языку». Необходимо признать, что и в методической литературе теоретический аспект этой проблемы представлен нечетко. Методическое решение проблемы воспитания, на наш взгляд, не следует искать в направлении соединения обучения (обладающего собственной структурой) и заданной извне системы воспитания. Необходимо исходить из целостности учебно-воспитательного процесса, который в педагогическом вузе на лингвистическом факультете призван удовлетворить потребность студента в творческой деятельности, являющейся одной из базовых культурных потребностей человека, наряду с познавательной, коммуникативной, игровой, проектной и др. Условия учебно-воспитательного процесса, осуществляемого через лекционные и практические занятия, являются необходимыми, но недостаточными для формирования личности будущего педагога, так как они ограничены программными и временными рамками и спецификой факультета. Внеаудиторная воспитательная работа способна разрешить данное противоречие и одновременно решить ряд задач воспитательного, развивающего и образовательного характера.

Внеаудиторная работа, являясь неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса на лингвистическом факультете педагогического вуза, выступает как обязательный компонент подсистемы профессионально-направленного обучения иностранному языку. Под внеаудиторной работой мы понимаем различные виды деятельности студентов воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые во внеаудиторное время [ср.: 3; 169].

Система внеаудиторной работы включает совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих организационных форм и видов внеаудиторной работы, объединенных общими целями и задачами. Мы считаем, что в создании системы воспитательной работы на лингвистическом факультете необходимо учитывать принцип преемственности различных возрастных групп студентов и этапов овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Уровень языковой подготовки студентов и их психофизиологические особенности определяют выбор содержания, форм и методов работы, а также характер взаимоотношений преподавателя и студента. В планировании и проведении внеаудиторной работы средствами иностранного языка необходимо принимать во внимание, что она значима и эффективна в том случае, если каждое

её мероприятие органически взаимодействует с учебно-воспитательным процессом факультета и университета в целом. В связи с этим все проводимые в рамках системы постоянно действующие и периодические формы работы должны координироваться заместителем декана по учебно-воспитательной работе и органически сочетаться с планами работы кураторов, руководителей кружков, клубов, студий, а также с планом работы органов студенческого самоуправления: профсоюзной организации, старостата, учебно-воспитательной комиссии и т. д. В создании любой педагогической системы существует сложная зависимость между целями, задачами, содержанием, формами и методами учебно-воспитательного процесса. Содержание задач подготовки будущего учителя иностранного языка определяется государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, являющимся базой, на которой профессорско-преподавательский коллектив факультета иностранных языков БПГУ им. В.М. Шукшина строит воспитательную систему внеаудиторной работы, решая следующие задачи:

- формирование идейной убежденности студентов, их активной жизненной позиции, креативных способностей;
- развитие профессиональных и социокультурных качеств будущего учителя иностранного языка;
- подготовка студентов к организации воспитательной работы в школе, в том числе, средствами иностранного языка.

Ценностно-ориентированным ядром предлагаемой воспитательной системы является цель, которую мы видим в эффективном содействии актуализации, развитию и проявлении студентом его личностных качеств, формировании его индивидуальности, способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей. Приоритетными ценностями воспитательной системы мы считаем такие, как «Индивидуальность», «Самоактуализация», «Творчество», «Успех», «Доверие», «Выбор».

Принципами деятельности являются:

- принцип самореализации, который призван побуждать и поддерживать стремления студентов к развитию их природных и социально-приобретенных способностей и возможностей;
- принцип индивидуальности, предусматривающий создание условий для формирования таких социокультурных качеств будущего учителя, как: толерантность, коммуникативная культура, нравственная гармоничность, духовность, гуманизм, патриотизм, самообладание, достоинство, организованность, умение социально взаимодействовать с партнерами по общению и др.;
- принцип субъективности, основанный на том, чтобы помочь студенту стать подлинным субъектом жизнедеятельности на факультете и в университете, развить способность к формированию и обогащению его субъективного опыта;
- принцип выбора, предполагающий создание для студента условий постоянного выбора, субъективных полномочий в выборе цели, содержания, форм и способов учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности факультета и университета;
- принцип торжества и успеха, заключающийся в формировании позитивной "Я-концепции" личности студента;
- принцип доверия и поддержки, основанный на поддержке устремлений студента к самореализации и самоутверждению.

К функциям воспитательной системы внеаудиторной работы мы относим:

- развивающую, направленную на стимулирование положительных изменений в личности будущего педагога;
- интегрирующую, предполагающую согласование воспитательных воздействий;
- регулирующую, обеспечивающую упорядочивание педагогических процессов и их влияние на формирование личности студента;

- защитную, обеспечивающую нейтрализацию влияния негативных факторов окружающей среды на личность студента и процесс его развития;
- компенсирующую, которая предполагает создание условий на факультете для компенсации недостаточного социума в раскрытии и развитии склонностей и способностей студента;
- корректирующую, позволяющую осуществлять педагогически целесообразную коррекцию общения студентов с целью уменьшения силы негативного влияния на формирование его личности.

Критериями эффективности предлагаемой воспитательной системы мы считаем:

- самоактуальность личности студента;
- высокий уровень развития его креативных способностей;
- сформированность его нравственной направленности и профессионально-педагогических способностей;
- высокий уровень активности студента, его умение организовать внеаудиторную работу средствами иностранного языка;
- сформированность социокультурных качеств будущего учителя иностранного языка, высокий уровень знаний культуры страны изучаемого языка и своей собственной культуры;
- качественный уровень владения иностранным языком.

В *содержание внеаудиторной работы* мы включаем систему тематических внеаудиторных мероприятий, объединённых общими целями и планируемых в соответствии с поставленными задачами, возрастными особенностями студентов и их языковым уровнем.

Система внеаудиторной работы на лингвистическом факультете имеет определённое организационное оформление. *Все формы внеаудиторной работы* в педагогической литературе объединены в три группы: *массовые, групповые и индивидуальные*. Критериями эффективности массовых форм работы является количественный охват студентов, чёткость и организованность в процессе проведения, активность участников и, главное, достижение воспитательно-образовательных целей. К периодическим массовым формам работы мы относим проведение «Фонетического конкурса английской и немецкой классики» в рамках «Европейского Дня Языков», проходящего под девизом: «Изучаем языки на протяжении всей жизни». Этот конкурс не только повышает мотивацию студентов в изучении иностранных языков, но и формирует творческие способности, актерское мастерство, личностные качества будущего учителя. Ранжирование мероприятий по курсам зависит от возрастных особенностей студентов и их языковых способностей.

К групповым формам внеаудиторной работы мы относим кружковую и клубную. Эти формы работы предполагают ограниченный состав участников занятий, однородность их интересов и внимание руководителя к личным запросам каждого из них. Показателем эффективности групповых форм работы является стабильный состав кружка, клуба (театрального коллектива, секции ФДПП и т.д.), заметные коллективные достижения, признаваемые окружающими в ходе творческих отчетов, конкурсов, организованных в рамках факультета, университета, города и края. К числу групповых форм работы мы относим работу клубов: «YES» (английское отделение 2, 4 курсы), «Fisch – Ка» (3 курс, немецкое отделение), «Romanus» (французский клуб 5 курс), театра-студии английского и немецкого отделений (3 курс) и т. д.

Индивидуальная форма внеаудиторной работы студентов связана с различными поручениями и составляет часть общего дела по подготовке и проведению того или иного мероприятия. Данная форма работы организуется с целью развития способностей, склонностей и дарований отдельных студентов (художественное чтение, сольное пение на иностранном языке, поэтический перевод и т. д.). Критерием эффективности индивидуальной формы являются позитивные изменения в личности студента в целом.

Модель организации внеаудиторной работы на факультете иностранных языков БПГУ им. В.М. Шукшина состоит из ряда взаимосвязанных звеньев, первым из которых является деятельность деканата по организации и проведению воспитательных мероприятий, функцио-

нированию подразделений воспитательного блока, формированию органов студенческого самоуправления, координации работы кураторов. Руководство всей воспитательной работой на факультете осуществляют декан, заместитель декана по учебно-воспитательной работе в соответствии с Положением о должностных обязанностях.

Второе звено в системе – это учебно-воспитательная и воспитательная внеаудиторная деятельность кафедр по своим профилям. Преподаватели кафедр факультета постоянно участвуют в решении задач воспитательной работы со студентами по реализации системы общефакультетских и общеуниверситетских мероприятий. Преподаватели кафедр являются кураторами, руководителями клубов, кружков, студий.

Третье звено предлагаемой модели – это работа органов самоуправления. Особая роль здесь отводится студенческой профсоюзной организации, старостату, учебно-воспитательной комиссии. Органы самоуправления решают вопросы адаптации первокурсников, проведения культурно-массовых мероприятий, быта и досуга студентов в общежитиях и т. д.

Четвертым звеном в системе воспитательной внеаудиторной работы является сотрудничество с базовыми образовательными учреждениями в вопросах организации воспитательной работы средствами иностранного языка. Предусматривается участие школьников в проведении факультетского конкурса английской и немецкой классики, Дня Открытых Дверей, в том числе и для сельских абитуриентов, олимпиад, а также прохождения педагогической практики студентов 4-5 курсов в базовых образовательных учреждениях, предусматривающей организацию внеклассной работы по иностранному языку.

Пятым звеном предлагаемой модели является широкое использование возможностей вузовской социокультурной среды (музей, секции факультета дополнительных профессий, художественные выставки, библиотека, видеокласс, компьютерный класс с выходом в систему Интернет).

Шестым звеном в системе воспитательной работы является широкое использование вневузовской социокультурной среды (художественные выставки – предполагается обсуждение картин на английском/немецком языках, городские библиотеки, театры, музеи) с целью расширения культурного кругозора студентов, формирования у них ценностных ориентаций, повышения языкового уровня.

Таким образом, именно воспитательная внеаудиторная система, как высший уровень развития воспитательного процесса, может способствовать эффективному результату воспитания студентов, что возможно при следующих условиях:

а) если студенты в процессе профессиональной подготовки оказываются включенными не только в учебный процесс, но и в различные другие процессы, составляющие деятельность лингвистического факультета педагогического вуза; в качестве одного из них мы рассматриваем воспитательную систему внеаудиторной работы;

б) если внеаудиторная работа строится с учетом личностного, субъективного опыта студентов по принципу диалога;

в) если во внеаудиторной воспитательной работе оказываются актуализированными и имеющими для студентов ценностно-смысловые значения проектировочный, организационный, коммуникативный, оценочно – прогностический аспекты жизнедеятельности факультета и профессиональной деятельности преподавателей;

г) если система воспитательной работы разворачивается как сотворчество преподавателей и студентов.

Библиографический список

1. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Слостенин В. А. Учитель и время // Советская педагогика. – 1990. - № 9. – С. 3-9.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. инст-тов по спец-ти № 103 «Иностр. яз.». – 2-е изд.; дораб. – М., 1986.



**Церникель
Юлия
Ионотановна**
– кандидат педагогических наук, доцент
БЮИ МВД РФ

О СОДЕРЖАНИИ КУРСА «ОСНОВЫ ДУХОВНОГО И НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ БЮИ МВД РОССИИ К РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

Новая структура школьного образования ведет к изменениям в системе воспитательной деятельности, в том числе и в области нравственного воспитания учащихся. Сколь значительными будут эти изменения, покажет время. Однако сейчас, когда воспитательная работа строится по-новому, необходимо обратить особое внимание на бережное и заботливое сохранение всего лучшего, чем располагает воспитательная практика. «Следует более всего иметь в виду при новых реформах, – писал К.Д. Ушинский, – чтобы неосторожными преобразованиями не попортить корней того дерева, которое столько уже принесло плодов и продолжает еще их приносить».

Дети бурного космического века знакомы с элементами высшей математики, просвещены музыкально, размышляют о тайнах мироздания, стремятся достичь успехов в науке, искусстве, спорте. Но при всем этом они остаются детьми с неустойчивой психикой и еще не до конца развитой нравственностью, а значит, требуют постоянной заботы и внимания со стороны старших.

Воспитание нравственности и духовности всегда ставилось во главу угла Российской системы формирования подрастающего поколения. Нравственному развитию личности придается первостепенное значение и в наши дни. Не случайно, что в формировании нового человека исключительно велико значение нравственного и правового воспитания. Моральная основа – это тот стержень, на который должно нанизываться любое проявление человеческой жизнедеятельности. Потребность в труде, в человеческом общении, стыд, совесть, достоинство, чувство родства, забота о сохранении общественных благ, снисхождение к слабому, отвращение к насилию – без этих нравственных норм наше общество не может существовать и развиваться.

Накладывает свой отпечаток и ответственность моральных проблем, которые встают перед юношами и девушками в школьные годы. Переход от управляемого и направляемого детства к самостоятельной взрослости не может быть лёгким: необходимо сделать правильный нравственный выбор профессии, жизненного пути, преодолеть зависимость от родителей и научиться сотрудничать с ними и другими взрослыми на равных, развить нравственный самоконтроль, превратив его в средство ориентировки в окружающей среде, совершить переход от юношеского идеализма к реальности в оценках и суждениях, от пассивной роли исполнительской воли и предписаний старших к самостоятельной активности в действиях и поступках, выработать чёткую линию поведения по отношению к окружающим людям, знать «взрослую» позицию к противоположному полу и т. д.

Для того чтобы подготовиться к принятию на себя взрослых ролей, подростки должны приложить немало усилий, в том числе и нравственных. Осуществление задачи нравственной подготовки подростков к жизни и труду требует органического соединения освоения моральных норм с практической деятельностью, с выработкой личностного отношения к нравственным требованиям и правилам.

Постигая принципы морали теоретически – через освоение концепций о нравственности; фактологически – в процессе с проявлениями нравственности-безнравственности в окружающей среде и их осмысления, через эмоционально-образцовое восприятие моральных явлений – активно сопереживая всему происходящему; практически – путём собственной жизненной практики нравственного поведения, которую Н.Г. Чернышевский по праву назвал «учебником жизни», подростки готовятся к борьбе за их утверждение в жизни нашего обновленного общества.

Нравственное становление человека всегда неотделимо от преодоления трудностей, от борьбы и труда. Реальные жизненные трудности, настоящая борьба со злом – прекрасная школа нравственного воспитания

Ответственность, честь, долг, нравственное достоинство, душевное соучастие и многие другие качества, которые по праву считаются лучшими в человеке, решающими в его судьбе, формируются в преодолении, в схватке с тем, что мешает жить по чести. Курсанты Барнаульского юридического института, будущие специалисты системы МВД, будут решать проблему нравственно-духовного и правового воспитания подростков. С этой целью для курсантов разработан курс «Основы духовности и нравственного поведения подростков».

Цель курса – помочь будущему специалисту органов внутренних дел дать ребенку ключ к пониманию себя и мира, к установлению взаимоотношений с миром и людьми. Иными словами, помочь понять то, что он создает в процессе своей жизни.

Задача курса – направить взаимоотношения между подростками, педагогами, родителями подростков к истокам Любви, Принятия и Понимания.

Основой нашего курса является целостная картина мира, которая опирается на философию русского космизма, учения Живой Этики, антропологию и другие философские течения, провозглашающие приоритет Духовности.

Модель мира – это нечто целое, включающее в себя взаимозависимые части, образно обозначенные как физический мир, мир чувств и эмоции, мир мыслей и поступков. Чтобы приобрести силу духа, человеку необходимо стремиться к познанию истины в трех областях:

Внутренний космос, или кто такой Человек.

Взаимоотношение и деятельность как проявление жизни (основные законы мироздания и человеческой природы – постичь смысл своей жизни).

Основы мироздания. Они рассматриваются как проявление того физического мира, который мы зримо ощущаем и который живет по своим непроложенным законам, независимо от нашего знания о них. Гармония же многообразия мира заключается в том, что есть некое единство, и оно – в предназначении каждого постичь Истину, обрести Веру.

В разделе «Внутренний Космос, или кто такой Человек» мы даем для курсантов уроки, которые они могут проводить с подростками:

- Беседа о нравственности (сопереживание как основа души).
- Внимательный поступок (умение замечать чувства других).
- Волшебные слова (вежливость – бесценное богатство).
- Посмотри на себя (опрятность, аккуратность – не только для других).
- Я и другие (о скромности и зазнайстве).
- Правда в душе (о честности и лжи).
- Красота поступка (о смелости и трусости).
- Найди себя в других (о заботе и доброжелательности).

- Точность – вежливость королей (о точности и обязательности).
- Ты не один на свете (о чуткости и чувстве долга).

Эти уроки помогут подросткам задуматься над самим собой и внести изменения в свое ближайшее окружение.

В разделе «Взаимоотношения и деятельность как проявление жизни» мы исходим из того, что образование состоит в том, чтобы научить, **как** мыслить, а не **о чем** мыслить. Поэтому важно познакомить детей с правилами этикета, но дать им возможность почувствовать, что вести себя нужно именно таким образом, почему родилась именно такая форма взаимоотношений, стать ее **сотворцом** и проводим следующие уроки:

- Этикет и этика.
- Разговор о моде (культура одежды).
- Умеем общаться (культура общения);
- Быть приятным для других (культура поведения в общественных местах).
- Добрый друг и волшебник – книга (культура чтения).
- Письмо другу (культура письменной речи).
- Позы, жесты, мимика (культура движений).
- Уважение к старости (о почтительности).
- Красота, гармония, нравственность (культура эстетических переживаний).
- Я и мое поведение (самооценка).

Познав и увидев себя в зеркале взаимоотношений, человек стремится обрести счастье, а значит установить гармонию с окружающим миром. Мы подводим курсантов, а они – детей к пониманию основ мироздания – Закону Приятия и Любви, существованию Гармонии, потребности созидания. Установление гармонии с окружающим миром и подростка начинается с постижения своих корней.

Темы завершающих уроков:

- Моя родословная (истоки нравственности в семье).
- Открытое сердце (о дружбе, любви и самоотверженности).
- Бесстрашные души (о добре и зле).
- Я шагаю по радуге (о милосердии).
- Радость быть волшебником.

Преподавание данного курса ориентирует курсантов в будущей работе с подростками построить их на чувственное восприятие жизни, помогает протянуть духовную ниточку между воспитателем и подростком. А это накладывает особую ответственность на педагога, ведущего курс. Именно нравственно-правовое воспитание должно стать стержнем профилактики правонарушений делинквентных подростков. «Силы истинного учителя велики. По словам апостола Павла, Бог поставил учителей на третье место после Апостолов и пророков» (В.Г. Степанов).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Епрынцева

Людмила

Ивановна

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков АГМУ*

В условиях демократизации и гуманизации системы образования и вариативности программ обучения все более актуальной становится задача повышения эффективности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

В последние годы взаимодействию как основе педагогического процесса уделяется значительное внимание. Педагогическое взаимодействие рассматривается как развивающееся явление (В.К. Калинин, И.Б. Котова, В.А. Петровский, Н.Ф. Радионова, М.М. Рыбакова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов), как условие аксиологической ориентированности будущего учителя на ценности образования (Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова), как процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика (А.Г. Тряпицына), как условие актуализации человеческой субъектности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова).

Эффективность развития педагогического взаимодействия в значительной мере зависит от степени определенности преподавателями принципов его организации.

Проблема принципов обучения достаточно полно освещена в педагогической и психологической литературе. Вместе с тем нужно отметить, что до настоящего времени является дискуссионным вопрос о том, какие принципы следует выделять в качестве доминирующих и как их классифицировать. Причиной этого выступает неокончательная определенность закономерностей как основания принципов. Особо остро эта проблема звучит в отношении педагогического взаимодействия как процесса взаимовлияния, взаиморазвития, взаимокоррекции, взаимоотношений личностей, каждая из которых уникальна и неповторима.

Анализ специальной литературы, опыта организации учебного процесса позволяют нам выделить следующие принципы развития педагогического взаимодействия и студентов: диалогичности; преемственности; координации; интеграции. Раскроем содержание каждого принципа.

Принцип диалогичности является ядром педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Он предполагает установление субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе, которые персонализируют взаимодействия преподавателя и студента. Взаимодействие преподавателей со студентами в процессе изучения иностранного языка будет продуктивным, если включает диалогичность как имманентное качество отношения к субъекту обучения, то есть студенту.

Этот принцип предполагает равенство позиций преподавателя и студентов, уважение и доверие к обучаемому как к своему партнеру. Реализация принципа диалогичности предполагает усвоение студентами ценностно-смыслового содержания учебного предмета. Диалог создает в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъективно-смысловое общение, рефлексивность, самореализацию каждой личности.

Направляющее влияние принципа диалогичности проявляется в том, что диалог является методом и особой технологией обучения. Его функции в развитии педагогического взаимодействия не ограничиваются только накоплением суммы знаний, умений и навыков. Диалог предполагает реализацию ряда функций: познавательной, коммуникативной, личностно-развивающей.

Доминирующая позиция принципа диалогичности в развитии педагогического взаимодействия обосновывается тем, что, с точки зрения психологов, диалог является сложным, многомерным, полифункциональным, социально-психофизиологическим феноменом, пронизывающим все жизненное пространство человека как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми.

Следующим принципом развития педагогического взаимодействия является, на наш взгляд, принцип преемственности. Под преемственностью понимается «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [3]. Многосторонность этого принципа дает возможность для изучения динамики педагогического взаимодействия как по линии «школа→вуз», так и в обратном направлении «вуз→школа».

В развитии педагогического взаимодействия преподавателю важно знать особенности студентов на каждом курсе. Главным временным плацдармом преемственности высшей и средней школы С.М. Годник считает первый курс. Именно здесь наибольшее значение имеет «система ожиданий» первокурсника как отражающая и фокусирующая потребности и мотивы личности [1]. Среди возрастных особенностей первокурсников и второкурсников М.И. Дьяченко, И.Л. Кандыбович отмечают обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность, однозначность нравственных требований, нежелание брать все на веру, рационализм. Знание этих особенностей студентов совершенно необходимо преподавателю для продуктивного педагогического взаимодействия.

Преемственность, обогащая содержание, формы и методы педагогического взаимодействия, аккумулирует позитивные результаты развития специалиста. Она предопределяет характер содержательных, логических, функциональных связей между этапами педагогического процесса, способствует установлению закономерностей, что позволяет предвидеть логику его дальнейшего развития.

При «переходе» от одного этапа образования к другому усложняются потребности, изменяются мотивы, направленность и жизненная позиция личности. На основе преемственности накапливаются факты для анализа, коррекции и прогнозирования развития личности будущего специалиста с высшим образованием.

Реализация принципа преемственности в развитии педагогического взаимодействия предполагает координацию и интеграцию результатов данного процесса. Координация в переводе с латинского означает «упорядочение», а также «согласование» или приведение в порядок, соответствие каких-либо действий, функций или составных частей чего-либо [3]. Основной чертой координационного управления в педагогическом взаимодействии является обеспечение слаженного взаимодействия всех сторон учебного процесса. Для более четкого согласования компонентов педагогического взаимодействия необходимо учитывать ряд аспектов. Одним из важнейших, на наш взгляд, является гуманизация отношений преподавателя и студента в учебном процессе и ориентировка на субъектные факторы, которые невозможны без понимания

преподавателем себя и своих студентов. Преподаватель приобретает иную роль в учебном процессе, с учетом гуманизации отношений, несколько не менее значимую, чем при традиционной системе обучения, но иную. Если при традиционной системе образования преподаватель (учитель) вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, то при новой парадигме образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной, активной, познавательной деятельности студентов, компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений студентов, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить трудности в познании, в применении знаний, а также координировать слаженное взаимодействие всех субъектов учебного процесса. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от преподавателя более высокого уровня мастерства.

Следующий принцип – принцип интеграции. Интеграция в переводе с латинского означает «цельный, целостный, объединение в целое каких-либо частей» [3].

Принцип интеграции обеспечивает состояние связанности как внутри элементов, так и между элементами, входящими в педагогический процесс. В педагогическом взаимодействии интеграция осуществляется между субъектами («преподаватель↔студент», «студент↔студент»), факультетами и деканатом («преподаватель↔декан», «студент↔деканат»), субъектом и объектом («студент→компьютер», «студент→учебник» и т. д.).

Понятию «интеграция» придается различный смысл. Под выражением «интегрированная личность» понимается целостный, реализующий внутренние противоречия человек. В педагогическом процессе принцип интеграции характеризует внутреннее состояние, уровень связей между элементами, определяющий его целостность.

Основной формой педагогического взаимодействия преподавателя и студентов является их коммуникативная деятельность, что особенно важно в процессе изучения иностранного языка. Важным моментом этого аспекта является постоянная обратная связь, которая обеспечивает корректировку деятельности студентов со стороны преподавателя, что дает возможность своевременно устранить ошибки в процессе познания. Выступая в качестве субъекта в процессе взаимодействия с преподавателем, студент прогнозирует свои действия, исходя из социальных ценностей и норм, которые вошли в его личный ответ. Чем шире диапазон профессионально-педагогических ценностей, которыми наделены преподаватель и студенты, тем быстрее произойдет понимание в диалоге.

В непосредственном процессе педагогического взаимодействия, по мнению В.В. Горшковой, происходит приобщение к человеческим ценностям, благодаря правдивому, откровенному самораскрытию того, кто раскрывает свои духовные ценности (преподаватель), и тех, кто приобщается (студенты). Автор выделяет конкретные модели [2].

Первая модель способа приобщения состоит в том, что преподаватель может задаться целью приобщить обучаемого к своему способу мышления, опыту, отношениям, ценностям, что способствует появлению новых духовных ценностей в процессе их взаимодействия. Однако данное целеполагание преподавателя должно одновременно включать в себя, с одной стороны, самоактуализацию и переоценку сложившихся ценностей самого преподавателя, с другой стороны, – учет того, что приобщать студента к ценностям преподавателя возможно только по желанию и инициативе самого студента. Гуманистический потенциал этого процесса заключается в том, что субъектные ценности вырабатываются только самостоятельно, на основе собственных переживаний, поэтому не могут быть заданы со стороны или приняты в готовом сформулированном виде.

Вторую модель характеризует то, что целеполагание преподавателя заключается в попытке приобщить к способу мышления, опыту, отношениям, ценностям, установкам студента, что также может способствовать появлению новых духовных точек соприкосновения во взаимодействии субъектов. Целеполагание преподавателя должно одновременно содержать в себе

уверенность в наличии сложившихся человеческих установок студента, потребности их адекватно понять, а процесс приобщения преподавателя к человеческим ценностям студента делать способом движения и изменения преподавателя. Поэтому, если процесс приобщения студента к ценностям преподавателя является основой для воспитания личности первого, то процесс приобщения преподавателя к ценностям студента есть конкретный акт самовоспитания личности преподавателя.

Наряду с абстрактным вычленением обозначенных способов приобщения к человеческим ценностям, достоинствам и несовершенствам друг друга актуализируется промежуточная модель между двумя способами приобщения: других к себе и себя к другим. Ее ценность заключается не столько в представлении и передаче опыта и ценностей другому, не столько в принятии и усвоении опыта и ценностей от других, сколько в диалектической интеграции двух типов одновременно функционирующих способов приобщения. Именно в последнем случае приходит у каждого собственное окончательное решение о возможностях и особенностях этого приобщения. Вместе с тем образуется новый уровень отношения к опыту и ценностям, происходит совместный поиск путей к их раскрытию, рождается возможность выработки, создания новых типов отношений в процессе педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Идея рассматривать процесс приобщения не просто как взаимосвязь одной позиции субъекта с другим, а как развитие открытости одного индивидуального опыта для другого, поиск взаимопонимания имеет важное значение. Педагог может выразить свои мысли другому лишь в том случае, если развивает способность встать на его место, обладает умением контролировать это выражение с точки зрения воспринимающего. Преподаватель может общаться с другим, если умеет общаться с самим собой в роли другого и, напротив, он способен общаться с собой, если умеет общаться с другими, как с самим собой.

С этой точки зрения становится понятным, почему так часто преподаватели, учителя, эрудированные в области предмета, испытывают непреодолимую трудность в процессе взаимодействия с учащимися, так как ни объем собственных знаний, ни строгая логичность мышления, ни дидактическое мастерство не могут заменить тот духовный опыт, с помощью которого взрослому человеку открывается доступ к глубинному взаимодействию с миром студента, то есть способность педагога помогать другому в раскрытии его внутреннего мира, предполагает восприятие обучаемого как равноправного, целостного и интересного преподавателю человека, с которым он обретает духовное единение. Это возможно без подавления индивидуальности другого, без навязывания ему своих ценностей, только на уровне его свободного выбора. Такая способность взаимодействия с учащимися, студентами – особая человеческая способность, которая как всякая способность может развиваться и характеризоваться как высокий показатель деятельности преподавателя-педагога.

Библиографический список

1. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 32 с.
2. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: Дис... д-ра пед. наук. – СПб., 1992. – 406 с.
3. Советский энциклопедический словарь. – М.: Большая Советская энциклопедия, 1987. – 1228 с.
4. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.А. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 2001. – 512 с.

ФУНКЦИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Борискина

Бэлла

Исааковна

– преподаватель англ-

ийского языка

СШ № 55

г. Барнаула, заслу-

женный учитель

России, победитель

краевого конкурса

«Учитель года»

В новых социально-экономических условиях в связи с переходом на двенадцатилетнее образование и введением иностранного языка в начальной школе появилась необходимость обогащения содержания и модернизации подходов и технологий обучения.

Наряду с множеством факторов, прямо или косвенно влияющих на качество воспитательного процесса в школе, эффективность организации полноценного пространства развития личности школьника и воспитания отношений к окружающим людям и культуре, важная роль отводится совместной театрализованной деятельности детей и взрослых.

Специфика театрализованной деятельности на иностранном языке связана с характеристиками функций иностранного языка, его образовательного, воспитательного и развивающего потенциала, особенностями включения младших школьников в процесс овладения иностранным языком как средством иноязычного общения и межкультурной коммуникации (И.А. Зимняя). Долгие годы учебные комплексы строились с ориентацией школьников на иноязычную культуру. В то же время, нельзя не принять во внимание, что дети живут и развиваются в России – стране с богатыми, вековыми традициями, и могут в общении с зарубежными сверстниками представлять литературу, живопись, средствами изучаемого иностранного языка.

Позитивный потенциал иностранного языка в развитии младших школьников обогащается организацией в его рамках музыкально-драматической театрализованной деятельности. Театральное действие представляет особый вид действия, способ сценического проживания и переживания ситуации, тонкий механизм, сопровождающий и усиливающий то или иное воспитательное воздействие, обеспечивающий положительную эмоциональную окраску действия.

Анализ *проблемных полей* исследования позволил определить базовое **противоречие** между необходимостью создания полноценного дополнительного пространства развития (ДПР) детей младшего школьного возраста, оптимизирующего процессы воспитания, развития и обучения в едином социокультурном пространстве школы, и отсутствием комплексного воздействия на все стороны личности ребенка, прежде всего средствами музыкально-драматической деятельности на иностранном языке.

Проблема создания дополнительного пространства развития детей младшего школьного возраста средствами иностранного языка в совместной со взрослыми театральной деятельности в начальной школе требует своего решения. ДПР младших школьников не было предметом специального изучения и не рассматривалось в структурно-функциональном аспекте комплексного образования.

В рамках нашего исследования выявлены функциональные возможности детского театра в рамках организации пространства развития младших школьников. В описании полученных результатов уточним основные понятия.

Дополнительное пространство развития (ДПР) младшего школьника представляет собой совокупность компонентов – воспитательного, образовательного, социокультурного, социально-педагогического, психологического. Они содержат комплекс социальных условий (социальная ситуация развития как преобладающий тип взаимоотношений ребенка с окружающим), ведущий вид деятельности и общения, обуславливающих появление психологических новообразований возраста (рефлексия и память).

Специфика возрастного и индивидуального развития детей младшего школьного возраста в рамках ДПР заключается в возникновении особой внутренней позиции ребенка как субъекта учебной деятельности, установлении произвольности основных психических процессов.

Мотивационно-стимулирующая функция предполагает формирование мировоззрения, установок, познавательного интереса, мотивационно-ценностного и эмоционально-оценочного отношений к родной культуре и культуре страны изучаемого языка. Отвечает за художественно-эстетический компонент развития ребенка.

Образовательная (информирующая, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая) функция: создание целостной картины мира, формирование знаний в области культуры родной страны и страны изучаемого языка.

Ценностно-смысловая функция: введение ребенка в мир культуры, формирование опыта творческой деятельности по преобразованию окружающей действительности на основе эталонных нормативов культуротворчества (создания объективно или субъективно нового продукта, воспроизводство и обогащение культуры).

Социально-педагогическая функция: овладение широким арсеналом педагогических средств в целях управления процессом собственного развития, социализации посредством культивирования норм и ценностей педагогической деятельности в широком кругу социального взаимодействия. Функция социальной защиты: формирование готовности ребенка противостоять негативным социальным воздействиям, достижение высоких результатов социально значимой деятельности.

Психотерапевтическая функция связана с оптимизацией психического развития ребенка (включение психических процессов, инициация их развития средствами музыкально-театральной деятельности, психотерапевтическое воздействие музыкой, танцем, художественным словом).

Фасилитативная функция является интегративной основой реализации всех других функций, обеспечивает осмысленное, ценностное отношение ребенка к окружающему, направлена на облегчение, продвижение, личностный рост воспитанников.

Выделенные функции соответствуют основным компонентам ДПР ребенка, создаваемым в театрализованной деятельности совместным творчеством детей и взрослых. В анализе функций, их полноты и степени сформированности выделенных компонентов ДПР в комплексном пространстве развития ребенка мы составили опорную схему их взаимосоответствия (см. таблицу 1).

**Соотношение пространств развития и их функций
в рамках дополнительного пространства развития ребенка**

Дополнительное пространство развития младшего школьника		
пространства	функции	
воспитательное	мотивационно-стимулирующая	
образовательное	информирующая, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая	
социокультурное	ценностно-смысловая	
социально-педагогическое	социальной защиты	
психологическое	психотерапевтическая	
		фасцилитативная

Для решения поставленных задач было предпринято изучение экспертных оценок, мнения родителей, детей, посещающих театр, выпускников театра и педагогов, участвующих в организации театрализованной деятельности учащихся.

В ходе изучения экспертных мнений и оценок респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, с целью определения воспитательной ценности и потенциала театра «Журавлик». В опросе участвовало 34 педагога г. Барнаула, Бийска, основная масса учителей школы № 55. В приложении к анкете педагоги руководствовались представленными выше понятиями.

Респондентам предлагалось ответить на три основных вопроса:

1. Каким образом, по Вашему мнению, театр наиболее эффективно воздействует на детей?
2. Какие функции и направления деятельности театра реализуются у детей не в полной мере?
3. Какие аспекты развития детей младшего школьного возраста не затронуты рамками театральной деятельности или негативно воздействуют на процесс развития ребенка?

Данные функции направлены на обеспечение полноценного функционирования пространств развития школьников в рамках театрализованной деятельности (см. таблицу 2).

По итогам анкетного опроса 34 педагогов можно сделать основной вывод, что 88,2 % педагогов признают полноценную роль театра в создании комплексного пространства развития детей.

Контент-анализ высказываний 34 педагогов позволил выявить дополнительные функции и различные эффекты деятельности театра «Журавлик».

**Функции и пространства развития учащихся
в рамках театрализованной деятельности**

функции пространства	мотивационно-стимулирующая	информирующая, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая	ценностно-смысловая	социальной защиты	психотерапевтическая
учебной деятельности					
художественно-эстетического развития					
изучения иностранного языка					
психического развития					
становления личностных качеств					
социальных контактов					
профессионального становления					
другое (что)					

Так педагоги отмечают, что театр занял нишу молодежных организаций в период кризиса, в нем существует четкая система самоуправления. Респонденты полагают, что театр – новая организация, со своими традициями, атрибутами, достижениями и заслугами. Часть респондентов считает театр своеобразным типом самодеятельной детской организации, в которой сложился дружный коллектив, четко обозначена ответственность его членов. Заслуга театра, по мнению педагогов, в том, что он учит дарить людям радость.

Другие опрошенные отмечают многопоколенные традиции, сложившиеся в театре на протяжении 30 лет его функционирования. Также в ответах можно найти подтверждение существованию особого фасилитативного начала в деятельности руководителя театра, что выражается в особом управлении и организации жизни коллектива. В частности, педагоги отмечают, что это воспитательный коллектив с четким распределением функций и ответственности, даже в отсутствие руководителя и взрослых у детей налицо самоорганизующееся начало и дисциплинированность.

К образованию межпредметных, интегративных связей, по мнению педагогов, театра причастен в силу того, что формирует взаимосвязь русской и иноязычной культур. Следует отметить, что набор детей осуществляется исходя из их желаний: в театр принимаются дети ранее изучавшие немецкий язык. По свидетельству педагогов они не испытывают затруднений при изучении английского языка.

Часть педагогов (11,8 %) отмечает, что потенциал театра в рамках реализации исследуемых функций в процессе построения единого воспитательного пространства развития ребенка используется не в полной мере. В частности, для художественно-эстетического развития в аспекте оптимизации образовательной и психологической функций; в рамках психического развития; в процессе расширения социальных контактов требует внимания воспитательная, образовательная, социокультурная функции; в профессиональном становлении школьников велика доля воспитательной и психологической функций. Приведенные данные могут служить ориентиром к стратегическому планированию деятельности театра «Журавлик».

В анкетном опросе родителей участвовало 42 человека. Среди основных причин выбора театра «Журавлик» в ответе на вопрос: «Укажите причину (можно несколько), по которой Вы и Ваш ребенок выбрали театр "Журавлик" большинство родителей отмечают, что театр способствует культурному развитию (11,63 %), развитию общения (23,26 %), компетентности в области английского языка (55,81 %), творческих способностей (37,2 %), личностному становлению (11,63 %). Большинство родителей полагают, что участие ребенка в театре способствует изучению английского языка (95,35 %), в частности улучшению произношения (11,63 %), мотивационному обеспечению (11,63 %), расширению словаря (11,63 %) и практики языка (23,26 %).

Сопоставление мнений респондентов (родителей, детей и бывших участников театра) позволяет увидеть сходные тенденции в оценках воспитательно-образовательного потенциала театра.

В ответе на вопрос «Каким образом, по Вашему мнению, театра может помочь (помог Вам) Вашему ребенку в дальнейшей жизни?» мнения расположились следующим образом (учитывается накопительный эффект (в %) в ответах: возможность выбора нескольких вариантов).

Роль театра в обеспечении функционирования основных пространств развития школьников

пространства	показатели	родители	дети	бывшие
учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ✓ формирование отношений к учебной деятельности ✓ навыки самообразования ✓ знания в области культуры родной страны 	48,8		36
		65,1		56
		32,6		16
итого		146,5	88,1	108
художественно-эстетическом развитии	<ul style="list-style-type: none"> ✓ знакомство с классикой отечественной и зарубежной литературы ✓ изобразительная деятельность ✓ пение ✓ танцы ✓ исполнительская деятельность ✓ опыт творческой деятельности 	65,1		44
		16,3		32
		27,9		24
		30,2		16
		14		24
		79,1		76
итого		232,6	68,1	216
изучении ин. языка	<ul style="list-style-type: none"> ✓ знания в области межкультурной коммуникации ✓ навыки иноязычного общения ✓ знакомство с культурой страны изучаемого языка 	16,3		32
		83,7		84
		65,1		36
итого		165,1	92,4	152
психическом развитии	<ul style="list-style-type: none"> ✓ мотивации успеха ✓ потребности в достижениях ✓ развитие психических процессов ✓ речевое развитие ✓ обогащение эмоциональной жизни 	34,9		52
		34,9		24
		11,6		32
		81,4		52
		74,7		64
итого		237,5	77,3	224
становлении личностных качеств	<ul style="list-style-type: none"> ✓ инициативности ✓ ответственности ✓ самостоятельности ✓ свободы выбора и действий 	48,8		60
		83,7		56
		65,1		32
		27,9		44
итого		225,5	61,3	192
социальных контактах	<ul style="list-style-type: none"> ✓ уверенность ✓ коммуникабельность ✓ расширение круга общения 	79,1		48
		55,8		64
		55,8		44
итого		190,7	63,8	156
профессиональном развитии	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ранняя профессиональная ориентация средствами английского языка и театрализованной деятельности ✓ овладение необходимыми для профессионального развития знаниями, умениями и навыками 	51,2		48
		53,5		48
итого		104,7	54,6	96

На основании представленных данных можно сделать следующие выводы:

1. Назначение театрализованной деятельности в организации дополнительного пространства развития младших школьников раскрывается через систему ее функций (мотивационно-стимулирующая, ценностно-смысловая, психотерапевтическая, функция социальной защиты) в рамках соответствующих им пространств ДПР развития, обеспечивающих комплексное воздействие на становление личности младшего школьника.

2. Авторская технология организации музыкально-драматической деятельности младших школьников с позиций родиноведческого подхода к конструированию содержания, разработке технологий его реализации позволяет достигать высоких результатов в развитии детей. Это выражается такими показателями, как: родиноведческая компетентность (знания в области

культуры родной страны), характер театрализованной деятельности, мотивационно-ценностное отношение детей к родной культуре и культуре страны изучаемого языка, готовность и стремление ее передавать и содержательно обогащать в рамках межкультурной коммуникации, взаимодовлетворенность всех субъектов музыкально-драматической деятельности, уровень личностного развития младших школьников, социальная защищенность обучающихся.

3. Овладение иностранным языком через музыкально-драматический театр помогает не только понять, изучить культуру страны изучаемого языка, но и помогает ребенку осознать себя как представителя своего этноса, своей страны, своей культуры. Привлечение средств иностранного языка в театральную деятельность младших школьников позволяет расширить их кругозор, повысить культуру общения (в том числе межкультурного), снять барьер в изучении иностранного языка (релаксировать и фасилитировать процессы познания) на неродном языке и четко осуществлять перенос иноязычных навыков и умений в учебный процесс (работа со справочной литературой, поиск и написание сценариев и т. д.). Создание адекватной личностному развитию театральной среды – кратчайший путь к самовоспитанию и самореализации (самоактуализации) младших школьников.

4. Музыкально-драматический театр «Журавлик» помогает максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся. В организации и решении поставленных задач, инициативу на себя берет учитель. Он создает условия и управляет общением учащихся на уроке и во внеклассной работе. Отбор материалов, моделирования поставленных задач, атмосферы эмоционального отклика взаимодействующих субъектов, концентрация внимания на личностных качествах ребенка – входит в основную задачу учителя при реализации родниноведческого подхода. При отборе учебного материала учитель руководствуется патристическими принципами воспитания личности (на примере детской отечественной литературы, музыки).

5. Комплексная реализация мотивационно-стимулирующей, ценностно-смысловой, психотерапевтической функций, функции социальной защиты в рамках соответствующих им пространств развития способствует организации полноценного ДПР пространства развития младших школьников и достижению высоких показателей развития детей в процессе музыкально-драматической деятельности.

ПЕДАГОГИКА МОНТЕССОРИ В ГЕРМАНИИ НАЧАЛА XX ВЕКА: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

**Костикова
Маргарита
Николаевна**

– доктор педагогических наук, начальник отдела поддержки интеграционных процессов и профессионального образования
Управления высшего профессионального образования МО РФ

**Дорофеев
Андрей
Федорович**
– аспирант

На рубеже XIX–XX веков Германия стала одной из наиболее развитых в промышленном отношении стран мира. Воссоединение Германии, победа над Францией во франко-прусской войне и усиление экспансионизма, строительство военного флота, перевооружение армии и технический прогресс конца XIX и начала XX века – таковы важнейшие факторы, обусловившие быстрое превращение Германии в передовую промышленную страну.

На фоне стремительного социально-экономического развития стало более явным уже ранее ощущавшееся в обществе несоответствие традиционной практики воспитания и обучения (имевшей место в Германии) новым экономическим и политическим требованиям развития страны. По словам А.И. Пискунова, «прежде всего, стало очевидным, что старая школа не способствовала развитию у детей активности и самостоятельности мышления, не готовила к применению полученных теоретических знаний на практике ... Противоречия между состоянием школьного дела и новыми экономическими условиями вызвали появление педагогических движений, требовавших реформирования школы на всех ее ступенях» (А.И. Пискунов, 1998).

В условиях становления национальной системы народного образования Германии педагогическая проблематика стала в центре дискуссий немецкой общественности. Поиски путей реформирования образовательной системы проходили в атмосфере острых дебатов.

В общественно-педагогическом движении получили развитие многочисленные концепции «нового воспитания», авторы которых протестовали против засилья формализма в школах, выдвигали требования коренного изменения характера воспитательно-образовательного процесса, ставя в центр воспитательных усилий свободную деятельность учащегося.

Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников «свободного воспитания», «трудовой школы», «школы действия», «социальной педагогики», «прагматической педагогики», «прогрессивного воспитания» и др. Все они вошли в историю педагогики как составляющие модного единого движения – реформаторской педагогики (там же).

Одной из наиболее ярких представителей этого движения была итальянский педагог Мария Монтессори (1870-1952), оказавшая и продолжающая оказывать большое влияние на развитие дошкольного и школьного воспитания стран Западной Европы и Америки.

Вскоре после появления в 1907 году первых домов ребенка в Риме (Италии) идеи свободного воспитания Мария Монтессори начинают распространяться по всему миру.

Одной из первых стран, испытавших педагогическое влияние системы М.Монтессори, стала Германия. Отношение к теории М.Монтессори в Германии поначалу было неоднозначным.

Впервые немецкую педагогическую общественность заинтересовал опыт итальянского педагога после выхода в свет в 1913-м году немецкого перевода книги Монтессори “*Il Metodo della Pedagogia scietifica applicato all’ Educazione infantile nelle Case dei Bambini*” („Метод научной педагогики, применяемый в домах ребенка“). Сразу после появления книги последовал ряд восторженных откликов немецких читателей. В том же 1913-м году в немецком „Педагогическом журнале“ (“*Pädagogische Zeitschrift*”) выходит статья Э.Зальвюрк, повествующая о возможностях и преимуществах „нового метода“. Анализируя гуманистические основы „метода“, автор с восторгом описывает успехи Монтессори-движения в Италии и характеризует педагогическое новшество в качестве „революционного открытия“, призванного стать „всемирным движением“ (E.Sallwürk, 1913).

В 1914 году берлинские воспитательницы Хильда Хекер, Эльза Окс и Элизабет Шварц независимо друг от друга приняли участие во втором международном курсе по подготовке Монтессори-педагогов, проходившем в Риме под руководством самой М.Монтессори. Молодые педагоги с энтузиазмом восприняли идеи Монтессори, и по возвращении домой, принялись реализовывать их в своих воспитательных учреждениях. Хильда Хекер организовала в детском саду Берлинского района Шенеберг (Дом Песталлоцци и Фребеля) «новые детские группы», оснастив помещения, где занимались малыши, классическим Монтессори-материалом, а также игровым материалом, разработанным Фридрихом Фребелем.

На заре своего появления идеи М. Монтессори находят в Германии не только сторонников, но и порождают отчаянных противников. Публикуются работы, содержащие множество критических замечаний по отношению к новаторским идеям М. Монтессори. В католическом журнале “Фарус” выходит статья Франца Вейгля “Монтессори-школа”: новое слово педагогической реформы”. В ней с большой долей скептицизма рассматриваются основные положения Монтессори-концепции. В частности, особой критике автор подвергает имеющее, по его мнению, место у Монтессори сакральное восприятие детской природы, основывающееся на вере в безграничные возможности ребенка, его изначальной доброте и “непорочности”. С точки зрения Ф. Вейгля, данное положение итальянского педагога “противоречит христианскому представлению о человеческой природе” и церковной догматике, в частности, учению “о первородном грехе”. В результате подобных размышлений автор делает вывод о том, что педагогическая “система Монтессори, как таковая, не может дать нам ничего существенного”, ибо основана на “заведомо ложных представлениях” (F. Weigl, 1914).

Оживленную дискуссию в кругах немецкой педагогической общественности вызвала также критическая статья У. Сафиотти, опубликованная в 1914 году в популярном в то время журнале “Педагогическая психология” (*Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie*). Рассматривая проблему научной обоснованности Монтессори-метода, автор отмечает, что «он, в сущности, не содержит в себе ничего специфически нового», а лишь предлагает набор общих известных ранее рациональных принципов в воспитании детей: “Оригинального метода Монтессори не существует ... “Дома ребенка” пусть сохраняют изначально присущий им характер социальных учреждений; как образовательные учреждения они не заслуживают никакого особенного интереса” (F. Saffiotti, 1914).

Развивая мысль Сафиотти, немецкий педагог Е. Мейманн обозначает метод Монтессори лишь в качестве “средства для развития органов восприятия” посредством “механической муштры”. По его словам, система Монтессори обеспечивает лишь одностороннее воспитание чувственной сферы ребенка и не содействует развитию интеллектуальной, физической, психической и духовной сфер личности. В связи с этим автор приходит к выводу, что “весь метод Монтессори необходимо ограничить рамками лишь одной опытной школы” (E. Meumann, 1914).

В то же время другие исследователи того времени более дифференцированно подходили к трактовке сенсорного воспитания у М. Монтессори. По мнению ряда немецких исследователей, (С. Grunwald, M. Zais и др.) в педагогической системе Монтессори воспитание чувств не есть цель, а лишь средство, обеспечивающее формирование основы для развития всех функций организма и личностного становления. Один из первых немецких Монтессори-последователей – Клара Грунвальд – считала, что воспитание органов чувств, хотя и является важной составной частью концепции Монтессори, все же не должно быть самоцелью и не должно возводиться в ранг наиболее культивируемого аспекта (С. Grunwald, 1923).

С нашей точки зрения, данная позиция наиболее адекватно отражает суть педагогической системы М. Монтессори, в основе которой лежит представление о человеке как о “существе целостном”. Развитие чувственной сферы личности (по Монтессори) – является не конечной целью, но необходимым базисом для развития интеллектуальной, духовной, физической, психической и других сфер личности: “Умение различать означает ... подготовительный этап созидания” (М. Montessori, 1996).

С началом первой мировой войны накал дискуссий по поводу Монтессори-метода, а также интерес к нему в Германии постепенно ослабевают. Как отмечает Г. Шульц-Бенеш, причиной этому послужили, прежде всего, внутривосточные проблемы, возникшие к этому времени в стране (G. Schulz-Benesch, 1961).

Лишь в начале 20-х годов в немецкой педагогической прессе вновь появляются статьи по данной тематике. В 1921 году Эрих Штерн в одной из своих статей, положительно расценивая метод Монтессори для педагогической практики, утверждает, что эффективность педагогики Монтессори заключается в опоре на знание особенностей психического развития ребенка: “Монтессори-метод как никакой другой основывается на знании естественного развития ребенка.... Хотелось бы надеяться на то, что метод и в дальнейшем найдет здесь (в Германии: прим. авторов) благодатную почву” (E. Stern, 1921).

Окончание первой мировой войны, создание в 1919 году Веймарской республики, появление в Германии новой конституции, провозгласившей значительное расширение гражданских прав и свобод, – всё это создало условия для проникновения реформаторских педагогических идей в немецкие образовательные учреждения того времени. В 1919 году в Берлине был создан “Союз радикальных реформаторов школы”, в который вошли наиболее известные педагогические новаторы того времени: Фриц Карзен, Пауль Эстрейх, Франц Гилькер, Клара Грунвальд, Эльза Окс и др. При содействии “Союза радикальных реформаторов” в местечке Берлин-Ланквиз был создан первый немецкий общественный Монтессори-детский сад. В том же 1919 г. по инициативе Клары Грунвальд был создан “Немецкий Монтессори-комитет”. Наряду с активной информационно-пропагандистской деятельностью комитет занимался созданием частных и общественных Монтессори-детских садов в Берлине, Потсдаме, Франкфурте-на-Майне и других городах Германии.

В 1922 году было создано “Общество друзей и спонсоров Монтессори-метода в Германии”, обеспечившее материальную поддержку для реализации новых педагогических идей. В 1925 году обе эти организации объединились в одну, получившую название “Немецкого Монтессори-общества” (Deutsche Montessori-Gesellschaft). Руководителем этого общества стала все та же Клара Грунвальд. Вплоть до своего закрытия в 1933 году общество вело активную издательскую деятельность, публикуя книги, брошюры, статьи и рекламные проспекты по вопросам педагогики М. Монтессори. До 1929 года выходило в свет периодическое издание “Немецкого Монтессори-общества” – “Новости педагогики Монтессори”. В 1920 году при содействии общества был снят короткометражный фильм о практической работе Монтессори-детского сада Берлин-Ланквиз, обошедший в 1920-е годы в качестве киножурнала-заставки практически все кинотеатры Германии. В октябре 1922 года Мария Монтессори посетила в Берлин. Наиболее значимым событием во время её пребывания стало выступление М. Монтессори в Берлинском университете, где она прочитала лекцию об основных положениях своей педагогической сис-

темы. Выступление итальянского педагога перед двумя тысячами слушателей получило широкий резонанс в немецкой прессе. В этом же году в Штутгарте вышел в свет немецкий перевод второй книги М. Монтессори “Мой метод”. В 1923 году в административном округе Берлин-Вильмерсдорф в одной из школ появляются первые Монтессори-группы. Несмотря на тяжелое экономическое положение, Немецкому Монтессори-обществу удалось найти средства на приобретение для них необходимого дидактического материала. Значительную помощь в приобретении материалов немецким Монтессори-педагогам оказали их голландские коллеги.

В 1923 году Эльза Окс и Клара Грунвальд, заручившись поддержкой М. Монтессори, провели первые в Германии курсы по подготовке Монтессори-педагогов. Занятия Монтессори-курса проходили на базе берлинского «Центрального института воспитания и обучения». Вскоре Берлин стал своеобразным методическим и координационным центром педагогики Монтессори на территории немецких земель. Берлинские Монтессори-педагоги начинают выезжать с докладами и лекциями в другие города Германии.

По воспоминаниям К. Грунвальд, такие лекции и “доклады ... были прочитаны в разных городах земли Бранденбург, позднее, во многих городах Померании, Саксонии и Силезии, во Франкфурте-на-Майне, в Нюрнберге, Майнце, Кельне, Аахене и во многих городах Рурской области” (С. Grunwald, 1924).

Весть о новом методе распространилась по всей Германии. Но, несмотря на достаточную известность педагогики Монтессори в широких кругах педагогической общественности Германии того времени, ощущалась острая нехватка квалифицированных Монтессори-практиков. В 1924 году К. Грунвальд писала: “Достаточно широко распространенному в Германии знанию о Монтессори-методе никоим образом не соответствует практическая работа. Причины этому кроются отчасти в нашей бедности, нехватке средств на приобретение оборудования, отчасти в закостенелости бюрократического аппарата, ведающего нашими органами образования, а также отчасти в том, что у нас мало подходящих хорошо подготовленных Монтессори-педагогов” (С. Grunwald, 1924).

Следует сказать, что не только материальные проблемы, нехватка квалифицированных Монтессори-педагогов и бюрократические препоны стояли на пути развития Монтессори-движения в Германии, но и противодействие консервативно настроенной части педагогической общественности.

В 1920-х годах между последователями концепции дошкольного воспитания Ф. Фребеля, получившей к тому времени широкое распространение в Германии, и приверженцами идей М. Монтессори разгорелась острая дискуссия, названная впоследствии “спор Фребеля и Монтессори”.

Опираясь на некоторые высказывания Монтессори, касающиеся, в частности, “внутреннего строительного плана”, сравнения духовного развития личности с развитием “духовного эмбриона”, некоторые критики начинают утверждать, что в основе концепции итальянского педагога лежит биологизированное понимание процесса воспитания, а именно: “выращивание детей”. Рассматривая концепцию сензитивных периодов, исследователь Мария Мухов отмечает, что понятие “развитие” у Монтессори отождествляется с понятием “биологического созревания”. Из этого М. Мухов делает вывод о том, что “для педагогики Монтессори характерен односторонний натуралистический подход”. По мнению немецкого критика, в Монтессори-системе якобы имеет место прямое сопоставление биологического развития, свойственного живой природе, с развитием человека (М. Muchow, 1927).

В ответ на это сторонники педагогики М. Монтессори (Х. Гельминг, К. Грунвальд) указывали на то, что хотя Монтессори и говорит о “внутреннем строительном плане» и «подготовленной среде», ни природные задатки человека, ни среда в ее концепции не являются определяющими для развития личности. Основным же фактором развития в педагогической системе М. Монтессори является собственная активность индивида. По мнению Х. Гельминг, термин «внутренний строительный план» в концепции Монтессори следует рассматривать лишь как

совокупность потенциальных возможностей человека, раскрытие которых зависит в конечном итоге от него самого (Н. Helming, 1996).

С нашей точки зрения, позиция Х. Гельминг и К. Грунвальд наиболее объективно отражает сущность педагогики М. Монтессори, основанной на признании развивающегося ребенка «активным творцом», «созидателем человечества». Дистанцируясь от биологизаторской трактовки процесса развития, М. Монтессори отмечает, что развитие человека «есть нечто большее, «чем совокупность генетических последствий, проявляющихся в течение ограниченного времени. Помимо генов на него кардинальным образом воздействует окружающая среда. Созревание функций психики может происходить только через освоение внешнего мира», которое протекает по-разному на разных ступенях развития...» (М. Монтессори, 2000). В педагогике М. Монтессори наследственность и среда – важные, но не решающие факторы развития личности. С точки зрения М. Монтессори, освоение окружающего мира происходит в результате проявления активности: «Развитие само по себе активно. Это процесс формирования личности посредством освоения ребенком окружающего мира. Эту длительную работу должен проделать в себе каждый ребенок» (там же).

Педагогика Монтессори подверглась резкой критике также со стороны некоторых немецких психологов. Так, Вильгельм Ганзен предпринял попытку исследовать психологические основы системы Монтессори. Опираясь на некоторые высказывания итальянского педагога, касающиеся процесса развития, он сделал вывод, что в основе ее концепции лежит понимание ребенка как «уменьшенной копии взрослого». При таком подходе процесс личностного развития предстает как постепенное увеличение количественных характеристик. По словам В. Ганзена, для Монтессори «жизнь (переживания) ребенка является жизнью (переживанием) взрослого в миниатюре (*en miniature*)» (W. Hansen, 1930).

На наш взгляд, данное утверждение В. Ганзена не является достаточно обоснованным. Тот факт, что М. Монтессори указывает на необходимость рассматривать ребенка в качестве самоценной и самодостаточной личности, отнюдь не означает, что ребенок в отношении своего психического, физического, умственного, духовного развития представляется ей «уменьшенной копией» взрослого человека. Напротив, М. Монтессори рассматривает развитие человека как динамический процесс, обладающий неравномерной, порой скачкообразной динамикой качественных и количественных изменений: «Процесс формирования... не носит... постепенного характера. Развитие отдельных органов идет раздельно вокруг неких активных центров, действующих ограниченное время: как только органы формируются, деятельность этих центров угасает... Помимо этих центров на развитие активного отношения ребенка к окружающему миру воздействуют «периоды восприимчивости (М. Монтессори, 2000).

Наряду с упреками в *биологизме* в адрес М. Монтессори звучали обвинения в том, что ее педагогическая концепция якобы подвержена значительному влиянию *интеллектуализма*. Как считали авторы подобных критических замечаний, дети в системе Монтессори в результате интенсивной работы с дидактическим материалом, направленной на интенсивное развитие органов чувств и интеллекта, превращаются в «бездушные интеллектуальные машины». Сильнее всего обвинения в интеллектуализме были слышны из уст немецких сторонников фребелевской концепции. Немецкий педагог Фреда Бухгольц в своей работе «Попытка критического рассмотрения системы Монтессори» (1927) высказывает мысль о том, что для Монтессори якобы характерно «интеллектуалистическое толкование духовного развития». По мнению критика, основной целью концепции Монтессори является «развитие интеллекта ребенка». В ней не предоставляются возможности для разностороннего развития личности. (F. Buchholz, 1927). В унисон данному мнению Г. Шпрангер в предисловии к работе «Фридрих Фребель и Мария Монтессори» (1927) заявляет, что методологическую основу концепции М. Монтессори составляют «аналитико-интеллектуалистические предположения позитивизма» (Spranger, 1927).

Подобной точки зрения придерживается также Г. Шультеc. В своей работе, посвященной проблеме сенсорного воспитания в системе Монтессори, Шультеc утверждает, что “фактически вся система направлена лишь на воспитание интеллекта” (G. Schultes, 1930).

На наш взгляд, данные утверждения в отношении педагогики М. Монтессори недостаточно обоснованы. Доказательством этому служат слова самой М. Монтессори, утверждавшей, что задачи ее метода не ограничиваются лишь развитием интеллекта и чувственной сферы, но имеют своей целью целостное развитие личности: «Бесмысленно надеяться на лучшее будущее мира, ... , если мы пренебрегаем общим формированием человека?». В отношении практической работы Монтессори-домов ребенка необходимо отметить, что деятельность детей не ограничивалась здесь занятиями с сенсорным материалом, направленным на овладение «чистых категорий восприятия» и последующее интеллектуальное развитие, но и включала в себя овладение различными «навыками практической жизни». В ежедневное расписание входили различные подвижные игры. По рекомендации М. Монтессори, многие занятия проводились на свежем воздухе, что должно было способствовать укреплению физического здоровья воспитанников.

Проблема игры в системе итальянского педагога также волновала немецких исследователей того времени.

Сторонники фребелевской концепции дошкольного воспитания, обращаясь к проблеме детской игры в воспитании детей, полагали, что для педагогики Монтессори характерно игнорирование использования игр и игрушек в воспитании дошкольников: «Игра представляется ей «нелепой» и «глупой». Мария Монтессори заботится только лишь о развитии органов чувств. (I. Prüfer, 1915) По мнению авторов подобных утверждений, недооценка значения и систематического использования игр, якобы имеющая место в концепции Монтессори, может пагубным образом отразиться на развитии ребенка. Ф. Фребель и его последователи, известные своим трепетным отношением к играм, считали монтессориевский подход к играм и игрушкам как средствам для достижения “предвзятой педагогической цели”, односторонним и не соответствующим духу дошкольного учреждения, каким является “дом ребенка” (L. Weigert, 1912).

Отметим, что подобные критические высказывания не были лишены оснований.

Стремясь предотвратить нецелевое использование дидактического материала в детских садах, М. Монтессори настоятельно подчеркивала, что каждый материал, в отличие от игрушек, направлен на решение определенной дидактической задачи: будь то формирование представлений о числе в ходе занятий с «числовыми штангами», овладение навыками письма в процессе работы с «шершавыми буквами» и т. д.

Что касается игр и игрушек, М. Монтессори не видела в них особой образовательной ценности, хотя и не исключала возможности их использования в своих домах ребенка.

В расписании домов ребенка время от 12.00 до 13.00 отводилось свободным играм, а от 13.00 до 14.00 играм под руководством педагога. Однако вопрос о том, какие игры должны быть в творческом арсенале педагога, Марией Монтессори не подвергался детальному рассмотрению. У М. Монтессори имеется лишь описание «игр в слепого», в которых предусматривается упражнение общей чувствительности (определение фактуры материй, веса, размеров, форм предметов) и упоминание об игрушках Равицци, постепенно приучающих детей видеть красоту форм. Часть игрушек Равицци состояли из деревянных дощечек, вырезанных по контуру какой-либо фигуры и поставленных на ножку. Другая часть игрушек представляла собой забавных человечков, составленных из различных геометрических тел, подобия которых дети в ходе игры пытались отыскать в своем ближайшем окружении (И.И. Дьяченко, 2000).

Проблема развития творчества в системе М. Монтессори также вызвала целый ряд противоречивых оценок в среде немецких педагогов. Обвиняя метод в излишней схематизированности, критики считали, что в Монтессори-домах ребенка отсутствуют средства для развития детской фантазии и воображения. В 1915 году один из критиков Монтессори-метода Иоганнес Прюфер писал: «В ее «домах ребенка» полностью отсутствуют творчество и фантазия. Конст-

руирование и изобразительное творчество, самовыражение детской души в играх и песнях – всего этого нет в воспитательных учреждениях римского врача (Монтессори, прим. авторов), она недооценивает творчества ...» (I. Prüfer, 1915).

Некоторые немецкие исследователи полагали, что многократное повторение действий с Монтессори-материалом хотя и приводит к утончению различительного восприятия, но ни в коей мере не способствует развитию творческой активности. По мнению Г. Паппенхайм, занятия с дидактическими материалами, “полны схематизма”, а якобы “механическое” повторение действий и операций с ними “ни в коей мере не способствуют развитию креативного мышления” (G. Pappenheim, 1914).

Большой резонанс в Германии получил опубликованный в 1928 г. труд С.И. Гессена “Фребель и Монтессори”, посвященный сравнительному анализу двух педагогических концепций. В нем автор утверждает, что Монтессори-метод (в отличие от метафизической концепции Фридриха Фребеля) основан на теории позитивизма и представляет собой не что иное, как “дрессировку ребенка”, производимую под гнетом “власти подготовленного окружения”. Автор не принял монтессориевские методы работы с детьми, цели её воспитания и принципы её педагогической теории. По его убеждению, творческая активность подавляется манипулированием дидактическим материалом (S.I. Hessen, 1928).

Данное утверждение, с нашей точки зрения, в недостаточной степени учитывает практическую сторону реализации Монтессори-метода и нуждается в данном случае в пояснении. Необходимость выполнения воспитанником определенной системы логически завершенных операций в ходе работы с дидактическим Монтессори-материалом вовсе не исключает возможности его творческого использования. Напротив, проделав основные упражнения с тем или иным дидактическим материалом, ребенок может самостоятельно придумать дополнительные варианты упражнений с ними. К примеру, выполнив «базовые» упражнения с «Коричневой лестницей» или «Розовой башней», малыш может заняться комбинированием отдельных элементов этих материалов друг с другом. В этом случае ребенок не только совершенствует свои навыки и представления, полученные в результате выполнения им основных упражнений, но и развивает фантазию, эстетический вкус. Поскольку критика педагогики М. Монтессори в основном строилась на основе анализа литературного творчества итальянского педагога, это приводило к одностороннему анализу и, порой, к неадекватной оценке концептуальных идей М. Монтессори.

Проблема свободы в Монтессори-домах ребёнка также стала предметом дискуссий в широких кругах немецкой педагогической общественности.

В. Штрауб, анализируя соотношение свободы и ограничений в педагогической системе М. Монтессори, озвучивает мнение некоторых римских инспекторов школьных училищ, высказывавших свое опасение, что свобода в Монтессори-домах ребенка якобы граничит с вседозволенностью. В довольно резкой форме В. Штрауб заявляет, что “при наличии такой свободы ребенок никогда не научится совершать хорошие поступки” (W. Straub, 1928). По мнению критика, воспитание у Монтессори, основанное на абсолютизации свободы личности, превращается в “опасное экспериментирование” с человеческой природой. По его словам, “бессмертные детские души” не должны подвергаться “такого рода экспериментам” (там же).

Диаметрально противоположного мнения придерживается критик Монтессори-метода Г. Шультес. С его точки зрения, в Монтессори-домах ребенка вся деятельность детей носит строго регламентированный характер, поэтому отсутствует «какая бы то ни было свобода развития». Г. Шультес высказывает критические замечания по поводу “гнетущей” атмосферы тишины, царящей в Монтессори-домах ребенка. По мнению Шультес, дисциплина детей не является результатом внутреннего сосредоточения, а «вызвана лишь внешним давлением со стороны педагога. Неподдельное чувство жалости возникает у любого воспитателя, любящего детей, когда он начинает думать о бедных малышах Монтессори» (G. Schultes, 1930).

Ответом на резкую критику со стороны Г. Шульте и В. Штрауба явилось исследование Ф. Бойтендайк, посвященное анализу практической работы Монтессори-домов ребенка. В своем труде “Воспитание к смирению”, опубликованном в Германии в 1928 г., голландский психолог Ф. Бойтендайк подверг рассмотрению феномен свободы в концепции М. Монтессори. По его словам, свобода для Монтессори представляет одну из высших человеческих ценностей, отражающей суть личностного саморазвития. По Монтессори, обладание свободой – это исторический, социальный и нравственный императив, критерий индивидуального развития. Понятию “свобода” противостоит понятие “необходимость”. Задача воспитателя – гармонизировать отношение между ними в ходе практической деятельности. Приводить уровень своей свободы в соответствие с требованиями морали, с объективно существующими нормами, можно научиться. Для этого с самого начала предоставить развивающейся личности возможность принимать решения и делать выбор. Без свободы выбора не может идти речь о какой-либо нравственной либо юридической ответственности (F.J.J. Buytendijk, 1928). Ф.Бойтендайк отмечает, что свобода у Монтессори не означает того, что дети на занятиях могут делать всё, что им заблагорассудится. Детям надлежит следовать определенным правилам. Описывая ситуацию “свободной работы” в Монтессори-школе, исследователь приводит следующее образное сравнение: “Свобода не означает, что микроскоп можно использовать как пресс для бумаги; его *не* бросают, *не* пачкают линзы, *не* играют им. Но в него можно смотреть, ... никем не предписано, когда ты будешь смотреть, что и как долго тебе нужно рассматривать!” (там же).

В отношении проблемы соотношения свободы и ограничений в педагогике М. Монтессори заслуживает внимания мнение немецкого исследования Монтессори-метода Марии Цайс. Она указывала на относительность понятия *свободы* в системе итальянского педагога-новатора. С точки зрения Цайс, формирование личности в условиях Монтессори-среды представляет собой не спонтанный процесс, а “контролируемый и опосредованно направляемый учителем”. Как указывает немецкий исследователь, это «опосредованное направление» развития ребёнка происходит посредством создания воспитателем *подготовленной среды* (M. Zais, 1928).

В качестве другого значимого компонента Монтессори-системы, ограничивающего рамки индивидуальной свободы, М. Цайс выделяет *социальную среду* Монтессори-группы. В процессе непосредственного взаимодействия детей друг с другом, по ее мнению, создаются особые условия для формирования у детей умений учитывать в процессе индивидуальной деятельности интересы других детей и правил группы: “Монтессори-воспитание всегда означает воспитание в общности” (там же).

По нашему мнению, данная трактовка идеи свободы в педагогике М. Монтессори во многом соответствует практике Монтессори-детских садов и школ. В Монтессори-группе границы предоставляемой детям свободы выбора материала, партнера, времени занятий всегда соотнобразуются с интересами дела и правилами, действующими в группе.

Наряду с проблемой свободы неоднозначную оценку в немецкой педагогической литературе получила также проблема роли воспитателя в системе Монтессори.

Ряд исследователей полагали, что в педагогике М. Монтессори предоставление ребенку возможности самостоятельно заниматься с дидактическими материалами ведет к минимизации роли педагога в учебно-воспитательном процессе. Г. Бекерс, затрагивая вопрос о значении личности воспитателя в педагогической системе М. Монтессори, отмечала, что основной её принцип – предоставление свободы индивидуальному развитию – предполагает устранение какого-либо влияния со стороны педагога и ведет к полному нивелированию роли последнего: “В эпоху Возрождения свобода ребенка оставалась ... фикцией ... У Монтессори она реализована. Но для того, чтобы сделать ее (свободу: прим. авторов) возможной, Монтессори полностью отказывается от какого-либо педагогического влияния со стороны взрослого ...” (G. Voeckers, 1929).

С нашей точки зрения, данное утверждение недостаточно глубоко отражает суть воспитательной системы М. Монтессори. Предоставление ребенку возможности свободно развиваться

в соответствии с его интересами, потребностями и индивидуальным внутренним ритмом не означает устранения какого бы то ни было педагогического влияния со стороны воспитателя. Напротив, несмотря на кажущуюся пассивность, Монтессори-педагог остается ведущим организатором учебно-воспитательного процесса. Задавая подготовленную дидактическую среду, он имеет возможность опосредованно регулировать процесс самообучения воспитанника. Важна его роль и в качестве образца нравственного поведения. В этой связи нам близка позиция немецкого Монтессори-педагога Клары Грунвальд, отмечавшей, что значение личности педагога «нельзя недооценивать». По ее словам, «измененная позиция» воспитателя по отношению к ребенку не означает, что педагог становится пассивным. Наоборот, Монтессори-педагога необходимо рассматривать в качестве активного участника воспитательного взаимодействия. Правда, его активность проявляется в особых формах, в частности, в «целенаправленном наблюдении за воспитанником» (С. Grunwald, 1924).

В отношении проблемы роли воспитателя в педагогической системе М. Монтессори вновь сошлемся на точку зрения Марии Цайс. М. Цайс указывала на важную роль воспитателя как «ключевой фигуры» в концепции Монтессори, от которой зависит успешность процесса освоения ребенком подготовленной среды и человеческой культуры в целом (М. Zais, 1928). В связи с этим М. Цайс видела основную задачу педагогики М. Монтессори в необходимости подготовки квалифицированного и «наделенного нравственными качествами педагога»: «Необходимо формировать подлинную личность воспитателя, чей пример будет пробуждать и развивать религиозные, нравственные и социальные качества детской души» (там же).

С 1933 года в связи с внутривосточными событиями в Германии дискуссии вокруг педагогики Монтессори ослабевают, а затем и вовсе сходят на нет. Последней немецкоязычной печатной работой за этот период, посвященной данной тематике, стала книга С.И. Гессена «Метод Марии Монтессори и его судьба» (S.I. Hessen, 1936). С апреля 1933 года начинают закрываться немецкие Монтессори-образовательные учреждения. В ноябре 1935 года на деятельность общественных Монтессори-организаций в Германии был наложен запрет. В январе 1936 года на территории Германии был закрыт последний действовавший Монтессори-детский сад. Для педагогики Монтессори в Германии начался период забвения. Клара Грунвальд, еврейка по национальности, была репрессирована. Ее жизненный путь оборвался в 1943 году в концлагере Аушвиц. Подверглись гонениям также члены «Союза радикальных реформаторов школы», многие из которых по своим убеждениям были близки социалистическим и коммунистическим кругам. Подводя итоги вышесказанному, сделаем следующие выводы. В период с 1913 по 1936 г. основными проблемами, рассматриваемыми немецкими исследователями педагогики Монтессори были следующие: проблема сенсорного воспитания, проблема использования дидактического материала в развитии интеллекта, проблема «детерминирующего характера дидактического материала», проблема развития творчества и воображения, проблема соотношения свободы и ограничений, проблема особой роли педагога, проблема игры в педагогике Монтессори. Наиболее пристального внимания удостоились проблема сенсорного воспитания, проблема «детерминирующего» характера дидактического материала, проблема соотношения свободы и ограничений.

Библиографический список

1. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. – М.: Издат. Дом «Карпуз», 2000. – 273 с.
2. Дьяченко И.И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России XX века: Дис... канд. пед. наук. – Мурманск, 2000. – 167 с.
3. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.
4. Montessori M. Selbständige Erziehung im frühen Kindesalter. – V.J. Hoffmann, 2. Aufl. – Stuttgart, 1928.

5. Montessori M. Schule des Kindes (Hg. v. P.Oswald u. G. Schulz-Benesch). – 4. Aufl. – Freiburg, Basel, Wien 1996. – 352 S.
6. Boeckers H. Die sittliche Erziehung des Kleinkindes. – Berlin-Leipzig, 1929. – 156 S.
7. Buchholz F. Versuch einer kritischen Betrachtung des Montessori – Systems // Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 26.Jg., Leipzig 1925. – S. 442-448.
8. Buytendijk F.J.J. Erziehung zur Demut, Leipzig, 1928. – 168 S.
9. Grunwald C. Erziehung des Kleinkindes nach den Gedanken der Maria Montessori (Montessori - Methode) // Oestreich P. (Hrsg.) Bausteine zur neuen Schule. - München, 1923. – S. 37-47.
10. Hansen W. Psychologische Bemerkungen zur Montessori-Methode // Vierteljahrschrift fuer wissenschaftliche Paedagogik, Jg.1930, H.4. – S. 545-565.
11. Helming H. Montessori-Paedagogik. – Freiburg, 1996. – 207 S.
12. Hessen S. Fröbel und Montessori. Gegenkritik // Die Erziehung, 3 Jg., 1928. – S. 78-96.
13. Hessen S. Die Methode Maria Montessoris und ihr Schicksal. Beitrag zur Paedagogik des Vorschulalters. – Halle, 1936. – 154 S.
14. Meuman E. Vorlesungen zur Einführung in experimrntelle Pädagogik // 2. Aufl. Leipzig, 1911/1914, Band III. – 152 S.
15. Muchow M. Das Montessori – System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels. - Leipzig, 1927. – 239 S.
16. Pappenheim G. Dr. Maria Montessori: Selbstständige Erziehung im frühen Kindesalter // Kindergaren, 55 Jg., Berlin, 1914. – S. 65-75.
17. Prüfer I. Zur Kritik der Montessori-Methode // Archiv für Pädagogik, Jg.3, Leipzig, 1915, I Teil. – S. 21-24.
18. Saffiotti U. Montessorischer Versuch der “Gase dei Bambini” in der Kindergartenbewegung.//Zeitschrift für päd. Psychologie, 15 Jg. –Leipzig, 1914. – S. 9-16.
19. Sallwürk E. Die Pädagogische Methode der Dorotessa Montessori // Pädagogisches Magazin, 543, 1913. – S. 13-15.
20. Schultes H. Sinnespflege bei Fröbel und Montessori // Vierteljahrschrift für wissenschaftl. Pädagogik, Münster, Jg. 1930, h. 4. – S. 545-565.
21. Schulz G. Der Streit um Montessori. – Freiburg, Basel, Wien, 1961. – 355 S.
22. Schumacher H. Froebel und Montessori (Besprechung des Buches von Hecker u. M.Muchow) // Die neue Erziehung, 9. Jg. – Berlin, 1927. – S. 848-853.
23. Spranger E. Friedrich Froebel und Maria Montessori // Schweizerische Lehrerzeitung, Zuerich, 1927. – S. 185.
24. Stern E. Die natürliche Erziehung im frühen Kindesalter (Montessori - Methode) // Prakt. Psychologie, 2.Jg., Leipzig, 1921. – S. 161-169.
25. Straub W. Maria Montessori und ihre Pädagogik // Pädagogik Post, 7 Jg., Bochum 1928. – S. 533-537, 545-549.
26. Weigert L. Neue Erziehungsgedanken in Kanada // Kindergaren, 53. Jg., Berlin, 1912. – S. 149-153.
27. Weigl F. Die “Montessorischule”, ein neues Schlagwort der Pädagogischen Reform // Pharos, Donauwölkth, Jg. 1914, II. – S. 307-310.
28. Zais M. Die Bedeutung der Montessori- Erziehung die Schule // Wochenschrift für katholische Lehrerinnen, 41 Jg., Paderborn, 1928. – S. 242-243.

ПРОБЛЕМЫ
И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ
СО СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖЬЮ

**Улезько
Валерий
Викторович**
– кандидат
педагогических наук,
заместитель
председателя
комитета админи-
страции
Алтайского края
по образованию

Сегодня о воспитании молодежи не просто говорят. О нравственном облике, гражданской позиции и правовом сознании как о важнейших составляющих современной государственной молодежной политики беспокоится педагогическая общественность, спорят депутаты, высокопоставленные чиновники, пишут журналисты, ведут научные исследования педагоги-ученые. Эта тема полновесно освещается ресурсами Интернета². Яркое подтверждение этому – прошедший во второй половине сентября 2003 года в Чите III съезд Сибирского народного собора. Даже те, кто в недалеких девяностых клеймили позором и обвиняли в пособничестве партийному тоталитаризму представителей и сторонников патриотического, что значит непременно коммунистического воспитания, одумались и заявили о недопустимости застоя в гражданском и нравственном становлении молодого поколения России. Как-то вдруг "неожиданно" зазвучала и поруганная в недавнем прошлом тема подготовки молодежи к защите Отечества.

Циничные «окна» Дмитрия Нагиева, интернетовские и радиозфирные пошлые «гвозди» Николая Фоменко, безудержно-олимпийское стремление фотокоров «Комсомолки» и алтайской «Молодежки» *раз-дать да показать*, да непременно под ракурсом кама-сутры – вот далеко не полный перечень новых, якобы демократических ценностей и перспектив развития, предлагаемых нашей молодежи.

Вполне логично, что по прошествии десятка лет реформ общество серьезно задумалось о будущем молодежи, то есть о будущем страны³ – страны, в которой утверждается идейно-нравственная пустота, значительно понизился уровень культуры общества, возрастает интерес к продуктам субкультуры. Передовая часть общества в лице наиболее видных представителей культуры, науки, искусства осознала, что молодежные проблемы – это не только и не столько проблемы самой молодежи, сколько всего общества в нашем государстве. Стало понятно, что недостаток внимания к молодому поколению сегодня – верный признак дестабилизации общественной жизни завтра.

² См.: http://www.un.org/russian/works/culture/scotland_story.html; res.krasu.ru/aururn/Structure/agentstvo.html; www.osi.nsc.ru/programs/young/news/13/; www.tomsk.fio.ru/news.asp?p=all; ww.eim.ru/archive/_25/bulletin.html

³ См.: В. Лисовский. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. – СПб., 2000.

Рыночные отношения вызывают спонтанную дифференциацию среди молодежи, формируют сотни, тысячи обездоленных, безработных, беспризорных, ведут к «утечке умов»⁴.

Взросшая социальная несправедливость, резкое обогащение одних за счет других поставили под сомнение путь преобразований, подорвали трудовую мотивацию вступающего в жизнь молодого поколения, обратили многих из него в группы риска. Многие противоречия трансформировались в острые социальные конфликты. Среди молодежи снизилась цена человеческой жизни, возросло число суицидов, усилилась тенденция к правовому нигилизму.

Наиболее остро надвинувшуюся беду почувствовали педагоги высшей и средней профессиональной школы. Именно они столкнулись с результатами воздействия на молодежь массовой культуры Запада, приобщения юношей и девушек к спиртному, наркотикам, легкому заработку и т. д.

Проблемы воспитания стали первоочередными на заседаниях советов вузов и факультетов, на страницах вузовских газет, в планах работы кафедр и студгородков. Стала востребованной должность куратора учебной группы, по-новому зазвучала тема студенческого самоуправления. Стали чаще практиковаться отчеты руководителей и организаторов учебного процесса по вопросам воспитания. Это не только вынужденные меры, но и закономерная реакция всего педагогического сообщества на ситуацию среди учащейся молодежи.

Духовность, под которой прежде понималась близость человека к богу, его производная от веры, стала важнейшим понятием и существенной характеристикой личности. Особенно, когда речь идет о молодежи.

Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Проявляется тенденция падения престижа военной и государственной службы.

Утрата стратегической цели общественного развития, виртуальный характер «достижений периода реформ», отсутствие идеи, консолидирующей нацию, привели к духовному вакууму, вызвали некоторую ностальгию по прошлому. В ряде регионов России стали создаваться пионерские организации – как реакция неприятия навязываемого школьникам движения скаутов.

Начиная с 2003 года, среди молодежи призывного возраста возросло число желающих служить в армии. Как отмечают видные деятели культуры и искусства, возвращается интерес молодого поколения россиян к творчеству классиков в области литературы, музыки, живописи, кинематографии.

Вместе с тем более мрачную окраску приобретают показатели, характеризующие отношение молодых людей к наркотикам, алкоголю, легкой наживе, праздной жизни, преступлениям и другим антиобщественным явлениям. Этой теме как раз и был посвящен III съезд Сибирского народного собора.

Немногим более 10 лет назад спекуляция осуждалась обществом, преследовалась по закону. Сегодня это называется малым бизнесом, предпринимательством и поддерживается властью. Проституция, многие века осуждавшаяся как страшнейший порок, сегодня стала «крутым» сюжетом на телевидении. Более того, с точки зрения новорусской морали – это проявление свободы личности. Эротика занимает чуть ли не половину ресурсов Интернета. Взятничество, осуждаемое со времен Цезаря, сегодня предлагается нормировать «взяткодательство».

Убийство даже среди отсталых в общественном развитии народов каралось как тяжкий грех. А сегодня мы спокойно слушаем сообщение об очередном заказном убийстве, о жертвах в несправедливой гражданской войне на Северном Кавказе. Это не случайно. Это результат ослаб-

⁴ [См.: demoscope.ru/weekly/2002/059/analit02.php;dp.ru/demo/immigration1.php3](http://demoscope.ru/weekly/2002/059/analit02.php;dp.ru/demo/immigration1.php3);
www.utro.ru/articles/2001111217213745895.shtml; www.inauka.ru/science/article34424;
www.massmedia.msu.ru/newspaper/newspaper/4038/all/aktual.html

ления, прекращения нравственно-педагогического воздействия на личность в целом, студенческую молодежь в частности.

Исходя из вышеизложенного, концептуальные основы молодежной политики в целом и воспитательной работы в частности предполагают следующее:

- стратегическую преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, воспитание у молодежи бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;
- становление патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, использующих возможности правовой системы, обладающих высокой государственно-стью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, толерантность, умение искать и находить содержательные компромиссы;
- формирование культуры мира и межличностных отношений, неприятия силовых методов разрешения политических конфликтов внутри страны, готовности защищать ее от агрессии;
- разностороннее и своевременное развитие молодых людей, их творческих способностей, навыков самоорганизации, самореализации личности, умения отстаивать свои права, участвовать в деятельности общественных объединений;
- формирование у них целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;
- формирование у молодых граждан положительной трудовой мотивации, высокой деловой активности, успешного владения основными принципами профессионализации, навыков эффективного поведения на рынке труда;
- освоение молодыми людьми разнообразных социальных навыков и ролей, ответственности за собственное благосостояние и состояние общества, развитие культуры их социального поведения с учетом открытости общества, его информатизации, роста динамичности изменений.

Определенный опыт в реанимации воспитательной работы со студентами накоплен в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова.

Центрами, в которых сходятся основные направления воспитания, являются учебная группа, курс, кафедра и факультет, где осуществляется работа со всеми студентами.

Кафедра и факультет – первичные коллективы, перед руководителями которых стоит задача активизации интеллектуального и эмоционального потенциала студентов, создание условий для полноценного раскрытия их индивидуальных качеств, утверждения в сознании и поведении высоких общественных, нравственных и эстетических идеалов. Именно на кафедре и факультете происходит приобщение студентов к лучшим традициям отечественной высшей школы. Здесь осуществляется непосредственное общение воспитателя и воспитуемого. Вместе с тем, факультет и кафедра являются относительно замкнутыми, изолированными системами. Чтобы преподаватель мог дать адекватную оценку интеллектуальным способностям студентов, он должен знать об их отношении к учебному процессу в целом, о степени участия студентов в мероприятиях, проводимых кафедрой и факультетом. Не менее важен творческий контакт между кафедрами на факультете, так как он способствует расширению представлений студентов о своей специальности, ее перспективах, возможностях развития кафедр, факультета, вуза в целом. Важным звеном в системе воспитательного процесса является деятельность студенческого самоуправления, кураторов групп, заместителей деканов по воспитательной работе. Например, на инженерно-экономическом факультете Алтайского государственного политехнического университета в совместной работе преподавателей и студентов решаются вопросы повышения качества успеваемости, участия студентов в научно-исследовательской деятельности, организуемых и проводятся студенческие конкурсы и конференции, обсуждается возможность перевода отдельных студентов на индивидуальные планы подготовки или с платной на бюджетную

форму обучения, проводится социологический анализ качественного состава студенческого контингента, организуются встречи с творческими коллективами города, досуг и т. д.

Условием становления ответственности молодых за будущее страны является расширение участия молодежи в демократическом развитии общества, искоренение нищеты и углубляющейся социальной дифференциации, расширение прав молодых граждан в политической и экономической областях и обеспечение их представительства на всех уровнях принятия решений, оказание поддержки информатизации, прозрачности в вопросах управления, а также при принятии решений по экономическим и социальным вопросам.

Для укрепления позитивных тенденций в молодежной среде государственная молодежная политика должна быть сориентирована на поддержку и содействие реализации гражданских инициатив, участие в общественно значимой и социально полезной деятельности в сочетании с необходимыми мерами социальной защиты, содействия адаптации к современным социально-экономическим условиям, корректным взаимодействием в случае проявления отклоняющегося поведения.

В молодежной среде ярко выражено понимание своей значимости в делах общества. Стремление большинства молодых людей самостоятельно решать свои вопросы и строить жизненную перспективу отразилось на ее возросшей тяге к образованию, освоению престижных профессий. Ценность образования, во многом утерявшая свое значение для молодежи в начале 90-х годов XX века, вновь заняла место среди приоритетных жизненных ценностей молодежи.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ

Гам

Владимир

Иванович

– кандидат педагогических наук,
директор центра образовательных инициатив ОмГПУ

E-mail:

gam_v@mail.ru

Филимонов

Алексей

Александрович

– кандидат технических наук,
заместитель директора центра образовательных инициатив ОмГПУ

Чекалева

Надежда

Викторовна

– доктор педагогических наук,
профессор,
проректор по учебной работе ОмГПУ,
академик МАНПО

E-mail:

pedagog@omgpu.omsk.edu

Для школы существует одно серьезное испытание. Оно заключается в ответе на вопрос: «Когда оканчивают школу, что остается?». Знания забывают, навыки утрачивают, школьные умения обычно не востребованы во взрослой жизни. Могут остаться события, некоторый образ школы... Мы попытались, исходя из собственного опыта и опыта коллег, многочисленных бесед со школьниками и людьми, окончившими школу в разное время, построить этот образ. Оказалось, что образ школы остается неизменным для людей разных поколений, хотя мир стремительно меняется. Очевидно, это связано с фундаментальными основаниями, на которых строится образовательное пространство школы. Попробуем описать этот образ с двух позиций: формальная организация школы, используя описание и классификацию организаций, предложенную В. Тарасенко (Интернет-публикация «Диагностика организации: инструменты консультанта-мифодизайнера»), и ее социальное устройство.

Идеалы и нормы процесса обучения в школе фиксируют четкие научные схемы упорядочивания мира и явно выраженные "правила игры". Это выражается в знаниях по предмету, аналитичности коммуникаций, рассудочности и схематизме процесса обучения, отсутствии рефлексии, открытости оценки, верификации опыта. Школа реализует достаточно закрытую реальность, стремящуюся к универсальной ценности и самоорганизующуюся через прошлые причины (в конечном счете, это отражено тезисом – «наше образование – лучшее в мире» – и не надо ничего менять). Реальность школы коммуникативно и операционально замкнута на процесс обучения и центрируется относительно учителя, поскольку основой коммуникации в обучении являются его знания.

В результате опыт познания школы индивидуален и для учителя, и для ученика, а потому, как правило, не верифицируем и нефальсифицируем (очарование школой). Время циклично, повторяемо; нет направления времени, развития, нет событий - все известно, все уже было, все воспроизводимо. Все должно быть узнаваемо и объясняемо с точки зрения «священных» текстов. В школе есть «священные» знаки (учебный план, расписание, программы, порядок и отношение к экзамену, за что ставим двойку, как проходит педсовет, стиль отношений, процедуры дня рождения и последнего звонка и т.д.), которые надо максимально точно транслировать; их не принято подвергать сомнению или интерпретировать по-своему. Учитель (в идеале, и ученик) отвечает на все вопросы просто и ясно для каждого, кто адекватен ему. Коммуникации и практики транслируются мифом (у нас так принято, мы так делаем это,...). Школа стремится к сохранению целостности (наиболее острый вопрос: «Как он мог так поступить?»). Мышление обычно интересуют частные случаи, конкретные вещи и ситуации.

Проблем в школе нет, есть задачи. Если возникает нечто, похожее на проблему, то они переводятся в задачи с помощью обрядов и ритуалов (педсовет, совет школы, совещание у директора, классное собрание...), при этом сами задачи носят ритуальный и «вечный» характер. Нечто фиксируется как факт:

- Петров не хочет учиться, прогуливает и дезорганизует класс – меняется только фамилия и год;
- У Марии Ивановны нет дисциплины, и т. п.

Из этих фактов, соответственно, ритуально формулируются задачи. Как правило, даже конкретные задачи на самом деле «вечные». В этом ритуале важен не столько анализ, сколько ссылки на «авторитеты» - от Макаренко до любого местного. Задачи обычно не решаются (все остается, как было), – тогда говорят: «Эльконин-Давыдов не пошел, Занков не сработал».

При этом миф, в котором живет школа, не должен рефлексироваться, фиксироваться как схема или модель упорядочивания мира, поэтому, видимо, попытки описать школу выглядят удручающе: информационная справка о школе, программа развития и т.п.

Все это означает, что школа как организация ультраустойчива; в ней нет дефектов, она совершенна. Однажды определив свое поведение, школа придерживается его практически бесконечно долго (ребенок приходит в первый класс и заканчивает школу, не обнаружив в ней никаких перемен; для него за время обучения не произошло никаких значимых событий, обусловленных школой), так как школа игнорирует жизненный и культурный опыт детей.

Таким образом, школа как организация представляет собой мир без проблем, она бедна событиями для детей. Ученик живет в формальном школьном мире без проблем и событий, видимо, поэтому обучение не несет в себе личностного смысла для ученика.

Главный принцип жизни такой школы - отсутствие какого-либо организационного развития, стремление к максимальному гомеостазу процесса обучения по устойчивым самовоспроизводящимся схемам. У школы как у организации нет и не может быть целей развития, не должно быть событий как непредсказуемых, неожиданных явлений, хотя она может заниматься улучшением, совершенствованием и т.п. В идеале школой должен управлять закон, но поскольку закон подвергается интерпретациям, то школа формируется как реальность, самоорганизующаяся и совершенствующаяся через прошлые причины. Следовательно, можно утверждать, что школа является примером бесцельного управления и является миф-организацией по классификации В. Тарасенко.

Отметим, что парадокс школы состоит в том, что миф-организация выстраивается на базе логоса (идеалы и нормы процесса обучения фиксируют именно логос: знания по предмету, рассудочность и схематизм процесса обучения, открытость оценки и т. п.), а реализуют миф - реальность, стремящуюся к универсальной ценности. В 1976 году Д. Хилт так определил свое отношение к этой ситуации: «Бессмысленно тратить силы на реформу школы, ибо она абсолютно не реформируема; те, кто еще питают в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки».

Такая модель формальной организации школ возникла в ситуации, когда внешний мир являлся статичным, устойчивым и предсказуемым; содержание школьной жизни отвечало устройству мира (точнее, пониманию устройства мира). Классическое естествознание представляло мир как правильный процесс, а природу – как пассивное начало, действующее по принципам автомата. Модель мира – часовой механизм, в котором неизменно задано и детерминировано поведение любых систем, включая социальные. Здесь детство менялось медленно, шел «естественный» (в значительной степени предсказуемый) процесс взросления, и, соответственно, было возможно учитывать возрастные особенности. Современная школа решила задачу, поставленную Я.А. Коменским в «Великой дидактике» [1]: «Попытаемся установить такое устройство школ, которое бы в точности соответствовало чрезвычайно искусно устроенным и изящно украшенным различными приспособлениями часам». Она реализует сформулирован-

ный им принцип «Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода».

С другой стороны, рассматривая школу не только как формальную организацию, но и как сообщество людей, необходимо учитывать различные формы социального взаимодействия. В. Уоллер еще в 1932 году отмечал [2]: «Мир школы – это социальный мир». Он рассматривал школу как систему, позволяющую устанавливать те или иные индивидуальные контакты.

Анонимное анкетирование 812 выпускников школ города Омска, проведенное нами весной 2002 года, показывает явные социальные результаты деятельности школы. 67 % опрошенных рассматривают школу как повседневную работу или осознанную необходимость. Более половины из них приобрели в школе друзей, свыше трети выпускников охарактеризовали школу как место для встречи друзей. 83 % выпускников отметили, что школа хорошо подготовила их к проведению свободного времени, а 55 % - к сексуальным отношениям. Все это скрытые образовательные феномены школы как социальной системы.

Э. Дюркгейм подчеркивал [3], что посредством системы образования ребенок перестает быть исключительной собственностью семьи: «Как в прошлом, так и в настоящее время наш педагогический идеал даже в деталях есть творение общества. Именно оно рисует нам портрет того человека, которым мы должны быть, в этом портрете отражаются все особенности социальной организации». Школьная жизнь – это лишь зародыш социальной жизни, и в школе отражены в той или иной степени главные черты социальной организации общества [4].

Имея в виду, что человек полноценно развивается только в многообразии отношений и деятельности, и всякое действие человека может быть интерпретировано как взаимодействие индивидуальных и социально-культурных феноменов, а также то, что у детей совместная деятельность непосредственно порождает и опосредует гуманные отношения [5], становится необходимым анализ школы как социального феномена.

Ключевым моментом в различных формах социального взаимодействия являются гендерные взаимоотношения. Однако различия в мужских и женских социальных ролях, поведении, эмоциональных характеристиках, типе мышления до сих пор практически не учитывались при анализе школы. О важности учета гендерных взаимоотношений свидетельствует и тот факт, что в старшей школе соотношение юношей и девушек - 1:2.

На наш взгляд, школа как социальная система деформирована, и истоки этой деформации заключаются в гендерном дисбалансе. Попытаемся рассмотреть его истоки в общем образовании основываясь на анализе основных компонентов социальной организации школы, которыми являются содержание образования, процесс оценивания и распределения учащихся по группам и социальная среда.

Традиционно содержание школьного образования заключается в изучении основ наук. Именно они составляют значительную часть учебного плана любой школы. Науки несут в себе в явном и скрытом виде гендерный дисбаланс. Это связано с тем, что научная картина мира выросла на основе научных форм рациональности, которые присущи ее создателям – мужчинам. Они стремились рационально объяснить и упорядочить не рационально устроенный мир. Отсутствие иррациональности и интуиции, присущих женскому мышлению, мужчины пытались компенсировать знанием о законах существования мира.

Таким образом, содержание школьного образования, построенное на «мужском» восприятии мира в ущерб «женскому», не является сбалансированным – разум (под которым понимается рационализм, логика, анализ) превалирует над интуицией, синтезом, духовностью даже в гуманитарных предметах. Заметим, что изучение истории наук также явно принижает роль женщины (достаточно посмотреть на портреты ученых в стенах школьных кабинетов математики, химии, физики, истории, биологии и даже литературы). Однако основы наук в школе преподаются преимущественно педагогами-женщинами. В этой связи важно, на наш взгляд, отметить два аспекта:

- Женские социальные качества педагогов, с одной стороны, компенсируют рациональность и логику основ наук, с другой стороны – возможны потери качества материала.
- В старших классах около 70% девушек. Учителя (женщины) при преподавании основ наук бессознательно ориентируются на потребности юношей и их специфический способ освоения предмета. Поэтому девушки должны подстраиваться под мужской способ мышления.

Таким образом, при получении общего образования явным и неявным образом мужское рациональное мышление влияет на все базовые идеи о человеке, природе и их взаимоотношениях. В результате обучения человек воспринимает мир как отдельные объекты, существующие во времени и трехмерном пространстве. Наука не обеспечивает личность качественным познанием, не принимает в качестве ценности субъективное знание и опыт. Преобладание мужских ценностей и установок приводит и к культурному дисбалансу, создает постоянный фон всех проблем индивидуального, социального, экологического, экономического и т. п. характера, разрушает социальный метаболизм, не способствует развитию рефлексивных способностей человека. С приобретенным в процессе обучения рациональным знанием, объективностью и логикой школьники (впрочем, и многие взрослые) совершенно беспомощны, когда имеют дело с человеческими ценностями и человеческим опытом. Может быть, этим обусловлено то, что наряду с процессом обучения в школе происходит процесс отчуждения детей от возможного знания [6]. Результаты наших исследований показывают, что реально активно включены в учебный процесс не более трети учащихся.

Рассмотрение ситуации, в которой появилась классно-урочная система или количественные отметки, также может помочь обнаружить истоки гендерного дисбаланса в школьном образовании. Сегодня ясно, что школьная система оценивания, построенная на основе жесткой пятибалльной системы монопредметных стандартов, не способствует формированию у обучающихся «Я – позиции».

Что касается социальной среды школы, то здесь нужно отметить прежде всего количественную разбалансированность. Более 90% педагогов – женщины, и, как мы уже отмечали, свыше 70% старшеклассников – девушки. Известно, что подросток перенимает поведенческий стереотип своего ближайшего окружения. В такой разбалансированной среде старшеклассники получают искаженный социальный опыт: когда мужское сообщество малочисленно, девушки не чувствуют достаточного интереса окружающих, что порождает их агрессивность. Юноши не стремятся к лидерству, утрачивают активность, у будущих мужчин все чаще педагоги отмечают черты иждивенчества, инфантилизма. Проведенное нами исследование среди учащихся старших классов школ города Омска показало, что девушек-лидеров в среде одноклассников в 5 раз больше, чем юношей. Выявлено также, что подобные изменения происходят и с учителями-мужчинами, которые подолгу работают в «женских» коллективах.

Социальная среда в школе такова, что от мальчиков ждут и требуют, чтобы они сидели на уроке тихо, выполняли указания и внимательно слушали учителя. Именно такое поведение оценивается в детской субкультуре как типично женское. Таким образом, мальчик, чтобы стать хорошим учеником, должен вести себя как «девчонка», что оказывает разрушающее влияние на социальные нормы поведения будущего мужчины. Более того, мальчики, проявляющие конформное поведение и подчиняющиеся принятым школьным требованиям, как правило, имеют низкий социальный статус в среде сверстников. Заметим, что от пребывания человека в той или иной среде в немалой степени в дальнейшем зависит вся траектория его развития.

К этому следует добавить, что не менее 10% мальчиков воспитывают мамы в неполных семьях. В целом наблюдается явная картина дефицита образца мужского поведения. Лишь половина опрошенных выпускников школ смогла назвать свой образец взрослости (как правило, это родители, друзья). Более 20% учащихся старших классов не имеют образца взрослого поведения. Как отмечал И.Д. Фрумин [6], школа вневозрастна, в ней нет согласованности внешкольных процессов взросления и школьного образования, а поэтому дети несамостоятельны

и безответственны. Результаты нашего исследования свидетельствуют, что более чем половине выпускников школ (55%) безразлично социальное устройство общества, в котором они будут жить.

Таким образом, истоки гендерного дисбаланса, на наш взгляд, заложены в основах современного школьного образования, социальной структуре школы и, соответственно, приводят к искаженному социальному опыту, приобретаемому школьниками со всеми вытекающими отсюда последствиями.

С нашей точки зрения, гендерный баланс в процессе обучения может быть восстановлен путем синтеза разумного (рационального) и интуитивного способов осознания. Это означает, что «мужское» начало в образовании должно «потесниться» и предоставить возможности для проявления «женского». Психологи отмечают явное преобладание контекстуальной перцепции и способностей к синтезу у женщин и аналитических возможностей – у мужчин. Женское мышление ближе к целостному (экологическому), так как оно способно к интуитивному осознанию единства всей жизни, взаимозависимости ее проявлений, циклов изменения и трансформации, пониманию мира как динамической сети взаимосвязанных событий.

Будущее образование должно ориентироваться не только на рационализм и логику, но и больше внимания уделять интуитивному пониманию, целостности восприятия мира, духовности и субъективному опыту. Такой подход требует нового языка в образовании, так как изучение основ наук построено на языке описательном, тогда как сообщение личностных переживаний требует языка выразительного, непосредственно выражающего опыт и отражая его качественный характер.

В соответствии с описанным выше формальным и социальным устройством образовательного пространства, традиционно школа рассматривала ребенка как объект искусственного педагогического воздействия, пытаясь как-то учесть его естественные свойства. Это обусловлено тем, что методология педагогики состоит в том, что каждому педагогическому действию явно или неявно однозначно соответствует педагогический эффект [6]. В свою очередь эта методология сложилась под влиянием классической картины мира, где развитие понималось как линейное, поступательное, без альтернатив (управляющее воздействие рождает желаемый результат). Следовательно, достаточно выбрать и проанализировать некоторый набор свойств, качеств, стимулов и т. п., затем построить последовательность действий и получить «гарантированный» педагогический (социальный) результат. Проблемы возникают только в полноте и качестве анализа. Этот детерминистский, ньютонокартезианский подход изживает себя даже в естественных науках, где он и появился. Сегодняшняя социальная реальность состоит из существенно более сложных синергетических представлений. В результате культурный (искусственный) и биологический (естественный) аспекты человека разделены сейчас больше, чем когда-либо.

Современный мир динамичен, его поведение во многом непредсказуемо и неожиданно, его целостность обусловлена очень сложной системой связей и взаимовлияний; современный мир насыщен событиями, активно вовлекающими людей в деятельность.

Видимо, поэтому, как отметил И.Д. Фрумэн [6], все больше исследователей проблем современной школы говорят о кризисе детства как разрыве между жизнью взрослых и детей, кризисе событийности и посредничества, потере идеальной формы - образа совершенной взрослости (значительная часть педагогов не может научить детей ничему, кроме предмета, который они преподают). В школе – логика изложения, в жизни – логика исследования, деятельности, конфликтности, ... В содержании школьного обучения содержится очень мало знаний и умений, которые давали бы возможность индивиду противостоять возможной эксплуатации и манипуляции. Школьное знание построено на представлении о нормальном развитии как бесконфликтном и непротиворечивом, что, в свою очередь, приводит к беспомощности учеников в ситуациях социальной напряженности. Значительная часть школьников учится с постоянным чувством непонимания оснований, с ощущением ненужности школьного знания

для жизни. И это не изменится до тех пор, пока школа, как социальный феномен, остается придатком к жизни, вполне от нее отделимым и значит - необязательным. Объем финансирования образования ярко демонстрирует «необходимость» такой школы для общества. За такую школу с полной отдачей борется только педагог, для которого она жизненно важна.

Таким образом, одна из ключевых проблем современного образования заключается в том, что *однообразие и устойчивость школьной жизни не соответствуют многообразию и неустойчивости жизни (мира, в котором живут дети, и в котором они будут действовать, став взрослыми).*

Решение этой проблемы лежит в двух плоскостях, характеризующих основные функции образования:

- переход от демонстрации образцов культуры статического, ньютонокартезианского мира путем изучения основ наук к изучению новой картины мира как сети взаимосвязанных динамических событий (трансляция культуры);
- подготовка к будущей деятельной жизни с опорой на процессы социализации ребенка, учитывающие усложнение динамики мира и изменение общественного контекста (особенно в сфере гендерных феноменов: уменьшение размера и многопоколенности семьи, изменение позиции женщины в обществе и т. п.).

Актуальной становится задача нахождения таких форм организации школьной жизни, которые бы соответствовали структуре и динамике мира, в максимальной степени способствовали вхождению ребенка в жизнь, устраняли разрыв между жизнью и школьным знанием. Школа не может развиваться только по прямой в мире, который изменчив и подвижен, и движется не только вперед, но также в сторону и назад.

Наше видение путей решения этой задачи основано на идеях Л.С. Выготского и И.Д. Фрумина [6, 7] и на понимании того, что:

- человек существует только в многообразии отношений и в совместной деятельности;
- ребенок обладает собственной активностью, не сводимой к организуемой педагогами, собственным видением мира и целями, которые не могут быть полностью поняты взрослыми.

Школа кардинально отличается от других организаций тем, что в ней имеется собственная активность детей; попробуйте представить себе собственную активность больных в палате вне регламента предписанного режима, или рабочих на фабрике, не сводимую к исполнению должностных обязанностей. Социально деформированное образовательное пространство школы с ее событийной бедностью, беспроblemностью не позволяет реализоваться активности детей и построить совместную деятельность; в большинстве педагогических ситуаций отсутствует возможность свободного действия школьника.

Отсюда следует, что не могут быть порождены и опосредованы гуманные отношения у детей, так как они возникают только в деятельности [5]. Эмоциональный контекст обедняется, поскольку он также определяется организацией деятельности. Стиль общения связан с когнитивными особенностями личности, а значит, обусловлен господствующим типом естественно-научного школьного знания.

Основная идея направления перемен заключается в освобождении образовательного пространства для свободного проявления деятельности ребенка, децентрализации его активности [6].

Предметом деятельности педагогов становится эволюция образовательного пространства; здесь требуется особое искусство создания «пустоты» для проявления собственной активности школьников. Такие «ниши», «пустоты» являются новыми устойчивыми состояниями, которые притягивают к себе потенциально активных участников с определенных областей скрытых потенциалов. Ключевым моментом является выстраивание механизмов актуализации потенциалов.

Для перехода в новое состояние система должна потерять устойчивость за счет случайных флуктуаций, поэтому создание «пустот» предполагает отказ от тотального проектирования и

технологизации. Возможный механизм эволюции образовательного пространства – ориентация на создание:

- «пустот» как мест свободного действия;
- обобщенных правил заполнения «пустот» и деятельности в этих местах, то есть корпоративной этики.

Парадоксально, но при переходе в новое, казалось бы, более сложное состояние, поведение всей системы, как правило, упрощается и описывается гораздо меньшим числом параметров. Система упрощается, становится менее сложной, менее хаотической; причем всё «делается само собой» в момент потери устойчивости: происходит сжатие информации – переход от многочисленных параметров состояния к очень немногочисленным параметрам порядка. Система создает описание самой себя, происходит ее самоупрощение, самоорганизуются новые механизмы функционирования с новыми параметрами.

И, наконец, важным аспектом такой самоорганизации является то, что части ведут себя таким образом, что они действуют согласованно. При этом конкретные действия в каком-то одном месте будут приводить к резонансному отклику в других местах. Образовательное пространство становится самоорганизующимся, самосогласованным, «резонансным» по характеру взаимовлияний, динамичным, эволюционирующим. Динамика непрерывной свободной деятельности насыщает школьную жизнь событиями, проблемами, процедурами согласования интересов, и т. п. Иными словами, *школа социализируется* (включая и гендерные аспекты): дети включаются в жизнь, обретают естественность; школа вместе с детьми «выращивает» собственный дух.

Таким образом, образовательное пространство строится путем предоставления культурных, социальных и иных возможностей для реализации потенциалов ребенка. При этом возможность для его развития возникает только тогда, когда то, что предлагается ребенку педагогом, взрослым, находит отклик у него самого, представляется ребенку естественным, переживается им, тогда образовательное пространство будет представлять собой сложную динамическую систему социокультурных ситуаций развития (по Л.С. Выготскому). Очевидно, что образовательные траектории детей в таком пространстве не будут педагогически «правильными» на взгляд многих современных учителей.

Выстраивание в образовательном пространстве социокультурных ситуаций развития предполагает опору на собственную природу ребенка и включает в себя три аспекта: понимание, отношение, практику.

Понимание (как изучение себя в себе и себя через других) невозможно без обучения. Обучение должно включать в себя инвариантную часть, необходимую для понимания ценности своего окружения (экология, право, экономика, ...), и вариативную часть, которая будет определяться направлением и характером собственной деятельности (обучение должно иметь деятельностный характер, понимание рождается прежде всего из стремления что-то сделать). Кроме того, важны социальные дисциплины, которые построены на житейских представлениях об обществе и других социальных реальностях.

Кооперативная направленность *отношений* характеризуется распределенным смыслом (общее понимание), созданием правил, механизмами разрешения конфликтов.

Практика должна соответствовать многообразию жизни и проявляться как сложная динамика ожидаемых и неожиданных форм активности. Универсальной практикой может служить гуманитарная (социальная) инженерия, которая приводит к становлению инженерного мышления в социальной сфере.

Еще один важный аспект образовательного пространства – нелинейность и обусловленная этим проблема масштаба. Существуют оптимальные размеры для любой структуры, любой организации, и увеличение любого отдельного параметра неизбежно привлечет к разрушению объемлющей системы.

Люди могут быть самими собой только в маленьких, компактных группах. Здесь происходит осознание причастности к естественному ходу вещей и вырабатывается искусство действовать в соответствии с этим. Малые группы характеризуются применением простой системы ценностей и принципов в различных ситуациях для решения множества проблем.

Поэтому способом организации детей не просто как индивидуумов, но и как солидарных личностей с общим личностным опытом, могут быть *социально-активные школьные команды*, реализующие социально-ориентированные проекты, соразмерные жизненному опыту детей. В малых группах ученики отождествляют себя со школой, ощущают принадлежность к общему делу, определяют степень возможного принятия ответственности в разных сферах школьной жизни. Здесь эффективны позитивные модели взрослого поведения, которые постоянно увлекают школьников в саморазвитие, – социализация детей осуществляется через персонализацию, личная «привязка» сильнее институциональной.

Серьезный сдвиг к построению нового образовательного пространства школы, на наш взгляд, содержится в концепции модернизации общего образования и заключается, прежде всего, в переходе к деятельностному подходу в обучении на основе компетенций. В деятельностном обучении теряют свою ключевую роль описательный язык науки (более важен язык выразительный, метафорический), количественные оценки (важнее качественные) и классно-урочная система. Деятельность учащегося (в проектной работе, тренингах, различных формах групповой работы и т.п.) дает возможность для проявления интуиции, позволяет учесть собственный опыт, повышает значимость субъективного знания, развивает способности к синтезу, восприятию целостности рефлексии, формирует гуманные отношения, восстанавливает гендерный баланс. Деятельность ребенка в школе в образовательном пространстве социокультурных ситуаций развития становится адекватной его деятельности в жизни (настоящей и будущей).

Библиографический список

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталлоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989.
2. Waller W., The sociology of teaching. – Wiley, 1965 (1932).
3. Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 1996.
4. Дюркгейм Э. Педагогика и социология // В кн.: Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Москва-Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
6. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: Монография. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1984.

ПРОСТИТУЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

**Суриков
Юрий
Александрович**
*- начальник отдела
прокуратуры
Алтайского края
по надзору
за исполнением
законов о несовер-
шеннолетних*

Проституция официально признана государством как антиобщественное явление, особенно детская проституция, которое стоит в одном ряду с такими негативными проявлениями в обществе, как употребление несовершеннолетними алкоголя, наркотических и психотропных средств, бродяжничество, попрошайничество. Правовая ответственность за совершение правонарушений – занятие проституцией – наступает в административном, либо в общем порядке за преступления, которые сопутствуют такому образу жизни. Кроме того, уголовным законом прямо предусмотрена ответственность за вовлечение несовершеннолетних в занятие проституцией, содержание притонов, торговлю несовершеннолетними для совершения сексуальных действий, изготовление и распространение порнографических материалов, то есть за использование труда проституток, за занятие организованной проституцией с целью извлечения максимальных доходов в кратчайшие сроки. Непосредственно только занятие проституцией уголовной ответственности не предусмотрено, как в большинстве зарубежных стран.

Впервые с массовостью явления детской проституции органы прокуратуры края столкнулись в 2000-х годах при расследовании уголовных дел по фактам безвестного исчезновения и убийств молодых девушек. Выявлено, что малолетняя жертва преступного посягательства, жительница г. Барнаула, и ряд других несовершеннолетних, проходивших по делу в качестве свидетелей, занимались оказанием интимных услуг на территории вокзала краевого центра. Назрела объективная необходимость проведения широкомасштабных мероприятий в крае для выявления несовершеннолетних лиц, занимающихся проституцией, выявление причин и условий, способствующих данному асоциальному поведению, выработке и принятию мер к их устранению.

При проведении мероприятий правоохранительными органами края совместно с заинтересованными учреждениями и ведомствами в первом полугодии 2002-го года было выявлено 24 несовершеннолетних, занимающихся проституцией, из которых 2-е не достигли возраста 14 лет, 13 - в возрасте от 14 до 16 лет, и 3 - от 16 до 18 лет, причем 6 несовершеннолетних имели начальное образование, 15 – неполное среднее, 3 – среднее. Всего за 2002 г. выявлена 31 несовершеннолетняя проститутка.

Данное количество не отражает реальное положение дел и не соответствует численности несовершеннолетних, втянутых в сферу индустрии оказания сексуальных услуг (по мнению специалистов, от общего количества проституток несовершеннолетние составляют от 10 до 20 %), и позволяет сделать вывод о значительной степени латентности данного явления. Средний возраст начала занятия проституцией у выявленных несовершеннолетних составил 13-14 лет, нижний предел – 7 лет. Оплата за предоставляемые услуги в денежном выражении варьирует от 3 до 400 руб., производилась и натуральными продуктами: в Кулундинском районе учащаяся ПУ предоставляла интимные услуги за спиртные напитки, табачные изделия. В целом стоимость услуг определяется возрастом несовершеннолетней, её пониманием и осознанием рода своей «экономической деятельности», сложившихся среднестатистических цен, вопросов спроса и предложения и вовлечением в организованную проституцию. Контингент лиц, занимающихся проституцией, представлен несовершеннолетними, обучающимися в учреждениях среднего образования, не работающими и не учащими, а также студентками высших учебных заведений.

Причины, порождающие проституцию несовершеннолетних, имеют общие истоки с безнадзорностью несовершеннолетних, за исключением специфических причин, присущих такому образу жизни и роду занятия, и в целом носят экономический, правовой, социальный, нравственный характер. Основными из них являются низкий жизненный материальный уровень большинства семей, непосредственно способствующий росту числа семей группы «риска», различные формы семейного неблагополучия, в том числе ненадлежащее исполнение родителями обязанности по содержанию, воспитанию и обучению детей. Следует также учитывать факты прямого отрицательного влияния родителей или лиц, их заменяющих, на поведение несовершеннолетних, коими являются аморальное поведение, злоупотребление спиртным и т.д. Например, несовершеннолетняя М., жительница г. Барнаула, занимается проституцией с 10-летнего возраста, проживает совместно с матерью, которая злоупотребляет спиртными напитками, ведет аморальный образ жизни, знает род занятия дочери, но считает ее взрослой и самостоятельной.

Практически все выявленные несовершеннолетние проститутки воспитывались в неполной семье, либо находились под опекой, попечительством и, как отмечали сами несовершеннолетние, более 50 % родителей достоверно знали или догадывались о роде занятий детей.

Преступное посягательство на половую неприкосновенность несовершеннолетних и малолетних также способствует антиобщественной деятельности. Поскольку малолетние лица впоследствии приобщаются к асоциальным группам со всеми вытекающими отсюда последствиями. Три несовершеннолетние проститутки отметили, что в отношении них до занятия проституцией были совершены половые преступления, причем в правоохранительные органы они не обращались.

Одной из причин проституции можно выделить наличие у несовершеннолетних различных психических расстройств (такие были выявлены у четырех проституток). Например, 10-летняя жительница г. Рубцовска, имеющая отклонения психики, оказывала интимные услуги с 7-летнего возраста за конфеты, соки, другие продукты.

Значима роль взрослых лиц, растлевающих несовершеннолетних и формирующих, в основном, спрос и предложения на подобного рода услуги, а также нравственная деформация общества, влияние средств массовой информации.

Предшествующими и сопутствующими занятию проституцией факторами являются употребление спиртных напитков, наркотических средств, приобщение к курению, уходы из дома, бродяжничество и т.д.

Формирующаяся под влиянием антиобщественного образа жизни и занятием проституцией у несовершеннолетних психология паразитизма приводит, в конечном счете, к потере интереса к учебе, получению профессии, общественно полезной деятельности и влечет к утрате со-

циально полезных связей, изоляции от нормального общества. Последующие конфликты с законом являются неизбежными.

Наиболее распространенными видами преступлений, совершаемых проститутками, являются корыстные преступления: кражи, мошенничество и другие.

По мере втягивания в антиобщественную и преступную деятельность совершаются и особо тяжкие преступления против личности, сопряженные с корыстным мотивом. Например, в Железнодорожном районе г. Барнаула в 2002 г. две несовершеннолетних проститутки совместно с несовершеннолетним мужского пола совершили разбойное нападение и убийство пенсионера - хозяина квартиры, в которой они временно проживали, с целью завладения его денежными средствами в размере 250 руб., необходимыми им для приобретения наркотических средств.

Важно отметить, что и сами проститутки зачастую становятся жертвами преступных посягательств в широком спектре видов преступлений, начиная от половых и заканчивая умышленными убийствами.

Негативными социальными и преступными последствиями занятия проституцией является создание повышенной опасности заражения венерическими заболеваниями, распространения СПИДа, вовлечение других несовершеннолетних в антиобщественную деятельность.

Борьба с проституцией несовершеннолетних в настоящее время осуществляется по двум направлениям: предупреждение проституции и борьба с этим явлением. Ведущая роль в предупредительной деятельности может принадлежать мерам общественной профилактики, то есть комплексному осуществлению социально-экономических, психологических, нравственных и правовых мероприятий, направленных на преодоление данного явления. Координация усилий всех субъектов общесоциальной профилактики должна осуществляться единым межведомственным центром, коим в настоящее время является комиссия по делам несовершеннолетних, а также их прав, выработка стратегий, тактики и конкретных мер, закрепленных в общей программе борьбы с преступностью.

В качестве субъектов профилактики проституции несовершеннолетних выступают органы и учреждения, определенные Законом Алтайского края и Федеральным законом "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетними". В то же время, как показывает практика, органами и учреждениями системы профилактики не всегда используются предоставляемые полномочия. Например, органами здравоохранения не в полной мере реализовываются возможности выявления и профилактики малолетних лиц, занимающихся проституцией, либо склонных к такому явлению.

Анализ международно-правовых актов, действующего уголовного законодательства позволяет считать деятельность лиц, занимающихся коммерческой эксплуатацией проституции в России, преступной и относить ее к одной из форм организованной преступности. Следовательно, на первом плане профилактики организованных форм проституции выступают органы внутренних дел.

В системе органов внутренних дел преодолением проституции и преступной деятельности, направленной на ее эксплуатацию, занимаются несколько служб: уголовный розыск, службы участковых инспекторов, подразделения по делам несовершеннолетних, отдел по борьбе с организованной преступностью и другие. Однако по ряду причин их деятельность в решении данной проблемы не является достаточно эффективной. Об этом свидетельствуют статистические данные. В 2002 г. в крае только двое взрослых лиц понесли уголовное наказание за вовлечение несовершеннолетних в занятие проституцией. Наказанных за содержание притонов, изготовление и распространение порнографических материалов не имеется вообще. Это позволяет выявить давно назревшую в крае необходимость создания специализированного подразделения для координации деятельности служб органов внутренних дел и осуществления оперативно-розыскной и профилактической деятельности, в предупреждении организованных форм эксплуатации проституток, то есть для консолидирования комплекса мер.

В 90-х годах для координации усилий по борьбе с проституцией была создана Межведомственная группа МВД и издан приказ N 192 от 18.06.1991 г., предусматривающий создание спецподразделений. Однако в настоящее время работу в этом направлении следует активизировать. В связи с этим хочется привести положительный опыт Советской власти в 20-х годах, когда в числе первоочередных была поставлена задача борьбы с проституцией и полной ликвидации детской проституции. Были заложены основы долгосрочной программы борьбы с этим явлением, ресурсное обеспечение которой предусматривалось в специальном разделе первого пятилетнего плана. Были созданы специализированные органы – губернские советы по борьбе с проституцией, правовая база, информационное обеспечение, в том числе и научные исследования. Принятые в то время меры позволяли значительно снизить количество проституток и надолго забыть о таком негативном явлении в обществе, как детская проституция.

РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ СЕТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ТИПОЛОГИИ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Халюта

Зоя

Аркадьевна

– кандидат педагогических наук,
директор

Нововаршавской

гимназии

(Омская область)

Более 27 процентов населения России проживает в сельской местности, а 6,4 млн. сельчан – школьники. В Омской области более 50 процентов школьников учатся в сельских школах, которые по количеству составляют более 80 процентов общеобразовательных школ области.

Являясь основной школой страны, выполняя свою поселенческо-образовательную миссию, сельская школа за последнее десятилетие переживает серьезные изменения, от которых во многом зависит сохранение российского образа жизни. В декабре 2001 года Правительством Российской Федерации было принято постановление «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности», в котором утверждена концепция на период 2002 – 2010 гг., призванная оптимизировать региональные системы образования в отношении сельских школ. В концепции отмечается, что «исторически сложившиеся особенности сельского расселения, огромные пространственные контрасты, социально-экономические различия регионов России определяли такую особенность сельской школы, как ее малочисленность (5604 школы с количеством обучающихся до 10 человек)». Вместе с тем в настоящее время сельская школа является единственным социально-культурным центром села, и поэтому в прямой зависимости от ее деятельности находится решение многих вопросов на селе.

Проблема сохранения и развития сельской школы сегодня волнует как непосредственных участников образовательного процесса – учащихся, учителей, родителей – так и представителей науки, власти, различных ведомств, государственных и общественных деятелей.

С открытым письмом к президентам республик, главам администраций краев и областей, председателям законодательных собраний обратились сотрудники Института педагогики социальной работы РАО: «Сегодняшнее состояние сельских школ – болевая точка российского образования. Финансируемая из бюджетов муниципальных образований, она стала заложницей финансовых возможностей региона. Сельская школа лишилась поддержки сельхозпредприятий в организации трудовой подготовки школьников. В условиях свертывания социокультурной сферы села она оказалась в ситуации культурного вакуума и перед лицом сложнейших социальных проблем.

Из-за финансовых трудностей, неблагоприятной демографической ситуации сокращается сеть общеобразовательных школ, дошкольных учреждений. В критическом состоянии находится материально-техническая база школ. Условия жизни и профессиональной деятельности сельского учителя, оплата его труда делают эту профессию не престижной среди молодежи. Сегодня очевидно: образование на селе находится в кризисе и нуждается в государственной помощи».

Сельской школе посвящены научные труды таких ученых: В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой, А.Ф. Иванова, В.Т. Лисовского, Н.С. Моровой, А.В. Морова, Г.В. Пичугиной, Н.Ф. Родичева, Г.Г. Силлаете, С.И. Чистяковой. В работе М.П. Гурьяновой «Типология сельских общеобразовательных учреждений России» (М., 2001) выявлены основания (критерии) типологии сельских школ, которые могут послужить основой регионально-дифференцированного подхода к их деятельности, помогут определить их специфику, раскрыть педагогические возможности и ограничения в их деятельности. Под спецификой сельской школы понимаются особенности ее организационно-педагогической деятельности, обусловленные социально-экономической и социокультурной ситуацией ее функционирования. К ним можно отнести:

- организационно-педагогическую структуру деятельности школы;
- отбор содержания образования и воспитания на основе ценностей социума;
- воспитательно-образовательный потенциал окружающей среды;
- характер взаимодействия школы со средой ближайшего окружения, в том числе и с производственной сельскохозяйственной сферой.

Без учета этих особенностей трудно прогнозировать, какой путь развития в современных рыночных условиях будет выбирать та или иная школа. М.П. Гурьянова выделяет тринадцать оснований типизации сельских школ, определяя их в три группы факторов, влияющих на выбор оснований типизации: геоэкономические, социальные и педагогические. Так Омская область, Новосибирская, Иркутская, Курганская, юг Красноярского и Алтайского краев с Республикой Горный Алтай, Бурятия и другие отнесены к «русской сельскохозяйственно осваиваемой сельской местности». Для сельской школы это является одним из оснований типизации сельской школы: тип сельскохозяйственного региона, который является важным фактором формирования современной системы подготовки школьников к сельскохозяйственному труду, профильной школы сельскохозяйственной направленности.

Таблица 1

Типизация школ сельскохозяйственного региона

<i>Основание</i>	<i>Типы школ</i>
Тип сельскохозяйственного региона	<ol style="list-style-type: none"> 1. Школы, расположенные в высокоурбанизированной сельской местности. 2. Школы, расположенные в национальной традиционной сельской местности. 3. Школы, расположенные в национальной нетрадиционной сельской местности. 4. Школы, расположенные в русской трудоизбыточной сельской местности. 5. Школы, расположенные в русской черноземной трудообеспеченной сельской местности. 6. Школы, расположенные в русской нечерноземной трудодефицитной сельской местности. 7. Школы, расположенные в русской сельскохозяйственно осваиваемой сельской местности 8. Школы, расположенные в русской неаграрно осваиваемой сельской местности

В Российской Федерации 1868 сельских районов, в Омской области – 32 района, где расположены 1162 школы. И все эти школы находятся на различном расстоянии от областного центра. Местоположение сельского района существенно влияет на деятельность сельской школы. Поэтому закономерно, что место расположения района является еще одним основанием типизации сельских школ.

Наиболее существенным в жизнедеятельности школы являются социально-экономические возможности района.

Таблица 2

Типизация школ по социально-экономическим возможностям района

<i>Основание</i>	<i>Типы школ</i>
Социально-экономические возможности района, в котором функционирует сельская школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Школы, функционирующие в районе социально-экономической стабильности. 2. Школы, функционирующие в районе относительной социально-экономической стабильности. 3. Школы, функционирующие в социально-депрессивном районе.

И тогда важным является вопрос о функциональном назначении сельского округа, в котором работает школа: округ, где сочетаются промышленное и сельскохозяйственное производство; округ с преобладающим сельскохозяйственным производством; округ, где трудоспособная часть населения работает за его пределами (город, север); округ, где трудоспособное население работает в сфере обслуживания. В Омской области сельскохозяйственным производством занимаются свыше 400 организаций, 6023 фермерских хозяйств, 254 тысячи личных подсобных хозяйств (по данным статистического сборника «Омская область в цифрах» «2002», Омск, 2003).

К социально-педагогическим факторам мы относим наличие классов – комплектов в школе, наполняемость классов, национальный состав учащихся, виды реализуемых программ, особенности организационно-педагогической структуры общеобразовательного учреждения, к которым следует отнести следующие типы сельских школ.

Таблица 3

Типизация школ по организационно-педагогической структуре общеобразовательного учреждения

<i>Основание</i>	<i>Типы школ</i>
Организационно-педагогическая структура общеобразовательного учреждения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общеобразовательное учреждение «школа – детский сад». 2. Сельский учебно-воспитательный комплекс. 3. Сельская школа полного дня. 4. Сельский социокультурный комплекс. 5. Сельский учебный комплекс. 6. Сельская школа с группами продленного дня по месту жительства. 7. Сельская гимназия. 8. Сельский лицей. 9. Агролицей. 10. Агрошкола.

В Омской области 5 сельских гимназий, 2 лицей в районных центрах, 481 начальная школа, 284 основных и 397 средних (полных) сельских школ. Намечившаяся несколько лет назад тенденция создания сельских образовательных округов, включающих в себя школу центральных усадеб, основных и начальных школ одного акционерного хозяйства, продолжает укореняться в реальной педагогической практике. Кроме того, в малых населенных пунктах, как правило, создаются сельские социокультурные комплексы, кооперируясь со здравоохранением и культурой. Сельская школа становится культурно-образовательным здоровьесберегающим

центром поселения. Жизнь органично возвращает новые явления, направленные на сохранение села.

Нововаршавский район Омской области представлен школами, расположенными в русской сельскохозяйственной местности, основу которой составляют села, деревни, возникшие в годы поднятия целинных земель. В районе 11 средних (полных) школ, 7 основных, 9 малокомплектных, 1 гимназия в райцентре. От райцентра до г. Омска расстояние 157 километров. В 10-15 километрах от райцентра расположены 4 средних школы, самая отдаленная школа от районного центра – аул Караман, это в 55 километрах на границе с Казахстаном.

В современной ситуации, когда, начиная с 1992 года, финансирование сельских школ стало осуществляться из бюджета муниципальных образований, ярко проявилась зависимость состояния сельских школ от экономических возможностей района. Проведенные исследования показали взаимосвязь, взаимозависимость, взаимообусловленность положения дел в сельской школе с экономической и социальной ситуацией в районе.

Нововаршавский район – дотационный с учетом трудовой занятости населения (более 24% безработные граждане), что позволяет относить его к социально-депрессивным регионам с высоким уровнем безработицы. Школы, функционирующие в районе, напрямую зависят от состояния дел в том сельскохозяйственном акционерном хозяйстве, которое расположено на сельхозугодиях того или иного поселения, поэтому одни школы работают в относительно социально-экономической стабильности, а другие – в социально-депрессивном окружении. Таким образом, в небольшом сельском районе, где всего 33 населенных пункта, как в капле моря, отражаются те процессы, которые характерны как для региона, так и для России в целом.

В сельских округах преобладающим является интенсивное сельскохозяйственной производство, только райцентр сочетает в себе частично промышленное производство и сельскохозяйственное, а в некоторых наиболее социально-депрессивных округах трудоспособное население работает в регионах Тюменского Севера.

Важным фактором, определяющим развитие сельской школы, является тип поселения, в котором она расположена. Нововаршавский район является обычным в многообразии типов и видов сельских поселений в Омской области: разъезд Талапкер (где всего 9 дворов, и проживает в них 55 человек, 25 из которых – дети до 18 лет), 12 сел, деревень и аулов (где до 100 дворов с населением от 60 до 340 человек), в райцентре – 6700 человек (где 2139 – дети до 18 лет), а в целом в районе проживает 30171 человек, из них 11195 (37,1 %) – дети до 18 лет.

Свой путь определила первая сельская гимназия в Омской области, расположенная в райцентре. В рамках предлагаемой типологии сельских школ, где представлены 10 типов сельских школ, она соответствует типу "Сельская гимназия», но в своей структуре и содержании деятельности она более подходит к типу «комплекс». В структуре комплекса: детский сад на 140 мест, детский сад – прогимназия (1-4 классы), начальная школа полного дня и гимназия (5-11 классы), где есть и общеобразовательные классы. В гимназии учащиеся имеют выбор начального профессионального образования. Юноши приоритет отдают изучению автодела. Востребованность родителями хорошего качества образования для детей позволила определять новое содержание образования, воспитание патриота малой родины, Сибири, России. Именно образовательные потребности родителей, детей, рост общественного самосознания сельчан позволили в рамках федерального эксперимента отработать модель сельского университета с участием четырех вузов г. Омска (ОмГПУ, ОмГАУ, ОмГТУ, СибГАФК).

В «Примерном положении об общеобразовательном учреждении «Сельская гимназия»» отмечается, что она может функционировать под патронажем одного или нескольких учреждений среднего или высшего профессионального образования. Нововаршавская гимназия на основе инициативы, ориентирующей обучающихся в гимназии на созидание собственной жизнедеятельности, явилась фактором стабилизации и развития села. Появление филиала Омского государственного педагогического университета в селе положило начало изменений в укладе сельской жизни.

В деятельности Нововаршавской гимназии наступает новый этап развития. Какое направление должна выбрать гимназия? Ведь если филиал ОмГПУ в селе – это уже реальность, то, что и как должна пересмотреть в себе гимназия? Много говорят сегодня о профильном образовании. Не будут ли сегодня факультеты филиала как-то связаны с содержанием образования в старших классах? И тогда становится закономерным вопрос – филиал для гимназии или гимназия для филиала, а, возможно вырастет из этого какой-то третий вариант? От выбора гимназией своего пути зависит в немалой степени и судьба многих сельских детей близлежащих сел, так как уже сегодня после окончания девяти классов многие из них продолжают свое образование в гимназии.

Для гимназии как федеральной экспериментальной площадки (ФЭП), имеющей право на реализацию образовательной программы по направлению «Сельская школа как культурно-образовательный центр», важно сейчас включить ее в единый образовательный проект, осуществляемый в сельской местности. Тем более, что вузы-партнеры (Омский государственный аграрный и технический университеты, а также Сибирский университет физической культуры и спорта) получили статус ФЭП и право на реализацию проекта в поселке Нововаршавка «Сельский университет – модель нового уклада жизни села». Как мы полагаем, тот интеллектуальный, гражданский потенциал, привнесенный на эту сельскую территорию за последние пять лет, явится основой, на которой возможно выстраивание нового содержания образования, новых образовательных технологий. А все это, безусловно, даст выход на решение практических социально-экономических проблем.

Закономерно, что если культурно-образовательная инициатива жизнеспособна, если она вовлекает в свою орбиту не только партнеров из образовательной области, но и представителей власти, деловых людей, предпринимателей, то у подрастающих сельских детей возникает образ современной интеграции ресурсов города и села, науки и практики.

Возникающие на реальной территории взаимоотношения, взаимодействия ведут к органичным изменениям, направленным на сохранение и развитие сельской школы, а в конечном итоге, – российского села.

СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ирхин

Владимир

Николаевич

– доктор педагогических наук,
профессор БГПУ

Ермолаева

Евгения

Владимировна

– ассистент кафедры
высшей математики АлтГТУ

Модернизация российской школы предполагает реализацию, по крайней мере, двух ведущих направлений: информатизация образовательного процесса и сохранение здоровья учащихся.

Актуальность первого направления модернизации обусловлена научно-техническим прогрессом, оказывающим «информационное давление» на школьную систему образования, что ведет к увеличению объема и усложнению учебных программ, к сокращению количества часов на изучение учебных предметов и, в конечном итоге, к чрезмерной интенсификации учебно-воспитательного процесса и ухудшению здоровья учащихся.

В этой связи возникает необходимость в упорядочении информационных потоков в условиях учебного процесса в школе, в использовании интерактивных методов переработки информации, в максимально возможном учете индивидуальных особенностей учащихся. Всем этим требованиям отвечают информационные компьютерные технологии обучения, которые, по словам английского специалиста в области компьютеризации школьного обучения Р. Вильямса, позволяют вывести процесс овладения учащимися знаниями и умениями, способствующим интеллектуальному развитию школьников, на качественно иной уровень [1].

Анализ научной литературы позволяет выделить концептуальные положения, на которых базируется применение информационных компьютерных технологий, и их отличия от традиционной системы обучения.

Во-первых, речь идет о смене ролей субъектов образовательного процесса на уроке. В традиционной («ЗУНовской») модели обучения, как известно, учитель находится в центре образовательного процесса, а учащиеся играют пассивную роль на уроке. Суть такого обучения – передача суммы знаний.

В новой модели обучения, как справедливо замечает И.А. Камышникова, центральное место занимают учащиеся, играющие активную роль, а основой учебной деятельности является сотрудничество. Используемые технологии, как правило, направлены на развитие способности к самообучению [3].

Как утверждает Э.Г. Скибицкий, в процессе применения информационных технологий обучения учитель постоянно следит за рейтингом и траекторией динамики учебной деятельности каждого ученика, а

также выступает в роли консультанта, создает рабочую атмосферу, руководит работой учащихся, подводит итоги урока, при необходимости вносит коррективы в дальнейшую работу учеников. Большая роль принадлежит учителю, по мнению авторов, и при формировании мотивации учащихся [5].

Во-вторых, применение информационных компьютерных технологий дает возможность, в большей степени, реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении. На это указывает Г.К. Селевко, подчеркивая такое своеобразие компьютерных технологий, как благоприятные условия для реализации принципа адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка; диалоговый характер обучения (способность компьютера «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог); управляемость: в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения; оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы; поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером [4].

В-третьих, в гибкости, пластичности компьютерных технологий обучения, проявляющейся в способности ученика изучать определенную тему в той логике, которая ему наиболее предпочтительна в данный момент, поскольку он может по своему желанию легко переконструировать информацию при знакомстве с ней; в возможности учителя изменять и неограниченно обогащать содержание образования, что, в значительной степени, улучшает адаптацию школьников к быстро изменяющимся окружающим условиям (Р. Вильямс) [1]; в создании условий для индивидуального темпа обучения на уроке (Г.А. Калачев, В.В. Муравлев) [2]; в возможности использования компьютера на всех этапах обучения (Б.Е. Стариченко) [6].

Таким образом, обучение на основе использования информационных технологий может помочь в решении ряда проблем, стоящих перед современной школой (В. Еськов, В.И. Лившиц, Е.И. Машбиц, Б.Е. Стариченко и др.), а именно:

- объективно реализовать идеи индивидуального и дифференцированного подходов в процессе обучения;
- расширить возможности предъявления учебной информации;
- создать благоприятную психологическую обстановку в процессе обучения, исключая всякие конфликты в звене "учитель – ученик", необъективную оценку деятельности учащихся;
- активизировать учебный процесс, способствуя обеспечению более полной занятости всех учащихся;
- качественно изменить контроль над деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом;
- усилить мотивацию обучения, способствовать формированию у учащихся рефлексии своей деятельности, так как они могут наглядно представить результаты своей работы.

Вместе с тем, практика использования информационных технологий в процессе обучения школьников свидетельствует о противоречивости этого процесса: с одной стороны, информационные технологии позволяют экономить силы, время, средства, но, с другой стороны, возникает опасность чрезмерного утомления, перегрузки учащихся, если учитель не релизует здоровьесберегающий подход к образовательному процессу на уроке.

Изучение практики применения компьютерных технологий обучения школьников (материалы 2-й научно-методической конференции «Информационные технологии в общеобразовательной школе», прошедшей в г. Новосибирске в 2002 г.) позволяет сделать вывод о том, что усилия учителей направлены, как правило, на то, чтобы интенсифицировать процесс обучения, повысить интерес к предмету, облегчить систему контроля и оценки знаний учащихся и т. д. Проблема сохранения здоровья школьников, при этом, остается вне поля зрения педагогов, несмотря на то, что информационные компьютерные технологии обучения несут в себе значительный здоровьесберегающий потенциал при правильном их использовании в учебном процессе.

С целью выявления состояния проблемы сохранения здоровья учащихся в процессе применения информационных компьютерных технологий обучения в практике работы школ Алтайского края в 2001-2002 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие свыше 120 руководителей образовательных учреждений.

Как показал анализ полученных данных, в 28% школ (руководители которых приняли участие в опросе) применяются информационные компьютерные технологии обучения в учебном процессе, тогда как в 63% исследуемых школ не используются данные технологии, несмотря на достаточно широкое их распространение в последнее время.

Вместе с тем, 62% опрошенных считают, что применение информационных компьютерных технологий обучения способствует оптимизации учебного процесса, 29% респондентов дали неопределенные ответы, и только 3% руководителей отрицательно ответили на поставленный вопрос.

Исследование показало, что большинство руководителей школ среди преимуществ информационных компьютерных технологий обучения, по сравнению с традиционными методами, выделяют следующие: высокая познавательная активность учащегося, развитие исследовательских и аналитических навыков; доступ к дополнительным информационным ресурсам; положительная мотивация обучения.

По мнению большинства респондентов, информационные компьютерные технологии обучения позволяют, в большей мере, по сравнению с традиционными методами: учитывать индивидуальные особенности и возможности учащихся; повышать работоспособность школьников; объективно оценить знания учащихся.

Большинство из опрошенных представителей школьной администрации считают, что информационные компьютерные технологии обучения хотя и можно использовать на всех этапах урока, но наиболее продуктивно такие из них, как контроль и самоконтроль, усвоение новых знаний и способов действий, закрепление полученных знаний и способов действий, обобщение и систематизация знаний.

В ходе проведенного исследования выявились следующие затруднения респондентов при подготовке и проведении уроков с использованием информационных компьютерных технологий обучения: отсутствие необходимой вычислительной техники и пакетов программ к ней; неумение пользоваться информационными технологиями; отсутствие компетентных специалистов по адаптации имеющихся пакетов программ к конкретным условиям, существующим в данной школе.

Необходимо подчеркнуть и такой факт: 23% опрошенных убеждены - применение информационных компьютерных технологий обучения в учебном процессе способствует сохранению здоровья школьников, а 25% опрошенных считают, что использование названных технологий обучения ухудшает здоровье учащихся. Однако, по мнению 52% руководителей, принявших участие в исследовании, применение в учебном процессе информационных компьютерных технологий обучения существенно не влияет на здоровье учащихся.

Таким образом, обнаруживается целый комплекс противоречий: между потенциальными возможностями по сохранению здоровья учащихся, оптимизации учебного процесса, заложенными в информационных компьютерных технологиях обучения, и недостаточным использованием данных технологий в практике работы массовой школы; между осознанием руководителями существенных преимуществ информационных компьютерных технологий по сравнению с традиционным обучением и отсутствием необходимой теоретической и технологической подготовки по использованию указанных технологий обучения.

Проведенное исследование свидетельствует о необходимости скорейшей подготовки педагогических кадров к использованию информационных компьютерных технологий обучения школьников. Этот вывод подтверждается и материалами международной научно-практической конференции «Информатизация школьного образования», проходившей в сентябре 2002 г. в г. Барнауле.

Однако при этом встает и еще одна важная задача – разработка и включение в образовательный процесс с применением информационных компьютерных технологий, здоровьесберегающего аспекта, на что нацеливает одно из направлений модернизации российской школы. Общеизвестный факт интенсификации образовательного процесса, резкое повышение образовательных требований к детям, использование в массовой практике рутинных методов переработки информации, - все это ведет к ухудшению здоровья школьников и обнажает проблему разработки шадящих здоровью технологий обучения.

В последнее десятилетие в России стремительно развивается новое направление – педагогика здоровья, предметом изучения которой является здоровье учащихся, механизм сохранения, укрепления и формирования здоровья школьников.

Однако, как показывает анализ научной литературы, мало разработанным является такой вопрос, как применение здоровьесберегающих технологий обучения на уроке. Исследователями предлагаются в основном гигиенические способы решения проблемы.

В контексте валеологического подхода в образовании Г.К. Зайцев и В.В. Колбанов предлагают осуществлять процесс обучения, опираясь на базовые потребности учащихся, в результате чего, по мнению ученых, создаются условия для индивидуально-гармоничного развития, обеспечиваются комфорт и доминирование у учащихся позитивных настроений, формируется устойчивое положительное отношение к образовательной деятельности и общепринятым правилам поведения.

В.Ф. Базарный, Э.Я. Оладо, Н.Ф. Казачкова, В.А. Гуров предлагают строить занятия в режиме подвижных объектов и «зрительных горизонтов», применять метод динамических поз, работу детей в парах сменного состава, использовать опорные зрительно-двигательные траектории и др.

В.Ф. Базарный отмечает, что существующая книжно-вербальная система обучения, сориентированная преимущественно на сигнально-логическую сферу личности, не соответствует биологическим закономерностям функционирования мозга ребенка. При этом игнорирование особенностей восприятия информации, мышления школьников вызывает утомление, нервно-психические отклонения, оказывает разрушающее влияние на соматическое здоровье детей, препятствует развитию художественно-творческих способностей, может стать причиной неуспешности в обучении.

М.В. Антропова, Г.Г. Манке, Г.В. Бородника, Л.В. Кузнецова, В.В. Ильюшенков и Т.А. Берсенёва являются сторонниками индивидуально-дифференцированного подхода к обучению, при котором учитывается межполушарная асимметрия школьников.

Основываясь на изучении функций организма, С.М. Громбах, Г.Н. Сердюковская, Н.Н. Куинджи и другие гигиенисты выдвигают требование гигиенического нормирования учебной нагрузки, регламентации длительности отдельных видов учебной деятельности на уроке, соблюдения гигиенических требований к организации учебной деятельности учащихся.

Таким образом, проблема сохранения здоровья учащихся на уроке рассматривается исследователями, в основном, с точки зрения физиологии (М.В. Антропова, М.М. Безруких, С.М. Громбах, Н.Н. Куинджи и др.). В центре внимания ученых находятся вопросы санитарно-гигиенического состояния классного помещения, регламентации урока в целом и отдельных видов учебной деятельности учащихся, использование средств обучения в соответствии с возрастными особенностями школьников, степень трудности урока и его эмоциональная насыщенность, учет половозрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также их функциональное состояние на уроке. Однако задача использования информационных технологий обучения в процессе обеспечения здоровья учащихся, исследователями практически не ставится.

В связи с этим выявляется еще одно противоречие: между потенциальными возможностями решить проблему сохранения здоровья и развития личности школьника с помощью информационных компьютерных технологий обучения и неразработанностью теоретических и тех-

нологических основ применения названных технологий, обеспечивающих здоровье учащихся, в образовательном процессе школы.

Необходимость разрешения этого противоречия определяет научную проблему: какие педагогические условия способствуют сохранению здоровья учащихся в процессе их обучения с использованием новых информационных технологий.

Один из способов решения поставленной проблемы мы видим в создании и обосновании структурно-динамической модели образовательного процесса на уроке, обеспечивающего сохранение здоровья учащихся, с использованием информационных компьютерных технологий.

В исследовании Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко образовательный процесс на уроке рассматривается как взаимодействие учителя и ученика. Авторы выделяют такие компоненты образовательного процесса, как целевой, стимулирующее-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и рефлексивный [7].

Опираясь на данную модель, мы попытались определить характеристики взаимодействия учителя и ученика в здоровьесберегающем образовательном процессе на уроке с применением информационных компьютерных технологий.

Характеристики взаимодействия учителя и ученика в здоровьесберегающем образовательном процессе на уроке с применением информационных компьютерных технологий

Параметры, описывающие образовательный процесс	Характерные признаки взаимодействия
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Цель</i> – раскрытие индивидуальных ресурсов ребенка, содействие развитию его познавательных способностей, познавательной самостоятельности с учетом сохранения его здоровья посредством информационных компьютерных технологий обучения.2. <i>Функция учителя</i> – организационно-стимулирующая, коррекционно-консультативная.3. <i>Функция ученика</i> – самоуправление деятельностью, рефлексия собственных действий.4. <i>Стиль управления</i> – сотрудничающий.5. <i>Содержание</i> – материал предъясняется в форме, позволяющей раскрыть наиболее важные связи и отношения объекта; выделяются основные структурные элементы и существенные связи между ними, что дает возможность представить дидактический материал в целостной форме; индивидуализация и дифференциация учебно-познавательной деятельности обучающихся.6. <i>Доминирующие методы</i> – диалогические.	<ol style="list-style-type: none">1. Динамическое развитие во взаимодействии «учитель – компьютер – учащиеся».2. Общее направление, руководство, рефлексивное управление как управление самоуправляемой деятельностью учащихся.3. Внутренняя стимуляция, преобладание продуктивной рефлексии, создание ситуации успеха и дружелюбности диалога для обучаемых.4. Показатель эффективности – рост самостоятельности учащихся.

Таким образом, выдвижение проблем здоровья и информатизации в число приоритетных задач общественного и социального развития обуславливает актуальность теоретической и практической их разработки, необходимость развертывания соответствующих научных исследований и выработку методических и организационных подходов к построению здоровьесберегающего образовательного процесса на уроке с применением информационных компьютерных технологий.

Библиографический список

1. Вильямс Р. и др. Компьютеры в школе: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 336 с.
2. Калачев Г.А., Муравлев В.В. Психологические предпосылки успешного обучения в школе по инновационным технологиям // Социально-экономические проблемы образования в Западно-Сибирском регионе России: Материалы международной конференции по программе ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе». – Т. 1. – Барнаул, 1995. – С. 163-168.

3. Камышникова И.А. Использование современных информационных технологий в процессе обучения студентов вуза // Инновации в системе педагогического образования: Материалы Всероссийской научной конференции «Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования». – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – С. 328.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Скибицкий Э.Г. Компьютеризированные курсы в педагогическом процессе образовательных учреждений: Монография. – Новосибирск: ИПСО РАО, 1994. – 90 с.
6. Стариченко Б.Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: Спец. 13. 00. 01 – общая педагогика: Автореф. дис... д-ра пед. наук – Екатеринбург, 1999. – 39 с.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИЦ В УСЛОВИЯХ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

**Дубилей
Галина
Сергеевна**
– доктор меди-
цинских наук,
профессор,
зав. кафедрой
валеологии Омского
государственного
педагогического
университета

**Новоселова
Изабелла
Вольфовна**
– старший
преподаватель
кафедры валеологии
Омского госу-
дарственного
педагогического
университета

Культура здоровья личности – важнейшая составляющая общей человеческой культуры. Она характеризуется наличием позитивных целей и ценностей, грамотным и осмысленным отношением к своему здоровью, организацией здорового образа жизни, позволяющего активно регулировать состояние человека с учетом индивидуальных особенностей организма. Таким образом, здоровье человека не может быть сведено к сумме нормативных показателей: оно характеризует человеческое бытие в целом, что вполне соответствует идее валеологического подхода к оценке здоровья на основе многокомпонентной модели.

Опыт практической валеологии еще не велик, и в основном сводится к основному (базовому) образованию; тем более представляет интерес опыт формирования культуры здоровья в условиях образования дополнительного, имеющего ряд преимуществ: во-первых, оно изначально личностно ориентировано и способствует формированию мотивации на здоровье и здоровый образ жизни; во-вторых, оно позволяет решать не только витальные, но и духовные (нравственные) проблемы растущего человека; наконец, оно мобильно, легко перестраивается в соответствии с потребностями обучающегося, то есть более технологично. Модульное структурирование учебного процесса, возможность свободного выбора, индивидуальный подход делают такое образование притягательным для обучающихся и позволяют удовлетворить доминирующие потребности.

Возрастной интервал от 7-12 лет является сензитивным для формирования осознанной мотивации своего физического совершенства, выработки привычки заботиться о себе, субъектного отношения к своему здоровью, всего спектра двигательных и гигиенических навыков. Вместе с тем это возраст, который характеризуется дисбалансом биологического и социального созревания, что приобретает особенную остроту в воспитании девочек и формировании у них стиля полоролевого поведения, который должен строиться не столько на долженствовании, сколько на формировании потребности быть именно такой, каково идеальное представление, складывавшееся веками.

Структура валеологического центра «Расти здоровой!» и направления его деятельности, предлагаемые нами и апробированные в течение ряда лет, позволяют решать эти задачи. Центр призван сформировать понимание сущности здоровья как общечеловеческой ценности и здорового образа жизни как условия жизненного успеха и личностной самореализации.

Центр функционирует по «клубному» принципу, его членом может быть любой человек, разделяющий идеи здорового образа жизни: дети, родители, учителя. Работа в центре строится на основе общности интересов в совместной деятельности; здесь органично сочетаются физические и интеллектуальные занятия, организованный и содержательный досуг, что вполне отвечает личностным притязаниям школьников. Занятия проводятся в группах и индивидуально. В работе центра можно выделить несколько направлений: медико-образовательное, физкультурно-оздоровительное, культурно-досуговое. Медико-образовательная деятельность осуществляется в форме теоретических и практических занятий, которые проводит врач. Программа составлена таким образом, чтобы познакомить детей с особенностями функционирования организма, основами физического и психического здоровья, а также научить необходимым умениям здоровьесбережения. Большое внимание, учитывая особенности контингента, уделяется половому воспитанию как пути сохранения репродуктивного здоровья девочки – будущей матери. Физкультурно-оздоровительная деятельность представлена занятиями аэробикой, и этот выбор не случаен: занятия оздоровительной аэробикой наиболее полно отражают мироощущение девочки-подростка. Медико-образовательная и физкультурно-оздоровительная деятельность понимаются в единстве: центр не ориентирует детей на достижение высоких спортивных результатов, здесь нет профессионального отбора.

Большое значение придается общему культурному развитию, полноценному общению. С этой целью ежемесячно проводится Клубный День Здоровья, когда участники могут не только встретиться со специалистом, но и свободно общаться в рамках культурной программы, составленной с учетом интересов подростков. Дни Здоровья важны еще и тем, что во время встреч – бесед в неформальной обстановке создается мотивация на посещение лечебного учреждения с консультационной или профилактической целью, что является показателем общей культуры человека. Большое значение придается совместной деятельности детей и родителей: общие занятия сплачивают семью, снимают многие проблемы взаимоотношений детей и родителей, что также способствует сохранению и приумножению здоровья. Важное место в работе центра отводится просветительской работе: речь идет о подготовке волонтеров в области здоровьесбережения из числа занимающихся в центре. Это помогает подросткам не только выстроить свою модель здоровья, но и определиться профессионально, пройдя по ступеням: занятия в центре – курсы валеоинструкторов – обучение по педагогическим специальностям, что представляется вполне логичным, так как валеологический компонент является важнейшим в профессиональной подготовке педагога.

Резервы здоровья закладываются в детстве: тогда же формируются первоначальное понимание ценности здоровья и мотивы здорового образа жизни. В.Г. Белинский писал: «Никакой человек не родится готовым ..., но всякая его жизнь есть не что иное, как непрерывно движущееся развитие, беспрестанное формирование». Опыт работы валеологического центра «Расти здоровой!» свидетельствует о том, что он способен решить важнейшую задачу – подготовить к выбору образа жизни, обеспечивающего полноценное развитие личности.



**Федотова
Галина
Александровна**
– кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социально-го управления ИНПО НовГУ им. Ярослава Мудрого

E-mail: gala@list.ru



**Молочков
Владимир
Петрович**
– заведующий лабораторией вычислительной техники ПТК НовГУ

E-mail: mvp@novsu.ac.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Рассмотрим формирование графической культуры у студентов специализации “Дизайн” в Новгородском государственном университете (НовГУ). Заметим, попутно, что иностранный термин “Дизайн”, толкуется С.М. Вишняковой⁵ так: “**Дизайн** (от англ. design – проектировать, конструировать) – художественное проектирование промышленных изделий и предметной среды”. Иными словами, дизайн - проектирование материальных объектов и жизненных ситуаций на основе метода компоновки при необходимом использовании данных науки с целью придания результатам проектирования эстетических качеств и оптимизации их взаимодействия с человеком и обществом.

Учащиеся по специальности “Дизайн” изучают компьютерную графику с 1994 года по экспериментальной программе, разработанной в университете. Курс “Дизайн” направлен на формирование графической культуры, развитие мышления, а также творческого потенциала личности. В рамках курса (260 часов) изучается растровая графика и обработка изображений, векторная графика, трехмерное моделирование, и анимация, с учетом специализации студента (графический дизайн, архитектурный дизайн, дизайн костюма). Квалификация выпускника - дизайнер. Срок обучения - 5,5 лет, форма обучения - очная. Область деятельности специалиста: промышленный, архитектурный, графический, ландшафтный, коммуникативный дизайн (Web-дизайн, анимация, видеомонтаж), реклама, полиграфия.

В настоящей публикации представлена дидактическая модель формирования графической культуры в вузе. При этом учтены особенности процесса обучения в педагогическом вузе и тот факт, что основной целью обучения в педагогическом вузе является подготовка учителей, способных применить графические компьютерные технологии в учебном процессе общеобразовательной средней школы. Предлагается в процессе реализации модели учитывать следующее обстоятельство.

Успешное внедрение компьютерных графических технологий в учебный процесс требует сотрудничества с различными специалистами - педагогами. В то же время, работа на ПК требует определенных знаний и навыков. К сожалению, наши педагоги за редким исключением не только не умеют, но и опасаются работать на компьютере. Создалась парадоксальная ситуация: студенты знают компьютер лучше преподавателей, абсолютное большинство которых слабо знакомы с информационными технологиями и ПК. Объяснение этому факту очень простое.

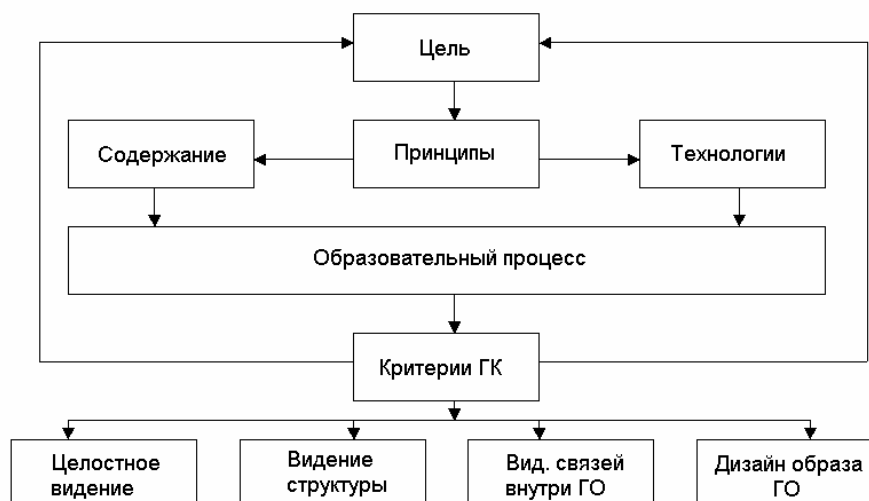
⁵ Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь – М.: Новь, 1999. – С. 145.

Есть традиционная отработанная методика преподавания. Внедрение нового, сложного (хотя и прогрессивного) метода ничего кроме лишних хлопот и проблем рядовому преподавателю не несет, так как реальных стимулов к совершенствованию, кроме общих высокопарных фраз и туманных обещаний, пока нет. В современной педагогике назрела необходимость сделать степень применения компьютера в учебном процессе по своему предмету одним из критериев оценки профессионального мастерства и учитывать его при аттестации. Очевидно, необходимо включить в обязательный минимум знаний каждого педагога при его аттестации не только знания по педагогике и психологии, но и необходимый объем знаний по информационным технологиям, а также навыки практической работы на компьютере.

Разработанная в настоящей работе дидактическая модель формирования графической культуры будущего педагога в вузе предполагает рассмотрение образовательного процесса “как системы”, на “вход” которой поступает “исходный материал” и внешние ресурсы, преобразуемые в процессе образовательной деятельности в “конечный продукт” образовательной системы.

Схема 1

Модель формирования ГК будущего педагога в вузе



На входе:

- цели и принципы формирования графической культуры педагога (цель – создание условий формирования ГК в вузе);
- содержательный компонент (ЗУН, графическая грамотность);
- технологии формирования графической культуры (ИТ и другие формы и методы обучения и воспитания).

В центре модели схематично изображен процесс высшего образования, который и формирует графическую культуру будущего педагога.

На выходе модели изображен результат образовательной деятельности (который можно определить на госэкзаменах) – сформированность графической культуры будущего педагога, которая будет проявляться в следующем:

- целостное видение выпускником вуза реального объекта;
- умение видеть структуру объекта;
- видение физики связей внутри объекта;
- дизайн внешнего образа объекта.

Данная описательная модель достаточно универсальна, например, она подходит не только для представления образовательного процесса в вузе, но и для описания процесса формирования ГК в колледже. Модель не является статичной и полностью законченной. Ее можно изобразить более обобщенно, или более детально, но суть останется той же. Другими словами, поскольку сам процесс формирования ГК педагога в настоящее время не является устоявшимся и законченным, то и представленную здесь схему системы формирования графической культуры будущего педагога нельзя считать окончательной. Она может дополняться и видоизменяться и при этом охватывать:

- оценку качества “конечного продукта”, причем по нескольким временным срезам после окончания высших учебных заведений. Это можно произвести, например, в процессе аттестации педагога на повышение его разряда;
- оценку качества самого образовательного процесса в вузе;
- оценку качества подготовки абитуриентов (исходного “материала”) для последующего сравнения “того, что получилось” после выхода из высшего учебного заведения с “тем, что было”, с тем, какой состав и качество подготовки абитуриентов имели место вначале, “на старте”.

Концептуально-методическая основа для оценки критериев графической грамотности (ЗУН) выпускников должна включать следующие основные направления (блоки):

- фундаментальность образования, позволяющая иметь широту кругозора выпускников в соответствующих сферах знаний;
- целевую специализацию образования, позволяющую быстро адаптироваться и успешно осуществлять конкретные обязанности;
- наличие творческих навыков и способности к генерации нововведений;
- умение и способности реализации знаний и инновационно-инвестиционных проектов в производственной и социальной сферах;
- общественно-нравственные качества выпускников и уровень образования в социально-политической и гуманитарной сфере.

Методики оценки качества графической грамотности выпускников вуза в современных условиях могут включать два этапа:

- этап оценки качества грамотности выпускников на основе отчетной информации о деятельности вуза по всем указанным ранее аспектам;
- этап оценки их графической культуры на основе социологической информации о выпускниках вузов и их деловых, творческих и общественных карьерах.

Наложение результатов этих оценок образования в соответствии с указанными этапами позволяет получить интегральную оценку качества графической подготовки выпускников образования в разрезе каждого из вузов региона. Безусловно, для этого должен быть создан банк данных информационных паспортов высших учебных заведений.

Наряду с предложенным выше подходом к модели формирования ГК будущего педагога в вузе имеет право на существование и несколько иной подход, например, уровневая модель формирования графической культуры учителя в вузе. В такой модели будет три процессуальных узла, соответствующих трем уровням ГК:

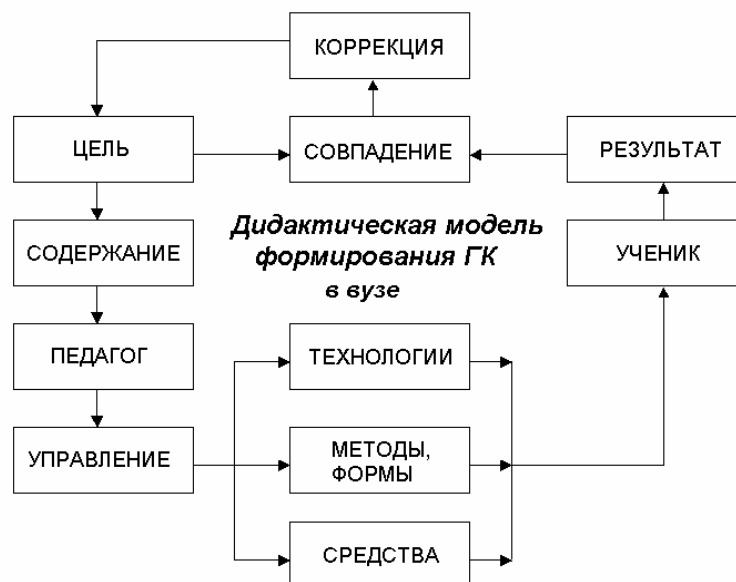
1-й уровень ГК проверяется на диагностическом этапе и выявляет входной уровень ГК абитуриента вуза;

2-й уровень ГК возникает у личности будущего педагога на этапе обучения в вузе под управлением педагога, например, с помощью ИТ;

3-й, рефлексивный этап, является заключительным уровнем ГК выпускника вуза;

На схеме 2 покажем, как можно формировать у обучаемого графическую культуру.

Дидактическая модель формирования ГК будущего педагога в вузе



В модели есть следующие процессуальные узлы:

Цель (план) – формирование ГУ будущего педагога.

Содержание – содержательный компонент работы по формированию ГК обучаемых,

Педагог – условный узел модели, его синонимы: вуз, образовательная среда.

Управление формированием у студентов ГК: технологии (например, ИТ), методы и формы формирования ГК, средства (как ПК, так и традиционные).

Учеником может выступать не только будущий педагог, но и обычный студент вуза или колледжа, так как модель универсальна.

Результатом в данной модели выступает сформированность ГК у выпускника. Степень (уровень) ее сформированности можно сравнить с базовым компонентом, который входит в цели обучения, а по результатам совпадения/несовпадения целей и результата обучения производится коррекция образовательного процесса. Как уже отмечалось, о наличии ГК свидетельствует умение выпускника выражать свои мысли в графической и художественной форме, умение рисовать, общаться и сотрудничать с другими людьми при помощи графики и т. д.

В любой из предлагаемых здесь моделей в методике оценки результата подготовки выпускника вуза весьма важным обстоятельством является выбор шкалы оценки. Как один из вариантов - оценка качества деятельности образовательных учреждений на основе данных “паспортов” образовательных учреждений. “Паспорт” образовательного учреждения - это документ, комплексно характеризующий деятельность образовательного учреждения (вуза, колледжа и т.д.) по всем необходимым аспектам и динамике за ряд лет. При этом глубина ретроспективы для рассматриваемых процессов должна достигать до 10 лет, поскольку сам цикл подготовки специалистов в основном соответствует 5 годам.

Таким образом, представленная в статье дидактическая модель формирования графической культуры будущего педагога в вузе предполагает рассмотрение образовательного процес-

Информатизация образования

са “как системы”, на “вход” которой поступает “исходный материал” и внешние ресурсы, преобразуемые в процессе образовательной деятельности в “конечный продукт” образовательной системы. Данная описательная модель достаточно универсальна, хотя и не является единственно возможным и законченным вариантом. Другими словами, поскольку сам процесс формирования ГК педагога в настоящее время не является устоявшимся и законченным, то и представленную здесь схему системы формирования графической культуры будущего педагога нельзя считать окончательной. Она может дополняться и видоизменяться, а также быть более обобщенной или более детальной.



60 лет
Ворову Юрию Глебовичу
– первому проректору Барнаульского
государственного педагогического
университета

Воров Юрий Глебович – первый проректор Барнаульского государственного педагогического университета, кандидат физико-математических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования и Академии информатизации образования.

Юрий Глебович родился 8 марта 1943 года в г. Рубцовске Алтайского края.

В 1965 году окончил физический факультет Новосибирского государственного университета. С 1966 года – преподаватель кафедры физики Барнаульского государственного пединститута. С 1968 года по 1971 год – аспирант кафедры общей и экспериментальной физики ЛГПИ им. А.И. Герцена. В 1971 году защитил кандидатскую диссертацию по физике твердого тела. В 1974 году Ю.Г. Воров организовал кафедру теоретической физики в Барнаульском государственном педагогическом институте, а в 1976 году был избран деканом физического факультета. С 1980 по 1985 гг. – проректор по научной работе. С 1985 по 1990 гг. работал ректором Горно-Алтайского государственного педагогического института. С 1990 по 1997 гг. – профессор кафедры общей физики БГПУ, с 1997 года – проректор по учебной работе, с 2003 года – первый проректор БГПУ.

Юрий Глебович Воров является высококвалифицированным и опытным руководителем высшей школы, его общий стаж научно-педагогической работы в вузе – 35 лет. Лекции и практические занятия проводит на высоком теоретическом и методическом уровне, оказывает постоянную помощь молодым преподавателям и учителям Алтайского края. В 1996 году Ю.Г. Воров опубликовал учебное пособие по физике. Юрий Глебович глубоко профессионально знает содержание и структуру учебно-воспитательного процесса в высшей школе, его административно-организаторские способности проявились в реализации сложных задач, которые приходится решать педвузу, особенно в последнее десятилетие. Ю.Г. Воров внес существенный вклад в развитие Горно-Алтайского госпединститута и создание условий для его преобразования в университет. Коллектив Барнаульского госпедуниверситета высоко оценивает заслуги Ю.Г. Ворова в развитии инновационной деятельности в педагогическом образовании, в установлении и укреплении международных связей БГПУ. Под руководством Юрия Глебовича действует международный центр модераторов. Он является одним из разработчиков экспериментального учебного плана по многоуровневой подготовке учителей физики, внедренного в учебный процесс БГПУ. Юрий Глебович – соавтор создания концепции университетского педагогического образования, в настоящее время активно разрабатывает программу дистанционного образования на Алтае, целенаправленно занимается внедрением в учебный процесс вуза информационных технологий. Ю.Г. Воров является крупным ученым в области физики твердого тела, педагогики высшей школы. В России и за рубежом опубликовано свыше 100 научных работ, в их числе монографии, учебные пособия. Он разработал оригинальные методы исследования влияния высокого гидростатического давления (до 15 тысяч атмосфер в широком тем-

Юбилейная страница

пературном интервале) на явления переноса и упругие свойства твердых тел. Указанные методики использованы для исследования зонной структуры полуметаллов и узкозонных полупроводников на основе висмута и его сплавов с сурьмой. Им экспериментально получены фазовые переходы типа проводник-металл под действием давления. Под руководством профессора Ю.Г. Ворова подготовлено 6 кандидатов наук по специальности "Физика твердого тела и физика полупроводников и диэлектриков".

За многолетний добросовестный труд по подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, развитие системы педагогического образования, эффективную научную, организаторскую и общественную деятельность Ю.Г. Воров награжден медалью «За трудовое отличие» (1978), почетными знаками и грамотами. В 1999 году Юрию Глебовичу присвоено звание "Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации".

Коллеги и студенты нескольких поколений ценят Юрия Глебовича за гуманное отношение к людям, творческий стиль мышления, искрометное чувство юмора и оптимизм. Сердечно поздравляем юбиляра и желаем новых творческих успехов, свершений и доброго здоровья.

Редколлегия журнала "Педагог"



60 лет
Лепину Петру Вольдемаровичу
– ректору Новосибирского
государственного педагогического
университета

Лепин Петр Вольдемарович (родился 27 сентября 1943 года в Китае) – ректор Новосибирского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, Президент Ассоциации учреждений образования Сибири, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, действительный член Международной педагогической академии.

С момента окончания естественно-географического факультета Новосибирского государственного педагогического института (в 1969 году) вся трудовая деятельность Петра Вольдемаровича Лепина тесно связана с этим вузом: здесь он получил учительскую профессию, прошел путь от ассистента до ректора, возглавлял комсомольскую и партийную организации вуза. Умение организовать людей, увлечь их общим делом – было по достоинству оценено преподавателями и сотрудниками института, и в 1988 году П.В. Лепин был избран ректором.

Сочетание высокого профессионализма, демократического стиля общения и управленческого таланта позволяют Петру Вольдемаровичу Лепину почти два десятилетия успешно руководить крупнейшим за Уралом педагогическим вузом. Период ректорской деятельности Петра Вольдемаровича совпал с известными изменениями в государстве и обществе. Под руководством П.В. Лепина Новосибирский государственный педагогический университет не только выдержал тяжелые экономические испытания последних лет, но и значительно укрепил свое положение, приумножил авторитет в Сибирском регионе и в России.

Петр Вольдемарович Лепин – известный ученый в области географии и педагогики, автор более 80 научных работ. Круг его исследовательских интересов начинался с изучения экономических районов Индии. В настоящее время П.В. Лепин является ведущим специалистом по экономической и социальной географии развивающихся стран, по географии населения. П.В. Лепин принял участие в создании социально-экономического справочника «Районы и города Новосибирской области». Его творческая деятельность направлена на изучение регионального компонента образования и современных образовательных технологий.

Петр Вольдемарович уделяет большое внимание развитию научной деятельности НГПУ. В настоящее время в университете открыта аспирантура по 40 специальностям. Под руководством Петра Вольдемаровича плодотворно работает диссертационный совет, обеспечивающий высококвалифицированными научными кадрами Сибирский регион; в вузе проводятся исследования по комплексной теме "Развитие личности в системе непрерывного образования". Для координации этой работы в университете создано три НИИ (прикладной дидактики, фило-

софии образования, управления образованием), 20 лабораторий и три научно-методических центра.

Профессор П.В. Лепин – талантливый педагог и воспитатель. Он преподает очень интересный, динамичный учебный предмет – экономическую и социальную географию зарубежных стран. Эта сфера педагогической деятельности требует необычайно высокой эрудиции, широкого научного кругозора, постоянного внимания к непрерывно меняющемуся экономическому облику планеты. Проблемное и логичное изложение, высокая культура педагогического общения со студентами создают благоприятные условия для заинтересованного восприятия учебного материала учащимися, стимулируя их самостоятельную познавательную активность. Неподдельный интерес студентов к лекциям Петра Вольдемаровича объясняется еще и тем, что образ территорий, рассматриваемых в лекциях, как правило, иллюстрируется оригинальными дидактическими материалами, личными впечатлениями.

Ректор активно занимается совершенствованием учебного процесса, заботится о качестве научно-педагогического потенциала вуза. Им выдвинут ряд принципиальных положений: о расширении самостоятельности факультетов, об укреплении и развитии университетской структуры, о повышении уровня фундаментальных научных исследований, об интеграции университета в Российское педагогическое сообщество.

За годы ректорской работы П.В. Лепина укрепились и расширились международные связи университета с образовательными учреждениями многих стран: КНР, Великобритании, США, Швеции, Франции, Германии, Японии. За заслуги перед государством, большой вклад в укрепление дружбы и сотрудничества между народами Петр Вольдемарович награжден орденом Дружбы.

П.В. Лепин ведет большую общественную работу. Он является членом коллегии управления образования мэрии г. Новосибирска и администрации Новосибирской области, возглавляет Ассоциацию учреждений образования Сибири, входит в состав Совета педагогических университетов.

Редколлегия журнала сердечно поздравляет Петра Вольдемаровича с юбилеем, желает крепкого здоровья, оптимизма, творческой увлеченности в реализации намеченных планов и замыслов, успехов в подготовке педагогических кадров.

Редколлегия журнала "Педагог"

"Энциклопедия образования в Западной Сибири"

Энциклопедия образования в Западной Сибири: В трёх томах. – Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003. – Т. I. – 316 с.; Т. II. – 384 с.; Т. III. – 363 с.

Вышедший в свет трехтомник посвящен 300-летию образования в Западной Сибири и 200-летию создания Министерства образования в России. Он подготовлен и издан по инициативе ученых Западно-Сибирского отделения Международной академии наук педагогического образования при поддержке со стороны Президиума МАНПО, руководства межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение», при активном участии ученых, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, учреждений начального профессионального образования, учителей школ, сотрудников статистических управлений региона, работников архивов, библиотек, журналистов, писателей, руководителей органов управления образованием.

Всю организационную работу взял на себя коллектив Барнаульского госпедуниверситета (1988-2003 гг.). Председателем научно-редакционного совета издания был утвержден профессор В.М. Лопаткин, главными редакторами – доктор педагогических наук, профессор, член Союза писателей РФ П.П. Костенков; профессор В.Н. Гончаров; заместителями главного редактора – доктор филологических наук, профессор Г.П. Козубовская (I и II тома) и кандидат педагогических наук, доцент В.Н. Тырышкин (III том); членами редколлегии – В.И. Губанова; доктор философских наук, профессор К.Г. Колтаков; С.М. Косенок; доктор педагогических наук, профессор П.В. Лепин; доктор педагогических наук, профессор Б.П. Невзоров; кандидат педагогических наук, профессор П.К. Одинцов; доктор философских наук, профессор Ю.В. Табакаев; кандидат исторических наук, профессор К.А. Чуркин; С.И. Царев.

Общий объем публикации – 1063 с. (122,79 усл. печ. л.). Она содержит около 1150 статей, свыше 500 иллюстраций (фото), около 50 таблиц, в том числе 39 сводных – со статистическими данными по региону.

Рецензенты трехтомника: доктор педагогических наук, профессор Л.И. Мельникова; кандидат педагогических наук, заслуженный учитель профессионально-технического образования З.В. Петухова, кандидат педагогических наук, профессор, академик МАНПО, заслуженный работник культуры РСФСР Е.Ф. Широкова.

В I том включены очерки истории образования в целом по Западной Сибири за 300 лет, а также в составляющих данный регион – Алтайском крае, Республике Алтай, Кемеровской, Новосибирской, Омской, Томской, Тюменской областях, в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах. Даются, в частности, сведения о становлении образования малых народов – шорского и кумандинского.

Первая книга содержит интересные иллюстрации. Например, на стр. 39 помещено фото (аил - юрта из жердей и коры лиственницы; возле этого сооружения в два ряда прямо на лужайке разместились посетители ликбеза - алтайцы). К снимку дано пояснение: «Ликбез в с. Кулада Онгудайского района (Горный Алтай), 1932 г. От пунктов ликбеза в Стране Советов был проложен путь в космос».

В первом томе имеются сведения о том, что первые светская и духовная начальные школы на территории Западной Сибири были открыты в 1702 г. - в городе Тобольске (ныне в Тюменской области), а первая горнозаводская начальная школа с производственным уклоном в г. Барнауле (Алтайский край) в 1753 г. Публикуются точные данные об открытии первых средних школ, средних специальных учебных заведений, об учреждении первого в Сибири университета в г. Томске и первого технического вуза в том же городе - Томского политехнического института.

В приложенных к тому 39 сводных таблицах приводятся ценные и наиболее достоверные сведения о динамике сети образовательных учреждений - от дошкольных до высших.

Из таблиц видно, что в 1999-2000 уч. г. на территории Западной Сибири функционировали: 8193 общеобразовательные школы, в том числе 7983 – дневные с численностью учащихся 2319,0 тыс. чел. и 197764 учителя; подготовкой рабочих занимались 431 ПТУ с числом учащихся 189,2 тыс. чел.; работали 265 средних специальных учебных заведений с числом учащихся 221,2 тыс. чел. и 61 государственный вуз, где обучалось 411,1 тыс. студентов. Приводятся данные о негосударственных вузах и пр.

Во II том включено 416 статей об образовательных учреждениях Западной Сибири, которые действовали в прошлом или функционируют в настоящее время, - об общеобразовательных школах - государственных, муниципальных и негосударственных (частных), светских и духовных, о наиболее интересных учебных заведениях начального профессионально-технического образования, о высших и средних специальных учебных заведениях, а также о внешкольных учреждениях (дополнительного образования). В томе показана огромная роль Томского университета в просвещении народов Сибири, в организации научных исследований, в подготовке научно-педагогических кадров для вузов, учреждений медицины и других сфер деятельности в Сибири, на Дальнем Востоке, Урале и др. регионов страны.

Показана роль другого знаменитого вуза – Томского политехнического университета (ранее именовался технологическим институтом). С этим вузом ассоциируются имена выдающихся ученых, инженеров-технологов, конструкторов, – таких, как Н.Н. Урванцев, геолог, один из первооткрывателей Норильского рудного района, М.К. Коровин, ученый, удостоенный Ленинской премии за теоретическое обоснование нефтеносности Западной Сибири, Н.Н. Семенов, академик, лауреат Нобелевской премии, М.Л. Миль и Н.И. Камов, знаменитые авиаконструкторы, Н.В. Никитин, автор проекта и строитель Останкинской телебашни в Москве, многие другие ученые, преподаватели, воспитанники данного вуза.

Вторая книга содержит материал о первом медицинском вузе – Сибирском государственном университете, об уникальном вузе, созданном Межрегиональной ассоциацией «Сибирское соглашение» при содействии МГИМО – Сибирском институте международных отношений и регионоведения, о самом крупном в Сибири и на Дальнем Востоке вузе – Тюменском государственном нефтегазовом университете, насчитывающем (в 2000 г.) 28287 студентов и 1152 преподавателя, а также о других современных вузах, в том числе военных учебных заведениях региона.

К сожалению, финансовые и другие возможности создателей энциклопедии были крайне ограничены. Поэтому далеко не все учебные заведения региона (кроме высших и средних специальных) нашли освещение во II томе.

В третий том включены статьи о наиболее выдающихся деятелях просвещения в прошлом и видных педагогах современных учебных заведений. Редакция стремилась к тому, чтобы в этой книге нашли свое отражение учредители первых начальных и средних школ, ПТУ, высших и средних специальных учебных заведений. В III томе опубликованы списки педагогов, которым присвоены почетные звания – Герой Советского Союза, Герой Социалистического труда, Народный учитель СССР, Заслуженный учитель школы России, Заслуженный деятель науки, Почетный работник учебного заведения и др. Списки эти обширны, но не полны; некоторые департаменты образования так и не удосужились прислать их в редакцию, несмотря на неоднократные запросы в течение 1999-2002 гг.

Как бы то ни было, энциклопедия образования исключительно важного в социально-экономическом плане регионе – факт свершившийся. Указанное справочное издание призвано помочь ученым - историкам, педагогам, социологам, экономистам, демографам, управленцам в анализе состояния просвещения к началу III тысячелетия, в прогнозировании развития образования в регионе и в отдельных его составляющих. Нельзя умалить роль публикации в изучении студентами, аспирантами, педагогами, специалистами опыта просвещения в Западной Сибири.

Следует заявить, что энциклопедия не могла увидеть свет без спонсорской помощи. Редакция выражает чувство признательности главе администрации Алтайского края А.А. Сури-

кову за выделенные 100 тыс. рублей на цели издания трехтомника. Спонсорскую поддержку авторскому коллективу оказали также: Кузбасская государственная педагогическая академия – 25 тыс. руб.; Бийский педагогический государственный университет, Горно-Алтайский государственный университет, Ишимский государственный педагогический институт, Кемеровская государственная медицинская академия, Кемеровский государственный институт пищевой промышленности, Кемеровский государственный университет, Сибирская государственная геодезическая академия, Сибирский институт потребительской кооперации, Тобольский государственный педагогический институт, Томский государственный педагогический университет, Тюменский государственный институт мировой экономики, управления и права, выделившие по 15 тыс. руб.; Алтайская академия экономики и права, Алтайский государственный аграрный университет, Алтайский государственный медицинский университет, Алтайский государственный университет, Алтайский экономико-юридический институт, Барнаульский юридический институт, Омский государственный педагогический университет, выделившие по 10 тыс. руб., Алтайский профессионально-педагогический колледж 7 тыс. руб.

Ректор Барнаульского государственного педагогического университета В.М. Лопаткин выделил ставку секретаря энциклопедии, компьютер, все необходимое для редактирования и набора текста, охраняемое помещение, взял на себя почтовые, телефонные и другие расходы членов редколлегии. Без такой поддержки к юбилею образования энциклопедии бы не сделать.

Энциклопедия не могла быть создана без авторов – видных ученых-просветителей.

К примеру, глубоко содержательный очерк о становлении и развитии образования в Тюменской области (по нынешнему названию территории), там, где, по существу, зародилось сибирское образование, написали: доктор исторических наук, профессор Ю.П. Прибыльский, канд. ист. наук Г.К. Скачкова и Г.Т. Бонифатьева. Ю.П. Прибыльский, издавший ранее книгу «Школа Тюменского края в XVIII-XX вв.», положенную в основу очерка, – ослепший человек. Это самоотверженный ученый. Много тепла в свои статьи вложили ученые различных учебных заведений региона. Мы выражаем им чувство искренней благодарности.

П.П. Костенков,
доктор педагогических наук,
профессор, академик МАНПО,
гл. редактор энциклопедии

"Восхождение к педагогической профессии"

Вышла в свет новая во всех отношениях замечательная книга профессора БГПУ и члена союза художников России Г.И. Прибыткова, который совсем еще недавно приятно восхитил читающую публику и интеллектуальную богему Бийска стихотворными поэмами об Алтае и художнике Чорос-Гуркине.

Новая книга Гавриила Ивановича – это многогранная лирическая повесть-исповедь, насыщенная фактологическим материалом из истории городского учительства 40-х – 50-х годов и о себе, педагоге и художнике, тоже. Это маленький шедевр во славу незабываемой альма матер – Бийского педагогического училища (ныне педколледжа).

Книга написана живым образным языком и читается с захватывающим интересом, тем более, что многие свидетели и участники событий, отраженных в книге, живы и могут подтвердить, что автор ни словом не погрешил против истины.

Название книги: «Восхождение к педагогической профессии» (Воспоминания и размышления). Это автор имеет в виду свою полувековую педагогическую деятельность – от учителя пения до профессора вуза.

Первую главу книги в качестве предисловия автор посвящает философским рассуждениям о смысле жизни, гражданском долге и неумолимом факторе времени, подвигнувшем его взяться за перо на седьмом круге жизни. Не случайно выпуск книги приурочен к юбилейному Дню Рождения, дай Бог каждому.

В последующих главах увлеченно и с непосредственной искренностью повествуется о школьной жизни героя в деревне и городе в суровые военные и послевоенные годы, проблемах образования того времени, о роли любимых учителей в воспитании чувств, становлении личности и выборе профессии.

Центральную часть книги занимает монография о Бийском педучилище. На эту тему были и ранее публикации, но все они носили фрагментарный характер, и только теперь можно сказать, что по данной теме сказано почти все – документально, уважительно и интересно.

Специальные главы посвящены директорам педучилища Ю.А. Борисовой и В.М. Милейко, художнику Д.И. Кузнецову, хормейстеру Г.З. Очаковскому, давно уже зачисленным в когорту ярких личностей города. В частности, о художнике Д.И. Кузнецове написана книга, а о главном педагоге педучилища, отличнике народного образования Валентине Михайловне Милейко сказано автором Новой книги в высшей степени справедливо и поэтично:

«Она пленяла нас «гармонией разума, чувств и воли» (и красоты – добавил бы я).

Много хорошего сказано о других педагогах-предметниках, мудрых и терпеливых, достойных вечной памяти за преданность делу, профессионализм, сердечность и ум.

Я лично знал многих из них – педагогов, названных в книге, – и по долгу чести, как ученик, не могу не упомянуть о них ещё раз. Вот они: А.Н. Бекшиева - географ, шеф туризма и завуч; Р.С. Липович - мудрая еврейка, литератор; В.М. Липская – покровительница юных поэтов; Л.К. Лондоренко – адепт основ дарвинизма; М.И. Молодцова – руководитель педпрактики; В.П. Мосолов – композитор, скрипач; П.В. Новосельцева – ас математики; Р.К. Потатуева – основатель династии языковедов; А.И. Сусеев – трагической судьбы калмык, историк; С.М. Форнель – душа выпускников многих поколений. И ныне здравствующие: Е.Ф. Бутурлакина – неистовый историк; И.В. Габдракипова – парторг, шеф комсомола;

Новая книга

В.Ф. Прибыткова – физик-новатор; Н.А. Сафонова – настоящий математик; В.И. Поткин – певец и музыкант.

Да, были педагоги в наше время! Мастера, беззаветно преданные делу и Отечеству! Мы любили их и преданы им доньше. Слава им, учителям учителей наших, работающим успешно во многих школах края. Думаю, что потомки, внуки и правнуки могут гордиться их именами, и лучше всего прочитать о них в книге.

*М.П. Жихарев,
профессор БПГУ им. В.М. Шукшина,
академик МАНПО,*



На семьдесят восьмом году жизни
скончался
Сергей Сергеевич Каташ
– доктор филологических наук,
профессор, академик МАНПО,
член Союза писателей России

Тем, кто близко знал Сергея Сергеевича, не верится, что нет уже рядом с нами это доброго человека, подлинного патриота и убежденного интернационалиста.

Не берусь утверждать – кто он больше: ученый, педагог, литератор или деятель культуры. Многие современники называют Каташа выдающимся просветителем, духовным наставником молодежи, ведущим литературным критиком Республики Алтай, подвижником.

Попав в шестнадцатилетнем возрасте в автокатастрофу и получив тяжелое увечье, комсомолец, подобно другим славным представителям «корчагинского племени», не пал духом, не смирился со своей злосчастной судьбой.

Окончил национальный рабфак, а затем филологический факультет МГПИ имени В.И. Ленина, после чего преподавал родной язык и литературу в Горно-Алтайской областной национальной школе. В тот период у Сергея Сергеевича проявился педагогический дар – своевременно выявлять потенциальные творческие способности своих питомцев и всемерно поощрять их развитие. Например, он поддержал и «вывел на орбиту литературной жизни» маститых писателей А. Адарова, Л. Кокышева, Э. Палкина.

На С.С. Каташа как на высококвалифицированного специалиста в 50-е годы возлагались ответственные служебные обязанности – лектора обкома партии, начальника областного управления культуры, редактора художественной литературы, главного редактора областного книжного издательства. По делам службы он побывал во всех населенных пунктах Горного Алтая. При этом встречался со сказителями, знакомился с народным творчеством. У него проявилась склонность к научной работе. Некоторое время он заведовал сектором литературы в областном НИИ истории, языка и литературы. В 1958 году успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Сравнительно-историческое изучение алтайского эпоса Козын–Эркеш с казахским эпосом Козы–Корпеш–Баян–Слу», а 1987 году – докторскую диссертацию «Специфика жанров алтайского фольклора: мифы, легенды, предания, песенно-обрядовая и афористическая поэзия».

После этого многие годы жизни Сергея Сергеевича были связаны с научно-педагогической деятельностью в Горно-Алтайском и по совместительству в Бийском педвузах (ныне госуниверситетах). В 1972 году он вступил в Союз писателей России. Проявлял себя как блестящий литературный критик, помогал растить молодую смену писателей.

Перу Каташа принадлежит около 300 публикаций, в том числе монографий: «Литературные портреты», «Путь молодой литературы», «Мифы, легенды Горного Алтая», «Мудрость всегда современна», «Эркемен – человек ласковый», «Лик Алтая». Он принимал участие в создании учебников: «Алтайская литература. Хрестоматия для 10 класса», «Алтайская литература. Хрестоматия для 7-8 классов».

Памяти ученого

Являясь академиком МАНПО, Сергей Сергеевич активно сотрудничал с редакцией журнала «Педагог». В этом журнале были опубликованы его статьи: «Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии» (1996, № 1), «Дидактический смысл, функции и значимость слова «товарищ»» (1998, № 1), «Алтайские народные песни и их дидактические мотивы» (1998, № 2), «Сибирский Прометей (о вкладе Г.Н. Потанина в фольклористическую науку)» (1999, № 2), «О двуединстве образования и национального патриотизма» (2000, № 1), «Монументы словесного творчества (посвящается памяти народного сказителя Р.А. Шуну Ялатова и выходу в свет героического сказания «Дьянгар»)» (2002, № 1-2).

Имя академика МАНПО С.С. Каташа широко известно не только среди ученых-тюркологов страны, но и далеко за пределами России, стран Средней Азии, всего ближнего и дальнего зарубежья.

Представитель Правления Союза писателей Республики Алтай, член секретариата Правления СП России Аржан Адаров справедливо назвал С.С. Каташа проповедником любви, братства и свободы.

Сергей Сергеевич оставил людям большое творческое и духовное наследство.

П.П. Костенков

Содержание

<i>Веряев А.А.</i> От редакции	3
100 лет Томскому государственному педагогическому университету	5
70 лет Барнаульскому государственному педагогическому университету	12
<i>Чуркин К.А.</i> Региональный рынок педагогического труда (основные тенденции эволюции в 1990 – 2000 гг.)	20
<i>Гам В.И., Филимонов А.А.</i> Модель устойчивого развития личности руководителя школы	28
<i>Ирхина И.В.</i> Состояние проблемы управления развитием дидактической системы учителя в теории и практике современной школы	35
<i>Сластенин В.А.</i> Субъектно-деятельностные технологии становления профессионализма социального педагога	40
<i>Телевной А.А., Чекалева Н.В.</i> Опыт и проблемы целевой подготовки специалистов в омских вузах	47
<i>Синицына Г.П., Баташова С.М.</i> Некоторые аспекты интернационализации высшего образования	53
<i>Ромашина С.Я., Майер А.А.</i> Условия эффективной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности (коммуникативный аспект)	57
<i>Берестовская Л.П., Берестовский А.М.</i> Современные подходы к построению общепрофессиональной подготовки студентов педагогических вузов	63
<i>Крахмалев А.П.</i> Управление качеством урока	67
<i>Далингер В.А.</i> Основные направления повышения качества подготовки учителя математики в педагогических вузах	74
<i>Миронов Ю.П., Голубь П.Д., Сазонов И.Е.</i> Роль физики в системе образования	81
<i>Деменкова Н.Д.</i> Проблемы организации внеаудиторной работы на лингвистическом факультете в педагогическом вузе	84
<i>Церникель Ю.И.</i> О содержании курса «Основы духовного и нравственного поведения учащихся» при подготовке курсантов БЮИ МВД России к работе с подростками	89
<i>Епрынцева Л.И.</i> Методологические предпосылки педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка	92
<i>Борискина Б.И.</i> Функции детского музыкально-драматического театра в организации пространства развития младших школьников	96
<i>Костикова М.Н., Дорофеев А.Ф.</i> Педагогика Монтессори в Германии начала XX века: теоретическое осмысление и практическое применение	102
<i>Улезько В.В.</i> Проблемы и концептуальные направления воспитательной работы со студенческой молодежью	112
<i>Гам В.И., Филимонов А.А., Чекалева Н.В.</i> Образовательное пространство школы	116
<i>Суриков Ю.А.</i> Проституция несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема (на примере Алтайского края)	124
<i>Халюта З.А.</i> Реструктуризация сети сельских школ в контексте типологии сельских общеобразовательных учреждений	128
<i>Ирхин В.Н., Ермолаева Е.В.</i> Сохранение здоровья школьников в процессе их обучения с помощью информационных компьютерных технологий как педагогическая проблема	133
<i>Дубилей Г.С., Новоселова И.В.</i> Формирование культуры здоровья школьниц в условиях валеологического центра	139
<i>Федотова Г.А., Молочков В.П.</i> Дидактическая модель формирования графической культуры в вузе	141
Юбилейная страница	146
Новая книга	
<i>П.П. Костенков.</i> "Энциклопедия образования в Западной Сибири"	150
<i>М.П. Жихарев</i> "Восхождение к педагогической профессии"	153
Памяти ученого	155

Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере объемом 4-8 страниц. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.

Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать черно-белую фотографию автора размером 3x4 см, краткие сведения о нем (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны), дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации.

E-mail: pedagog@uni-altai.ru

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

Адрес редакции: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

© Издательство Барнаульского государственного педагогического университета

Подписано к печати 03.12.2003 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 20. Формат 64x80 1/8.
Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 194.

Отпечатано в типографии "Полипринт",
656015, г. Барнаул, ул. Дёповская, 7, офис 16.