



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть I

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01

ББК 74.00

П 78

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

П 78 «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (24 октября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — 128 с.
ISBN 978-5-4379-0013-0

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и психологии и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0013-0

Оглавление

Секция 1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	6
ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА Антонова Татьяна Константиновна	6
НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ В КОНЦЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВВ Гач Ольга Богдановна	11
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНИКОВ СЛОВЕСНОСТИ XIX ВЕКА Гетманская Елена Валентиновна	16
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ «АДАПТАЦИЯ» И «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» Дятлова Светлана Дмитриевна Кириченко Ирина Ивановна	21
К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ Зуев Игорь Валерьевич	25
ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА У ВОСПИТАННИКОВ УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТОВ ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА Кочурина Светлана Анатольевна	30
РЕОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1920–1922 гг.) Кочурина Светлана Анатольевна	40
ОМСКИЙ ИНСТИТУТ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧАСТНАЯ ИСТОРИЯ ОДНОЙ РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1920–1921 гг.) Кочурина Светлана Анатольевна	48

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И ФРГ Кубракова Марина Витальевна Синякова Галина Петровна	57
ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ Полякова Ольга Юрьевна	60
УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ДО УЧРЕЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ОКРУГА (1803–1885 гг.) Сеченова Анастасия Александровна	67
ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ДИДАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ Стельник Виктория Викторовна	72
КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Широкоград Татьяна Владимировна	77
Секция 1.2. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	83
СОСТАВЛЕНИЕ ПОРТФОЛИО ЖИВОПИСНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ РАБОТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА Лухтина Анна Александровна Стариченко Дмитрий Евгеньевич Стариченко Нина Леонидовна	83
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА Якушева Светлана Дмитриевна	89

**Секция 1.3. Инклюзивное образование:
актуальные вопросы отечественной теории и
практики** 102

БЕЗОТМЕТОЧНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО
СОЗДАНИЯ В КЛАССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МОТИВАЦИИ РЕБЁНКА К
УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 102
Правдина Елена Анатольевна

ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 107
Шестакова Елена Владимировна
Сорокина Татьяна Викторовна

**Секция 1.4. Информационные технологии в
образовании** 111

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ
ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 111
Бебих Светлана Николаева
Хомут Ольга Анатольевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ БИЗНЕС-
МОДЕЛИРОВАНИЯ В АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РОНО 116
Злобина Светлана Николаевна

**Секция 1.5. Семейная педагогика и домашнее
воспитание** 123

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ ВЫПУСКНИКА 123
Кирилюк Ольга Евгеньевна

СЕКЦИЯ 1.1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Антонова Татьяна Константиновна

ст. преподаватель РГСУ, филиал, г. Майкоп

E-mail: antonova.tk@yandex.ru

Наиболее значимым фактором развития личности в современных условиях трансформации общественных институтов, представлении об образе полов, психосексуальных отношениях, выступает гендерная социализация, которая в свою очередь определяется сформированностью гендерной идентичности, овладением гендерно компетентным поведением, а также сформированностью у школьников гендерного мировоззрения, сохраняющегося, как правило, на всю жизнь. Многочисленными исследованиями доказано, что на основании существующих в обществе эталонов формируются представления ребенка о собственной гендерной идентичности и роли, его поведение и самооценка. При этом доказано, что важнейшим этапом формирования гендерной идентичности является старший школьный возраст. Гендерная идентичность в данном возрасте выступает центральным компонентом самосознания и в последующем включает в себя осознание собственной половой принадлежности, сексуальную ориентацию, «сексуальные сценарии», гендерные стереотипы и гендерные предпочтения.

Развитие российского общества в контексте его демократизации предполагает равенство прав индивидов вне зависимости от пола, возраста, этнической принадлежности и т. д., а также создание условий для самореализации личности в любой сфере жизнедеятельности общества. Традиционные гендерные стереотипы четко предписывают представителям полов допустимые жизненные стратегии. Школа должна давать учащимся возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от их половой принадлежности,

противостоять модели в отношении полов, основанной на доминировании одного пола над другим. Для этого педагогический коллектив должен обладать гендерной чувствительностью, владеть методикой реализации гендерного подхода к процессу формирования гендерной компетентности обучаемых.

Мы разделяем точку зрения Г. М. Адреевой [1], согласно которой наиболее сензитивным возрастом формирования гендерной компетентности учащихся является старший школьный возраст (15–17 лет), когда формируется общее мировоззрение личности, ее представление о собственном предназначении, в т. ч. и гендерное мировоззрение. В современной подростковой среде юноши и девушки нуждаются в самовыражении, в собственном языке, что имеет отношение в равной степени к обоим полам, но проявляется по-разному.

Гендерная компетентность учащихся является одним из наиболее существенных компонентов ключевых (базовых) компетенций старших школьников, так как современное образование детерминировано ориентацией на личностно-развивающую парадигму, главными особенностями которой является учет духовно-нравственного мира обучающихся, понимание их уникальности как представителей определенного пола, признание права учениц и учеников на женскую/мужскую индивидуальность, ориентация на формирование у них гендерной компетентности.

Под гендерной компетентностью учащихся мы понимаем совокупность гендерных знаний и способность их применять для выработки собственного гендерно ориентированного поведения. Основываясь на мнениях ученых-сторонников гендерного подхода в образовании (И. С. Клецина, Е. А. Окладникова, В. В. Поладова, М. А. Радзивилова, В. В. Созаев, Л. И. Столярчук, И. В. Талина, Л. П. Шустова и др.), нами разработана трехкомпонентная структура гендерной компетентности учащихся старших классов, представленная совокупностью следующих компонентов:

1) *Когнитивный компонент.* Данный компонент предполагает овладение учащимися совокупностью гендерных знаний: усвоение знаний психосексуального развития личности, сущности гендерной дифференциации и идентификации личности; представления учащихся о назначении, функциях мужчин и женщин в обществе, особенностях женской/мужской индивидуальности, образе гендерного Я; знания гендерных моделей культур различных народов, стереотипов, норм и установок, понимание их культурной обусловленности; понимание происходящих в современном мире изменений в гендерной сфере;

мотивационно-ценностное отношение к представителям обоих полов, в т. ч. и к себе как представителю конкретного пола, их социальной роли, статусу; осознание специфики гендерного взаимодействия, норм полоролевого поведения; личностная гендерная поведенческая стратегия учащегося как будущей социально зрелой личности, семьянина, гражданина; способность критически осмысливать воспроизводимые обществом гендерные установки и умение рефлексировать собственное поведение как представителя определённого гендера; способность извлекать знания по гендерной проблематике из различных источников; умение различать факты и домыслы; развитие навыков деконструкции необоснованных гендерных стереотипов.

2) *Мотивационно-деятельностный компонент* — овладение социальным опытом и конкретными знаниями гендерных аспектов социально-трудовой и гражданско-общественной сфер жизнедеятельности, в вопросах права, экономики, социологии, будущего профессионального самоопределения; способность гендерной самопрезентации; умение критически осмысливать собственную деятельность в области гендерных взаимодействий; способность успешно различать гендерные проблемы и конфликты. Данный компонент также характеризуется наличием у старших школьников положительной мотивации к осознанию своей гендерной роли, принятию или отторжению гендерных стереотипов и гендерных норм как ориентиров в конструировании собственного гендерного взаимодействия.

3) *Поведенческо-рефлексивный компонент*, включающий в себя принятие или непринятие некоторых ценностей, таких как гендерная толерантность, гендерное равенство, антисексизм, определяющих ориентацию учащихся на эгалитарную или патриархальную ценностную модель гендерной культуры; понимание ценностного характера гендерных моделей и схем; актуализация гендерной идентичности субъекта; осознание себя субъектом гендерного самообразования и саморазвития; понимание ответственности за личное гендерное самоконструирование; умение контролировать и предвидеть результаты собственной деятельности в процессе гендерного взаимодействия.

Выделенные нами компоненты гендерной компетентности учащихся старших классов находятся в тесной взаимосвязи и образуют определенное единство.

Принимая во внимание исследования по гендерной проблематике в образовании (И. С. Клецина, М. А. Радзивилова, В. В. Созаев,

Л. И. Столярчук, И. В. Галина, Л. П. Шустова и др.) [2; 3; 4], можно охарактеризовать следующее содержание антогонистических категорий – гендерной компетентности/некомпетентности учащихся (таблица 1).

Таблица 1. Содержание понятий «гендерная компетентность учащихся» и «гендерная некомпетентность учащихся»

Гендерная компетентность учащихся	Гендерная некомпетентность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> – представления о назначении, функциях мужчин и женщин в обществе, особенностях женской/ мужской индивидуальности, образе гендерного Я; – знания особенностей психосексуального развития личности, сущности гендерной дифференциации и идентификации личности; – знания гендерных моделей культур различных народов, стереотипов, норм и установок, понимание их культурной обусловленности; – понимание происходящих в современном мире изменений в гендерной сфере; -мотивационно-ценностное отношение к представителям обоих полов, в т.ч. и к себе как представителю конкретного пола, их социальной роли, статусу; – осознание специфики гендерного взаимодействия, норм полоролевого поведения; – личностная гендерная поведенческая стратегия учащегося как будущей социально зрелой личности, семьянина, гражданина; 	<ul style="list-style-type: none"> – гендерные предубеждения (предрассудки), представляющие собой негативное и искаженное содержание отношений к представителям другого пола; – непринятие таких ценностей как гендерная толерантность, гендерное равенство, антисексизм; – сексистские анекдоты, высмеивающие мужские и женские качества личности и особенности поведения (анекдоты про блондинок, женщин-ученых, женщин-водителей автомобильного транспорта); высказывания, принижающие достоинства женщин или мужчин; – различные формы женоненавистничества / мужененавистничества; – неумение критически осмысливать собственную деятельность в области гендерных взаимодействий; – отсутствие мотивации обучаемых в осознании своей гендерной роли; – создание ситуаций гендерного неравенства в школе и за ее

<p>– способность критически осмыслять воспроизводимые обществом гендерные установки и умение рефлексировать собственное поведение как представителя определённого гендера;</p> <p>– способность извлекать знания по гендерной проблематике из различных источников; умение различать факты и домыслы; развитие навыков деконструкции необоснованных стереотипов;</p> <p>– партнерская модель отношений в поведении и взаимодействии с людьми своего и другого пола.</p>	<p>пределами;</p> <p>– рассогласование между идеальными представлениями о мужском и женском поведении и реальном поведении школьников;</p> <p>– поведенческие проявления, связанные с подавлением и ущемлением прав других — представителей иной половой группы.</p>
---	--

Таким образом, с точки зрения компетентностного подхода в образовании, гендерная компетентность учащихся старших классов может быть представлена в триаде «знает-умеет-владеет» следующим образом:

1. **Знает:** назначение, функции мужчин и женщин в обществе, особенности женской/мужской индивидуальности, образ гендерного Я; особенности психосексуального развития личности, сущность гендерной дифференциации и идентификации личности; гендерные модели культур различных народов, стереотипов, норм и установок, понимает их культурную обусловленность.

2. **Умеет:** анализировать происходящие в современном мире изменения в гендерной сфере; осознавать специфику гендерного взаимодействия, норм полоролевого поведения; строить личностную гендерную поведенческую стратегию как будущей социально зрелой личности, семьянина, гражданина; рефлексировать собственное поведение как представителя определённого гендера; извлекать знания по гендерной проблематике из различных источников; различать факты и домыслы по гендерной проблематике.

3. **Владеет:** мотивационно-ценностным отношением к представителям обоих полов, в т.ч. и к себе как представителю конкретного пола, их социальной роли, статусу; навыками критического осмысления воспроизводимых обществом гендерных установок партнерской моделью отношений в поведении и

взаимодействии с людьми своего и другого пола; развитие навыков деконструкции необоснованных стереотипов.

Таковы в самых общих чертах соотношения понятий, касающихся теоретического анализа дефиниции «гендерная компетентность учащихся» и производных от нее понятий. Все они объединены общей идеей, заключающейся в укреплении социального статуса мужчины и женщины, осознании себя субъектом гендерного самообразования, принятии ответственности за собственное гендерное самоконструирование, будущее гендерное поведение, что, по нашему мнению, является залогом успешной гармонии между полами в современном обществе.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997. 326 с.
2. Клецина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных муниципальных служащих в процессе гендерного образования //Женщина в российском обществе. 2007. № 3. С. 60–65.
3. Радзивилова М.А. Структура гендерной компетентности педагога // Педагогическое образование. 2009. № 4. С. 5–10.
4. Талина И.В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: дис. ... док. пед. наук... Ульяновск, 2010.

НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ

Гач Ольга Богдановна

старший научный сотрудник ТГПУ, г. Томск

E-mail: gacholga@mail.ru

Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых. Свидетельство МК-3486.2011.6.

Негосударственное образование являлось составной частью всей системы российского образования XIX – начала XX вв., развивалось благодаря просветительной деятельности отдельных лиц и

инициативных групп (объединений, обществ, союзов, товариществ и др.). Многочисленные сибирские общества попечения о начальном образовании; вспомоществования нуждающимся учащимся начальных или средних школ; вспомоществования учащим и учившим Томской и Тобольской губерний, Акмолинской и Семипалатинской областей ставили своей целью распространение просвещения, организацию образовательных и просветительных учреждений, заботу о финансовом благополучии учеников и преподавателей.

В отличие от Центральной России, где большой вклад в развитие образования внесли представители дворянства, в Сибири активное финансовое участие в поддержке учебных заведений, библиотек и различных форм внешкольного образования принимало купечество. Материальная помощь сибирских меценатов Поповых, Королевых, Морозовых, И. А. Еренева, Н. М. Чукмалдина, И. П. Колокольникова, Д. И. Смолина и др. выражалась в перечислении средств на учреждение учебных заведений и библиотек, строительство школьных зданий и их ремонт, покупку инвентаря, оплату обучения бедных учащихся, создании стипендиальных фондов, финансовом обеспечении проведения разного рода просветительских мероприятий. Особый вклад в развитие образования в регионе, как организаторы просветительского движения, внесли П. И. Макушин в Томске и В. К. Штильке в Барнауле.

Учредителями частных и общественных учебных заведений Западно-Сибирского учебного округа выступали, преимущественно, представители интеллигенции (педагоги, инженеры), предприниматели, общественные организации и органы местного самоуправления.

Открытие начальных и средних негосударственных учебных заведений обуславливалось решением разных социальных задач. Распространение начальных частных школ было продиктовано, прежде всего, целями распространения грамотности и реализации идей всеобщего обучения. Томское общество попечения о начальном образовании открыло четыре бесплатные начальные школы [3, с. 3], Барнаульское — две [2, с. 2], Семипалатинское [16, л. 97] и Курганское [5, л. 16] — по одной. Обучение осуществлялось за счет средств меценатов, общественных организаций, объединений инициативных групп местных жителей.

К числу негосударственных учебных заведений, открытых с благотворительной целью, относились школы для детей рабочих при заводах и фабриках, которые содержались на средства предпринимателей, частные учебные заведения третьего разряда

(официальное название частных начальных школ), учрежденные на специально пожертвованные капиталы отдельных лиц, профсоюзных организаций, религиозных общин и др. Так, долгие годы существовали частные начальные школы купцов И. К. Платонова (Бийский округ) [13, с. 227], В. А. Горохова (Барнаульский округ) [15, с. 380], Е. А. Жернакова (Томский уезд) [15, с. 360], торговых домов Колмогоровых (Тюмень) [8, л. 188], Злоказовых (Ялуторовский уезд) [8, л. 188 об.] и др. Существовали частные еврейские, мусульманские, старообрядческие школы и др. В 1911 г. в Томске Обществом попечения о глухонемых была учреждена первая начальная школа для глухонемых детей [12, л. 110 об.].

Не исключалась и предпринимательская деятельность в распространении начального образования. Как правило, к числу платных услуг относились подготовительные к поступлению в среднее учебное заведение курсы или отдельные учебные заведения, в которых для детей создавались особо благоприятные условия и повышенный уровень качества образования. Наличие таких школ определялось общественным спросом на предоставление элитного начального образования. Частные школы этого вида, как правило, существовали непродолжительное время, особенно в начале XX в. в связи с курсом на введение всеобщего обучения.

Дошкольное образование не выделялось государством в отдельную образовательную ступень и финансово не поддерживалось, рассматривалось либо как часть начального образования (подготовительное заведение), либо как элемент общественного призрения за малолетними детьми. Согласно законодательным актам дошкольные учреждения открывались на правах частных начальных школ, и в условиях отсутствия нормативных документов, регламентирующих содержание учебно-воспитательного процесса, детские сады, в большинстве случаев, являлись творческими площадками по реализации педагогического опыта. С годами спрос населения на дошкольное образование усиливался, что способствовало появлению дошкольных учреждений на разных финансовых основах — благотворительных и коммерческих. Наибольшую известность приобрели детские сады Н. А. Тихонравовой (г. Томск) [1, с. 4], В. А. Браکش (г. Омск) [7, л. 41–42 об.], Е. А. Менькова (г. Омск) [8, л. 92], М. А. Дьяковой (г. Барнаул) [6, л. 32–32 об.]. Преимущественно детские сады работали при частных начальных школах.

Учреждение средних негосударственных учебных заведений являлось следствием экономических потребностей в хорошо

подготовленных специалистов и повышения престижа среднего образования в начале XX в. Недостаточное число государственных средних школ вызывало отклик сибирской общественности. Отдельные лица, объединения педагогов, городские общественные управления, преимущественно, в крупных городах, открывали частные гимназии и реальные училища. В Западно-Сибирском учебном округе было открыто даже одно сельское частное учебное заведение первого разряда в с. Камень [18]. Некоторые государственные средние школы округа начинали свою деятельность именно в статусе частного учебного заведения (в Бийске, Новониколаевске, Каинске) и впоследствии их финансирование принимало на себя Министерство народного просвещения.

Вид частной средней школы определялся с учетом общественных предпочтений. Наибольшее распространение получили женские гимназии. К 1909 г. частные гимназии и учебные заведения первого разряда (официальное название частных средних школ) составляли 25 % (8 из 32) [14]. Из 15 женских средних учебных заведений (без учета прогимназий) 6 или 40 % были частными. В 1914 г. частные женские средние школы составили 33 % [9].

Наиболее известны использованием специальных прогрессивных методик обучения и образовательных программ, адаптированных под запросы учениц и их родителей частные женские гимназии О. В. Миркович (г. Томск), Н. А. Тихонравовой (г. Томск), О. Я. Хвориновой (г. Омск), М. Ф. Будкевич (г. Барнаул), П. А. Смирновой (г. Новониколаевск). Все они получили права правительственных гимназий [10; 11], пользовались популярностью у населения, заслуживали положительные отзывы окружной администрации, были широко известны за пределами своих городов и Сибири. Благодаря частной инициативе в Западной Сибири появились первые средние школы для совместного обучения мальчиков и девочек: М. В. Каеш (г. Омск), Н. Ф. Шанской (г. Омск), Е. М. Арской (г. Бийск). Ярким примером реализации общественного запроса в рамках негосударственной формы образования служит открытие Новониколаевского частного реального училища, потребность в котором была выражена жителями молодого торгово-промышленного города [17].

Одной из причин возникновения неправительственных средних школ выступало стремление наиболее просвещенной общественности изменить образовательные стереотипы и, насколько позволяло законодательство, внести изменения в учебно-воспитательный процесс среднего учебного заведения, в соответствии с современными для того

времени педагогическими идеями. Иногда учредители отказывались от государственного финансирования для сохранения индивидуальности учебного заведения и личных прогрессивных педагогических взглядов, как например, товарищество педагогов, открывших в Томске частную мужскую гимназию [4].

Доброжелательная обстановка в стенах частных учебных заведений, индивидуальный подход к каждому ученику, согласованность учебных программ с требованиями времени, использование новых педагогических методов обучения (проблемное изложение материала, широкое использование наглядности, проведение экскурсий, введение профильных предметов и др.) выгодно отличали негосударственные гимназии на фоне казенных. Несмотря на высокую плату за обучение, численность учащихся негосударственных общеобразовательных школ возрастала с каждым годом, подтверждая их популярность и востребованность в обществе.

Таким образом, результатом частной инициативы сибирской общественности и развития негосударственного образования явилось повышение общего культурного уровня населения, создание новых видов учебных заведений, привлечение значительного числа детей школьного возраста к систематическому обучению, предоставление возможности получения качественных образовательных услуг.

Список литературы:

1. «Детский сад» Н. А. Тихонравовой // Сибирская жизнь, 1911. № 192.
2. К XV-летней годовщине Барнаульского школьного общества // Сибирская жизнь, 1899. № 229.
3. Н. Г. В школьном обществе // Сибирский вестник, 1902. № 115.
4. Об открытии в г. Томске частной мужской гимназии // Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 126. Оп. 2. Д. 1943. Л. 249.
5. Об открытии частных начальных училищ // ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 1167. Л. 37.
6. Об открытии частных учебных заведений // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1917. Л. 37.
7. Об открытии частных учебных заведений и зубоврачебных школ // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2500. Л. 54.
8. Об открытии частных учебных заведений третьего разряда // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2916. Л. 255.
9. О доставлении отчетов о состоянии учебных заведений ЗСУО. Женские гимназии и прогимназии // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3002. Л. 1249.

10. О предоставлении содержанию Буткевич в г. Барнауле частному женскому учебному заведению прав правительственных гимназий // Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 165. Д. 52. Л. 23.
11. О присвоении содержанию Миркович в г. Томске частному женскому учебному заведению прав правительственных женских гимназий // РГИА. Ф. 733. Оп. 168. Д. 848. Л. 18.
12. О ревизии учебных заведений ЗСУО попечителем и окружными инспекторами // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2756. Л. 673.
13. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1892 год. Томск: типо-лит. В. В. Михайлова и П. И. Макушина, 1892. 237, VIII с.
14. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1909 год. Томск: печатня С. П. Яковлева, 1909. 397, X с.
15. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1916 год. Томск: печатня С. П. Яковлева, 1916. VI, 552, XV с.
16. Переписка и циркуляры департамента полиции по наблюдению за деятельностью обществ в г. Омске, Семипалатинске и Акмолинске // Государственный исторический архив Омской области (ГИАОО). Ф. 270. Оп. 1. Д. 23. Л. 163.
17. По вопросу об открытии в г. Новониколаевске частного реального училища, о постройке для него здания // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2065. Л. 94.
18. По ходатайству Комитета по открытию в с. Камень Барнаульского уезда среднего учебного заведения, об оказании пособия // РГИА. Ф. 468. Оп. 24. Д. 1406. Л. 15.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНИКОВ СЛОВЕСНОСТИ XIX ВЕКА

Гетманская Елена Валентиновна

к. п. н., доцент МГГУ им. М. А. Шолохова, г. Москва

E-mail: Getmel@mail.ru

Учебник словесности XIX века, отчасти повторяя основные характеристики учебной книги XVIII столетия, приобретает собственные векторы развития. Речь идёт, во-первых о методах представления в учебниках нового как для гимназии, так и для университета историко-литературного курса, а во-вторых, о включении современной литературы, а также об обязательности (с точки зрения авторов учебников) психолого-педагогического материала.

Начало регулярного введения в учебники словесности психолого-педагогических оснований связывается с выходом в свет книги А. Н. Никольского «Основания российской словесности» (1807 г.). Концепция книги базируется на логически простой схеме: «Словесность (дар слова) есть способность выражать мысли словами», а «правила, которые показывают, как употреблять сию способность, называются вообще учением о словесности» или «основанием словесности» [3, с. 1–2]. Примечательно, что А. С. Никольский открывает свой курс не только определением предмета изучения — словесности, но и определением дисциплины, которая её изучает. Уже одно это разграничение, не встречавшееся ранее в русском филологическом образовании, даёт нам право считать учебник А.С. Никольского, началом разработки дидактических оснований словесности в России. Примечательно, что в начале своего руководства автор излагает, как «действует или должен действовать наш разум в познании вещей или предметов, о коих свои понятия выражаем словами». Эти действия разума человеческого объясняются в логических терминах «понятие», «рассуждение», «умозаключение» [3, с. 8]. Таким образом, первые «основания словесности» дополнились категориями формальной логики, психологии и дидактики, начиная новую, психолого-педагогическую линию пособий по русской словесности.

С окончательным утверждением курса истории русской словесности как отдельной дисциплины в учебных заведениях современные исследователи связывают выход в 1822 году «Опыта краткой истории русской литературы» Н. И. Греча. В конце учебника помещено «Обозрение истории русской литературы» с определением понятий «изящная словесность», «история литературы» и периодизацией историко-литературного процесса. Научность и гармоничность частей пособия, на наш взгляд, даёт аналитический материал не только для учащихся, но и для исследования исторических этапов становления русской литературы. Ценным в данном случае, является то, что во многом, благодаря учебнику Н. И. Греча, современная литература становится обязательной частью школьного курса словесности. Отметим, что широкое включение современной литературы в учебник логически и содержательно сближало историко-литературные курсы гимназии и университета.

Новейшая литература в 30-е и 40-е годы XIX века только начинала входить в орбиту историко-литературных исследований. Вышедшая в 1842 году первым изданием «Полная русская хрестоматия, или Образцы красноречия и поэзии, заимствованные из

лучших отечественных писателей, в двух частях» А.Д. Галахова также вводила в гимназическое преподавание новых писателей — М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, была проникнута несомненным влиянием литературных и педагогических идей В. Г. Белинского. Безусловно, талантливые учебники Н. И. Греча и А.Д. Галахова представляли «историко-литературную» линию учебников, приближенных к неадаптированному педагогическому курсу словесности высшей школы.

Традиция включения психолого-педагогических понятий в учебники словесности продолжилась в 40-е годы с выходом в свет пособия В. Плаксина «Учебный курс словесности». Книга начинается с раздела «Предварительные познания». Предварительными познаниями по отношению к словесности в учебнике автор определяет логику и психологию, именно они помогают словесности «говорить о мыслях и чувствованиях, о слове, и о сообразности речи с целью» [4, с. 2]. Очевидно, что весь раздел имеет психолого-педагогический характер, что впервые отмечается в таких масштабах в учебной книге XIX века. В разделе есть обширные главы, посвящённые темпераменту и характеру человека (Гл. II), способам познания и их дифференциации (Гл. IV). Автор включает в психологический раздел такие категории как память, воображение, представления о предметах, подчёркивая их значимость для психолого-педагогических обоснований школьного курса словесности. В главе I «О природе человека и познавательных силах» В. Плаксин считает необходимым включить такие параграфы как «Воображение», «Представления о предметах», «Память», «Разум», «Воля». И первая, и вторая книга учебника представляет собой компактные теоретико-литературные главы, сопровождаемые обширными хрестоматийными отделами [4, с. 308–357]. Подобная структура учебника даёт возможность охарактеризовать его как хрестоматию с широким теоретико-литературным комментарием для старших классов, включающей, помимо художественных текстов широкий психолого-педагогический инструментарий для восприятия художественной литературы.

С 70-х гг. учебники словесности создаются в русле двух различных методологических установок. Одна часть учебников выполняет роль пособия для подготовки к историко-литературному курсу университета, в другой — обязательной частью является широкий психолого-педагогический аппарат, включающий категории педагогики, логики, вопросы восприятия литературы школьниками, что, безусловно, представляет прогрессивные методические идеи

преподавания словесности в средней школе. Одним из достоинств «Хрестоматии для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками» Н. Бунакова (1872 г.) является «помощь в самообучении, особенно важная для молодых людей, которые готовятся к поступлению в высшие учебные заведения без помощи преподавателя» [1, с. 1].

Если хрестоматия Н. Бунакова составлена в строгом соответствии с учебным планом гимназий Министерства народного просвещения, то вышедшее в 1876 году пособие В. Классовского «Состав, формы и разряды словесных произведений» не связано с конкретным учебным планом, по авторской ремарке оно написано «применительно к практическому преподаванию словесности». В. Классовский преднамеренно обходит исторический курс словесности, ссылаясь на уже имеющиеся разнообразные учебники и хрестоматии, построенные по историческому принципу (учебники Ф. И. Буслаева, А. Д. Галахова, В. П. Скопина). Для автора не менее важным, чем историческое освещение литературного процесса, представляется тезис — «каждое литературное произведение, прежде всего, есть словесно выраженная деятельность психических сил» [2, с. 2]. Исходя из этого, по мнению автора, сообщение ученикам важнейших сведений из описательной психологии и элементарной логики входит в задачи преподавателя словесности. В свой учебник В. Классовский включает элементарные сведения из психологии и логики, указывая в предисловии на необходимость компетентности учителя словесности в данных науках. К концу столетия психолого-педагогический материал учебников разрастается до самостоятельного учебного предмета в гимназии, занимая значительное место в курсе выпускного класса (2 урока в неделю). Тесные взаимосвязи педагогики и словесности декларируются в учебном плане по педагогике: «... побуждать учащихся к наблюдениям над проявлениями душевной жизни детей и пользоваться лучшими произведениями изящной словесности для иллюстрации психологических теорий» [5, с. 61]. Подобная родовая взаимосвязь педагогики и словесности, прописанная в гимназической программе, по нашему убеждению, стала одной из причин, а возможно, и основной причиной включения педагогики отдельной дисциплиной в курс гимназии, ещё раз актуализируя словесность как предметное ядро гуманитарных знаний.

Таким образом, новые векторы развития учебника русской словесности для средней школы в течение XIX века последовательно трансформируются в определённые принципы своей структуризации:

1. обязательное включение истории отечественной литературы в отличие от учебников XVIII века, где доминировала теория литературы;

2. наличие развёрнутых психолого-педагогических обоснований словесности, присутствующих в учебных текстах и гимназических программах уже эксплицитно;

3. анализ художественных текстов на основе современной отечественной литературы.

Все три структурных принципа свидетельствуют о новом уровне развития преемственности в школьных учебниках словесности. Психолого-педагогические обоснования утверждали дидактические различия гимназического и университетского курса, увеличение объёма современной литературы содержательно гармонизировали стыки литературного образования средней и высшей школы.

Список литературы:

1. Бунаков Н. Хрестоматия для изучения образцов русской словесности. Воронеж, 1872. 94 с.
2. Классовский В. Состав, формы и разряды словесных произведений. С.-Петербург, Типография «Тренке и Фюсно», 1876. 456 с.
3. Никольский А.С. Основания российской словесности. Для морских училищ (в двух частях). Спб., 1807. 218 с.
4. Плаксин В. Учебный курс словесности. Санктпетербург, 1843. 310 с.
5. Сборник правил и подробных программ для поступления во все учебные заведения, мужские и женские на 1907–1908 г. М., 1907. 298 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ «АДАПТАЦИЯ» И «СОЦИАЛИЗАЦИЯ»

Дятлова Светлана Дмитриевна

аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО

«Магнитогорский государственный университет», г. Магнитогорск

E-mail: dyatlovasd@mail.ru

Кириченко Ирина Ивановна

к. п. н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО

«Магнитогорский государственный университет», г. Магнитогорск

E-mail: pedagog@masu.ru

Традиционно считается, что основной составляющей и механизмом процесса социализации является адаптация, под влиянием которой человек обретает черты социальности, становится полноправным членом общества. Нельзя стать существом социальным, не имея для этого внутренних предпосылок, под влиянием одних только внешних условий. Да и степень социальности взрослого далека от полного стопроцентного слияния с социумом, иначе не существовало бы проблем дезадаптации, проблем корректировки асоциальных форм поведения, человек не переживал бы свою инородность в мире себе подобных, не мучался бы от того, что его не понимают другие. И поэтому в методологическом плане важно дифференцировать понятия «адаптация» и «социализация».

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации (хотя, конечно же, такое разделение, во-первых, весьма условно, а во-вторых, достаточно огрублено).

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект-объектным (общество – субъект воздействия, а человек – его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый Э. Дюркгейм и американский – Т. Парсонс.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя

самого. Этот подход можно определить как субъект-субъектный. Его основоположниками считают американцев Ч. Кули и Д. Мида.

Основываясь на субъект-субъектном подходе социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [7, с. 9].

В современной научной литературе проблемы адаптации рассматриваются в нескольких направлениях: медицинском, педагогическом, психологическом, социологическом. Философско-методологический аспект социальной адаптации групп представлен в работах В. Ю. Верещагина, И. Д. Калайкова, П. И. Царегородцева и др. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А. А. Бодалев, Г. А. Балл, Л. П. Гримак, И. Г. Зайнышева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Педагогические аспекты адаптации рассмотрены в трудах Н. Н. Березовина, О. Л. Берак, В. В. Давыдова, Л. А. Даренских, Н. Ф. Талызиной и многих других исследователей. С учетом указанных и многих других направлений в изучении адаптационных процессов существует множество определений, характеризующих различные аспекты данного явления.

Но, несмотря на наличие многочисленных определений феномена адаптации, объективно существуют несколько ее основных проявлений, которые позволяют утверждать, что адаптация – это, во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек-среда», в-четвертых, цель, к которой стремится организм [5, с. 422].

Н.Н. Мельникова выделяет следующие общие моменты в многоаспектном понятии «адаптация»:

- процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;
- это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
- основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;
- достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [6].

Социализация, как считает И.С. Кон, с одной стороны, – это «усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны – процесс воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [4, с. 338].

Социализация – это «в первую очередь – предпосылка развития основополагающих человеческих качеств и способностей», – отмечает Б.Д. Парыгин, это – «многогранный процесс очеловечения человека» [8, с. 165], представляющий собой диалектическое единство двух сложных процессов: активного приспособления человека к существующим социальным условиям и реализации полученного им социального опыта, творческого преобразования и развития социальной среды. Следовательно, адаптация лишь часть или момент социализации: человек не только продукт (объект), но и творец (субъект) социальных процессов; он не только овладевает социальным опытом, но и создает, изменяет социальную среду.

В психолого-педагогической литературе высказываются различные точки зрения на соотношение понятий «социализация» и «адаптация».

Адаптацию, как более общую категорию по отношению к социализации, рассматривает Т.Шибутани. Он отмечает, что социализация — это форма адаптации [10, с. 429–436]. По нашему мнению, это не совсем верно, так как социализация не простой процесс автоматического принятия индивидом требований, функций и ролей социальной среды.

По мнению В.И. Войтко, социализация включает в себя адаптацию. Он говорит, что понятие «социализация» было введено в категориальный аппарат научного описания взаимодействия личности и общества, потому что является более емким, чем адаптация [2].

Согласимся с точкой зрения Г.М. Андреевой, которая считает, что адаптацию можно рассматривать и как составную часть социализации и в качестве ее механизма [1].

Б.Д. Парыгин отмечает, что социально-психологическая адаптация – это часть или момент социализации [8, с. 165].

А.М. Растова подчеркивает субъективную направленность процесса адаптации личности: «Если в процессе социализации индивид в первую очередь является объектом воздействия общества, то в ходе социальной адаптации личность в большей мере выступает субъектом деятельности и общения» [9, с. 57].

По мнению В.Я. Зинченко, субъективной избирательности адаптации личности противостоит процесс социализации: «Понятие социализации, прежде всего, отражает воздействие объективного мира (общества) на развитие личности, характеризует становление личности в основном с объективной стороны, с точки зрения воздействия социальных условий» [3, с. 24].

Можно сказать, что основная функция социализации – обеспечение нормального функционирования индивида в обществе. Соответствие общественно регламентированного поведения и деятельности внутренней структуре личности, ее интересам, ценностным ориентациям, особенностям темперамента достигается в процессе социально-психологической адаптации, обеспечивающей социализацию, при которой социальная среда не оказывается чуждой личности. Следовательно, адаптация – это не просто приспособление, приноравливание индивида к новым условиям, не затрагивающее внутренних свойств, его личностных особенностей, это сложный противоречивый процесс, включающий момент активности со стороны личности и сопровождающийся определёнными сдвигами в ее структуре.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М. : Наука, 1980. 391 с.
2. Войтко В. И. Научно-техническая революция и проблемы адаптации личности в социалистическом обществе. Актуальные проблемы социализации личности в условиях научно-технического прогресса. — Киев, 1975. 32 с.
3. Зинченко В.Я. О понятиях «развитие личности», «формирование личности», социализация», «воспитание». — Новосибирск, 1975. 234 с.
4. Кон И.С. Социология личности. — М. : Политиздат, 1976. 383 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. — СПб. : Питер, 2002. 442 с.
6. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально — психологической адаптации: автореф. дисс. канд. психол. наук. — СПб, 2004. 22 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие для пед. вузов. — М.: Академия, 1999. 184 с.
8. Парьгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. — М. : Мысль, 1971. 351 с.
9. Радова А.М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности. Труды Алтайского политехнического института : сб. ст.; вып. 37. — Барнаул : Алтайский политехнический институт, 1974. С. 32–42.
10. Шибутани Т. Социальная психология. — М. : Прогресс, 1969. 535 с.

К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Зуев Игорь Валерьевич

аспирант, Магнитогорский государственный университет,

г. Магнитогорск

E-mail: igor_vz_74@mail.ru

Теоретические основы трудового обучения уже рассматривались во второй половине XIX века. Первый, кто открыто и всенародно высказал новое требование к школе, был Н. И. Пирогов. Его статья «Вопросы жизни» впервые поставила вопрос об основной задаче школы, о цели воспитания вообще. Заслуга Н. И. Пирогова в том, что он вопросы воспитания поднял до уровня социальных, общественных задач, а педагогику повернул на решение этих социальных проблем.

Обучение — совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, её образование и воспитание [2, с. 66].

Н.И. Пирогов был сторонником профессионального образования, прежде чем дать молодому человеку профессию, надо дать ему общее образование, сформировать его как личность, выявить его склонности и способности и на основе всего этого, подготовить его к профессиональной деятельности. Эти взгляды Н. И. Пирогова были шагом вперед и определили прогрессивное направление в последующей разработке теории профессионального образования, основанного на прочной общеобразовательной базе.

Трудовое и профессиональное обучение — учебный предмет в средней общеобразовательной школе Российской Федерации (до 1985/86 учебный год — трудовое обучение); один из основных элементов системы подготовки школьников к труду, важное средство их профессионального самоопределения [3, с. 449].

Значительный шаг вперед в разработке проблемы трудового обучения и профессионального образования сделали такие представители революционно-демократического направления, как Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. Они считали, что школа должна подготовить выпускника к труду, воспитать убеждение в необходимости трудиться, уважение к любому виду общественно полезного труда, дать трудовые умения и навыки и на этой основе сформировать потребность в труде. Новым шагом является взгляд

Чернышевского и Добролюбова на сочетание физического и умственного труда; такое сочетание обогащает человека, делает его более развитым, творческим, деятельным. Особенно это проявляется при наличии разнообразной деятельности человека.

Д. И. Писарев внес свой вклад в разработку вопросов трудового обучения и воспитания. Он видел социальную роль труда: в труде формируются отношения между людьми, формируется и сам человек. Рационально организованный труд детей, в том числе и физический, способствует разностороннему воспитанию. «Труд, — писал Д. И. Писарев, — составляет самую крепкую и надежную связь между человеком, который трудится, и тем обществом, на пользу которого направлен этот труд. Глубокий психолог, Д. И. Писарев считал, что очень важно сформировать положительное отношение к труду в детском возрасте. Д. И. Писарев одним из первых выдвинул мысль о необходимости трудового обучения в специальных мастерских при школах. Причем педагогически ценны его мысли о том, чтобы в школьных мастерских дети не «играли в труд», а производили полезные вещи, чтобы их труд был экономически выгодным: окупал расходы на материалы, оборудование и т. д. Нельзя не напомнить важную мысль Д. И. Писарева: педагогически верно организованный труд в школьных мастерских — важное средство выявления и развития склонностей, способностей и интересов учащихся.

Выдающийся вклад в разработку проблем трудового воспитания внес великий русский педагог К. Д. Ушинский. Создатель научной педагогики в России и подлинно народной школы, К. Д. Ушинский в общей системе воспитания отводил большое место труду. Статья «Труд в его психическом и воспитательном значении» по своему глубокому философскому содержанию являлась методологической основой для разрешения многих важнейших вопросов трудового воспитания. Труд — отличительное качество человека, отмечал великий педагог. Материальные результаты труда чрезвычайно важны для человека, но не менее важное значение имеет внутренняя, духовная, животворная сила труда, которая служит источником человеческого достоинства и счастья. Животворную силу труда нельзя купить. Она принадлежит тому, кто трудится. Свободный, общественно значимый, творческий труд способствует развитию всей личности человека. Человек не трудящийся деградирует, теряет человеческий облик. Труд — необходимое условие гармоничного развития человека. Ушинский считал наиболее удачным вариантом соединение умственного и физического труда. Подготовка молодого человека к труду, по мысли К. Д. Ушинского, — центральная задача воспитания. Именно здесь во

многим решаются задачи умственного, нравственного, патристического, эстетического воспитания. Задача трудового воспитания — не только внушить уважение и любовь к труду, но и сформировать привычку трудиться. К. Д. Ушинский был сторонником введения труда как учебного предмета и считал, что в мужских гимназиях необходимо знакомить гимназистов с «техническими основами промысла», в женских — учить рукоделию, шитью и домоводству. Особое значение он придавал знакомству с сельскохозяйственным трудом, видя в нем особое воспитательное значение.

Дмитрий Константинович Советкин [17(29).4.1838, Москва, — 21.11(4.12).1912, Владимир] — деятель профессионального образования, изобретатель. Советкин — один из создателей школы русских техников. Учебной единицей была определена «операция», а сама система обучения строилась на последовательном усвоении усложняющихся трудовых операций. Предложенная Д. К. Советкиным технология производственного обучения составляла целостное единство задач обучения, содержания (программы, учебные коллекции — макеты, модели, чертежи), принципов обучения (последовательности, наглядности, сознательности, системности), системы упражнений и средств обучения. Она использовалась в технических школах многих стран. Наряду с этим операционная система обучения подверглась критическому анализу за отвличенность и изолированность упражнений, гипертрофию учебно-тренировочного подхода. Это обнаружил и сам Д. К. Советкин, введя, наряду с операциями, изготовление целостных предметов, самостоятельную работу на станках. Это придало операционно-предметную направленность системе. Деятельность Д. К. Советкина положила начало педагогическому анализу индустриального труда и профессионального обучения в России и за рубежом.

Д. К. Советкин впервые применил научные принципы при анализе механических искусств и на этой основе построил новую систему обучения. Работая директором Владимирского земского технического училища, Д. К. Советкин продолжал совершенствование и развитие операционной системы. Он считал целесообразным значительно увеличить число полезных учебно-производственных объектов («подделок» — по тогдашнему выражению) и тем самым изменил операционную систему в «предметном» направлении. Например, уже в третьем классе ученики под руководством Д. К. Советкина изготавливали в учебных мастерских училища: универсальные ключи, труборезы, настольные тиски, сверлильные

машинки и другие полезные вещи. Это было не простое совершенствование прежней системы — была создана новая «операционно-предметная схема» производственного обучения, сохранявшая все достоинства операционной и приближенная к реальной жизни [4, с. 55].

Система Советкина с учётом местных условий была использована в трудовом образовании ряда стран Европы под названием «русской» и послужила стимулом для разработки других способов обучения. Недостаток системы — подход к процессу обучения как к простому соединению отдельных изолированных операций. В результате учащиеся забывали изученные приёмы при переходе к изготовлению цельного изделия и не видели результатов труда из-за значительных, перерывов между изучением элементов трудового процесса и дальнейшим их применением, поэтому медленно формировались прочные и устойчивые умения.

Признанием приоритета России и заслуг Д. К. Советкина было то, что его операционная система обучения в большинстве стран широко применялась и называлась «русской системой» или «русским методом» производственного обучения рабочих, техников, инженеров. Например, президент Массачусетского технологического института в Бостоне (США) профессор Джон Ранкл посвятил «русской системе» ряд книг и статей, в которых оценил ее как «мировое достижение технической мысли». Профессор ремесленных искусств Политехнического института в Брэдли (США) Чарльз Беннет свой фундаментальный труд по истории ремесленного и индустриального образования начал с анализа «русской системы обучения» и утверждал, что Д. К. Советкин впервые применил научные принципы при анализе механических искусств и на этой основе построил новую систему обучения.

Русская система производственного обучения охватывала обучение работам в мастерских: модельно — столярных, токарный по дереву; кузнечных, слесарных и токарных по металлу. Образцы заготовок, характеризующие пооперационное расчленение процесса изготовления деталей, демонстрировались в 70–80 годах XIX века на ряде всемирных и международных выставок в Париже, Брюсселе, Вене, Филадельфии и др. Система получила повсеместное признание и высокую оценку. В США ее применяли Вудворт и Ранкль. Во Франции идеи Русской системы производственного обучения были использованы Салисисом для разработки основ трудового обучения в общеобразовательной школе [1, с. 294].

Вудворт (Woodward) Калвин Милтон (25.8.1837, Фитчберг, шт. Массачусетс, — 12.1.1914, Сент-Луис), американский педагог, специалист

в области трудового обучения и технологического образования. Современную ему систему народного образования США подвергал резкой критике за оторванность от насущных задач индустриального общества. Считал, что «книжное» образование готовит людей, не способных обеспечить себе и обществу достойный уровень существования. В качестве стержня всей системы школьной образования Вудворт рассматривал ручной труд, однако обучение трудовым навыкам и освоение элементарных инструментальных операций расценивал не только как этап профессиональной подготовки специалистов, но как сущность, компонент общего образования. Согласно Вудвортом, учащийся, осваивая многообразие материалов и инструментов, учится ориентироваться в мире и его закономерностях, приобщается к эстетическим ценностям. В практике школы концепция Вудворта была воплощена в виде совмещения обучения традиционным дисциплинам в соответствии с широкой программой общего образования с ежедневными обязательными занятиями ручным трудом. Метод получил признание в США и ряде других стран, но впоследствии использовался уже без учёта общепедагогической концепции Вудворта, просто как форма профессиональной подготовки [5, с. 111].

Опыт трудового обучения школьников показал принципиальную применимость операционно-комплексной системы в условиях общеобразовательной школы. Она должна быть лишь незначительно видоизменена с учетом особенностей школьного оборудования, возраста учащихся и сравнительно небольшого времени, отводимого на занятия в школьных мастерских [1, с. 349].

Список литературы:

1. Педагогический словарь Т. 2. / Главный редактор И. А. Каиров. М.: Издательство «Академия Педагогических наук РСФСР», 1960.
2. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах А — П / Главный редактор А. П. Горкин М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.
3. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах М — Я / Главный редактор В. В. Давыдов М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.
4. Соколов Б. «Русская система» Советкина пользовалась мировым признанием // Молва. 1994. 15 декабря.
5. The manual training school, Boston, 1887; Manual training in education, L., 1890. Bennet Ch., History of manual and industrial education to 1870, Peoria, 1926; Good H. G., A history of western education, N.Y., 1960. Л. Н. Гончаров.

**ФОРМИРОВАНИЕ
МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК
И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА
У ВОСПИТАННИКОВ УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТОВ
ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА**

Кочурина Светлана Анатольевна

канд. ист. наук, доцент ТГПУ, г. Томск

E-mail: svpart@gmail.com

Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для молодых российских ученых. Свидетельство МК-3486.2011.6.

Специфика педагогического учебного заведения в России начала XX в. требовала особого отношения к постановке воспитательной работы, которая закладывала основы личности будущего педагога. Установленный «Положением» 1872 г. закрытый режим учительских институтов предполагал повсеместный контроль за воспитанниками с целью обеспечить постоянное влияние на развитие их морально-нравственных качеств. Набор способов воспитательного воздействия соответствовал традиционным дисциплинарным методами, а внутренняя жизнь учительских институтов жестко регламентировалась официально утвержденными правилами.

Внутренняя жизнь воспитанников учительских институтов определялась, прежде всего, утвержденными правилами учебного заведения, которые разрабатывались с началом деятельности института и, чаще всего, остававшиеся без существенных изменений последующие годы. Так, Правила для воспитанников Томского учительского института (ТУИ) 1902 г. не только детально оговаривали обязанности и требования к поведению во время занятий, но устанавливали ряд ограничений на жизнь слушателей в свободное время. Фактически любое действие воспитанника требовало особого одобрения администрации или дежурного преподавателя. Обязательным являлось исполнение всех религиозных обрядов, в том числе ежедневная совместная молитва слушателей перед началом занятий. Посещение родственников предусматривалось строго в отведенное время, а покидать учебное заведение разрешалось только на несколько часов. Нарушения

правил влекло за собой разного рода наказания. Распространенным являлось лишение на определенный срок права на отпуск из института, а наиболее жесткой мерой было увольнение [13].

Как показывают материалы отчета директора ТУИ М. М. Германова за 1903/1904 учебный год, в соответствии с установленными в институте правилами распорядок жизни слушателей был следующим: «воспитанники вставали в 7 часов утра, в 7 с половиною часов были на утренней молитве, затем пили чай с белым хлебом и до 9 часов занимались приготовлением к классным занятиям. С 9 до 3 с половиною часов были на уроках, с получасовым перерывом в 12 часов, когда завтракали (одно горячее мясное блюдо и чай с белым хлебом), 3 часа 45 минут был обед, состоящий их двух, а по праздникам из трех блюд. От обеда до 6 вечера воспитанники были свободны, в 9 часов подавался ужин — одно горячее мясное блюдо. После ужина и молитвы воспитанникам предоставлялось заниматься до 11 часов, а затем все ложились спать, за исключением тех, кому по особому распоряжению разрешалось заниматься до 12 часов» [3, л. 68, 68 об.].

Специальными правилами регламентировалось поведение учащихся учебных заведений МНП в общественных местах. «Правила внеклассного поведения для учащихся в учебных заведениях МНП г. Омска» от 1911 г. с открытием учительского института автоматически распространялись на его воспитанников. Правилами предписывалось посещать общественные места в форменной одежде. Прогулки разрешались «до сумерек», а в зимнее время до 18 часов. Каток, кинематограф и цирк (если в программе отсутствовала борьба) допускались только в дневное время, а посещение публичных лекций, театра и других представлений только с особого разрешения директора. В театре и на концертах являлось недопустимым «выражать в бурной форме свой восторг и сходить со своих мест, не разрешалось посещение по входным билетам и контрамарке... воспрещалось ходить за кулисы и в буфет, кроме чайного, подносить артистам подарки, участвовать в различных депутациях к артистам». Категорически запрещалось посещения воспитанниками клубов, разного рода вечеров, маскарадов, кофеин, пивных, трактиров и бильярдных и т. д. [12].

Кроме того, циркулярами Министерства народного просвещения (МНП) и попечителя Западно-Сибирского учебного округа (ЗСУО) в правила внеурочного поведения учащихся постоянно вносились дополнения. Так, специальным распоряжением определялся перечень постановок местного драматического театра, к

которым допускались учащиеся учебных заведений. Например, из репертуара Омского драматического театра с 26 ноября по 2 декабря 1912 г. слушателям Омского учительского института (ОмУИ) были рекомендованы следующие постановки: А. Смолдовский «В годы славы», Лопе де Вега «Фуэнте Овехуна», Сервантес «Два болтуна», Кестемекер «Убийца», Минович «Графиня Эльвира» [18].

Особые требования предъявлялись к внешнему виду слушателей. Как и остальные служащие различных ведомств и учащиеся учебных заведений, воспитанники учительских институтов должны были носить особый мундир. Форма заказывалась на средства воспитанников в соответствии с установленными требованиями к фасону и цвету одежды, и отступление принятых норм не допускалось [15].

Воспитанник Омского учительского института 1902–1904 гг. Владимир Симановский в статье «Забытые учебные заведения» [20], характеризовал внутренний режим института как «институтский домострой», который, как можно судить, в полной мере отвечал официальным требованиям «Положения» 1872 г. Как отмечал автор, первым директором института В. П. Щепетевым в институте были введены жесткие порядки. С учащихся взыскивали по всей строгости «полицейских» правил, за малейшие нарушения следовали наказания — замечания, выговоры, лишение отпуска и стипендии, вплоть до исключения из института. На наказания администрация института не скупилось, а «сыск и надзор за воспитанниками в учительских институтах развились до виртуозности». Однако «по категорическому требованию воспитанников» института в середине второго учебного года режим несколько смягчили [20, л. 166]. Вероятно, это произошло с назначением нового директора М. М. Германова.

Отчет за 1904 г. нового директора ТУИ позволяет увидеть несколько иную картину внутренней жизни института, с точки зрения педагога и руководителя. М. М. Германов отмечал, что в институте имели место факты нарушения дисциплины: «позднее, сверхсрочное возвращение воспитанников в институт, возвращение иногда в хмельном виде, пребывание в хмельном виде по вечерам и в помещении заведения, шум, ссоры с прислугой, экономом и надзирателями. Взысканиями были замечания, выговоры, а иногда и угрозы, в случае повторения, увольнением из заведения». Такие случаи М. М. Германов объяснял «крайне слабым и не на достаточной высоте стоявшим воспитательным надзором» и отсутствием нормальных условий проживания [3, л. 68 об.].

Необходимо отметить, что отчислений из института за этот период в документах не зафиксировано, а по поведению всем воспитанникам было выставлено за год «отлично».

В период руководства институтом И. А. Успенского во внутреннем режиме института окончательно отошли от строгих казенных правил и жестких дисциплинарных приемов, традиционно используемых в учебных заведениях начала XX в. Отказ от строгих дисциплинарных методов и лояльное отношение к поведению учащихся не являлись признаком слабости воспитательной работы, а были результатом признания того, что работа с будущими учителями существенно отличается от работы с учащимися других учебных заведений и требует иных форм взаимодействия. Преподаватели самостоятельно, «опираясь на свой педагогический опыт», искали наиболее приемлемые формы работы, которые были призваны не столько воспитывать слушателей, как правило, взрослых людей и бывших учителей, сколько содействовать раскрытию потенциала личности будущего педагога, формированию необходимых для работы педагогических качеств и морально-ценностных установок.

На выбор методов взаимодействия со слушателями влияли одновременно несколько факторов. Во-первых, специфика педагогического учебного заведения требовала особых отношений преподавателей с воспитанниками. Воспитательный процесс был направлен на формирование необходимых качеств будущего учителя и педагога. Педагогическое мастерство преподавателя приобретало и должно было являться образцовым для воспитанников. Во-вторых, состав слушателей, особенно в учительских институтах, существенно отличался от любых других учебных заведений. Разнообразный возраст, образование, общественное положение требовали индивидуального подхода к каждому. Как отмечал директор ТУИ И. А. Успенский «... дисциплинарные и другие педагогические средства, коими обычно располагают средние учебные заведения общеобразовательного типа, у нас — в учительских институтах — не применимы, как это доказал опыт... ниши учащиеся отличаются от учащихся в тех учебных заведениях и даже от учащихся высших учебных заведений» [1, л. 198].

Залогом успешной воспитательной работы и главной целью педагогической деятельности, по утверждению директора ТУИ И. А. Успенского, являлось развитие познавательных качеств воспитанников института. «Бесспорно, где интерес, там и внимание, там и весь человек!». «Главное — возбуждение и укрепление в институтцах разностороннего интереса к учению, чтобы потом этим

интересом захватить по возможности все их мысли и заполнить все их время и, создав постепенно серьезное научное настроение, бороться таким образом с возможными для них соблазнами и праздностью и выпускать по окончании курса действительно знающих и трудоспособных учителей... Правильная постановка учебного дела имеет глубокое влияние на всю психологию учащегося, не только дисциплинируя его мысль и обогащая знаниями, но и развивая его волю, способность и любовь к труду, а следовательно возвышая его нравственные качества» [2, л. 317, 317 об.].

В условия совместного проживания в стенах одного корпуса учительского института (квартиры директора и преподавателей находились в корпусе учительского института, в специально предназначенной для них части здания) создавали особую семейную атмосферу. Личные качества членов преподавательской корпорации; эмоционально окрашенные, доверительные отношения; вовлеченность преподавателей не только в профессиональную, но и в частную жизнь слушателей создавали условия для более успешного и эффективного развития способностей.

В отчете за 1910/1911 учебный год И. А. Успенский отмечал важную воспитательную роль создания «живой связи» между отдельными преподавателями и слушателями. Главной задачей педагогов в отношении с учащимися являлось «подчинить их своему влиянию, заботливо и участливо относясь к их запросам и нуждам; знакомясь с их индивидуальными особенностями, помогая им в приискании средств существования» [2, л. 316 об.]. Живое общение слушателей и педагогов давала возможность более «плодотворному» влиянию педагогов на развитие их познавательных и творческих способностей, собственным примером содействуя формированию личности учителя. И. А. Успенский писал: «в видах сближения с учениками, обычно я не назначаю для них специальных часов приема: как и для преподавателей, дверь моя всегда открыта для них, точно также свободен для них доступ и в квартиры и семьи преподавательские... Очень важно это постоянное влияние педагогического персонала, когда воспитанник во всякое время может обратиться к наставнику за разрешением того или другого научного вопроса или просто за советом по личному делу к тому, к кому более питает веры» [2, л. 318].

Архивные материалы деятельности педагогического коллектива ОмУИ, связанные с воспитанием слушателей института очень скупы. В отчетах директора эта сторона жизни института получила

сдержанную характеристику: «замечено вполне усердное и внимательное отношение к делу и никаких нарушений установленного порядка замечено не было» [14]. По косвенным данным можно судить, что между преподавателями и слушателями этого института также был налажен личный контакт. Как отмечал директор ОмУИ Ф. Г. Шубин, воспитательная работа здесь стояла «на должной высоте» [5, л. 5, 6]. Директор заботливо относился к проблемам воспитанников, по мере возможностей содействуя в их решении. Однако факт проживания воспитанников ОмУИ на частных квартирах несколько отдалял преподавателей и учащихся друг от друга. Кроме того, сложные материально-бытовые условия жизни воспитанников, вынужденных постоянно искать приработки для оплаты съемных квартир, вероятно, не давали таких возможностей для внеучебного общения.

Особо следует остановиться на вопросе религиозного воспитания, которое являлось обязательной составляющей учебного процесса в дореволюционных учебных заведениях. В учительских институтах религиозному воспитанию и образованию уделялось особое внимание, поскольку оно являлось основой нравственного воспитания и становления будущего учителя. Большинство педагогических учебных заведений на территории России принимали в основном лиц православного вероисповедания, где уроки закона божьего являлись обязательным предметом. Воспитанники институтов должны были в обязательном порядке исполнять церковные обряды и обязанности. Строго обязательным являлось посещение праздничных богослужений, в остальные дни воспитанников контролировали в меньшей степени [17]. Однако и в этом плане ситуация в институтах со временем менялась. В преподавании закона божьего постепенно отходили от догматического изложения, а в учебных планах учительских институтов после революции 1905–1907 гг. стали преобладать философия и история религии. Некоторые воспитанники даже открыто заявляли администрации о своих атеистических убеждениях.

Важной составляющей в деле развития педагогических способностей и творческого потенциала слушателей институтов являлось эстетическое воспитание и организованная внеучебная деятельность. Педагогическое мастерство учителя проявлялось через умение творчески воплощать в жизнь теоретические знания и практические навыки работы. Учащимся предоставлялись широкие возможности раскрывать свои таланты. В институтах традиционно

устроивались праздничные ученические концерты, ставились спектакли, организовывались учебные экскурсии в музеи, специализированные кабинеты, мастерские крупных предприятий и лаборатории высших учебных заведений [2, л. 318].

Для творческого развития будущих педагогов, несомненно, большее значение имели организованные силами воспитанников и преподавателей литературно-музыкальные вечера и постановки спектаклей. Подобным мероприятиям предшествовала тщательная подготовка. Воспитанники самостоятельно изготовляли декорации, украшали зал. В вечерах принимали участие известные в городе актеры и музыканты, преподаватели музыкальных школ, «лучшие любительские силы», которые с радостью отзывались на приглашения. Среди гостей находились спонсоры и «жертвователи», которые оказывали организации вечеров материальное содействие.

Активную подготовительную работу в организации вечеров вели преподаватели. Таким образом, они продолжал приобщать воспитанников к образцам литературного и музыкального творчества во внеурочное время. Многочисленные репетиции, во время которых воспитанники декламировали стихи и разучивали роли, способствовали формированию важных для педагогов навыков — дикции, выразительного чтения, публичных выступлений. Под руководством преподавателей и при участии гостей учениками ставились пьесы известных российских авторов. Музыкальная часть вечеров включала исполнение вокальных, хоровых и инструментальных произведений известных российских и зарубежных композиторов. Распространение получили также тематические вечера и торжества — 100 лет со дня рождения Н. В. Гоголя, 200-летие со дня рождения М. В. Ломоносова и др.

Воспитанники институтов принимали активное участие в художественной жизни городов. Ежегодно в апреле–мае в Томском учительском институте или в Гоголевском доме на набережной р. Ушайки проходили выставки изделий ручного труда слушателей института. Жители города проявляли низменный интерес к творческим работам воспитанников известного педагога Н. И. Молотилова. Устроители выставки ставили целью не только продемонстрировать свои достижения, но и приятно удивить томскую публику необычными экспонатами, сделанными в институтских мастерских. Даже Первая мировая война не прервала добрую традицию. Так, в 1915 г. выставку посетили 315 «посторонних лиц» [6, л. 32 об.]. Успешная постановка занятий по

рисованию, позволяла слушателям участвовать в общегородских художественных выставках учащихся учебных заведений города.

С 1903 г. традицией для ТУИ стала ежегодная организация в период зимних каникул экскурсий в Москву и Санкт-Петербург. В ходе экскурсии воспитанники посещали важные исторические достопримечательности, храмы и музеи [7, л. 256, 256 об.]. Поездки совершались по инициативе воспитанников на сэкономленные от стипендии средства. В Омском учительском институте такая традиция была поддержана, но не успела закрепиться [9] — с началом войны выезды в столицы стали невозможны. Для большинства учащихся, выходцев из крестьянских и мещанских семей, подобные экскурсии были важным событием в жизни и имели огромное образовательное и воспитательное значение. Посещение исторических мест, музеев и театров, а также путешествие через всю страну, способствовали расширению кругозора. По итогам поездки слушатели составляли творческие отчеты и рефераты.

Для углубления знаний по изучаемым дисциплинам воспитанники Томского учительского института совершали экскурсии в другие учебные заведения и на предприятия города. По воспоминаниям выпускника 1914 г. Г. Н. Николаева, под руководством преподавателя Н. И. Молотилова слушатели посещали лабораторию двигателей, литейно-формовочную мастерскую, механическую мастерскую по холодной обработке металлов Технологического института, мастерскую железнодорожного технического училища. Воспитанники изучали системы инженерного оборудования зданий. Особый интерес для инженеров-строителей того времени представляла новейшая железобетонная конструкция моста через р. Ушайку [11]. Под руководством преподавателя естествоведения И. Н. Сафонова слушатели посещали Анатомический и Минералогический музеи Университета, лабораторию физиологии А. А. Кулябко, с которым Сафонов был лично знаком [7, л. 256]. Учитель графических искусств ТУИ М. М. Поляков проводил экскурсии по городу, во время которых знакомил воспитанников с особенностями сибирской архитектуры сибирских городов [11]. Как следует из отчетов директора, слушатели Омского учительского института посещали с экскурсиями промышленные предприятия города [16].

Для пополнения коллекций экспонатов естественно-исторического кабинета воспитанники институтов совершали научные экспедиции на Алтай и в степные районы. В 1909 г.

воспитанник ТУИ А. А. Емельянов «с товарищами» организовал экспедицию в Чуйскую степь и на Телецкое озеро. Главной задачей экспедиции был сбор зоологических коллекций для института, а заказчиками и спонсорами этого проекта выступили Зоологический музей при Императорской академии наук и Томский университет [19].

Летом 1914 г. экспедицию вверх по Иртышу в западную часть Алтая с аналогичными целями совершили воспитанники Омского учительского института Василий Кочетков и Яков Скарин. Маршрут экспедиции пролегал вверх по Иртышу до Алтайских гор [10]. Экспедиция проходила под руководством преподавателя естественных наук, известного путешественника и краеведа А. Н. Седельникова. В результате поездки естественно-исторический кабинет Омского института пополнился «интересными коллекциями, гербариями и другими собраниями данных Алтая» [8, л. 38].

Таким образом, высокая квалификация преподавателей, расширение программ, усовершенствование учебных курсов учительских институтов приобретали особое значение и в постановке воспитательной работы. Учебный и воспитательный процессы в педагогических учебных заведениях были глубоко взаимосвязаны. В начале XX в. установленные «Положением» 1872 г. жесткие дисциплинарные методы воздействия постепенно были признаны педагогическими коллективами несостоятельными, и, в конечном итоге, отброшены как неэффективные и неадекватные для педагогического учебного заведения.

Воспитательная работа в учительских институтах была построена на сотрудничестве слушателей и педагогов. Педагоги учительских институтов уделяли большое значение развитию в слушателях мотивации к самовоспитанию необходимых качеств учителя: стремление к саморазвитию, постоянному повышению квалификации, профессиональной самореализации, ответственного отношения к труду и социальной роли. Среди главных составляющих морально-нравственного воспитания, развития творческого потенциала и педагогического мастерства являлось формирование у будущего учителя навыков и способности к самообразованию и саморазвитию, стремление к повышению квалификации, поиску нового, творческому отношению к своему делу, а также приобщение к профессиональному сотрудничеству и развитие навыков психологической работы.

Список литературы:

1. Отчет директора ТУИ И.А. Успенского за 1910 г. // Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 126. Оп. 2. Д. 2576. Л. 195–201.
2. Отчет директора ТУИ И.А. Успенского за 1910/1911 уч. г. // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2576. Л. 315–319.
3. Отчет за 1904 г. директора ТУИ М.М. Германова // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1989. Л. 62–69.
4. Отчет за 1912 г. директора ОмУИ Ф. Г. Шубина // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2869. Л. 53–58 об.
5. Отчет за 1915 г. директора ОмУИ Ф. Г. Шубина // Государственный архив Омской области (ГАОО). Ф. 94. Оп. 1. Д. 42. Л. 2–21.
6. Отчет за 1915 г. директора ТУИ И.А. Успенского // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3139. Л. 26–32.
7. Отчет попечителя Западно-Сибирского учебного округа за 1912 г. // ГАТО. Ф. 126. Д. 869. Л. 221–263.
8. Отчет попечителя Западно-Сибирского учебного округа за 1914 г. // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3141. Л. 2–64.
9. Письмо Департамента народного просвещения по вопросу об отпуске средств на летнюю экскурсию воспитанников // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 7. Л. 148.
10. Письмо директора ОмУИ управляющему пароходством Западно-Сибирского товарищества // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 29. Л. 97.
11. Попов В.И. Из воспоминаний // ГАТО. Ф. 1555. Оп. 1. Д. 19. [Б. л.]
12. Правила внеклассного поведения для учащихся в учебных заведениях МНП г. Омска // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 3. Л. 110.
13. Правила для воспитанников ТУИ // ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1428. Л. 68–68 ж.
14. Протокол № 14 заседания педагогического совета ОмУИ от 20 декабря 1912 г. // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 5. Л. 23.
15. Протокол № 2 заседания педагогического совета ОмУИ от 20 сентября 1912 г. // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 5. Л. 4 об.
16. Протокол № 21 заседания педагогического совета ОмУИ от 5 ноября 1913 г. // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 15. Л. 50, 50 об.
17. Протокол № 3 заседания педагогического совета ОмУИ от 29 сентября 1912 г. // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 5. Л. 5 об.
18. Распоряжение для начальников учебных заведений г. Омска // ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 3. Л. 74.
19. Сибирская жизнь. 1909. 30 мая. № 114.
20. Симоновский В. Забытые учебные заведения. (К вопросу о реформе учительских институтов) // Русская школа. 1907. № 1. С. 160–170.

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1920–1922 ГГ.)

Кочурина Светлана Анатольевна

канд. ист. наук, доцент ТГПУ, г. Томск

E-mail: svpart@gmail.com

Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для молодых российских ученых. Свидетельство МК-3486.2011.6.

Борьба с неграмотность стала одной из основных задач, провозглашенных Советским правительством после прихода к власти. В основу политики Наркомпроса был положен принцип «Единой трудовой школы», который выражал основные политические и идеологические установки ведомства. Как подчеркивалось разработчиками этой идеи, «глубочайший педагогический смысл девиза «Единая трудовая советская школа» — единая, то есть проникнутая от начала и до конца всех видов обучения единством настроения одного общего плана, полагаемого в основу просвещения всего русского народа без различия классов, положения и имущественного ценза. Школа «Трудовая» — построенная в учебно-воспитательном отношении на широком системном, жизненно-практическом применении всех видов труда (умственного и физического), как жизнеопределяющего начала в обстановке реально-конкретной действительности» [15, Л. 10]. Изменения в школьной системе требовали создания специальных педагогических учебных заведений для подготовки учителей для школ нового типа.

В соответствие с разработанной Наркомпросом схемой, высшее педагогическое образование в Советской республике было представлено двумя типами учебных заведений: 1. Практические институты народного образования для подготовки школьных работников. 2. Педагогические факультеты или институты с отделениями для подготовки преподавателей педагогических техникумов, политико-просветительских работников [16, Л. 42 об, 43]. С весны 1919 г. по проекту Наркомпроса на территории РСФСР началась работа по реорганизации прежних педагогических учебных заведений в соответствии с новым планом педагогического образования. Основной задачей являлась ликвидация прежней системы

педагогических учебных заведений (учительские семинарии, учительские институты, учительские школы, педагогические курсы и др.) и организация новых образовательных учреждений для подготовки учителей. Такими учебными заведениями должны были стать институты народного образования.

Институты народного образования (ИНО) объявлялись высшими педагогическими учебными заведениями, и должны были обеспечить подготовку педагогов для I и II ступени «Единой трудовой школы», внешкольного, дошкольного и трудового обучения [16]. Обучение в институтах было четырехлетним. В программу входили основные школьные и педагогические дисциплины. Основной базой для организации ИНО должны были стать, в первую очередь, учительские институты и семинарии.

В процессе утверждения советской власти на пространстве Сибири перед Наркомпросом встал вопрос о реорганизации местных учебных заведений в соответствии с общими правилами. Весной 1920 г. начал работу Сибирский отдел народного образования (СибОНО). Руководство СибОНО определило, что «вопрос подготовки работников просвещения следует признать одним из важнейших заданий Сибнаробраза». Предполагалось, что Сибирь должна быть разделена на районы — по губерниям, «в каковых работа по подготовке шкрабов (школьных работников — *авт.*) группируется вокруг одного из высших учебных заведений». Подготовка учительских кадров планировалась по двум линиям: системной работе в постоянных педагогических учебных заведениях и краткосрочная работа на специальных курсах [15, Л. 11].

Подготовку «работников старшей группы», в том числе техникумов, инструкторов, должны были осуществлять ИНО — «высшие политехническо-педагогические учебные заведения» [15, Л. 11 об.]. Кроме того, в ИНО планировалось преобразовать исторические, естественные и физико-математические факультеты университетов, объединив их с аналогичными факультетами институтов. Там, где объединение по каким-либо причинам не могло состояться, эти университетские факультеты должны были составить единый педагогический факультет, перед которым стояли те же задачи, что были поставлены перед институтами. Такая структура университетов планировалась как временная мера. В конечном счете, педагогические факультеты должны были влиться в состав ИНО и представлять единый тип педагогических учебных заведений на территории Советской России [15].

В отчетах СибОНО и ГубОНО за первую половину 1920 г. отмечалось, что работа по реорганизации педагогических учебных заведений началась. Новый, 1920/1921 учебный год планировалось начать уже в ИНО. Институты должны были «своею работою в области педагогического образования объединить около себя всех участников просвещения в губерниях» [13]. При педагогических учебных заведениях должны были работать учебно-вспомогательные учреждения, которые, «с одной стороны, являлись бы показательными, а с другой, — практическими для постановки тех или иных опытов в деле народного образования». Такими учреждениями должны были стать детские сады, трудовые школы I и II ступени, мастерские, образцовые физические кабинеты, химические лаборатории, педагогические музеи, библиотеки и др.

Весной 1920 г., по завершении учебного года все учительские институты и семинарии были закрыты в целях их дальнейшего преобразования. На время реорганизации, до открытия ИНО, были созданы особые комиссии из числа директоров и педагогов учебных заведений, а также работников отделов народного образования. В ведении комиссий было решение всех текущих вопросов. По мере решения этих вопросов, функции комиссий передавались педагогическим советам ИНО [5, Л. 13, 13 об.].

В распоряжение образованных ИНО передавались здания и имущество бывших учительских институтов и семинарий. В ведение ИНО также переходили все учебно-вспомогательные заведения — образцово-показательные школы, педагогические музеи, колонии несовершеннолетних, мастерские, гимнастические залы и многое другое. Преподаватели реорганизуемых учительских семинарий переходили в ведение губернских отделов народного образования, а учительских институтов — в ведение СибОНО. После конкурсного отбора, часть из них назначались обратно преподавателями ИНО.

Последствия Гражданской войны, экономическая разруха, слабая организация новых органов управления народным образованием привели к тому, что уже на первом этапе работа по реорганизации системы подготовки учителей в Сибири столкнулась с серьезными проблемами.

Во-первых, острый дефицит учительских кадров в регионе напрямую касался новых педагогических учебных заведений. Для ИНО требовались педагоги высокой квалификации, не только с практической, но и с глубокой научно-теоретической подготовкой. За годы революции и Гражданской войны наблюдался сильный отток специалистов из профессии. Это происходило по разным причинам.

Прежде всего, политические мотивы и материальная неустроенность толкали преподавателей к смене места жительства и переходу на службу в другие ведомства. С утверждением советской власти фактором, определяющим профпригодность того или иного кандидата на должность, стала политическая благонадежность.

По замыслу СибОНО, чтобы в перспективе решить эту проблемы, необходимо было создать в Сибири местный научный центр, ориентированный на подготовку ученых в области педагогики и способный обеспечить удаленный от центральной России регион высококлассными специалистами. Было решено открыть в Томске по образцу Московской педагогической академии вуз — Сибирскую академию народного образования, которая должна была стать «центром разработки педагогических знаний» и подготовки высших научных педагогических кадров для всего региона: преподавателей ИНО, ученых-педагогов, специалистов по школьному, внешкольному образованию и детей «с дефективным развитием». Начало работы Академии, которую предполагалось открыть на базе педагогического отделения Сибирских высших женских курсов, было запланировано уже на осень 1920 г. [11].

Другой проблемой, в значительной мере сдерживавшей нормальный ход реформ, стало отсутствие достаточного числа квалифицированных кадров в отделах управления народным образованием. Заявленной целью СибОНО стала ликвидация существовавшей до советской власти системы образования и формирование школы, основанной на новых принципах. В частности, «неотложной задачей ежедневной работы» объявлялась «большая разрушительно-созидательная деятельность в области просвещения», которая понималась как необходимость «разрушить все старое» и «строить новые здания по совершенно новому плану» [4]. Однако силы были переоценены и возможности для созидательной работы у сотрудников губернских, городских уездных отделов образования были ограничены. Сказывались сложные личные отношения между руководителями разных подразделений, большой объем работы, противоречивость политики разных уровней региональной власти. Как отмечал заведующий Томским ГубОНО Мотов, среди причин, по которым отдел не справлялся с работой, были частая смена заведующих, отсутствие планомерной работы и людей с административными способностями [4].

Безусловно, наиболее очевидной проблемой этого периода являлось отсутствие достаточного государственного финансирования и приемлемых материально-бытовых условий для нормальной работы

ИНО. Даже если институтам и семинариям удалось сохранить учебно-производственную базу за годы Гражданской войны, они лишались значительной части учебного оборудования и пособий в ходе реорганизации этих учебных заведений. Как правило, это происходило из-за непродуманной политики местных органов власти, которые перераспределяли имеющиеся фонды между различными учебными заведениями. Осложняло ситуацию и то, что число студентов ИНО было существенно выше, чем в институтах и семинариях. Были введены новые направления специализации — дошкольное, внешкольное образование, которые требовали дополнительного обеспечения учебными пособиями. Сложным оставался и в целом вопрос финансирования образования на общегосударственном уровне. В 1921 г. перед Наркомпросом остро встал вопрос очередного сокращения расходов на народное образование. Несмотря на то, что борьба с безграмотностью была объявлена задачей № 1 в Советском государстве, необходимости таких сокращений избежать не удалось. Все эти обстоятельства самым негативным образом сказались на будущем ИНО.

Спустя год после начала реорганизации педагогических учебных заведений, в Сибири функционировали только три ИНО — Омский, Красноярский и Иркутский. Вопреки всем неблагоприятным обстоятельствам, ИНО сумели наладить учебный процесс. В начале 1921 года в сибирских институтах народного образования числилось более тысячи учащихся: в Омском — 317, Красноярском — 311 и Иркутском — 551 [7]. По причине отсутствия достаточного числа квалифицированных преподавателей и нехватки финансирования так и не начала работу Сибирская академия народного образования. Не была закончена реорганизация Томского ИНО. Одновременное осуществление двух проектов на территории одного города, требовавшее огромной работы и финансирования, судя по всему, заведомо было обречено. Организационные работы по открытию ИНО были начаты, выделены ассигнования и даже средства на продуктовые пайки учащимся, но эффективность этой деятельности была низкой. Ситуацию осложняла неорганизованность аппарата управления Томского ГубОНО, который был слабо подготовлен в кадровом и финансовом отношении для реализации подобных планов [4].

СибОНО отменил планы открытия института в Ново-Николаевске, несмотря на то, что педагогический коллектив проделал большую организационную работу [10]. Была отклонена просьба городских властей Барнаула, которые не первый год добывались учреждения педагогического учебного заведений. В частности, СибОНО известил руководство города, что «...для Сибири уже

организовано четыре института — в Иркутске, Красноярске, Омске и Томске <...> не все обитает в них благополучно и в отношении состава слушателей, в которых чувствуется недостаток, особенно в Омском и Красноярском институтах <...> Томский институт совсем даже не функционирует из-за недостатка преподавателей, Омский ИНО <...> также не устранил нужду в преподавателях. Вывод ясен: пока не закончится организация уже существующих институтов, пока они не оборудованы как следует в учебном отношении и не обеспечены полным комплектом слушателей, открытие новых институтов представляется крайне рискованным предприятием по выше указанным причинам» [6].

За весь период существования институтов народного образования в Сибири они так и не начали функционировать в полную силу; не были решены кадровые, финансовые, материально-бытовые проблемы. Во многом институты функционировали только благодаря энтузиазму преподавателей и студентов. Обучение в ИНО значительно уступало по качеству подготовки прежним педагогическим учебным заведениям и не удовлетворяло требованиям Советского правительства: быстро и дешево решить проблему нехватки учителей. Более того, для данной системы подготовки учителей, были характерны все те же особенности, которые вызывали наибольшую критику в дореволюционной системе подготовки школьных работников — эклектичность программ и перегруженность учебного плана. Продуктивные отношения между региональным руководством и советами институтов не складывались.

СибОНО, настроенное на быстрые реформы и быструю отдачу созданных учебных заведений, судя по всему, не могло смириться с необходимостью ждать четыре года до первого выпуска институтов. Сроки обучения пытались искусственно ужать, а стиль преподавания и организация этих учебных заведений стали вызывать некоторое раздражение у руководства СибОНО и Наркомпроса. В инструкции СибОНО, датированной 11 января 1921 г., указывалось на то, что «построение ИНО глубоко неправильно, страдает академичностью, оторванностью от жизни и отсутствием пролетарского духа». И в качестве ближайшей насущной задачи указывалось на перестройку планов ИНО и ускорение выпусков учителей, «устроить эти выпуски с тем расчетом, чтобы учителей I ступени иметь в октябре 1921 г., а учителей II ступени — в октябре 1922 г.» [9]. Результатом таких намерений стало сворачивание деятельности институтов народного образования.

В марте 1921 года был закрыт Омский ИНО. Институт получил «указания на возможность коренного преобразования в целях

приспособления его для краткосрочных педагогических курсов преподавателей школ I и II ступени» [12]. Вопрос был вынесен на обсуждение общего собрания студентов. По результатам обсуждения совет института констатировал, что «...едва наладилась работа, рабочее настроение студентов и преподавателей расстроилось», однако «...настоящее положение ИНО как вуза было признано ненормальным и существование его в таком виде не достигающим цели...» [2].

В октябре 1921 года под предлогом устранения «вредного дробления академических сил» Восточно-Сибирский (Иркутский) институт народного образования был слит с общественно-педагогическим отделением факультета общественных наук (ранее историко-филологический факультет) Иркутского университета. В результате образовался самостоятельный педагогический факультет [8, Л. 109 об.].

Относительно долгую борьбу за свое существование вел Красноярский институт народного образования. Вопрос о закрытии учебного заведения возникал неоднократно. В декабре 1921 г. председатель совета института Л. С. Гобов сумел доказать властям, что в условиях дефицита школьных работников задачи и цели института чрезвычайно ответственны: институт должен продолжить свою работу в «общесибирском масштабе» после закрытия Омского и Иркутского ИНО. В результате было принято решение институт оставить, но сократить расходы на его содержание [1]. В начале 1922 г., после снятия института с государственного снабжения, удалось добиться перевода учебного заведения на финансирование «за счет местных средств» [14]. Однако финансирования от местных органов власти так и не поступило. Чтобы избежать полной ликвидации, и не ставить в тяжелое положение преподавателей и учащихся, Красноярский ИНО было решено реорганизовать. На его базе были созданы I общеобразовательная и II специально-педагогическая школы [3].

Институты народного образования стали переходным этапом развития системы профессионально-педагогического образования от дореволюционной к советской модели подготовки учителей. С установлением советской власти на территории Сибири педагогическое образование региона начали приводить в соответствие с общероссийской системой подготовки работников просвещения. Предпринята масштабная реорганизация всей системы образования, в основу которой были положены новые — социалистические — принципы построения школы. На базе местных педагогических

учебных заведений, как и по всей России, предполагалось создать новый тип педагогических вузов — ИНО. К сожалению, поставленная задача в условиях Сибири не получила достойной реализации и выполнить ее до конца не удалось: большинство ИНО так и не смогли начать работу, а открытые просуществовали недолго.

Если на территории Центральной России институты народного образования относительно успешно трансформировались в другие типы высших учебных заведений — педагогические институты и университеты, то на территории Сибири в результате попытки преобразовать систему подготовки преподавателей школ в систему подготовки работников различных типов образования привела к полному развалу всей системы подготовки учительских кадров. Педагогическое образование в Сибири было отброшено на несколько десятилетий назад, нарушен естественный процесс развития этой сферы деятельности. На восстановление утерянных позиций потребуются достаточно длительный период и значительные финансовые затраты.

Список литературы:

1. Выписка из протокола заседания коллегии Енисейского губернского финансового отдела от 3 декабря 1921 г. // Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. 1053. Оп. 1. Д. 99. Л. 6.
2. Выписка из протокола заседания совета Омского института народного образования // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 19, 19 об.
3. [Докладная записка заведующего Енисейским ГубОНО] // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 24.
4. Докладная записка заведующего Томским ГубОНО по вопросу о состоянии народного образования в Томской губернии к июлю 1921 г. // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 204. Л. 89.
5. [Докладная записка исполняющего обязанности председателя педагогического совета Омского ИНО] // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 30. Л. 13–19.
6. Заключение по вопросу об открытии в г. Барнауле Высшего ИНО // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 2, 2 об.
7. Народное образование в Сибири по анкете опубликованной в Собрание узаконений (I–VII 1921 г.) // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 15. Л. 6.
8. Отчет 1922 г. // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 63. Л. 107–109 об.
9. Письмо заведующего СибОНО заведующему Енисейским ГубОНО по вопросу о политике в отношении ИНО // ГАО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 21.

10. Постановление СибОНО от 10 ноября 1920 г. // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 23. Л. 222.
11. Постановление Сибревкома от 2 июня 1920 г. об открытии Сибирской академии народного образования в г. Томске // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 21. Л. 167.
12. Постановление совета Омского института народного образования от 26 марта 1921 г. // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 18.
13. Предварительная краткая смета расходов на организацию Омского ИНО на период с 21 июля по 31 декабря 1920 г. // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 233. Л. 109.
14. Протокол заседания коллегии СибОНО от 3 февраля 1922 г. // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 255. Л. 49.
15. Реформа системы школьного образования в Советской республике (тезисы) // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 198. Л. 10–12 об.
16. Схема педагогического образования в РСФСР (Материалы отдела педагогического образования СибОНО) // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 215. Л. 42–43.

ОМСКИЙ ИНСТИТУТ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧАСТНАЯ ИСТОРИЯ ОДНОЙ РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1920–1921 гг.)

Кочурина Светлана Анатольевна
канд. ист. наук., доцент ТГПУ, г. Томск
E-mail: svpart@gmail.com

Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых. Свидетельство МК-3486.2011.6.

С вступлением Красной армии на территорию Сибири повсеместно началась подготовка к реорганизации системы образования по образцу центральной части России. К началу 1920/1921 учебного года местные учебные заведения должны были начать работу по новым правилам. Коллективы и слушатели педагогических учебных заведений региона, традиционно ратовавшие за реформы, направленные на совершенствование содержания и качества образования, были готовы к грядущим изменениям форм обучения и структурным преобразованиям. Летом 1920 г. в местных учительских институтах и семинариях состоялся

последний выпуск слушателей. Одновременно начались подготовительные работы по организации на базе них нового типа учебных заведений — Института народного образования (ИНО). Среди них история Омского ИНО — яркие пример тех противоречивых процессов, которые были характерны для сферы педагогического образования в Сибири переходного периода.

Формально Омский институт народного образования был открыт 21 июля 1920 г. Он был создан на объединенной базе бывшего Омского учительского института и Омской учительской семинарии. Предполагалось, что создаваемый вуз должен объединить в себе все лучшие педагогические традиции предшествующих десятилетий и новые принципы советской школы на благо подготовки учительских кадров для сибирской школы. До официального открытия ИНО, на основании изданного СибОНО положения, в институте была создана специальная Комиссия [7], в состав которой вошли представители педагогических коллективов учительского института, семинарии, а также представители от отделов народного образования. Комиссия принимала на себя все административные функции и задачи по реорганизации учебного заведения. По мере решения организационных вопросов, функции Комиссии должны были перейти педагогическому совету ИНО [4, л. 13, 13 об.].

Для Омского ИНО были разработаны «Положения», в которых оговаривались права и обязанности учащихся и преподавателей, трудовая дисциплина, управление институтом и др [8]. В целом деятельность учебного заведения строилась на демократических принципах. Вопросы управления ИНО решались на общем собрании Совета института, из числа преподавателей и слушателей. Совет также избирал председателя, который являлся руководителем учебного заведения. Однако в июле 1920 г., на время, пока в институте еще не сформировался коллектив, временно исполняющим обязанности председателя был назначен директор бывшего Омского учительского института Н.О. Рыжков.

Целью работы создаваемого Омского ИНО была провозглашена подготовка работников в области дошкольного воспитания, школьного и внешкольного образования «на основе социалистического строительства». Занятия планировалось начать только в декабре 1920 г., но сразу на трех факультетах — по подготовке работников дошкольного воспитания, I ступени Единой трудовой школы (ЕТШ) и внешкольного образования. Позднее предполагалось открыть и факультет по подготовке работников II ступени ЕТШ [6, л. 160].

На первый курс Омского ИНО принимали лиц обоего пола, начиная с 16 лет. По плану первый набор должен был составить 200 человек.

Несмотря на то, что ИНО официально являлись высшими учебными заведениями, образовательный ценз для приема в них был значительно ниже, чем в учительские институты. Уровень подготовки поступающих не был четко определен. Принимали лиц с общим развитием «не ниже примерно того, какое приобреталось окончанием средней школы и школы II ступени», в целом образовательный цен обозначался как «способность получать знания, даваемые ИНО» [6, л. 161].

Лица, не имевшие необходимого образования, могли поступать на подготовительные курсы при ИНО. Для этого требовались знания за курс высшего начального училища. Подготовительный курс включал два года обучения, при этом для желающих была организована дополнительная педагогическая студия. Окончившие студию также получали право поступать на работу в школы [6, л. 161 об.].

Следует отметить, что уровень образования для поступающих теперь не являлся главным условием. Если в дореволюционных учительских институтах и семинариях обучались в основном лица из крестьянского и мещанского сословий, но при этом доступ представителей других социальных слоев был неограничен, то в ИНО происхождение будущих студентов стало играть первостепенную роль. Постановление Сибревкома от 13 ноября 1920 г. определяло, что в Омский ИНО должны приниматься, в первую очередь: 1) лица от 16 до 25 лет, откомандированные с мест и принадлежащие к трудовому классу населения; 2) лица мобилизационного возраста и служащие в Красной армии откомандировывались на обучение с согласия губернского или окружного военного комитета; 3) состоящие на работе в промышленных комитетах допускались к обучению при условии, что им не исполнилось 20 лет.

Для поступления в ИНО необходимо было подать документы в местные отделы народного образования, где специальная комиссия из представителей отнаробраза, РКП и профсоюза решала вопрос об откомандировании просителя на обучение в ИНО. Документы кандидата содержали заявление, в котором обязательно указывалось социальное происхождение и выбранный факультет. При этом комиссия оставляла за собой право самостоятельно определять «пути и способы для составления суждения... о классовой принадлежности данного кандидата» [6, л. 163 об.].

В распоряжение Омского ИНО были переданы здания и имущество учительского института, семинарии и епархиального училища, а также все учебно-вспомогательные учреждения — колонии несовершеннолетних, мастерские и гимнастические залы [10]. Несмотря на то, что институту были переданы в собственность несколько корпусов

и учебные пособия, в реальности ситуация с материальным обеспечением была очень сложной.

Во-первых, учебному заведению не хватало помещений. К 1920 г. большинство бывших учительских институтов и семинарий в Сибири не располагали своими корпусами. В период Гражданской войны все здания были взяты на воинский постой или заняты госпиталями. Здания, которые временно передавались в распоряжении ИНО, были, как правило, не приспособлены для занятий и требовали капитального ремонта. Находящиеся в ведение ИНО имущество и библиотеки также требовали отдельных площадей для размещения. Не имея надлежащего хранения, уменьшившееся за период Гражданской войны имущество институтов по случаю растаскивалось.

В докладной записке исполняющего обязанности председателя педагогического совета Омского ИНО Н.О. Рыжкова приводились красноречивые факты истинного положения дел: «...в распоряжении ИНО имеется всего лишь одно полуразвалившееся здание б[ывшего]. учительского института. Между тем, ИНО соответствующими отделами не только заменяет б[ывшие]. учительский институт и семинарию, но должен иметь, по меньшей мере, вдвое больше, чем учительская семинария и институт, если даже в ИНО вести работу качественно равную работе времен самодержавия и Колчака» [4, л. 18 об.]. Помещения института не были оборудованы даже самой необходимой мебелью: «на 300 человек, 4 аудитории и 8 кабинетов имелось всего 12 столов, из которых 2 Сибнаробраз забрал себе» [3, л. 124].

В ноябре 1920 г. руководителем Омского ИНО была избран т. В. Васильев. Но и новый председатель совета очень скоро убедился в отсутствии сочувствия к проблемам вуза со стороны сибирского, губернского и городского отделов народного образования: «Сибнаробраз не только не содействует, но самым решительным образом противодействует не только наилучшей, но даже сколько-нибудь возможно нормальной деятельности ИНО» [3, л. 123]. По решению СибОНО институт лишился гимнастических снарядов, коллекции ученических работ для педагогического кабинета и других учебных пособий. Отсутствовали необходимые мастерские, которые позволяли бы отрабатывать навыки будущим учителям Единой трудовой школы. Более того, это никак не вписывалось в планы открытия в ИНО отдела подготовки инструкторов трудовых процессов. В распоряжении института находились лишь «остатки от столярной мастерской б[ывшей]. учительской семинарии, где даже не было полноценного комплекта инструментов. Между тем, всю «обмеблировку», а это, по подсчетам В. Васильева, 300 топчанов, 100 столов, 100 скамей и прочее, СибОНО

предложило «произвести силами студентов в своей мастерской» [3, л. 124 об.].

Особой проблемой был подбор и укомплектование ИНО педагогическими кадрами. В процессе реорганизации преподавательский состав учительских семинарий и институтов был расформирован: преподаватели бывших учительских семинарий переходили в ведение губернских отделов народного образования, а учительских институтов — в ведение СибОНО. Руководящие органы народным образование ведали дальнейшим назначением имевшихся кандидатов на вакантные должности. Квалифицированных педагогов не хватало не только в Сибири, но и по всей России. Значительная часть учительства за годы Гражданской войны рассеялась, многие, в силу тяжелого материального положения сменили род деятельности и не спешили возвращаться к педагогической деятельности. Кроме того, особое внимание со стороны органов власти теперь стало уделяться политическим взглядам преподавательского персонала, претенденты на должности преподавателей ИНО «из бывших» отстранялись.

Полноценный штат преподавателей ИНО, по оценке Н.О. Рыжкова должен был составлять не менее 32 человек [5, л. 76 об.]. В Омске набрать необходимое число преподавателей оказалось очень сложно. В ноябре 1920 г. в докладной записке председателя совета Омского ИНО т. Васильева на адрес СибОНО были высказаны претензии относительно политики руководства: «...вместо необходимых 25 преподавателей мне удалось привлечь в ИНО пока лишь 5 человек <...> СибОНО должно было озаботиться и дать с некоторым ущербом для себя институту часть своих работников» [2]. Подобные просьбы и требования поступали от председателя Совета неоднократно, но кадровая политика руководства народным образованием не отличалась последовательностью. Лучшие преподаватели института были направлены на работу в деревенские школы, переведены на работу в отделы образования или другие ведомства [3, л. 123, 123 об.]. Между тем, к началу занятий преподавательский коллектив все-таки был укомплектован, но значительная часть вакансий ИНО была занята специалистами, эвакуированными из европейской России. Практически сразу после стабилизации власти в регионе, несмотря на препятствия со стороны СибОНО и местных ГубОНО, преподаватели начали возвращаться обратно на родину, а занимаемые ими должности вновь оказывались вакантными.

Противоречивость политики руководящих отделов народного образования самым негативным образом сказывалось на настроениях педагогического коллектива института. Многочисленные факты

несправедливого отношения к учебному заведению, по словам В. Васильева, производили «угнетающее впечатление, впечатление, что Сибнаробраз вольно или невольно не только не содействует успеху ИНО, а наоборот противодействует и разрушает то, что создается для института. При таких условиях было бы правильнее издать распоряжении — остановить работу по организации ИНО и Институт не открывать» [3, л. 125].

Между тем, институт продолжал свою работу. Занятия в ИНО начались лишь в конце 1920 г. [9]. К этому времени в Омском ИНО числилось 60 человек и 100 — в двух подготовительных группах. К середине 1921 г. число студентов увеличилось до 317 человек. Слушатели занимались на трех основных учебных факультетах и осваивали специальные учебные курсы по отделениям.

Принцип составления учебного плана отделений института сохранил принятое в учительских институтах разделение на общие и специализированные предметы. Однако список предметов отличался от принятого в учительских институтах — появились специфические, характерные для того времени дисциплины. Так, общеобразовательный цикл предметов, наравне с общей психологией, историей культуры, педагогикой и историей педагогики, включал изучение таких дисциплин как история научного мировоззрения, общая теория эволюции, политическая экономика, история и теория научного социализма и Советская Конституция в связи с основами государственного права. Традиционный в курсе учительских институтов цикл дисциплин училищеведения был представлен несколькими предметами, с аналогичным содержанием — учение о трудовой школе, анатомия, школьная гигиена. Также в общеобразовательный курс были включены один из новых языков, основы эстетического и физического воспитания, основы практической агрономии, общие основы естествознания и математики [6, л. 160].

Специализированными предметами факультета дошкольного воспитания являлись гигиена, психология и психопатология дошкольного возраста, введение детей в мир природы, история педагогических идей дошкольного воспитания, организация и ведение детских учреждений, рисование, лепка, трудовые процессы, музыка, пение, сказывание [так в источнике] и книга, развитие речи, обучение грамоте и счету, игры и игрушки [6, л. 160 об.].

Учебный план факультета по подготовке работников I ступени школы предусматривал два цикла предметов: 1) предметы общенаучного цикла — математика, физика, химия, биология, география, история, родной язык и литература и 2) предметы педагогического цикла —

психология и психопатология детского школьного возраста, физическое и эстетическое воспитание, основы социального воспитания, школьное самоуправление и хозяйство, трудовые процессы, педагогическое рисование и лепка, пение, детская литература, методы работы в школе I ступени по основным предметам общенаучного цикла, физическое и эстетическое воспитание к трудовым процессам. Предполагалось, что студенты должны дополнительно вести «специальные работы» по одному из общеобразовательных предметов [6, л. 0160 об.].

Подготовка работников по внешкольному образованию ограничивалась изучением истории народного образования, энциклопедии внешкольного образования, статистики, методов внешкольной и элементов техники культурно-просветительской работы. Кроме того, студенты этого отделения занимались на оном из специальных курсов — педагогического, эстетического, книжно-библиотечного или музейно-технического образования [6, л. 160 об.].

Необходимо отметить эклектичность разработанных для ИНО программ обучения. Предметы общего и специализированного курсов отчасти копировали друг друга, и, как можно предположить, содержание ряда предметов не могло исключить повторений. Для учебного плана была характерна многопредметность. Судя по всему, учебный материал между предметами был распределен непропорционально, а выделение некоторых из них в специальные дисциплины не оправдано. Безусловно, в сложившихся на тот момент условиях, обучение в ИНО значительно уступало по качеству подготовки прежним педагогическим учебным заведениям. Пожалуй, единственной успешной частью этого проекта стало развитие идеологического воспитания и образования, которому уделялось особое внимание. Внешне казалось, учебный процесс постепенно налаживается. Однако деятельность институтов держалась на самоотдаче и энтузиазме преподавателей и студентов, и вопреки всем сложившимся обстоятельствам. Руководство даже строило планы организации «мастерских, показательных хозяйств, ферм и т. п., необходимых для преподавания трудовых процессов», открытия новых отделений подготовки учителей, а также обустройства научных лабораторий и кафедр [5, л. 76]. Все это требовало значительных финансовых затрат.

Эксперимент по созданию учебного заведения для подготовки учителя новой формации еще только начинался, когда над Омским ИНО нависла угроза закрытия. В 1921 г. перед Наркомпросом остро встал вопрос о сокращении расходов на народное образование, в связи с чем региональным руководством было принято решение о прекращении

деятельности педагогических вузов. Первым в Сибири был вынужден закрыться Омский СибОНО. На заседании совета института 24 марта 1921 г. обсуждалось предложение СибОНО о новой реорганизации института. На месте вуза планировалось открыть краткосрочные курсы подготовки учителей по наиболее востребованным специальностям. Совет не без сожаления констатировал, что «едва наладилась работа, рабочее настроение студентов и преподавателей расстроилось». Фактически коллектив института обвинил СибОНО в отсутствии содействия, и даже противодействии работе Омского ИНО, а посему «настоящее положение ИНО как ВУЗа было признано ненормальным и существование его в таком виде не достигающим цели». На фоне планов реорганизации вуза в краткосрочные курсы, Совет рекомендовал слушателям ИНО «по возможности переходить в другие вузы и рабочие факультеты при них» [1]. В скором времени деятельность Омского института народного образования была прекращена.

Дореволюционные учительские институты и семинарии в Сибири за время своего существования продемонстрировали успешный опыт подготовки преподавательских кадров. В регионе сложились уникальные педагогические традиции, основанные на высоких требованиях к качеству подготовки специалистов, на принципах сотрудничества преподавателей и слушателей. Суровые климатические условия, отдаленность от центра, имидж региона как места проживания «политически неблагонадежных» привлекала в период становления педагогических учебных заведений лишь людей действительно преданных идеям распространения просвещения. Именно они сформировали костяк педагогических коллективов и задали высокую планку требований к педагогу. Несмотря на кризисную ситуацию в сфере подготовки педагогических кадров, тяжелое экономическое положение, нестабильную политическую ситуацию и гражданскую войну, деятельность педагогических учебных заведений не только не прекращалась, но по мере возможностей развивалась. Учебные заведения, в том числе и Омский учительский институт, последовательно проводили реформы, углубляли специализацию подготовки и совершенствовали содержание обучения и программ. Учительские институты и семинарии должны были стать опорой при проведении советских преобразований в сфере подготовки учителей.

Однако в условиях военного и кризисного времени, власть приобретала особые полномочия и диктовала свои условия работы. Несколько лет, отведенные на подготовку учителя, Сибирский отдел народного образования считал необоснованной тратой времени, и на этом основании видел в ИНО «почти бесполезные учебные заведения».

Проблема с нехваткой преподавательских кадров была настолько серьезной, что это подтолкнуло сибирское руководство в условиях отсутствия нормального финансирования пойти по пути сокращения сроков обучения и себестоимости подготовки учителей. На окраинных территориях советского государства институты народного образования как тип учебных заведений оказались нежизнеспособными. На месте прежних ИНО образовывались самые разнообразные формы организации ускоренной подготовки учителей — школы, курсы и др. В результате отсутствия последовательной и планомерной политики был подорван потенциал высших педагогических учебных заведений, что самым негативным образом отразилось на качестве подготовки учителей и развитии школьного образования в последующие десятилетия.

Список литературы:

1. Выписка из протокола заседания совета Омского ИНО от 24 марта 1921 г. // Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 1053. Оп. 1. Д. 411. Л. 19, 19 об.
2. Докладная записка директора Омского ИНО заведующему СибОНО // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 115. Л. 48.
3. Докладная записка заведующему Сибирским отделом народного образования // Государственный архив Омской области (ГАОО). Ф. 331. Оп. 1. Д. 14. Л. 123–125.
4. Докладная записка исполняющего обязанности председателя педагогического совета Омского ИНО заведующему ГубОНО // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 30. Л. 13–19.
5. Объяснительная записка к финансовой смете Омского института народного образования // ГАОО. Ф. 2069. Оп. 1. Д. 7. Л. 76–77 об.
6. Отчет о ходе организации Омского ИНО // ГАОО. Ф. Р-318. Оп. 1. Д. 1. Л. 160–162 об.
7. [Повестка заседания Комиссии] // ГАОО. Ф. 311. Оп. 1. Д. 14. Л. 66.
8. Положение об Омском Институте народного образования // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 52. Л. 74–77 об.
9. Предварительная краткая смета расходов на организацию Омского ИНО (на период с 21 июля по 31 декабря 1920 г.) // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 233. Л. 109.
10. Приказ № 52 СибОНО от 9 сентября 1920 г. о передаче здания бывшего епархиального училища Омскому ИНО // ГАНО. Ф. 1053. Оп. 1. Д. 52. Л. 100 об.

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И ФРГ

Кубракова Марина Витальевна

*преподаватель кафедры иностранных языков, Луганский
государственный университет внутренних дел имени Э.А. Дидоренко,
г. Луганск, Украина
E-mail: soffi2506@mail.ru*

Синякова Галина Петровна

*старший преподаватель кафедры иностранных языков, Луганский
государственный университет внутренних дел имени Э.А. Дидоренко,
г. Луганск, Украина
E-mail: sinyakova74@mail.ru*

Ряд серьёзных противоречий — между увеличивающимся объёмом научной информации и традиционной педагогической технологией; между растущими требованиями к профессиональному мастерству педагогов и недостаточным уровнем их квалификации; между ростом объективной социальной значимости профессии учителя и фактической недооценкой его труда со стороны общества — обусловил разработку и проведение существенных реформ педагогического образования в США и ФРГ.

Начатая с середины 70-х гг. во многих странах реформа педагогического образования затронула в первую очередь организационную структуру учебных заведений для подготовки учителей начальной и неполной средней ступени.

Так в США, в последние десятилетия приняты законы и постановления о перестройке систем подготовки педагогических кадров, где одним из основополагающих является *Закон о совершенствовании педагогических кадров (1967)* [2, с. 94].

Процесс перехода к высшему образованию как единому типу подготовки учителей особенно прослеживался в США. Схема подготовки учителей в США мало отличается от подготовки других специалистов: первые два года — общее образование, где занятия проходят в колледже свободных искусств. В конце года обучения студенты выбирают свою будущую профессию и распределяются по специализированным колледжам. Желаящие стать учителем регистрируются в «школе образования», проходят собеседование и тест на определение склонности к работе с детьми, и продолжают учиться ещё два года по педагогической программе. В ней существуют обязательные по выбору и необязательные

программы. Третий год обучения посвящён изучению специальных предметов, которые студент будет преподавать в школе. Педагогическая подготовка проходит на четвертом году обучения. Здесь теоретические курсы совмещаются с практикой в школе. Вначале эта практика коротка и пассивна, затем работа в качестве помощника учителя. В конце года — трехмесячная работа в качестве учителя. Закончив 4-летний курс обучения, бакалавр педагогики должен успешно сдать национальные учительские экзамены и получить сертификат от департамента образования штата для получения лицензии на преподавания в школе. Для повышения квалификации, учитель может окончить годичные вечерние курсы для получения степени магистра.

Снижение уровня общеобразовательной подготовки учащихся в США явственно выявилось в 80-е годы и вызвало критику в адрес системы педагогических кадров, указывая на низкий академический уровень студентов, слабую материально-техническую базу, схоластику и академизм в содержании программы и их отрыв от реальной практики школ.

Таким образом, было предложено закрыть «школы образования», ликвидировать все теоретические курсы по педагогике и сосредоточить внимание на овладении опытом педагогического мастерства лучших учителей. Однако представительные комиссии по реформе педагогического образования не были согласны с вышеуказанными предложениями. Так, комиссия группы Голмса разработала большую программу, предусматривающую тщательный отбор студентов для педагогической профессии, более длительную практику в школе, которая должна начинаться уже на ранней стадии обучения, и создание при университетах педагогических клиник, в которых студенты будут практиковаться под руководством работающих в классах профессоров педагогики [3, с. 2].

Благодаря данной программе в США широко развита система курсов по выбору, которые помогают расширять кругозор и дают знания смежных областях, без которых подготовка современного учителя была бы неполной.

Следует отметить, что ряд преобразований в системе подготовки будущих учителей прослеживается не только в США, но и в Германии.

Между 1965 и 1973 гг. образовательная политика ФРГ подверглась коренным преобразованиям, которые основополагающим образом изменили облик высшей школы. Ещё в 1970 г. государственный Совет по образованию потребовал от всех педагогических вузов введения, наряду с научным образованием, научно-педагогических, методических и школьно-практических элементов обучения [4, с. 125]. Однако дальнейшие планы поставить подготовку к профессии учителя на

научную основу потерпели неудачу из-за сопротивления федеральных земель. Согласие было достигнуто в том, что педагогическое образование необходимо разделять на две фазы: «научное обучение», включающее научно-педагогические и методические элементы, и следующую за ним двухлетнюю педагогическую практику [1, с. 136]. Тем не менее, в настоящее время подготовка педагогических кадров представляет собой хорошо отлаженную образовательную систему, которая строится с учётом особенностей и характера школьного образования страны.

Продолжительность и содержание учебы по специальности «Педагогика» в Германии зависит от того, в какой школе (начальной (Grundschule или Primarstufe I), средней (Sekundarstufe I) или в гимназии (Sekundarstufe II) собирается работать будущий учитель, а также от предметов, на которых он хочет специализироваться. В целом, подготовка учителей проводится в двух базовых и одной дополнительной фазах: 1 фаза — основной курс; 2 фаза — референдариаг; 3 фаза — введение в профессиональную деятельность, повышение квалификации.

Первый этап называется теоретическим условно, поскольку в его рамках проводится школьная практика, как равноправный компонент содержания учебных планов и программ. Он охватывает: специально-научную часть (дидактику соответствующих предметов), и изучение не менее двух предметов; воспитательно-научную часть с обязательным изучением педагогики и психологии; стажировки, сопровождающие учебу, проводимые, как правило, в течение нескольких недель в школе.

Второй этап предусматривает объединение практической подготовки в процессе непосредственной преподавательской деятельности в школе под руководством ментора с изучением педагогических дисциплин во время лекций, практических занятий, групповой работы. Этот период профессиональной подготовки будущих учителей в Германии называется подготовительной службой (Vorbereitungsdienst) и состоит из трёх элементов: а) преподавание в школе под руководством тьюторов; б) занятия на семинарах, посвященных педагогическим дисциплинам; в) занятия на семинарах по методике преподавания двух основных предметов.

Третий составляющим этапом системы подготовки учителей являются формы повышения квалификации учителей.

Следует отметить, что во многих федеральных землях широко обсуждается реформа системы педагогического образования. Причина этой дискуссии кроется в том, что в связи с преобразованиями в обществе и культуре изменились как требования к школе, так и представление об учителе. Критика педагогического образования касается разрозненности двух его фаз. Указывается, в частности, на доминирование в

университетах специальных наук и на то, что до сих пор не удалось сформировать систему педагогического и предметно-дидактического образования, соответствующую требованиям к профессии учителя, и согласовать с этой системой содержание учебных предметов. Но даже критики системы педагогического образования признают, что профессиональный уровень немецких педагогов довольно высок. Соответственно, можно предположить, что существующая в Германии структура подготовки учителей гарантирует научно-квалифицированное, ориентированное на практику и подкрепленное теорией образование. В то же время следует отметить необходимость более точного согласования целей и содержания внутри и между подсистемами «высшая школа» — «семинар» — «школа» с большим учетом педагогических компонентов образования.

Список литературы:

1. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / За заг. ред. проф. Г.В. Щокіна: Монографія. К.: МАУП-МКАБ 1997. 208 с.
2. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика. 1994. № 3. С.94–100.
3. Малькова З. Как готовят американских учителей // Педагогический вестник. 1993. № 13. С. 2.
4. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 2005. 211 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ

Полякова Ольга Юрьевна

аспирант УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

E-mail: jlo124@mail.ru

Начало XXI века характеризуется стремительным развитием общества, появлением новых технологий, изменениями в сфере экономики, которые оказывают существенное влияние на формирование научного миропонимания современного человека. Эти изменения, происходящие в жизни, трансформируя социокультурную

среду, влияют на научное миропонимание современного человека, то есть присущую ему систему смыслов, образов мысли, ценностей, норм и идеалов, стереотипов и установок, требуя от человека умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям, проявлять гибкость мышления, нестандартный подход к различным ситуациям. Миропонимание, в свою очередь, определяет жизненные цели индивида и повседневные принципы его поведения. Именно основываясь на сложившемся понимании мира, человек строит свою деятельность, принимает те или иные решения, от которых может зависеть не только его собственная жизнь, но и жизнедеятельность других людей.

В отечественной философии понятие миропонимание недостаточно изучено и используется, как правило, в стилистических целях, либо в качестве синонима терминам «мировоззрение», «картина мира», либо для выделения некоторой подсистемы мировоззрения, либо для обозначения формы сознания, имеющей характер системы ненаучных, «обыденных», стихийных взглядов на мир.

Чтобы раскрыть понятие «миропонимание» и его значение в становлении личности, необходима дифференциация этого понятия от «мировоззрения», рассмотрение этих понятий во взаимосвязи и взаимодействии. Мировоззрение, в Российской педагогической энциклопедии, трактуется как «целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, общества». В структуре мировоззрения выделяют три основных компонента (уровня): мироощущение, мировосприятие, миропонимание. Мы сосредотачиваем свое внимание на рассмотрении третьего компонента мировоззрения — миропонимание.

Миропонимание — это «совокупность определенных знаний о мире». В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее толкование миропонимания: это «то или иное понимание мира, действительности, система взглядов, идей».

Содержание «миропонимания» можно раскрыть через его понятия «мир» и «понимание». Первое из них в научной и философской литературе трактуется как установленный порядок, или миропорядок, альтернативный хаосу. Порядок в знаниях о явлениях и процессах природы устанавливается на основе ее фундаментальных закономерностей, раскрывающих единство всех этих процессов и явлений. Мир природы можно понимать как область бытия, выделяющую предельную сферу функционирования основных закономерностей природы. В качестве таких закономерностей в

научной литературе называются принципы экстремальности, причинности, сохранения, симметрии и другие.

Понимание — один из основных видов сложной мыслительной деятельности, заключающейся в раскрытии существенного в предметах и явлениях действительности. Оно ставит целью постижение исследуемых явлений во всей их целостности. Расчлененность, изоляция явлений мешают их пониманию. Хотя в ходе познания анализ и синтез дополняют друг друга, в процессе понимания синтез завершает аналитическую сторону исследования и является главным [4]. Таким образом, миропонимание можно определить как мыслительную деятельность, в процессе которой при помощи фундаментальных закономерностей знания организуются в единую систему.

Герменевтика, являясь наукой о понимании, рассматривает понимание как процедуру истолкования изучаемого явления, его интерпретации посредством специальных правил, присущих данной научной области. Тем самым, как подчеркивает Г.И. Гайсина, понимание предстаёт в виде интерпретативной деятельности, связанной не столько с процедурами получения нового знания, сколько с процедурами его осмысления. В. Дильтей определяет понимание как «обретение целостной интуитивно-смысловой причастности субъекта к постигаемому явлению» [3].

Герменевтический принцип применительно к обучению, по мнению В.И. Андреева, должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием. Поэтому центральной задачей является не информирование, а разъяснение и оказание помощи в осмыслении явлений. Расширению смыслового поля при изучении явления окружающего мира может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процесса обучения.

Само происхождение знания и понимания различно. Первое формируется потому, что человек одарен органами чувств — его разум остается при этом пассивным; и так как органы чувств одинаковы у всех людей, то и знание всем им доступно в одинаковой степени. Понимание образуется при господствующем участии человеческого разума, и внешние чувства — только орудие для него, которые направляет он, и впечатления которых он исследует, чтобы раскрыть то, что лежит за этими впечатлениями и что вызывает их.

Наконец, и в развитии знания и понимания лежит глубокое различие: первое увеличивается через простое механическое

прибавление одних знаний к другим, второе совершенствуется, становясь глубже и полнее».

Далее, совокупность человеческих знаний — это бесконечный ряд отражений в его уме того бесконечного ряда явлений, который проходил перед ним во времени; отражений, не измененных и явлений не понятых, в создании которых он не участвовал и силе которых он поработен. Человеческое понимание — это отдельный мир, сложный и углубленный, создаваемый мыслью человека, медленно и неустанно ткущую нити, последний узор которых неизвестен, но в котором содержится последняя разгадка всего [1].

Проблема познания мира рассматривалась в философии с древних времен. Так, Гераклит утверждал, что знания наши относительны и содержат в себе противоречия, человек не может руководствоваться готовыми знаниями и уповать на авторитеты, а ум заключается в познании сущности и всего мира [2].

Демокрит пытался создать стройную картину мира, не противоречащую чувственным данным. Он утверждал, что в мире нет ничего сверхъестественного, все сводится к атомам и пустоте. Познание он объяснял как истечение атомов: оболочка отделяется и запечатлевается человеком, получается образ. Вместе с тем, человек еще не стал в античной философии центральной фигурой в познании мира.

Позднее Сократ определил, что цель философии — помочь человеку познать себя, что знание — добродетель и основа нравственного поведения [12].

Существенно раскрыл идею познания мира Платон. Он выделил активное деятельное начало в познании, которое, по его мнению, представляет собой внутреннюю работу ума. Он разработал целостную систему знаний для воспитания детей, включая и дошкольников. Стержнем этой системы стали чтение и музыка. Чтение дает много поучительного, много рассказывает о древних знаменитых людях, прославляет и восхваляет их подвиги; следует больше заботиться о воспитании благонравия у детей; вся человеческая жизнь нуждается в гармонии и ритме [8].

В эпоху реформации, когда началась открытая борьба против монополии каталитической церкви в духовной жизни общества, появились народные школы и классические гимназии, встала проблема отбора и систематизации знаний для обучения подрастающего поколения. Одним из первых разработал систему знаний Я.А. Коменский. В ней он определил знания и для детей дошкольного возраста, которые изложил в «Материнской школе». Система

содержала основы умственного, нравственного и физического воспитания детей. В области умственного воспитания Я.А. Коменский определил широкий круг знаний, которые могут встретиться дошкольнику в его окружении. Он подчеркивал необходимость жизненных ориентировок и подготовки к восприятию школьных наук. В его программу знаний были включены объекты живой и неживой природы, уклад семейной жизни, факты и явления общественной жизни. От ребенка требовалось знание и название объекта. Система Я.А. Коменского отличалась энциклопедичностью знаний о мире, задавала порядок ознакомления с ним и возможность контроля за освоением. Его система была построена на принципе наглядности. Коменский писал: «... все, что только можно предоставлять для воспитания чувствам, а именно: видимое — для восприятия зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащие вкусу — вкусом и.т. д. Если какие-либо предметы, можно сразу воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [5].

На рубеже XVIII и XIX веков идею гармоничного развития природных сил и способностей человека развивал И. Г. Песталоцци.

Из его педагогического наследия особый интерес для нашего исследования представляет идея о первоначальных неясных и неотчетливых знаниях детей о мире, о том, что необходима стройная система знаний и упорядочное обучение, которое ведет к более точному познанию свойств чувственно воспринимаемого мира. Эти идеи Песталоцци во многом определили дальнейшее развитие педагогической мысли в Европе [7].

Особый интерес представляет разработанная Н.Н. Поддъяковым теория ясных и неясных знаний дошкольников и их роль в психическом развитии ребенка [9].

Он утверждает, что развитие знания идет от устойчивости к неустойчивости, от нее снова к устойчивости, и так многократно повторяется, что новое, ясное знание служит основой возникновения новых диффузных знаний, которые отражают новые, малоизвестные стороны объекта [9]. Н.Н. Поддъяков подчеркивает, что для активизации мышления детей необходимо соблюдение меры неопределенности какой-то части дошкольных знаний, тогда у дошкольников возникает нетерпение получить эти знания.

Для нашего исследования это является основанием, так как известно, что понимание мира формируется у всех людей независимо от специального педагогического воздействия. Это и составляет неясные, противоречивые и неполные знания, которые вызывают у

дошкольников нетерпеливое желание познать окружающий мир. Далее все зависит от специального педагогического воздействия, от предлагаемой детям системы знаний о мире, которая должна иметь тенденцию обеспечивать постоянный рост неопределенных, неясных знаний дошкольников, направляющих их умственную активность, общее познавательное развитие и, как его характеристику, содержание понятия мира.

Значительный вклад в разработку систем знаний для дошкольников внесла А.П. Усова. Давая характеристику знаний для детей, она подчеркивала, что различаются две категории знаний и умений, те, которые приобретаются детьми в индивидуальном опыте или ходе воспитательных мероприятий, и те, которые дает детям взрослый. Поэтому она подчеркивала, как важно при организации обучения детей ясно и точно представлять, что дети получают при познании окружающего мира путем накопления собственного опыта и что необходимо дать им в организованном образовательном процессе.

А.П. Усова призывала учитывать возрастные возможности детей при отборе знаний: говорила, что детям нужно показывать простые и доступные закономерности, зависимости между явлениями, давать систему знаний в определенной последовательности от простого к сложному [11].

Дальнейшая теоретическая разработка проблемы системных знаний для дошкольников осуществлялась П.Г. Саморуковой, В.И. Логиновой и другими.

Так, П.Г. Саморукова подчеркивала, что система знаний для дошкольников, бесспорно, должна отличаться от системы школьных знаний. Она отмечала, что «систематизация знаний возможна на разной степени их глубины и обобщенности: на эмпирическом уровне, когда основное содержание знаний представлено в форме представлений (образов ранее воспринятых предметов (и явлений) и на более высоком — теоретическом уровне, когда знания имеют форму понятий, а связи характеризуются как глубокие закономерности» [10].

В.И. Логинова, анализируя систему знаний [6], обнаружила различные точки зрения по вопросу создания систем знаний и их усвоения детьми дошкольного возраста. Она выделила несколько точек зрения. Первая, когда дети дошкольного возраста самостоятельно в собственной активной деятельности без всякого участия взрослых овладевают знаниями. Отсюда главная задача — развивать активность, формировать навыки.

Другая точка зрения, на которую указывала В.И. Логинова, заключается в том, что появляется утверждение о недоступности

знаний детям дошкольного возраста, так как знания — это всегда опознавание действительности, осмысление ее. Дети в силу возрастных возможностей могут только отражать отдельные факты на уровне впечатлений, эмоционально переживать их. Это дало основание вообще отрицать необходимость формирования знаний у дошкольников.

Вся жизнь человека буквально с самого рождения это — познание мира, его знания, представления, взгляды об окружающем складываются в результате длительной, сложной интеллектуальной работы. Но знания эти должны быть актуальны для человека, то есть приобрести для него субъективный, личностный смысл.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 1. Казань, 1996. 565 с.
2. Асмус В. Ф. Античная философия. М., 1976. 277 с.
3. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология XX века. Антология. М., 1995.
4. Ильченко В. Р. Эволюция естественнонаучной картины мира // Физика в школе. М.: П., 1987.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
6. Логинова В. И. Расширение сенсорного опыта как основа словарной работы с детьми дошкольного возраста. Ученые записки Кемеровского пединститута. Вып. 18. Кемерово, 1969. С. 47–55.
7. Песталоцци И.Г. Статьи и отрывки из педагогических сочинений / И. Г. Песталоцци. М., 1939. 112 с.
8. Платон. Сочинения. Т.3 (1). М., 1971. 610 с.
9. Подъяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград, 1994. 48 с.
10. Саморукова П. Г. Систематизация знаний детей о природе // Дошкольное воспитание. 1973. №4. С. 76–81.
11. Усова А. П. Обучение на занятиях // Вопросы обучения в детском саду. М., 1952. С. 31–57.
12. Философская энциклопедия. М., 1960. 554 с.

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ДО УЧРЕЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ОКРУГА (1803–1885 ГГ.)

Сеченова Анастасия Александровна

мл. науч. сотрудник ТГПУ, г. Томск

E-mail: Sechenovaa@mail.ru

Работа выполнена при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых. Свидетельство МК-3486.2011.6

В 1803 г., согласно Предварительным правилам народного просвещения, народное образование в Российской империи было объявлено «особой государственной частью». В рамках реформирования системы образования в 1803 г. была утверждена окружная система управления учебными заведениями. В Западной Сибири учебного округа учреждено не было по причине отсутствия центробразующего начала — университета и недостаточного количества учебных заведений [7, с. 438–440].

До открытия учебного округа в Сибири в управлении учебными заведениями можно выделить 4 основных этапа: I этап (1803–1828 гг.) — учебные заведения Западной Сибири были в административном подчинении Казанского учебного округа и управлялись через институт визитатора; II этап (1828–1859 гг.) — учебные заведения находились в ведении гражданских губернаторов; III этап (1859–1882 гг.) — учебные заведения управлялись генерал-губернатором Западной Сибири; IV этап (1882–1885 гг.) — учебные заведения находились под управлением главного инспектора училищ.

По Предварительным правилам народного просвещения планировалось открыть университет в г. Тобольске. До открытия сибирского университета немногочисленные учебные заведения Западной Сибири были подчинены попечителю Казанского учебного округа. В 1820 г. для постоянного осмотра училищ Томской, Тобольской, Казанской, Пермской, Вятской губерний была учреждена должность визитатора. По представлению попечителя Казанского учебного округа М. Л. Магницкого первым визитатором Сибири в 1821 г. стал директор Иркутской гимназии статский советник П.А. Словцов [12, л. 1]. В отчете по осмотру учебных заведений Западной Сибири в 1821 г. Словцов отмечает немногочисленность учебных заведений Западной Сибири, указывает на слабую подготовку учителей, недостаток педагогов в некоторых училищах, и слабую

подготовленность учащихся в большинстве учебных заведений [12, л. 5–19 об.]. Управление учебными заведениями Западной Сибири через институт визитатора не было действенным, т.к. попечителю Казанского учебного округа было затруднительно контролировать их деятельность из-за отдаленности сибирских губерний и обширности подведомственного ему учебного округа.

Указом 1828 г. учебные заведения Западной Сибири были переданы под управление местным гражданским губернаторам, что давало возможность учитывать местные особенности и потребности в образовании. Гражданские губернаторы по учебной части находились в непосредственном подчинении министерству народного просвещения (МНП) и «входили к нему с представлениями о делах учебных» на правах попечителей учебных округов. Должность визитатора при этом упразднилась [6, с. 1099]. Дело народного образования развивалось в Сибири очень медленно. По статистическим сведениям, представленным главными сибирскими управлениями в годовых отчетах на огромной территории Западной Сибири на 1833 г. числилось всего 32 учебных заведения. В некоторых местностях с достаточно большой численностью населения вообще не существовало ни одного учебного заведения (например, в городах Колывани (с общей численностью населения 1112 человек) и Тюкалинске (1213 человек), в округах Томской (71 135 человек), Каинской (44 275 человек), Колыванской (47 751 человек)) [11, л. 2–3].

Со временем все больше назревала необходимость учреждения университета в Сибири. Недостаток отсутствия высшего учебного заведения особенно замечался людьми, приехавшими из Европейской России. Так, например, в 1834 г. шеф жандармов А.Х. Бенкендорф препроводил министру народного просвещения С.С. Уварову записку полковника корпуса жандармов А.П. Маслова с замечаниями о необходимости учреждения университета в Сибири. В записке Маслов указывает на низкий уровень не только грамотности, но и культуры в целом среди сибирского населения, который мог бы повыситься при открытии университета [10, л. 2–6]. Вопрос учреждения сибирского университета поднимался на разных уровнях, было даже разработано несколько проектов его открытия: проекты попечителя Казанского учебного округа М.Л. Магницкого, параллельно с ним Тобольского и Томского генерал-губернатора П.М. Капцевича (1823–1824 гг.), министра народного просвещения А.С. Норова (1856 г.). Все эти проекты поддерживались императором, однако не были реализованы. Правительство предполагало, что вследствие незначительного числа средних школ и редкости населения в Сибири в университете не окажется достаточного количества слушателей, опасалось трудностей с

обеспечением университета достаточным числом профессоров, сказывались и финансовые трудности [5].

Распределение контроля над учебными заведениями Сибири между гражданскими губернаторами приводило к тому, что в МНП поступали не всегда точные и полные сведения о них, данные не всегда присылались в нужный срок и могли искажаться из-за разногласия во взглядах губернаторов, вследствие чего нарушалось целостное представление о Сибири.

Стремясь изменить сложившуюся ситуацию в 1836 г. министр народного просвещения С.С. Уваров ходатайствовал о передаче Тобольской гимназии и училищ в Западной Сибири в ведение генерал-губернатора Западной Сибири П.Д. Горчакова, изъявившему ранее готовность содействовать МНП. Министр считал, что непосредственное влияние генерал-губернатора и его участие в развитии народного образования принесут несомненную пользу. В ходатайстве он писал: «Горчаков, будучи полным хозяином по учебным заведениям и состоя по всем предметам в непосредственных сношениях со мною, будет снабжен всеми от меня зависящими средствами к достижению цели, которой едва ли можно было достигнуть без усиленной и совокупной деятельности МНП и высшего местного начальства Сибирского края» [9, л. 1–4].

В 1859 г. данное ходатайство нашло отражение в Положении об управлении гражданскими учебными заведениями Западной Сибири. Согласно Положению главное управление всеми учебными заведениями в губерниях и областях Западной Сибири вверялось местному генерал-губернатору. Он становился «главным местным начальником всех гражданских учебных заведений края». При этом надзор «за соблюдением надлежащего порядка» в учебных заведениях осуществлялся начальниками губерний и областей Западной Сибири. Для «ближайшего надзора» за гражданскими учебными заведениями в губерниях и областях Сибири и за организацией учебного процесса в них при генерал-губернаторе была введена должность главного инспектора училищ. Он обязан был осматривать все учебные заведения Западной Сибири, независимо от их ведомственной принадлежности. В тот период на территории Западной Сибири существовали светские учебные заведения, подведомственные министерствам народного просвещения, внутренних дел и государственных имуществ, а также частные пансионы и школы. Главному инспектору училищ подчинялись директора народных училищ (они же директора гимназий), а им, в свою очередь, — штатные смотрители уездных и приходских училищ [8, с. 336–339]. Однако главный инспектор училищ не имел «прямого выхода» на министра народного просвещения. В газете «Восточное обозрение» отмечалось, что его власть была сильно ограничена, он являлся лишь исполнителем распоряжений по учебной части генерал-губернатора [1, с. 2].

После первой ревизии училищ в 1860 г. главный инспектор докладывал генерал-губернатору: «вообще педагогическая часть во всех осмотренных учебных заведениях Западной Сибири находится в очень неудовлетворительном состоянии, везде придерживаются старой рутины преподавания, всюду господствует одна мертвая буква и почти нигде не слышно живого слова, понятного учащимся. Впрочем, все это происходит не от недостатка усердия преподавателей, но есть следствие устарелости их времени на педагогические требования» [4, с. 31].

В 1875 г. генерал-губернатор Западной Сибири Н.Г. Казнаков, ознакомившись еще в Петербурге с нуждами и потребностями края по книгам и изготовленным для него Н.М. Ядринцевым докладным запискам, вновь поднял вопрос об учреждении в Сибири университета, о чем ходатайствовал императору. Александр II поддержал эту идею, и уже в 1877 г. министерством народного просвещения была учреждена особая комиссия для выбора города Западной Сибири, в котором было бы предпочтительнее утвердить университет. Этой комиссией впервые была осознана необходимость учреждения отдельного Западно-Сибирского учебного округа. Вместе с тем члены комиссии считали необходимым, в случае учреждения университета в городе Томске, освободить местного генерал-губернатора от обязанностей заведования учебными заведениями Западной Сибири, и в особенности университета, учредив должность попечителя. На данное решение повлияло несколько факторов: во-первых, у генерал-губернатора достаточно широкий круг обязанностей и он не смог бы полноценно заниматься университетом, который требует постоянного и бдительного наблюдения со стороны местной власти; во-вторых, управление учебными заведениями планировалось выстроить по примеру Европейской России.

В мае 1882 г. Высочайшим указом была упразднена должность Западно-Сибирского генерал-губернатора и управление учебной частью в Западной Сибири поручалось во временное заведование главному инспектору училищ Западной Сибири на правах попечителя учебного округа [3, с. 2–3].

Газета «Восточное обозрение» в 1885 г. отметила, что «фактическое образование особого учебного округа для губерний и областей Западной Сибири началось уже в 1882 г.» [1, с. 2], т. к. под властью главного инспектора училищ объединились Томская и Тобольская губернии, Акмолинская, Семипалатинская и Семиреченская области. К этому времени уже возводилось здание сибирского университета, и многие жители края с нетерпением ждали скорого открытия учебного округа, о чем свидетельствуют заметки в сибирских газетах [1].

В 1884 г., когда работы по постройке зданий университета были близки к окончанию, министр народного просвещения И.Д. Деянов вошел в Государственный совет с представлением об учреждении

Западно-Сибирского учебного округа. В этом представлении он писал: «необходимость учреждения Сибирского округа ко времени открытия университета очевидна из того, что по Высочайше утвержденному уставу Российских университетов 23 августа 1884 г., на попечителя возлагаются такие обязанности по отношению к университету, которые не могут быть возложены на главного инспектора, как на лицо, которое по положению своему не может быть облечено теми полномочиями, которые присвоены попечителю округа необходимость иметь в Западной Сибири лицо с властью попечителя обуславливается и многими другими причинами». В марте 1885 г. Государственный совет принял решение об учреждении Западно-Сибирского учебного округа [3, с. 4–5]. Учебный округ в Западной Сибири был официально открыт 1 июля 1885 г. [2, с. 1].

Список литературы:

1. Восточное обозрение. 1885. № 1.
2. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 126. Оп. 4 Д. 2722. Об учреждении Западно-Сибирского учебного округа и о назначении попечителем действующего статского советника В.М. Флоринского и окружными инспекторами статских советников Вахрушева и Гаазе. Здесь же о принятии дел канцелярии главным инспектором, 1885 г. 60 л.
3. ГАТО. Ф.126. Оп. 2. Д. 2604а. Краткий обзор деятельности Западно-Сибирского учебного округа за первое двадцатипятилетие его существования 1885–1910 гг. Томск. «Печатня С.П. Яковлева», 41 л.
4. Мисюрев А. Краткие сведения по истории дирекции училищ Томской губернии. Томск типография Дома трудолюбия, 1913. 86 с.
5. Настольный календарь на 1919 год изд-е МНП под ред. М.Н. Пинегина. Томск: типо-литография томской железной дороги, 1919 г. 180 с.
6. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собрание 2: (1825–1881). Т. 3. Закон № 2502.
7. Предварительные правила народного просвещения // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1 (1649–182). Т. 27. Закон № 20597.
8. ПСЗРИ. Собрание 2 (1825–1881). Т. 34. Ч.1 Закон № 34355.
9. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 83. Д. 112. По докладной записке вследствие отношения генерал-губернатора Западной Сибири генерал-лейтенанта князя Горчакова — о поручении в ведение его училищ Западной Сибири. 10 л.
10. РГИА. Ф. 733. Оп. 83. Д. 83. «Замечания об учреждении в Сибири высшего учебного заведения или корпуса для образования юношества», составленные полк. корпуса жандармов Масловым при осмотре учебных заведений Сибири. 6 л.
11. РГИА. Ф. 733. Оп. 83. Д.113. По отношениям председательствующего в Сибирском комитете о недостатке в Сибири народных училищ, о доставлении сведений об оных. 14 л.

12. РГИА.Ф. 733. Оп. 39. Д. 368. По представлению Казанского учебного округа с представлением отчета по осмотру училищ Иркутской, Томской, Тобольской губернии. 25 л.
13. Труды комиссии, учрежденной по высочайшему повелению для изучения вопроса об избрании города для сибирского университета, С-П.: Типография В.С. Балашева, 1878 г. 159 с.

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ДИДАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Стельник Виктория Викторовна

преподаватель иностранных языков ВолгГТУ, г. Волгоград

E-mail: ViktoriaStelnik@rambler.ru

На каждом историческом этапе развития образования всегда выступают два процесса: познание окружающего мира и обучение. Каковы закономерности этих двух процессов и есть ли между ними связь? Влияет ли один процесс на другой и если да, то в чем и как это проявляется? Эти вопросы давно возникли перед дидактикой и по-разному решались представителями материалистической и идеалистической теорий обучения.

Дидактика есть часть педагогики, приобретающая в настоящее время черты самостоятельной научной дисциплины. Предметом дидактики являются процессы образования и обучения, которые тесно связаны с воспитанием и являются его органической частью.

Существенной чертой современной немецкой педагогической мысли является многовариантность способов объяснения одного и того же феномена. Возникшие в 1960-х гг. педагогические течения находились в пределах наиболее общих тенденций развития двух форм мировоззренческих ориентации и идеологий: технократизма и антропологизма. Суть первого в педагогике сводилась к требованиям «реалистического поворота» к жизни в соответствии с социальными проблемами, задачами научно-технической революции, внедрением новейших научных и технических средств и методов исследования. Дело в том, что в 1950-е гг. на передний план в педагогике вышли теоретические воззрения гуманизма и экзистенциализма. Эти направления выделяли личностные аспекты человеческих возможностей, необходимость их развития с целью уберечь личность от угрозы коллективизма, «массовости», от идеологии, государства, якобы убивающих в человеке все индивидуальное и гуманное.

Антропологизаторская тенденция в педагогике, имевшая давние традиции, трактовала социальную сущность человека и всех воздействовавших на него факторов в отрыве от материальных условий. Она усилилась в связи с размежеванием технократизма с гуманизмом, вызванным обострением в этот период идеологической борьбы, введением технологических инноваций. «Антропологический поворот» стимулировал стремления определенных ученых найти новое обоснование концепции мира, человека, его духовных ценностей. В русле технократической идеологии и как результат критики традиционной теории обучения, или нормативной дидактики, которую символизировал так называемый дидактический треугольник «учитель-ученик-предмет», возникли различные модели дидактики. Рассмотрим подробнее их основные положения.

1. Теория управления процессами школьного обучения (кибернетическая дидактика, информационно-теоретическая, коммуникативная дидактика — в разных классификациях свои названия) ставит в центре своего внимания задачу оптимизации учебного процесса с помощью технических средств, программированного обучения и управления поведением учащегося.

Эта теория в своем развитии пошла по двум направлениям: а) кибернетическое моделирование обучения на основе теории абстрактных автоматов и теории игр; б) ориентация на изучение психологии, психоструктуры обучаемого, прежде всего его памяти. Здесь же нашли свое место информационно-теоретическая дидактика, которая опирается на точку зрения управляемости процесса воспитания, а также так называемая коммуникативная теория. Разработчики последней, К. Молленхауэр, И. Бок, К. Шаллер, оперируют набором определенных средств и методов педагогического воздействия, или техникой взаимного убеждения, овладение которой является предпосылкой развития «уверенности в себе, самоконтроля, способности и готовности к принятию решений, а также тех моральных, социальных и политических установок и способов поведения, которые признаны в обществе» [2, s. 100]. Среди этих средств — поощрение, порицание, напоминание, предупреждение, угроза, просьба, разговор, беседа, выступление, высказывание, проповедь, обращение и т. д. Это, по идее авторов, — единственный рычаг воспитательного воздействия, в частности, на сознание и поведение учащегося. Овладение коммуникативной техникой представляется основой для процесса эмансипации личности как конечной цели воспитания.

2. Дидактика как теория учения и обучения (структурно-аналитическая дидактика в классификации Н.Д. Никандрова, обучающая в классификации Ф. Крона; учебно-теоретическая дидактика у В. Шульца)

на передний план выдвигает сам процесс обучения и его эффективность, а целью — адаптацию учащихся в общественной системе. Перенос центра тяжести на обучение, т. е. на сам процесс и метод, а не на образование или его содержание интерпретируется как выражение несогласия или отказ от идеологии в педагогике. Теоретические разработки здесь опираются на изучение реальных фактов обучения и учения. Основным методом исследования является эмпирический, т. е. сбор и обработка информации с ориентацией на достижение результативности обучения, сведение основных факторов обучения и учения в структуру (систему), доведение ее до уровня модели. Однако дидакты-аналитики ограничились процедурой планирования учебного процесса и его анализа вне его связи с конкретным учебным материалом. Их модель обучения, требовавшая дальнейшей конкретизации, была лишь частично использована кибернетической дидактикой, которая формализовала одну из содержательных моделей П. Хайманна, представителя направления Берлинской школы [3, s. 410].

3. Образовательно-теоретическая дидактика (термин, используемый применительно к исследованиям В. Клафки) не обращается к эксперименту, а ограничивается лишь теоретическими, абстрактными рассуждениями по поводу проблем обучения. В. Клафки утверждает, что дидактика — это теория задач, содержания и категорий образования [1, s. 50].

Являясь представителем образовательно-теоретической, а также критическо-конструктивной дидактик, В. Клафки понимает содержание образования как соединение объективного, т. е. объективной реальности, представленной в содержании культуры (общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами), и субъективного. Именно второму — индивидуальному опыту, познанию, способностям, которые предопределяют ориентацию личности на будущее, придается особое значение и ценность в обучении [4, s. 59–61].

Образовательное значение каждого из учебных предметов ученый предлагает оценивать с позиций пяти дидактических смысловых принципов: этического, эстетического, теоретического, прагматического, религиозного (воспитывают ли они учащегося нравственно, способствуют ли пониманию красоты, учат ли методу познания, полезны ли практически, формируют ли религиозно).

Образовательно-теоретическая дидактика единственной своей задачей считала разработку теории содержания образования, исключив проблему методов и организационных форм обучения как объект исследования частных методик.

Общими методами в более ранних работах В. Клафки по теории дидактики были признаны такие познавательные категории, как созерцание, понимание, саморефлексия, а не эксперимент, на который опираются представители других теорий обучения и естественнонаучных областей знаний [5].

Основной заслугой образовательно-теоретического направления в дидактике является преимущественно научная постановка таких серьезных дидактических проблем, как содержание образования, соотношение теории и практики, различные уровни дидактического анализа, теоретическое определение роли и места методики в теории обучения.

Все выше представленные дидактические теории или концепции отличаются тем, что рассматривают предмет своего исследования изолированно от проблемы в целом, абсолютизируют один или несколько аспектов в отрыве от других факторов. Односторонность подхода отражена даже в самих их названиях. Большой разрыв между объективными условиями, реальными потребностями личности учащегося и сконцентрированностью внимания теоретиков, например, только на методике, или содержании, или коммуникативной технологии (лингвистических приемах обучения), свидетельствует о серьезном смещении в понимании соотношения теории и практики.

4. Дидактика как теория куррикулума (содержания образования), или куррикулярная дидактика (теория учебных программ). Она касается разработки основных научно-практических проблем обучения: содержания, форм, методов, соотношения теории и практики, взаимоотношений субъектов и объектов учебного процесса. При этом теоретические подходы опираются на экспериментальные разработки и практические рекомендации.

Возникновение теории куррикулума обязано мощному общественному движению за реформу образования, обновление немецкой школы, модернизацию содержания обучения. К концу 60-х гг. в ФРГ радикальной критике подверглись традиционные учебные программы средних общеобразовательных школ, отличавшиеся пресловутым консерватизмом: устаревшие по форме, перегруженные учебным материалом, оторванные от реальной действительности, от состояния научной мысли, заформализованные по целям и задачам, далекие от демократических принципов социального развития.

Куррикулум вошел в немецкую педагогику в трех основных своих значениях: 1) как поле исследовательской деятельности; 2) как система организации учебного процесса; 3) как дидактический официальный (директивный) документ, определяющий конкретное направление учебной деятельности. Он стал символом обновления школы изнутри.

Куррикулярная дидактика по постановке целей обучения и воспитания личности, по своим ценностным ориентациям тесно связана с социально-критической педагогикой и технократическим направлением, которые ратовали за пересмотр содержания образования в школе в направлении усиления удельного веса естественнонаучных дисциплин, укрепления связи обучения с практикой, за оптимальную рационализацию учебного процесса. Особый акцент ставился на эмансипации личности, на усилении мировоззренческого аспекта.

Исходным положением концепции куррикулума является отношение к обучению как к субъективному процессу, призванному развивать способности, умения учащихся и помогать им последовательно, на материале каждого отдельного предмета овладевать способами поведения.

В заключение отметим, что ни одна из рассмотренных выше дидактических моделей, как и теория куррикулума, не нашла своего места в чистом виде в массовых государственных средних школах. Специалисты-практики не могли довольствоваться плодами зачастую абстрактных теорий, хотя авторы дидактических моделей, продвигая научную мысль вперед, никогда не игнорировали в своих исследованиях в той или иной мере запросов жизни. Реально оценивающие потребности школы педагоги по достоинству охарактеризовали несовершенство многих дидактических теорий и их прикладные потенциальные возможности, порекомендовав разработчикам «устранить драматическую дистанцию между практикой и нацеленными на будущее теориями и преодолеть разрыв между саморегулирующей практикой и квазиразвивающейся теорией» [6].

Тем не менее, многое из научных арсеналов ученых-дидактов было использовано на практике, положено в теоретические обоснования тех или иных официальных документов по совершенствованию образования и учебного процесса, нашло дальнейшее развитие применительно к конкретным потребностям школы.

Немецкая школа конца XX столетия стала полигоном, где проходят апробацию на «зрелость» и практическую эффективность научные и экспериментальные наработки ученых-дидактов, специалистов в области образовательной политики, педагогов-практиков. Современная немецкая школьная система и все составляющие учебный процесс элементы — цели, задачи, содержание, средства, методы учебы и воспитательного воздействия, контроль и оценка знаний, конечная аттестация — это результат совместного творчества многих специалистов, основывающегося на неизменном уважении к национальным традициям в образовании.

Список литературы:

1. Klafki W. Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik // Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel. 1976. N 1.
2. Klajki W. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift für Pädagogik. 1986. N 4.
3. Heimann P. Didaktik als Theorie der Lehre // Die deutsche Schule. 1962.
4. Keck R., Sandfuchs U. (Hrsg.) Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 1994.
5. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung // Die deutsche Schule. 1958. N 10.
6. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn, 1970.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Широкоград Татьяна Владимировна

к. п. н., зав. кафедрой педагогики и психологии, доцент

МОИПКРОуК, г. Мурманск

E-mail: shirokograd@mail.ru

В современных социокультурных условиях и общественно-экономических отношениях формирование новых жизненных установок личности выпускника школы, приобщение к эстетической культуре позволяет поддерживать активное формирование его самосознания и самоидентичности. Определяя процесс формирования эстетической культуры старшеклассников как целенаправленное развитие личности, способной воспринимать прекрасное не только в жизни и искусстве, но и умеющей видеть его в окружающей действительности, исследователи выделяют критерии сформированности эстетических качеств личности.

Известно, что несомненным критерием сформированности эстетической культуры человека является его способность увидеть в природе, человеческих отношениях, всём разнообразии действительности и искусства прекрасное, распознать за внешней красотью многочисленных соблазнов массовой культуры бездуховность, пошлость и уродство. По мнению Л.П. Печко, достигнутый в юношеском возрасте уровень сформированности эстетической культуры определяет эстетический потенциал личности и в дальнейшие годы, так как данный

период развития личности отличает вовлеченность в процесс самопознания и самостроительства. Следовательно, нацеленность старшеклассника на самоориентацию естественным образом согласуется с оценочно-эмоциональной, творческо-аналитической природой эстетического сознания. Именно поэтому первой и важнейшей задачей формирования эстетической культуры старших подростков является развитие способности живо, остро, чутко воспринимать эстетическое в искусстве, действительности, в разнообразной деятельности человека-творца. Следовательно, необходимо рассмотреть те закономерности, при которых обеспечивается приобщение старшеклассников к эстетическим ценностям.

В период школьного обучения в старшем подростковом возрасте активно раскрывается рефлексивный характер эстетического сознания, причем механизм самооценки играет ведущую роль. Система знаний и ориентации становится особенно действенной, когда они подвергаются анализу не только эстетические объекты, но и субъектов, и прежде всего себя. Индивидуальная эстетическая культура старшеклассников окончательно обретает иерархическую структуру, включая в себя когнитивно-мотивационный, содержательный и операциональный, т. е. деятельностный, компоненты и синтезируясь в слиянии нескольких видов художественной деятельности: знакомство с произведениями (потребление, восприятие), приобретение искусствоведческих знаний и собственное художественное творчество (исполнительское и продуктивное). При этом все элементы эстетической культуры системны и проявляются через следующие компоненты:

1. Эмоционально-чувственную отзывчивость на прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, героическое и пошрое, комическое и трагическое в искусстве, жизни, природе, быту, труде, поведении и деятельности, а также способность управлять своими чувствами.

2. Знание и понимание сущности эстетического в искусстве и окружающей действительности, художественную грамотность; верные, неискаженные представления, суждения и убеждения, связанные с эстетическим восприятием произведений искусства и явлений жизни.

3. Наличие эстетического идеала и способность на его основе оценивать произведения искусства, идейно-эмоционально откликаться на них.

4. Овладение культурным наследием прошлого, сформированное отношение к современному искусству, чуткость к новым тенденциям в его развитии.

5. Определенная степень развития творческих способностей, интерес и стремление к эстетическому освоению мира.

6. Мера причастности к художественному творчеству, практическое участие в создании прекрасного в жизни.

7. Потребность и умение строить жизнь «по законам красоты», утверждать идеалы красоты в отношениях с людьми, в труде и общественной деятельности.

Данные компоненты, одновременно выступая в качестве критериев эстетической воспитанности, образуют эстетическую культуру — единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты. Кроме того, измерение эстетической воспитанности может осуществляться с помощью педагогических и социальных критериев. При этом к числу педагогических критериев принято относить доведение исполнительских навыков до автоматизма и сосредоточение внимания на творчестве нового образа, а к группе социальных критериев — наличие широких интересов к искусству и весь комплекс поведения ребенка: поступки, трудовую деятельность, отношения с людьми в общественной и личной жизни, отношение к одежде и внешнему виду.

Согласно задачам, представленным в Концепции воспитательной системы РФ, в качестве критериев выступают следующие:

1. Сформированность познавательного потенциала личности учащегося: освоение учащимися образовательных программ; познавательная активность; развитость мышления; сформированность учебной деятельности; сформированность отношения к Родине, обществу, семье, школе, себе, природе, труду; сформированность коммуникативной культуры;

2. Сформированность эстетического потенциала ученика: стремление к красоте, стремление к самореализации, обладание чувством социальной ответственности; умение критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством; чуткость к постоянно меняющемуся миру и способность творчески обогащать его.

В педагогической литературе в качестве критериев сформированности эстетической культуры иногда упоминаются сформированность эстетического отношения, эстетических взглядов и эстетической потребности. Авторы (М.А. Верб, Н.И. Киященко, Н.Б. Крылова, Л.П. Печко и др.) оперируют тем, что эстетическое отношение включает оценку степени совершенства явлений действительности и своей гармонии с миром, обобщенно характеризует направленность сознания и фокусирует в себе сложную способность

человека относиться к окружающему миру, эстетически проявляющуюся в духовной, творческой, оценочной и в материально-созидательной деятельности. Эстетическая потребность, в свою очередь, реализуясь через комплекс эстетических вкусов, чувств, идеалов и взглядов, определяет характер эстетической памяти и преемственность содержания эстетического сознания личности, отражает диалектические взаимоотношения его чувственного и рефлексивно-оценочного пластов. В связи с этим в качестве критериев, на основании которых определяется уровень эстетического восприятия, они выделяют адекватность воспринимаемому объекту, соотношение интеллектуального и эмоционального, целостность эстетического восприятия объекта. В зависимости от соотношения этих качеств выделяют 4 уровня эстетического восприятия:

- *высокий* уровень — умение адекватно воспринимать эстетический объект в единстве содержания и формы; восприятие целостное, в нем гармонически сочетается интеллектуальное и эмоциональное;
- *средние* уровни:
 - для второго уровня характерна адекватность восприятия эстетического объекта, однако анализ эстетического объекта носит словесно-логический характер с низким уровнем эмоциональности;
 - для третьего уровня характерны яркость и эмоциональность восприятия с недостаточным уровнем аналитического подхода;
- *низкий* уровень — характеризуется недостаточным развитием эстетического восприятия: пересказ содержания, неумение выразить эстетическое своеобразие воспринимаемого предмета, явления действительности или произведения искусства; возможны ошибки в изложении и оценке эстетического объекта.

Для осуществления данных видов деятельности старшеклассник должен обладать соответствующими психическими способностями к созиданию, познанию, оценке и общению. На передний план выходит эстетическое сознание, вбирающее множество разнородных по происхождению элементов и синтезирующее их в гармоничном единстве. При этом функция эстетического сознания как целостного механизма проявляется в ориентации личности в эстетических ценностях окружающей реальности, так как эстетическое сознание реализует наиболее глубокие, сложные содержательные представления и суждения личности об эстетических объектах. Важной составной частью эстетического сознания является эстетический вкус. Психологический механизм функционирования вкусовых предпочтений личности, ее эмоций и интересов выражается в эстетической потребности.

Эстетическая потребность, являясь комплексом внутренних требований сознания к эмоционально-интеллектуальной оценке явлений действительности и искусства, выражается в стремлении к восприятию и освоению прекрасного и борьбе против безобразного во всех его проявлениях. Вышесказанное находит воплощение в следующих критериях:

- *познавательном*, включающем эстетические знания, взгляды, убеждения, полученные на основе восприятия, представлений, осмысления эстетических объектов;
- *эмоционально-оценочном*, предполагающем умение переживать, анализировать и оценивать явления действительности и искусства с позиции гуманистического эстетического идеала, различать прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное в жизни и искусстве (эстетические чувства, вкусы, интересы, потребности);
- *деятельностном*, включающем функциональную сторону развития эстетической культуры.

М.А. Вербом выделяются еще и критерий сформированности эстетической потребности старшеклассников. В него он включает разносторонность и широту запросов в области эстетики; высокое качество предпочтений; постоянство общения человека с прекрасным; общественно-эстетическая активность; нетерпимость к безобразному, уродливому; соответствие индивидуальных потребностей «идеалу прекрасного». М.А. Верб дает следующие рекомендации к организации и проведению процесса формирования эстетической потребности у учащихся старших классов:

1. Для формирования эстетической потребности необходимо пробуждение и обогащение всего спектра субъективной человеческой чувственности.
2. Для формирования потребности в прекрасном необходима сформированность широкого научно-эстетического образования.
3. Чтобы воспитать устойчивую потребность в активной эстетической деятельности, нужно уделить серьезное внимание развитию практических умений и навыков (музыкальных, изобразительных, сценических, литературных).
4. Для формирования эстетической потребности в жизнедеятельности старших школьников следует осуществлять тесную связь с идейным, нравственным и трудовым воспитанием.
5. Необходимым условием формирования эстетической потребности у старшеклассников должен стать системно-комплексный подход к воспитанию общественных и индивидуальных потребностей в красоте.

Проанализировав современные научно-педагогические исследования о критериях сформированности эстетической культуры личности, мы пришли к необходимости выявления тех критериев, по которым можно судить о степени сформированности показателей эстетической культуры старшеклассников. Основанием для определения критериев сформированности эстетической культуры старшеклассников стала степень развитости эмоционально-чувственной сферы, эстетического интереса, эстетического вкуса, эстетических суждений и эстетической деятельности. Таким образом, принимая во внимание тот факт, что формирование эстетической культуры — процесс непрерывный, протекающий на протяжении всей жизни человека, считаем, что критерии, которые могут определить степень сформированности показателей эстетической культуры учащихся старшей ступени следующие: знаниевый, познавательно-оценочный и социально-созидательный критерии. Знаниевый критерий отражает объем знаний эстетического характера и проявляется в стремлении старших подростков к получению новой эстетической информации и умении узнавать классические произведения искусства. Познавательно-оценочный критерий выражается в восприятии, переживании, оценке явлений действительности и искусства учащимися старшей ступени, различных формах их обучения и самообразования и проявляется в умении старшеклассников анализировать произведения искусства и мыслить образно и абстрактно. Социально-созидательный критерий выражается в желании и умении детей старшего школьного возраста преобразовывать действительность и создавать что-либо по законам красоты и проявляется в умении их эстетического общения с людьми, искусством и природой.

Список литературы:

1. Верб М.А. Эстетическое воспитание старшеклассников: методическое пособие. Л.: ЛГПИ, 1970. 152 с.
2. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания. М.: Искусство, 1971. 291 с.
3. Комарова А.И. Эстетическая культура личности. Киев: Вища школа, 1988. 152 с.
4. Крылова Н.Б., Печко Л.П. Формирование эстетической культуры личности: Школа, трудовой коллектив, вуз. М.: Знание, 1986. 64 с.
5. Печко Л.П. Уровни эстетического сознания и отношения старшеклассников к миру прекрасного // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников. М.: АПН СССР, 1989. С. 6–20.

СЕКЦИЯ 1.2.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

СОСТАВЛЕНИЕ ПОРТФОЛИО ЖИВОПИСНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ РАБОТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО- ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Лухтина Анна Александровна

ассистент НИУ «БелГУ», г. Белгород

E-mail: luhtina@bsu.edu.ru

Стариченко Дмитрий Евгеньевич

к. п. н., старший преподаватель НИУ «БелГУ», г. Белгород

E-mail: starichenkod@bsu.edu.ru

Стариченко Нина Леонидовна

к. п. н., доцент НИУ «БелГУ», г. Белгород

E-mail: starichenko@bsu.edu.ru

В системе обучения живописи в равной степени выступают две составляющие: решение учебных задач, поставленных педагогом и процесс творческого саморазвития студента. Зачастую эти процессы разобщены и могут протекать в конфликте у конкретной личности. Мы полагаем, что нахождение методов, сближающих учебную и творческую работу, может положительно повлиять на художественное развитие личности будущего учителя изобразительного искусства.

В ходе нашей научно-исследовательской работы по формированию живописного видения были выявлены и разработаны 4 этапа обучения живописи.

Первый этап — формирование живописного видения природы в процессе дифференцированного освоения закономерностей живописного изображения. Здесь студенты выполняли живописные

этюды с одной и той же натурной постановки. Основной особенностью этого этапа было освоение живописных закономерностей, которые постепенно прибавлялись к ранее изученным. Например, первый этюд решался с выполнением только одной живописной задачи — передачей предметного цвета, во втором этюде прибавлялась задача передачи градаций светотени на форме предметов. Следующие этюды выполнялись аналогично с добавлением задач передачи: цветовых рефлексов, контрастов по теплохолодности, воздушной перспективы, цвета освещения, контраста по дополнительному цвету.

Второй этап — формирование представлений о живописных средствах передачи контрастов и гармоний в процессе создания выразительного образа натуры. На этом этапе студенты выполняли работы, в которых ставились контрастные задачи. Например, в одном этюде необходимо было использовать все средства для передачи контрастов, а в другом этюде эти же средства должны были передавать живописные гармонии.

Третий этап — формирование представлений о колористических системах как процессе исторического отбора живописных средств изображения. Данный этап предполагает изучение закономерностей и средств живописи в системе их проявления в истории изобразительного искусства. Студенты писали натурные постановки в четырех колористических системах: локальной, светотеневой, оптической и декоративно-фактурной.

Четвертый этап — формирование представлений об эмоциональных и содержательных аспектах создания живописного художественного образа, нацелен на актуализацию собственного творческого потенциала будущего учителя изобразительного искусства. Здесь студент ищет и выбирает те средства живописной выразительности, которые наиболее адекватны особенностям его личности. Каждый живописный этюд — это поиск возможности отражения собственного видения окружающего мира.

Обучение живописи в системе данной экспериментальной работы потребовала от студента накопления учебно-творческих этюдов, живописных эскизов. Это создавало возможность многократно обращаться к уже пройденному материалу и по-новому воспринимать его. Сами обучающиеся обращали внимание на полезность данного метода. Они с удовольствием просматривали свои работы и портфолио своих сокурсников. Наблюдая этот положительный эффект, мы предположили, что сбор репродукций учебно-творческих работ и их систематизация может стать продуктивным инструментом в системе

художественного саморазвития будущего учителя изобразительного искусства.

Цифровая техника позволяет выполнить достаточно качественные репродукции работ конкретного студента и собрать их в папку-портфолио, разложив их по времени выполнения. Каждая репродукция подписывается: автор, дата, название работы, учебные или творческие задачи, которые ставились перед началом работы, текстовый анализ выполненных задач с замечаниями о том, что удалось, а что оказалось невыполненным и по какой причине.

Создается возможность многократного просмотра своего портфолио или аналогичных материалов у своих сокурсников. Процесс осмысления, осознания достоинств и недостатков выполненных работ — это замечательный метод обучения и серьезная мотивация последующей работы. Далее мы провели самостоятельное исследование, в котором метод портфолио выступал как основной в стимулировании освоения графических средств изображения студентом. В процессе преподавания спецкурса «Научно-теоретические основы методики преподавания рисунка» мы предложили выполнить портфолио кратковременных зарисовок, в которых отражаются основные способы графического видения. Графическое видение природы формировалось в ходе исторического развития изобразительного искусства, оно отражено во множестве произведений графики. С целью обобщения и систематизации учебного материала для спецкурса мы остановили внимание на пяти наиболее важных способах графического изображения и видения.

Условно-схематический способ изображения предполагает видение в природе наиболее характерных особенностей формы. Этот способ формирует умения обобщать форму для изображения, передавать в рисунке точное сходство с оригиналом. При этом данный способ видения позволяет рисовать без наличия специальной обученности. Студенты выполняли серию зарисовок отдельных предметов, гипсовые слепки античных голов и фигур людей.

В контурно-схематическом способе изображения выполнялись рисунки на основе разных вариантов видения пропорциональных отношений форм натурной постановки. Здесь студенты развивали способность по-разному воспринимать форму предметов в зависимости от характера выполняемого построения. Например, построение на основе видения контура предмета с последующим наполнением тона акцентирует внимание студента на характере пластики контура. При построении изображения на картинной плоскости с помощью геометрических фигур, в которые вписывались

затем контуры предметов, от рисующего требовалось обратить внимание на точную передачу пропорций методом координат. Необходимость создания иллюзии пространственности в данном способе изображения требовала несколько иного видения формы и пространства. Для этого построение велось с помощью расстановки следков предметов на изображении предметной плоскости и нахождения пространственных связей форм предметов. Этот вариант построения постепенно формирует пространственное видение натуры и обеспечивает переход к следующему способу изображения.

В конструктивно-пространственном способе изображения необходимо реализовать разные подходы к видению натуры. По методу А.П. Сапожникова этому способствует прорисовка воображаемых пространственных линий построения формы, которые как бы обхватывают форму в виде параллелей и меридианов [3]. Этот метод изображения требует от студента моделирования в воображении этих реально не существующих линий. Метод построения формы через ее восприятие как совокупности геометрических тел также требует представить ее в своем воображении обобщенной [2]. Это позволяет выявить пространственную конструкцию формы и передать ее в изображении. Метод скульптурного построения формы также требует видения формы воображаемой как глыбы камня, от которой постепенно отсекаются «ненужные» куски [2]. В целом в процессе выполнения серии рисунков конструктивно-пространственным способом изображения стимулировалось развитие художественного воображения и пространственного мышления студента.

Пространственно-пластический способ изображения позволяет развивать видение в натуре взаимосвязи и взаимопроникновения объемов предмета через прорисовку пластических линий, заходящих из контура внутрь формы [1]. Данный способ позволяет рисовать легко и изящно, передавать пластические особенности формы, ее конструктивные характеристики, при этом сохраняя поле изображения чистым, наполненным воздухом. Этим способом студенты выполняли серии зарисовок фигуры человека.

Ассоциативно-тоновой способ изображения требует совершенно иного видения формы. Здесь форма воспринимается через свою светотеневую и тональную характеристику. Наиболее полно этот способ реализуется в работе мягким карандашом или сухой кистью. Рисунок наносится бесформенным тональным пятном с постепенным «угадыванием» в этом пятне определенных деталей, которые свойственны изображаемой натуре. Данная особенность изображения и видения формы включает ассоциативное мышление и воображение.

Практическим заданием здесь являлось выполнение графического изображения портретов натурщиков.

Множество работ, выполненных пятью способами изображения, накапливались в портфолио в определенной системе, в которой мы выделили способы изображения, характер натуры, время выполнения и основные задачи к каждой серии рисунков. Работы репродуцировались цифровым методом и помещались в файловые папки. На каждом занятии полученные таким образом портфолио просматривались, дополнялись, обсуждались.

Постепенно сложилась определенная технология работы с портфолио графических рисунков. Она заключалась в следующем:

Накопление учебно-творческого материала. На первом учебном занятии студент фиксирует на листе бумаги основные теоретические положения, которые сообщает педагог, а также сумму тех заданий, которые придется выполнить в течение определенного отрезка времени. Далее подробно описывается текущее графическое задание, его цели и задачи, фиксируются основные термины и их толкования. Этот лист вкладывается в папку — портфолио. Выполненный рисунок снимается цифровым фотоаппаратом и распечатывается на принтере в размере А4, затем он помещается в портфолио. Каждый рисунок снабжается соответствующими комментариями, которые содержат суть задания, его цели и задачи, материал, размер рисунка, даты начала и завершения работы, количество времени, за которое он выполнен и анализ качества выполнения задания. Таким же образом обрабатываются все следующие графические задания.

Просмотры портфолио. Студент приносит свое портфолио на каждое занятие и имеет возможность всегда пролистать его и посмотреть предыдущие работы для того, чтобы правильно выбрать стратегию и тактику своей собственной учебно-творческой деятельности. Педагог на занятиях также имеет возможность обратиться к портфолио студента как к наглядному материалу, на основании которого можно сделать определенные выводы об успехах и причинах неудач своего ученика в выполнении графических заданий. По завершению определенного этапа работы все портфолио просматриваются коллективно под руководством преподавателя. Этот процесс имеет свой алгоритм. Вначале все студенты выставляют свои портфолио и вместе с педагогом организованно просматривают их друг у друга. После этого состоится обсуждение результатов работы. Выводы, сделанные по итогам просмотра, записываются и вкладываются в то же самое портфолио.

Повышение мотивации к учебно-познавательной деятельности. При просмотре каждый участник учебного процесса видят целостную картину качественного нарастания знаний и умений в течение определенного времени. Часть студентов успешно справилась с заданиями, и это обстоятельство побуждает их к дальнейшей интенсивной учебной работе. Другая часть студентов убедилась в том, что за прошедший период учебная работа шла недостаточно активно и результаты желают быть лучше. Поэтому многие из студентов этой группы решаются на повторение упражнений. Эти упражнения они также погружают в портфолио. Соответственно, качество работ улучшается, а иногда настолько, что отстающий выдвигается в число лидеров студенческой группы. При этом основным стимулом здесь являются те лучшие образцы выполнения заданий, которые можно было наблюдать и оценивать в портфолио своих коллег. Таким образом, портфолио с его системой накопления и мобильностью регулярных просмотров позволяет активизировать учебную деятельность будущих художников-педагогов.

Активизация исследовательской деятельности студента. По сути, организация накопления материала и его обсуждения приобретает черты своеобразной исследовательской деятельности. Многие студенты на основе этого метода учебной деятельности начинают интересоваться научно-исследовательскими аспектами изобразительного искусства и его преподавания. Они начинают собирать и погружать в портфолио сопутствующие материалы, которые относятся к изучаемым темам. В свою очередь собранные материалы зачастую настолько интересны для окружающих коллег, что автор портфолио решает оформить их в виде научно-методических статей или докладов на научных конференциях.

Мотивация творческой деятельности студента. В ходе экспериментальной работы мы заметили, что студенты с наибольшим интересом смотрят и анализируют те работы своих сокурсников, в которых явно проглядывается творческое начало. Такое внимание побуждает потребность в творческом поиске и у автора работы, и у его коллег. Через некоторое время педагог наблюдает значительный подъем творческой активности студентов. В портфолио все чаще помимо запланированных работ помещаются работы творческие, прямо или косвенно связанные с решаемыми учебными проблемами.

Таким образом, портфолио становится замечательным инструментом повышения мотивации к саморазвитию будущего учителя изобразительного искусства. В процессе всех этапов собственно графической работы и обработки материалов в портфолио

студент обучается научно-методическим аспектам организации учебно-творческой изобразительной деятельности. А это в свою очередь формирует основу познавательной активности. При условии, что такая работа выполняется в течение длительного времени, а лучше, непрерывно, у студента формируется привычка собирать, анализировать, сравнивать, систематизировать, классифицировать, обобщать графические рисунки и познавательную информацию. Эта привычка трансформируется в педагогическое мастерство и стремление к саморазвитию.

Список литературы:

1. Радлов Н.Э. Рисование с натуры. 3-е изд. — Л.: Художник РСФСР, 1978. 121 с.
2. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка, М.: Изобразительное искусство, 1983. 288 с.
3. Сапожников А.П. Полный курс рисования. М.: АЛЕВ-В, 2003. 160 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Якушева Светлана Дмитриевна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

Образование в XXI веке ориентирует на «свободное развитие человека», творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность будущих специалистов. Эти изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об Образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года.

Так, в Концепции отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Такими качествами может обладать только компетентный и уверенный в своих силах человек.

Для молодого специалиста важно четкое разграничение понятий «компетентность» и «компетенция». Они используются в психолого-педагогической деятельности, но до сих пор так и не существует единства в понимании сущности терминов.

А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясисев, Л.А. Петровская и другие ученые являются авторами разнообразных классификаций компетенций. Одни используют понятия «компетентность» и «компетенция» для отображения конечного результата обучения, другие — описания разнообразных свойств личности.

Компетенция (лат. *competentia*) — это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом, следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [10, с. 621].

В словаре иностранных слов и выражений компетенция (лат. *competere* — добиваться, соответствовать, подходить) трактуется как:

- 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;
- 2) знания, опыт в той или иной области [8, с. 299].

В словаре русского языка С.И. Ожегова дается такое определение компетенции: «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [6, с. 234].

Л.В. Занина и Н.П. Меньшикова рассматривают различия синонимические используемых понятий «компетенция» и «компетентность»:

- *компетенция* — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним;
- *компетентность* — наличие у человека соответствующей компетентности, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3, с. 101].

М.Е. Кабардов и Е.В. Арцишевская отмечают, что в современной психологической и психолингвистической литературе понятия «компетентность» (в психологии) или «компетенция» (в лингвистике) являются характеристиками поведения, формой активности личности, актуальным уровнем владения (например, речью). В данном контексте компетентность понимается как обученность, а способности — как

обучаемость, ибо компетентность может быть результатом научения или перекрывать понятие способности (если учитывать «цену» достижения). Итак, не всякая компетентность есть способность, в также не всякое достижение — свидетельство проявлений способностей.

В научно-методической литературе выделены традиционные характеристики компетенций:

- политические и социальные, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;
- касающиеся жизни в поликультурном обществе, формирования толерантности, готовности принимать людей других культур и конфессий;
- определяющие владение несколькими иностранными языками, необходимыми как в межличностном общении, так и профессиональной деятельности и общественной жизни;
- связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, способность критически анализировать информацию и рекламу по каналам СМИ и Интернету;
- реализующие способность учиться в течение всей жизни не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [3, с. 102].

Е.С. Шишов и В.А. Кальней утверждают, что компетенция не может быть определена через некую сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт.

При обсуждении компетенций внимание обращается на конкретные случаи, в которых они проявляются. Есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-нибудь ситуации; непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, является не компетенцией, а скрытой возможностью. Считается, что для того, чтобы стать компетентным специалистом, в том числе и в педагогической деятельности, необходимо овладеть ее ключевыми компетенциями — базовыми и специальными.

Ключевые компетенции, считает А.В. Тряпицын, — это общие компетенции человека, которые необходимы для социально-продуктивной деятельности любого современного специалиста. *Базовые компетентности* проявляются в определенной профессиональной области, *специальные* — при выполнении

конкретного педагогического действия, решении конкретной проблемы или профессиональной задачи.

Понятие «компетентность» характеризует субъективную составляющую профессии, описывая качественные характеристики субъекта профессиональной деятельности.

А.К. Маркова определяет компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. Она предполагает различить разные компетентности:

- *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- *личностная компетентность* — владение приемами личного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- *индивидуальная компетентность* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению [4].

Компетенцию иногда путают с квалификацией, которую понимают как уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности, уровень профессиональной подготовленности к какому-либо труду. Показателем квалификации работника является квалификационный разряд (класс, категория), который присваивается по конкретной профессии в соответствии с требованиями тарификационно-квалификационных характеристик этой профессии.

«Профессия есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает» [7, с. 7].

Профессионализм человека, согласно Е.И. Рогову, — это совокупность психофизиологических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения

деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Формирование профессионализма, по Е.И. Рогову, идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности — формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в следующих сферах:

- когнитивной — уровень информированности об объекте, степень осознания его значимости;
- эмоциональной — интерес к объекту, склонность к взаимодействию и удовлетворенность от этого взаимодействия, несмотря на трудности;
- практической — осознание своих реальных возможностей влияния на объект [7].

Профессиональная компетентность — это совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося [3, с. 102].

Компетентность педагога (при определенных условиях) развивается в процессе длительного выполнения деятельности. Направления становления профессионализма — это и есть направления развития компетентности учителя [1, с. 27].

Термины «профессиональная деятельность педагога» и «педагогическая деятельность» несут одну и ту же смысловую нагрузку, поскольку и в том и в другом случае речь идет о профессии учителя. Исходя из этого, становится возможным употреблять понятия

«профессиональная компетентность педагога» и «педагогическая компетентность» как синонимы [1, с. 28].

Понятие «профессиональная компетентность педагога» выражает личные качества преподавателя, учителя, воспитателя, позволяющие ему самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, формулируемые им самим или администрацией образовательного учреждения. Под педагогической компетентностью педагога мы понимаем *единство его теоретической и практической готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности.*

Профессиональная компетентность, по Л. Ю. Кривцову, это интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и такими компонентами профессионального мастерства, как система профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности [3, с. 106].

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания — необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических учений и навыков.

Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его *педагогические умения*, представляющие собой совокупность самых различных действий педагога, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере влияют на индивидуально-психологические особенности преподавателя.

В целом А. И. Щербаков и А. В. Мудрик дидактические умения учителя сводятся к трем основным:

- 1) умение переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условиях новой педагогической ситуации;
- 2) умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- 3) умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации [9].

Как показывают исследования, вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи процесс ее решения представляет собой триаду «мыслить — действовать — мыслить». Модель профессиональной компетентности педагога отражает единство его теоретической и практической готовности [5, с. 134] к

педагогической деятельности. В. А. Сластенин выделяет четыре группы педагогических умений (рис. 1).

Содержание *теоретической готовности к педагогической деятельности* проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проектных, а также рефлексивных умений [5, с. 135].

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство педагога? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А.С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями и задатками, выдающийся педагог показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности.

Педагогическое мастерство, основанное на умении, квалификации, по мнению А. С. Макаренко, — это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как данные умения — лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

Следовательно, основы педагогического мастерства могут быть сформированы у каждого педагога, образуя базис, который даст возможность подняться на уровень мастерства.

Ошибки — специфический компонент любой человеческой деятельности. Педагогическая деятельность не исключение, в ней также могут быть ошибки, а их последствия, как правило, болезненны, а иногда и драматичны как для детей, так и для молодежи.

Коварство педагогической ошибки состоит в том, что факт ее совершения педагогом осознается весьма редко. Это делает процесс устранения ее последствий малоэффективным, а извлечение опыта из ошибочной деятельности невозможным.

Профессионально-педагогическая ошибка, по утверждению В. А. Мижерикова и Т. А. Юзефовичус,— это непреднамеренная неправильность конкретных процедур образования, проявляющаяся в несоответствии этих процедур общепринятым эталонам профессиональной педагогической деятельности [5, с. 156].

Разнообразие педагогических ошибок они разделили на две большие группы: ошибки стратегии и ошибки тактики профессионально-педагогической деятельности (рис. 2).

Рисунок 1. Структуру педагогических умений



Ошибки могут совершаться на этапе прогнозирования предстоящей педагогической деятельности, а также непосредственно в процессе педагогического взаимодействия со студентами (учащимися) — это ошибочные действия, поступки, реакции.

Рисунок 2. Профессионально-педагогические ошибки



К *ошибкам стратегии* (прогнозирования) педагогической деятельности относятся ошибки педагогического целеполагания и ошибки планирования.

Ошибки педагогического целеполагания

1. Неосознанность педагогом целесообразного характера педагогической деятельности ведет к стихийности в работе; свою работу педагог строит на основе невыявленных, неопределенных, случайных целей, приводящих к неудачам, низкой эффективности образования.

2. Ошибки методики целеобразования (нарушения логики построения, формулирования, взаимодействия, соподчиненности целей разных уровней). Причиной подобных ошибок является: непонимание значимости или неумение педагога трансформировать цели более высокого уровня обобщенности в цели собственной практической деятельности; цели образования — во внутренние цели (цели собственной профессиональной деятельности). Для предупреждения таких ошибок, необходимо осознать, что специфика педагогической деятельности требует от педагога личностного принятия социальной задачи общества, творческого понимания целей и задач, умения учитывать интересы студента (учащегося) и преобразовывать их при разработке цели учебной деятельности. Для этого необходима специальная работа преподавателя по освоению методики целеобразования.

Ошибки планирования педагогической деятельности, тесно связанные с ошибками целеполагания, протекают синхронно. Выделять их в отдельную группу имеет смысл лишь для более глубокого понимания этого процесса [5, с. 157].

К *ошибкам тактики* относятся: ошибки организации педагогического взаимодействия, педагогического общения, запредельно-этические ошибки.

Выделяют также ошибки дидактического взаимодействия, к которым относятся:

а) ошибки в собственной преподавательской деятельности в ходе предъявления содержания преподаваемого предмета (методические просчеты);

б) ошибки организации и руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся (ошибки педагогического менеджмента).

Ошибки в собственной преподавательской деятельности (методические просчеты) проявляются как непонятное объяснение темы, ее бессистемное изложение, усложненная наукообразная речь преподавателя, недостаточная или избыточная эмоциональность изложения содержания учебного материала, раскрытие темы наспех, нерациональное использование времени занятия, неумелое и нецелесообразное использование технических средств обучения, ошибки в реализации методов обучения [5, с. 160].

Таким образом, *ошибки организации педагогического взаимодействия* квалифицируются учеными как методические просчеты. Они вызывают эмоциональные поведенческие реакции молодежи, которые зачастую приводят к конфликтам.

В книге В.И. Журавлева «Основы педагогической конфликтологии» данные ошибки педагогов описаны с позиции учащихся, что дает возможность педагогам посмотреть на себя «со стороны» непосредственных и главных участников образовательного процесса.

К числу осознаваемых обучающихся промахов учителя на уроках относятся разнообразные отступления от требований к организации контроля знаний учащихся. Их прямые замечания сводятся к следующему:

- несогласие с нетерпимостью учителей к сверхпрограммным знаниям в ответах при опросе на уроках, к отступлениям учащихся от стандартных моделей ответов на вопросы педагога;
- возражения подростков против того, что на уроках некоторых учителей неудовлетворительную оценку ставят за неподготовленность к занятиям без учета причин этого;

- протест против того, что их стыдят или им читают длинные нотации за слабые ответы.
- Возмущение подростков также вызывают:
 - контрольные работы, проводимые без предупреждения;
 - неприемлемость элементов шутки учащихся при опросе на уроках, нервные крики учителей в ответ на отказ подростка отвечать на их вопросы;
 - проверка того, что не было задано, и др. [2].

Известный отечественный педагог В.Н. Сороки-Росинский в свое время акцентировал внимание на категории педагогов-авантюристов, которые из «благих» побуждений стремятся испробовать в своей работе все, что, по их мнению, заслуживает внимания. Такие педагоги предрасположены самовольно вносить изменения в содержание и методику обучения, стихийно экспериментировать, не согласовывая свои действия с учебно-методическим советом или администрацией учебного заведения. Они вместо рекомендуемых обязательных учебников и научно-методической литературы требуют от учащихся зазубривания их лекций, пользоваться только их конспектами вместо учебников. Так они понимают творческий подход в преподавании своей дисциплины.

В заключение разговора о педагогических ошибках как специфическом компоненте педагогической деятельности остановимся на общих рекомендациях по их профилактике. Взяв за основу советы В.А. Мижерикова и Т.А. Юзефовичу [5], мы дополнили их своими рекомендациями, основанными на тридцатилетнем педагогическом опыте.

1. Систематически анализируйте собственные действия в процессе профессиональной деятельности с позиции «подвергаю сомнению правильность содеянного». Сомневайтесь. Научитесь смотреть на себя в процессе деятельности глазами других людей. Поспешьте с собственными мыслями. Ведите дневник, записывайте свои мысли и пр.

2. Прогнозируйте последствия предполагаемых решений.

3. Скрупулезно изучайте все дисциплины учебного курса, в особенности педагогику и психологию. Не переоценивайте свой личный опыт, выстраивайте собственную педагогическую деятельность, соотнося ее с научными основами, а не с обыденными представлениями или стереотипами.

4. Ведите «журнал ошибок». Отнеситесь к ним как к ценности. Проанализированная ошибка позволяет не «наступать на грабли» многократно.

5. Не бойтесь вероятности совершения ошибки, формируйте новые привычки мышления. Страх не предупредит оплошности.

6. Оценивая сложившуюся учебную ситуацию, формируйте готовность проанализировать альтернативные пути ее решения.

7. Избегайте ошибочных обобщений («Я пришла на семинарское занятие недостаточно подготовленной и вышла из затруднительного положения за счет своей общей эрудиции, следовательно, можно не готовиться тщательно к каждому занятию»).

8. Избегайте стереотипов и «слепого» подражания. Не принимайте на веру умозаключения других людей, даже ваших наставников-педагогов. Будьте в меру критичны и самокритичны! Не формируйте свое отношение к другим людям (возможно, будущим коллегам) на основании чужих выводов.

9. Избегайте преувеличений. Не делайте «из мухи слона».

10. Не принимайте негативные реакции людей, их неадекватное поведение как желание причинить вам неудобство. В основе такого поведения лежат собственные проблемы людей и неумение их конструктивно разрешать.

11. Если совершили ошибку, не опускайте руки. Постоянно повышайте свой теоретический уровень.

12. Посещайте занятия опытных педагогов, впитывайте в себя все новое.

Добросовестного педагога характеризует стремление свести к минимуму вероятность совершения ошибки. Как субъект педагогической деятельности он постоянно решает разнообразные по содержанию и степени сложности педагогические задачи. Научиться никогда не ошибаться нельзя. Но можно и должно формировать представления и умения эффективного поведения педагога в ситуациях реальной педагогической действительности.

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому преподавателю только при целенаправленном индивидуально-психологическом самообразовании и саморазвитии на основе интеграции опыта, теоретических знаний и практических умений. Именно осознанная профессиональная деятельность является источником педагогического мастерства — единства общекультурных, деловых свойств личности и профессиональной компетентности педагога.

Список литературы:

1. Бездухов В.П., Мишина, С.Е. Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001. 132 с.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник. М.: РОССИЙСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ АГЕНСТВО, 1995. 183 с.
3. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 288 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
5. Мижериков В.А., Юзефович Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 352 с.
6. Ожегов. С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — 19 изд., испр. М.: Рус. яз., 1987. 750 с.
7. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1988. С. 7.
8. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е.С. Зенович. М., 2000. С. 299.
9. Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1991.
10. Энциклопедический словарь. М., 1981. С. 621.

СЕКЦИЯ 1.3.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

БЕЗОТМЕТОЧНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ В КЛАССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МОТИВАЦИИ РЕБЁНКА К УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Правдина Елена Анатольевна

учитель начальных классов ГОУ ЦО №1453, г. Москва

E-mail:pravdina-ea@mail.ru

В современной начальной школе очень актуальна проблема безотметочного обучения.

Для того, что бы разграничить такие понятия как «оценка» и «отметка», обратимся к толковому словарю русского языка С.И. Ожегова.

Согласно толковому словарю, «оценка» — мнение о ценности, уровне или значении кого-нибудь, чего-нибудь [3, с. 486]. «Отметка» — принятая в учебной системе оценка знаний, поведения учащихся [3, с. 475].

Но, как правило, в российском образовании эти два понятия подменяли друг друга. Под отметкой понималась оценка и наоборот.

Главное поощрение и самое сильное (но не всегда действенное) наказание в педагогическом труде — это оценка [4, с. 79]. Это инструмент, которым учитель должен уметь пользоваться. Который требует от педагога огромного умения и такта.

В российских школах существует пятибалльная оценочная шкала. Но, как показывает практика, используются, как правило, баллы 5,4,3,2. А это уже четырёхбалльная система оценки знаний, умений и навыков учащихся. Она является очень жёсткой. Её главная задача — установить степень усвоения учащимися государственной программы, образовательного стандарта. Но в то же время, эта система проста в использовании, понятна всем.

На протяжении многих лет идут острые дискуссии вокруг бальной системы. Есть у неё и сторонники, которые считают, что это удобная форма, которая позволяет очень быстро оценить любого учащегося, даёт возможность следить за успехами или неудачами конкретных детей. При переходе на новую систему оплаты труда учителя, такая система легко позволяет проследить успешность учеников у того или иного педагога.

Но у бальной системы очень много и противников. Оценка осложняет жизнь маленьким детям. Начав понимать зависимость своего положения в классе от оценки, ребёнок превращает её в фетиш — знак, который определяет его место во всей жизни. Поэтому низкая оценка травмирует психику, создаёт комплексы неполноценности, а высокая даёт повод малышу к зазнайству и высокомерию [2, с. 118].

В истории советской педагогики существует такой факт: в мае 1918 года Народный комиссариат просвещения издал постановление «Об отмене отметок». Данное постановление было подписано А. В. Луначарским. В нём говорилось о запрещении применения бальной системы во всех без исключения классах. Ученики переводились из класса в класс по отзывам педагогического совета.

Следуя постановлению, в 20-е годы в советской школе везде, вместо отметок, ученикам даются развёрнутые характеристики, демонстрируются достижения учащихся в творчестве, общественно-полезной деятельности. Но в массовой практике учителя, всё же, тайком выставляют отметки, так как при их помощи легче управлять учебным процессом.

В сентябре 1935 года принято совместное постановление Совета народных комиссаров СССР и ЦК ВКП(б) о восстановлении пятибальной системы оценки знаний.

Многие известные педагоги понимают, что оценка знаний учащихся важна и необходима. Поэтому, на протяжении многих лет, осуществляется поиск в совершенствовании бальной системы. Один из таких экспериментов проводился в неполной средней школе №8 города Донецка, группой педагогов под руководством В. Ф. Шаталова. Он считает, что поддерживать желание трудиться на совесть, с полной самоотдачей помогают, в частности, листы открытого учёта знаний [5, с. 194]. Суть этой системы заключается в том, что ученикам выставляются баллы карандашом за каждый раздел. Такие оценки, как двойка, тройка и четвёрка не ставятся навечно. Они лишь констатируют, какой именно материал усвоен плохо или

недостаточно [5, с. 194]. Ученик может в любой момент ответить учителю по этому разделу и повысить свой балл.

Наряду с творческими поисками многих педагогов по совершенствованию бальной системы оценивания, существует многолетний успешный опыт группы педагогов и психологов под руководством Ш. А. Амонашвили, разработавших «Эксперимент по безотметчному обучению». Суть этого эксперимента заключается в том, что в начальной школе вообще не предусмотрено отметок. Ш. А. Амонашвили считает, что отметка, искусственно вводимая учителем в учебно-познавательную деятельность ребёнка с целью её стимулирования, в действительности вносит в неё страх и неуверенность и потому становится тромбом в ней [1, с. 360].

В современной школе учащиеся первых классов учатся по безотметчной системе обучения. Но многие педагоги выходят из положения, придумывая различные солнышки, тучки и т. д. Можно даже в магазинах встретить оценочные штампики. Например, на штампиках утята: 1. Улыбается — «отлично»; 2. Спокойный — «хорошо»; 3. Грустит — «плохо».

Но по сути, это те же отметки. Если в практику оценивания первоклассника вводится какой-либо знак, то дети очень быстро понимают значение этих знаков. Но ребёнок воспринимает оценку учителя не как знак его успеха (или неуспеха) в учебной деятельности, а как знак, оценивающий его личность в целом. Этому способствует, конечно, реакция взрослых. Родители и знакомые (а часто и незнакомые) прежде всего спрашивают у ребёнка, как он учится в школе. При этом они выражают удовлетворение лишь самыми высокими оценками учителя. По поводу других оценок выражается разочарование, которое автоматически травмирует малыша [2, с. 118].

Любые знаки, символы, которые подменяют отметки, вызывают у ребёнка определённые реакции. Ребёнок огорчается, если получает знак своего неуспеха и радуется, если знак успеха. А это значит, что любой знак создаёт у ученика ту же психологическую ситуацию, что и отметка.

Когда маленький ребёнок приходит в школу в первый класс, он испытывает разнообразную палитру чувств: волнение, радость, страх, сомнения, любопытство.

И, что бы создать в классе психологически комфортную образовательную среду, мотивировать ребёнка к успешной учебной деятельности, нельзя выставлять ученику отметок. Но необходимо подготовить ребёнка к получению этой самой отметки.

Зачастую в школе можно слышать разные высказывания, вопросы учеников. Дети не всегда понимают, за что поставлена та или иная отметка; задают вопрос о том, почему у двух учеников ошибки одинаковые, а оценки разные.

И это высказывания детей не только первого класса. Так, пока есть возможность в первом классе «научить» ребёнка самого оценить себя, необходимо её использовать.

В 2002–2008 годах в НОУ «Школа Радуга» учителями была разработана своя система оценивания в первом классе, которая готовит ребёнка к получению отметки. За основу взята система оценки Цукерман.

При оценивании работы необходимо исходить из следующих критериев:

1. Работа должна быть выполнена правильно;
2. Каллиграфически верно, без исправлений (что очень важно в начальной школе);
3. Выполнена полностью, т. е. должны быть выполнены все задания. Если, ребёнок не успел решить какой-либо номер, то отметка, естественно, будет снижена.

Именно, исходя из этого, необходимо выставлять отметку. Всё же, готовя детей к пятибальной системе, учитывается и этот аспект.

Начиная с первого класса, детям в тетрадях рисуется три столбика по пять клеточек. Первый столбик обозначает правильность выполнения работы, второй красоту и третий столбик — темп. При оценивании работы, учитель зелёным маркером закрашивает в каждом столбике различное количество клеточек. Когда работа выполнена безупречно, то все клеточки в каждом столбике закрашены. Если же есть ошибки или недочёты, то ребёнок «теряет» клеточки в каком-либо столбике. То есть клеточки не закрашиваются.

Так, начиная с первого класса, дети учатся анализировать свои работы. Но ребёнок-первоклассник, естественно, не сразу может понять эту систему, тем более правильно себя оценить. Поэтому работа идёт пошагово.

1 шаг: Ребёнок ежедневно получает свои работы, проверенные учителем. Где клеточки уже закрашены. Идёт ежедневный анализ работ. Дети смотрят, в каком столбике «потеряны» клеточки. Анализируют свою работу и столбики. Отмечают, почему закрашены не все клеточки. И вообще никакой отметки. Но родители и дети, всё же, первое время стараются выяснить, а какая же это отметка. Так, день за днём, ребёнок учится анализировать свою работу, уже проверенную учителем.

2 шаг: Это происходит уже в конце 1 класса. Детям рисуется две тройки столбиков. Когда ребёнок получает проверенную работу, он сам анализирует её и закрашивает первые три столбика. А следующие три столбика закрашивает учитель. После чего происходит сравнение: правильно ли ребёнок проанализировал свою работу.

3 шаг: Во втором классе уже появляются отметки. Но использование столбиков продолжается. Учитель рисует столбики, закрашивает нужное количество клеточек и рядом ставит отметку. Дети, уже привыкшие анализировать свои работы, понимают, за что поставлена та или иная отметка.

Оценка результата учебного труда ребёнка, в том или ином виде, существовала всегда во всех типах школ. Отличительной особенностью данной системы является то, что дети сами анализируют свою работу по трём направлениям: правильность, красота, темп. И эта работа проводится, начиная с первого класса. Внимание детей не сконцентрировано на получении отметки, что создаёт в классе психологически комфортную образовательную среду для мотивации ребёнка к успешной деятельности.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о Гуманной Педагогике. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
2. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе: Кн. Для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1990. 175 с. — (Б-ка учителя нач.классов).
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
4. Сухомлинский В.А. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. 224 с. — (Антология гуманной педагогики)
5. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — М.: Педагогика, 1989. 336 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шестакова Елена Владимировна

старший преподаватель АктГПИИ, г. Актобе, Казахстан

E-mail: n22ora@mail.ru

Сорокина Татьяна Викторовна

психолог Кабинета инклюзивного образования при ДО № 17,

г. Актобе, Казахстан

E-mail: s.tatka.v@mail.ru

Одной из основополагающих целей образования XXI века, обозначенных в докладе ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию, считается обучение тому, как жить вместе. Выдвинутый тезис «учиться жить вместе» как нельзя лучше раскрывается в условиях совместного обучения, при котором обычные дети и дети с особенностями психофизического развития (или в другой интерпретации — дети с ограниченными возможностями) учатся делать первые шаги навстречу друг другу. Организация совместной формы обучения рассматривается как успешное отражение новых тенденций общества по отношению к лицам с особенностями психофизического развития [1, с. 128].

Основная задача образования состоит в создании системы обучения, которая обеспечивала бы образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями.

Дети развиваются и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми детьми определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Инклюзия — это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Инклюзия означает — раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает как потребности, так и специальные условия и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха. Инклюзивное образование начинается с понимания того, что ребенок с

ограниченными возможностями имеет все те же потребности, что и здоровый ребенок, плюс особые потребности [1, с. 130].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении [2, с. 56]. Инклюзивные подходы могут поддержать детей в обучении и достижении успеха, что дает шанс и возможности для лучшей жизни. Инклюзивное образование дает возможность всем детям в полном объеме участвовать в дошкольной и школьной жизни.

Инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива. Инклюзивное образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Инклюзивное образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с. 67].

Инклюзивному обучению в Республике Казахстан придается важное значение не только как новой форме обучения детей с разными образовательными возможностями в общеобразовательных учреждениях. Оно рассматривается, прежде всего, как путь и как одно из возможных средств более успешной социализации «особых» детей в общество.

Наметившееся смещение акцентов в образовании в сторону признания ценностной значимости каждого ребенка как неповторимой индивидуальности (независимо от потенциальных возможностей) является важным достоянием современности.

Как показывает практика, реализовать эту идею, принять каждого ребенка таким, каким он есть, признать его уникальность, ценность, неповторимость, признать только его достижения в сравнении с самим собой — является очень трудоемкой педагогической задачей [3, с. 103].

Новая форма обучения, которую называют инклюзией, способствует реализации поставленных задач, создает предпосылки для успешного развития каждого ученика. Правильно организованное совместное обучение создает условия каждому участнику по

приобретению очень ценного и важного опыта эмоционально-оценочных отношений, опыта взаимодействия, жизненно важного и необходимого каждому человеку, опыта овладения различными способами деятельности в процессе совместной деятельности. Наряду с этим совместная форма получения знаний расширяет границы взаимодействия с окружающей средой, включает детей с особенностями психофизического развития в активную деятельность и общение, способствуя тем самым их более успешному развитию.

Но, пожалуй, самым важным в инклюзивном обучении можно выделить то, что в условиях совместного обучения дети, педагоги, родители учатся принимать каждого таким, какой он есть. Практикой подтверждается, что совместное обучение создает предпосылки формирования нового общества, общества толерантного, терпимого, способного понимать и принимать каждого. В то же время практикой подтверждается, что реализация совместной формы обучения является непростой педагогической задачей, и ее успешное решение требует определенной готовности и времени.

Практика показывает, что для работы в инклюзивном учреждении необходимо привлекать опытных, творческих педагогов, склонных к исследовательской деятельности, уравновешенных и владеющих демократическим стилем управления. Авторитарные педагоги, как правило, усложняют процесс инклюзии и имеют больше негативных последствий, чем положительных. Принять идею инклюзии для многих педагогов на начальном этапе было трудной задачей. Именно от степени осознания педагогом идеи совместного обучения, от глубины понимания им проблем ребенка зависит его благополучие и развитие.

Для успешного осуществления идеи интеграции необходимо в первую очередь учитывать психологическую совместимость и готовность педагогов к новой форме работы. Заботой администрации становится создание коллектива единомышленников и раскрытие значимости роли педагога в жизни ребенка с особенностями психофизического развития, для которого педагог является главным и важным лицом, более значимым, чем сверстники.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного ученика, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения и предполагает активное вовлечение детей,

родителей и специалистов в развитие деятельности детского учреждения, проведение общих мероприятий.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского учреждения становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Педагог лишь создает условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться во взаимодействии с другими детьми. У детей есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса; адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов; мероприятия направлены на включение ребёнка, но достаточно для него сложны; индивидуальная помощь не отделяет и не изолирует ребёнка; появляются возможности для обобщения и передачи навыков. Предполагается построение развивающих программ и процесса обучения с учетом потребностей всех детей. Могут гармонично сочетаться развивающие и коррекционные подходы в обучении. Семилетний опыт работы показывает, что дети, посещавшие инклюзивное учреждение, способны к дальнейшему успешному включению в общество.

Список литературы:

1. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. №7. С. 127–132.
2. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах, 2002.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.

СЕКЦИЯ 1.4.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Бибих Светлана Николаева

*преподаватель, высшая категория, Бучацкий колледж
Подольского ГАТУ, г. Бучач, Украина*

Хомут Ольга Анатольевна

*преподаватель, высшая категория, Бучацкий колледж
Подольского ГАТУ, г. Бучач, Украина
E-mail: homutoleg@gmail.com*

*Не в количестве знаний суть образования,
а в полном смысле и умелом применении всего того, что знаешь
А. Дистервег*

Современный рынок труда ставит чрезвычайно высокие требования к квалификационному уровню подготовки будущих специалистов.

Для исполнения этих требований разрабатывается программа «Реализация личностно-ориентированного обучения путем внедрения интерактивных форм работы на занятиях» за счет подготовки и проведения мультимедийных занятий с внедрением компьютерных технологий. Это дает возможность повысить интерес к предмету, а следовательно, развивать творческую самостоятельность будущих специалистов. Программные продукты Microsoft (Excel, Word, Power Point) создают прекрасные возможности для повышения эффективности обучения.

Использование средств мультимедиа с целью повторения, обобщения и систематизации знаний не только помогает создать конкретное, наглядно-образное представление о предмете, явлении или событии, которые изучаются, но и дополнить известное новыми данными. Происходит не только процесс познания, воспроизведения и уточнения уже известного, но и углубления знаний.

Дидактическая роль мультимедийных средств в процессе повторения отличается от их использования на занятиях, на которых объясняется новый материал. Это отличие состоит в том, что при повторении они могут охватывать материал нескольких занятий и использоваться уже не как источник знаний, а как основная или дополнительная иллюстрация изученного или средство воспроизводства и систематизации уже полученных знаний

Такое использование средств мультимедиа может быть источником новой учебной информации, материалом для выполнения самостоятельной работы или проверки знаний студентов, иллюстрацией к уже известному материалу.

Мультимедиа-системы имеют уникальную возможность предоставлять огромное количество полезной и интересной информации в максимально удобной и доступной форме. Именно благодаря этому они находят все более широкое применение в различных сферах деятельности: в науке, образовании, профессиональном обучении и т. п.

Целью применения видеоматериалов и других мультимедийных средств является ликвидация пробелов в наглядности преподавания предмета в учебных заведениях. Основные принципы создания видеоматериалов для демонстрационного эксперимента:

- иллюстративность;
- фрагментарность;
- методическая инвариантность;
- лаконичность;
- эвристичность.

Мультимедийные средства обучения являются универсальными, поскольку могут быть использованы на различных этапах урока:

- при мотивации;
- в объяснении нового материала как иллюстрации;
- при закреплении и обобщения знаний;
- для контроля знаний.

Среди огромного многообразия учебных мультимедийных систем условно можно выделить средства, которые являются наиболее эффективными:

- компьютерные тренажеры;
- автоматизированные обучающие системы;
- учебные фильмы;
- мультимедиа-презентации;
- видеодемонстрацию;
- компьютерные тренажеры.

Моделирование реальности — важнейшее преимущество мультимедиа-технологий. С ее помощью можно не только воссоздать

любой объект, но и обеспечить его программой, описывающей его поведение в реальных условиях. Благодаря этой «виртуальной лаборатории», человек практикует операции, максимально соответствующих реальным, в действительности имея дело только с их электронным аналогом.

Компьютерные тренажеры можно использовать для предварительной практической отработки навыков обращения с опасными веществами или приборами.

Автоматизированные обучающие системы.

Автоматизированные обучающие системы, построенные на основе мультимедиа-технологий являются на сегодня одним из наиболее эффективных средств обучения.

Комбинированное использование компьютерной графики, анимации, живого видеоизображения, звука, других медийных компонентов — все это предоставляет совершенно уникальную возможность сделать предмет, который изучается, максимально наглядным, а потому понятным и доступным. Это особенно актуально в тех случаях, когда студент должен усвоить большое количество эмоционально-нейтральной информации, например, биографии ученых, номенклатуру, правила техники безопасности и т. п.

В построении учебного материала огромное значение имеет создание моделей реальных объектов, которые позволяют виртуально попасть внутрь объекта, понять основания и суть происходящих в нем, раскрыть внутренние закономерности.

Учебные фильмы.

Учебные фильмы воспроизводят те или иные процессы как в виде реальных специальных съемок, так и трехмерной компьютерной графики.

Зачастую учебные фильмы целесообразнее использовать как часть более широких проектов: мультимедийных обучающих систем, но также они могут создаваться и как самостоятельный продукт.

Видеодемонстрация.

Необходимо сказать несколько слов о месте наглядных интерактивных средств в современном учебном процессе. Видеодемонстрация и другие мультимедийные средства не могут совсем заменить настоящий, «живой» химический эксперимент. Экран телевизора, как и экран монитора компьютера, является виртуальным миром. Но в тех случаях, когда на занятии настоящий эксперимент по разным соображениям провести невозможно (взаимодействие натрия с водой, алюминия и др.), то для непосредственного наблюдения эту недостаточность информации может заменить видеодемонстрация. Поэтому видеодемонстрация является не заменой реального эксперимента, а новой составной частью средств наглядности и дополнения в системе учебного эксперимента.

Мультимедиа-презентации.

Мультимедиа-презентации — это одно из наиболее функциональных и эффективных средств при проведении лекций, научных конференций и т. п.

Применение тандема «компьютер — мультимедийный проектор» — оптимальный вариант, который имеет большие преимущества по сравнению с другими средствами, а именно:

- изображение просматривается из любой точки аудитории;
- информация не переписывается на доску, что позволяет сэкономить значительную часть времени;
- осуществляется быстрый просмотр материала с целью его обобщения в конце занятия;
- преподаватель имеет больше возможностей для осуществления контроля над аудиторией.

Именно применение компьютерных технологий позволяет преподавателю обогатить занятия динамическими иллюстрациями, подать учебный материал в эстетической, доступной и увлекательной форме.

Мультимедийные технологии дают возможность комбинировать в одном занятии значительное количество интересных заданий, а также привлекать все большее и большее количество студентов. Во-первых, это касается студентов, которые не уверены в себе. Зная правильный ответ, при традиционной системе обучения вслух они его не высказывают.

Компьютерные технологии позволяют создать модель деятельности студента, когда он получает индивидуальное задание и сразу после его выполнения происходит проверка правильности результата. Каждый студент чувствует, что он является участником учебного процесса. Таким образом созданы благоприятные условия для формирования самооценки студентов и их самостоятельной работы.

Такие занятия проходят эмоционально, напряженно, повышают интерес и мотивацию к обучению, творчеству. За счет эмоциональной составляющей мультимедийная система ускоряет темп занятия на 30 %.

В выборе методики организации самостоятельной работы студентов выбор компьютерных технологий стало приоритетным.

Создание собственных доработок в области электронных средств обучения является оптимальным вариантом внедрения интерактивных компьютерных технологий в учебный процесс.

С уверенностью можно утверждать, что создание учебных мультимедийных пособий в виде презентаций с помощью программы Power Point является перспективным и полезным во многих аспектах делом.

Во-первых, создание таких презентаций не требует вмешательства программистов, овладеть возможностями пакета Power Point по силам каждому преподавателю.

Во-вторых, такие презентации можно использовать в качестве иллюстративного материала.

В дальнейшем созданные презентации можно использовать в тренировочных программах для проверки знаний, самоконтроля. Для этого в презентации нужно несколько увеличить количество текстового материала. Файлы формата «Демонстрация Power Point» с успехом можно использовать в будущем в дистанционном обучении.

До создания мультимедийных программных продуктов следует привлекать самих студентов. Эта работа побуждает студента более основательно изучать учебный материал и дает возможность применять знания, полученные при изучении дисциплины, на практике. Такой вариант организации самостоятельной учебной деятельности студентов является интересным: процесс обучения переходит от пассивной формы в активную. В ходе работы совершается как усвоение материала, так и развитие мышления. Самостоятельная кропотливая работа, мотивация достижения определенной цели воспитывает не только хорошего учащегося, но и творческого человека. Рэй Брэдбери говорил: «Кто умеет творить, разрушать не будет».

Необходимо создавать условия для проектной, творческой деятельности студентов через использование мультимедийных сред. Это позволяет студентам реализовать право на получение качественного и современного образования, что обеспечит на рынке труда их конкурентоспособность.

Моделируя конкретную ситуацию, учащийся становится исследователем, у него воспитывается потребность критически оценивать результаты. В процессе решения прикладных задач глубже и полнее раскрывается значение изученных понятий и фактов. При решении прикладных задач студенты на конкретных примерах убеждаются, что наука служит практике.

Бесспорно, внедрение компьютерных технологий создает для преподавателя определенные проблемы. Это проблема поиска материала его обработки, организации. Это требует немалых затрат времени. Однако все затраты окупаются, когда речь идет об уникальной возможности организовать учебный процесс четко и корректно. Это выражается и в принципиально новом отношении «преподаватель-студент».

Творческий поиск преподавателя, его неустанное самосовершенствование дают неоспоримый педагогический эффект.

Опыт использования мультимедийных программ дает основания полагать, что насколько бы ни был совершенен компьютерный программный продукт, он никогда не заменит преподавателя. В то же время компьютер должен способствовать повышению производительности труда в учебно-воспитательном процессе, раскрытию и развитию творческого потенциала студентов, подготовке их к жизни в

информационном обществе. Мы должны обеспечить одно из главных прав студента — право на качественное образование.

Список литературы:

1. Вердини С. В., Панченко А. Г. Секреты педагогического мастерства. Уроки для учителя. М.: Изд. группа «Основа», 2008. 111 с.
2. Житник Б. А. Методическое руководство. Формы и методы обучения. М.: Изд. группа «Основа», 2005. 128 с.
3. Ластухин Ю. В., Воронов С. А. Органическая химия. Учебник для вузов. М.: Центр Европы, 2001. 864 с.
4. Пометун А., Пироженов Л. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: науч.-метод. пособие. М.: Изд. А.С.К., 2004. 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ БИЗНЕС-МОДЕЛИРОВАНИЯ В АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОНО

Злобина Светлана Николаевна

к. п. н., доцент БГУ, г. Брянск

E-mail: zlobina.svetlana2011@yandex.ru

Положение дел в сфере образования напрямую зависит от эффективности управления отраслью, что возможно только путем развития информационного обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях за счет создания единой национальной информационно-образовательной среды, оснащения образовательных учреждений электронными средствами обучения и телекоммуникационными средствами доступа к информационно-образовательным ресурсам отраслевой корпоративной сети, а также организации информационного обеспечения управления качеством образования

Коммуникация в учреждениях и органах управления образованием осуществляется в высокоструктурированных условиях, обилие информационных связей естественным образом приводит к увеличению потоков информации или же ограничивает потоки сообщений, затрудняет процесс управления. Использование технических средств и компьютеров существенно сокращает сроки сбора и обработки информации, повышает оперативность и качество принимаемых организационно-управленческих решений.

Эффективная автоматизация системы управления образованием на уровне отдельного региона, районных отделов образования, перевод ее на рельсы инновационности и высокой адаптируемости к условиям внешней среды предполагает внедрение современных технологий моделирования, создающих аналитически обоснованную основу внедрения информационных систем в управленческие структуры образования на уровне отдельного района [2; 3].

Одним из решений проблемы автоматизации деятельности управленческих структур в образовании на уровне РОНО является использование технологии моделирования бизнес-процессов, поскольку в сфере образования и управления ею можно по аналогии с предприятиями выделять образовательные бизнес-процессы, а также бизнес-процессы, обеспечивающие эффективное управление образовательными процессами.

Оптимальной для системы управления образованием на уровне РОНО является, на наш взгляд, использование методологии функционального моделирования — IDEF0-технологии структурного анализа и проектирования, позволяющей представить анализируемый процесс в виде совокупности множества взаимосвязанных действий, работ (Activities), которые взаимодействуют между собой на основе определенных правил (Control), с учетом потребляемых информационных, человеческих и производственных ресурсов (Mechanism), имеющих четко определенный вход (Input) и не менее четко определенный выход (Output) [1; 4; 5].

Четкий алгоритм выделения и анализа состава и взаимосвязи бизнес-процессов, осуществляемых в РОНО, проведение декомпозиции управленческой деятельности до уровня бизнес-процессов, построение модели РОНО «как есть» и «как должно быть», позволяет сформулировать основные точки реформирования, в которых формируются потребности создания новых бизнес-процессов, основанных на возможностях информационных технологий.

Осознавая актуальность бизнес-проектирования на уровне среднего образования, мы, в рамках собственных авторских исследований, отраженных в направлениях работы по проектированию информационных систем на объектах, связанных с предоставлением образовательных услуг, разработали контекстную и декомпозиционную модели первого уровня для такого важного звена организации системы общего образования как деятельность отдела образования при районной администрации (на примере РОНО Климовского района Брянской области). В предлагаемых фрагментах разработанных диаграмм наглядно рассматриваются существующие бизнес-процессы в организации деятельности РОНО.

Рисунок 1. Контекстный уровень функциональной модели
(контекстная диаграмма IDEF0)

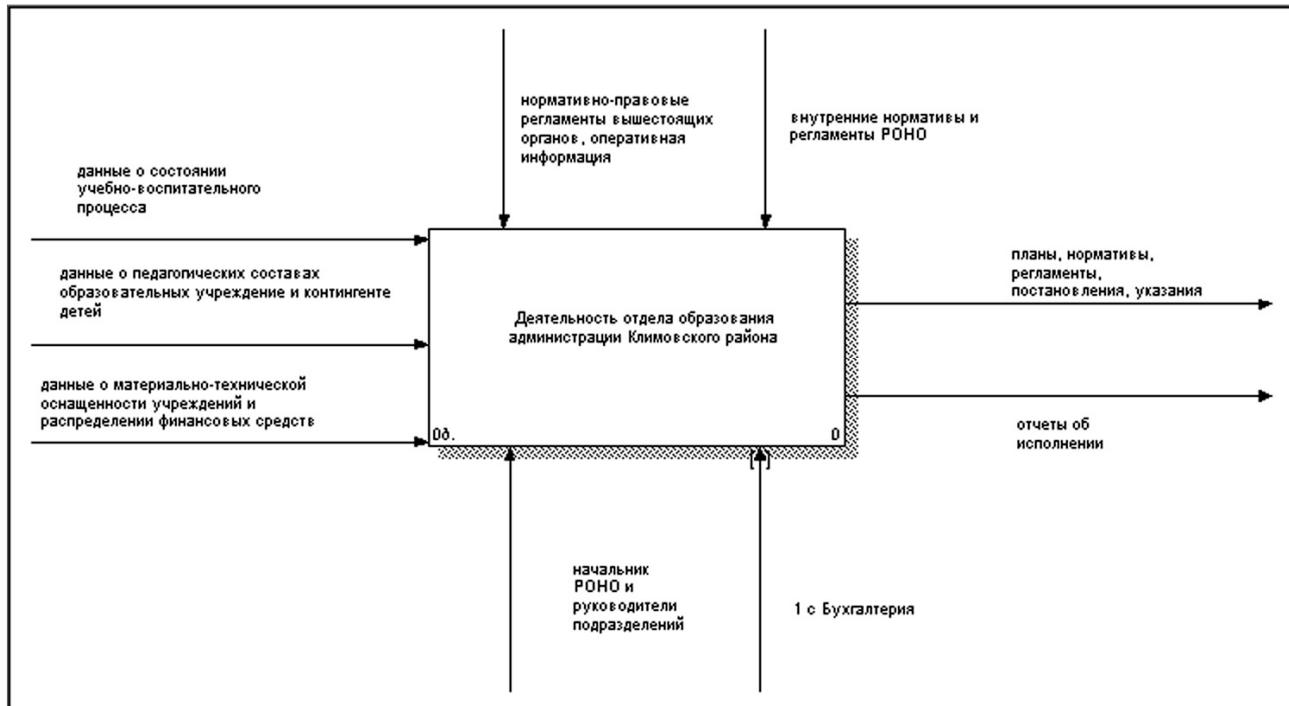
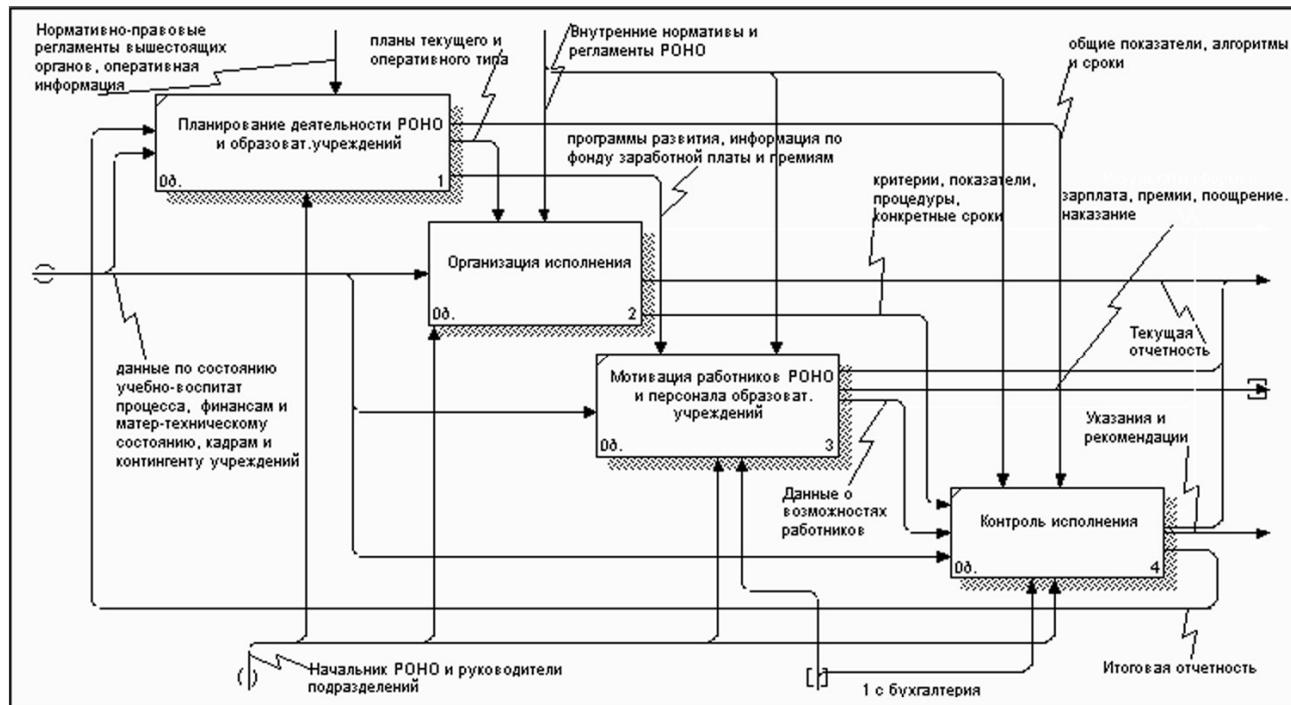


Рисунок 2. Диаграмма декомпозиции первого уровня (методология IDEF0)



В соответствии с построенной нами общей контекстной моделью мы выявили систему основных потоков информации и характер деятельности органа управления образованием администрации Климовского района (Брянская область).

Как видно на диаграмме 1, наблюдается несколько основных потоков информации. В качестве входящей информации выступают нормативно-правовые регламенты вышестоящих органов — органов управления образованием федерального, областного и регионального уровня, также необходимые приказы, распоряжения, рекомендации для данной подструктуры. Работа отдела образования района при администрации Климово складывается из внутренних нормативов и регламентов, выработанных самой организацией в ходе функционирования с учетом специфики деятельности самой организации и объектов управления ею, а также системы взаимодействия на уровне — РОНО — школа; РОНО-дошкольные учреждения; РОНО — административный аппарат образовательных учреждений.

Деятельность организации невозможно также представить без системы данных, поступающих снизу. В качестве основного массива данных здесь выступают данные о состоянии учебно-воспитательного процесса, которые позволяют анализировать РОНО состояние организации данных процессов для каждого подчиненного образовательного учреждения и определять уровень готовности школ и дошкольных учреждений к выполнению поставленных перед ними планов и задач. Важное место занимают данные о педагогических составах коллективов школ, находящихся в подчинении РОНО Климовского района, а также контингенте детей, находящихся в дошкольных учреждениях и школах.

Такие потоки данных позволяют анализировать районному отделу образования состояние укомплектованности учреждений необходимыми педагогическими кадрами, требуемым количественным составом детей, их движением по территории района в случае перехода в другое образовательное учреждение или при переезде в другой район, выбытие из контингента учащихся или воспитанников системы образования и воспитания Климовского района.

Важную часть составляют и данные, которые позволяют информировать РОНО о материально-техническом состоянии детских садов, школ, иных учреждений, системе распределения выделенных финансов в них, степень рационального расходования средств, достигнутые эффекты. Благодаря этим сведениям районный отдел образования получает динамические данные, которые позволяют

определять систему дальнейших действий в отношении различных учреждений, находящихся во введении РОНО и принимать более эффективные решения в отношении обеспеченности данных территориальных подструктур соответствующей материально-технической базой, правильным распределением финансовых потоков, выделяемых из местного бюджета.

Таким образом, получаемые массивы данных от вышестоящих и нижестоящих структур позволяют не только проводить мониторинг различных аспектов деятельности детских садов, школ, других учреждений, но и принимать в соответствии с получаемой ими релевантной информацией оптимальные решения в области управления образованием на уровне района. Результатом деятельности районного отдела образований становятся потоки исходящей информации, как итоги деятельности РОНО в виде планов, нормативов, приказов, распоряжений, рекомендаций, информирования об изменении в системе требований, которые помогают нижележащим образовательным подструктурам организовывать собственную деятельность в рамках нормативно задаваемого и стандартизированного формата. Кроме того, РОНО формирует отчеты о состоянии работы на своем уровне организации и о состоянии дел подчиненных ему учреждений дошкольного и школьного профиля. Эти отчеты идут в вышестоящие органы управления, остаются в самом РОНО как основание для дальнейшего развития и совершенствования организации и доводятся до сведения в обработанном виде подчиненных структурных подразделений самого РОНО и образовательных и воспитательных учреждений.

Основные функции по управлению деятельностью организации выполняют руководитель районного отдела образования и подчиненный ему административный аппарат РОНО, возглавляющий основные структурные подразделения отдела.

При рассмотрении более детализированной системы моделирования бизнес-процессов в управлении образования, на примере построенной нами диаграммы IDEF0 (рис.2), мы выявили, что основной функционал в организации складывается из четырех основных управленческих функций — планирование деятельности РОНО и подчиненных ему образовательных учреждений, организация исполнения запланированного на уровне РОНО и подведомственных ему структур, мотивация работников РОНО и административно-педагогического персонала учреждений, контроль исполнения в самой организации — отдела образования и подчиненных ему образовательных структурах. Существовая как бы параллельно, данные

функции тесно взаимосвязаны между собой и образуют интегративное единство, приводящее к получению определенных результатов деятельности.

Представленные модели позволяют не только увидеть адекватную реальной структуре организацию управленческой деятельности в РОНО во всей ее взаимосвязи, взаимодействии, и даже динамике, но наглядно демонстрируют основные информационные потоки, характерные для данного уровня управления, дают четкие ориентиры для построения адекватной информационной системы, обеспечивающей отдел управления образования на уровне района эффективным средством информационной поддержки формирования, контроля и реализации государственной политики в сфере образования.

Список литературы:

1. Будагянец Н.А. Принципы формирования бизнес-процессов. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vernikov.ru/biznes-modelirovanie/metodologiya/item/377-principy-formirovaniya-biznes-processov.html>
2. Градова Т.В. Информационно-коммуникационные технологии в управлении образовательным учреждением // Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании». 2010. № 5. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://journal.kuzspa.ru/articles/42/>
3. Касимов И.Х. Организация автоматизации деятельности администрации образовательного учреждения // Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003»). [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vernikov.ru/biznes-modelirovanie/tehnologii-i-standarty/item/333-rational-rose-bpwin-i-drugie-aspekt-analiza-biznes-processov.html>
4. Маклаков С.В. Моделирование бизнес-процессов с BPwin 4.0. М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 2002. 224 с.
5. Сахаров П. Rational Rose, BPwin и другие — аспект анализа бизнес-процессов. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vernikov.ru/biznes-modelirovanie/tehnologii-i-standarty/item/333-rational-rose-bpwin-i-drugie-aspekt-analiza-biznes-processov.html>

СЕКЦИЯ 1.5.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ВЫПУСКНИКА

Кирилюк Ольга Евгеньевна

старший преподаватель ПГСГА, г. Самара

E-mail: olga.kirilyk@yandex.ru

Выпускники общеобразовательных школ рано или поздно встают перед выбором своей будущей профессии. Для многих это ответственный шаг, поскольку речь идет о профессиональном самоопределении. Именно выбор профессиональной деятельности определяет будущий социальный статус выпускника, т. е. кем быть, где работать, какое место занимать в обществе.

Н. С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения «как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также — нахождение смысла в самом процессе самоопределения [2, с. 45].

Проблемы личностного и профессионального самоопределения становятся наиболее актуальными именно в юношеском возрасте, поскольку молодые люди пытаются найти свое место среди взрослых. Немалую помощь в их самоопределении выполняет школа, которая организует работу учащихся с психологами, профконсультантами и т. д. Несмотря на большой объем профориентационной работы, проводимой, в школе все-таки основную роль в профессиональном самоопределении выполняет и продолжает выполнять семья. Именно она закладывает с рождения те основные ценности, которые влияют на дальнейшее поведение человека в обществе.

Важным фактором внутрисемейной социализации являются планы родителей относительно будущего их детей. В постиндустриальном обществе они связаны, в первую очередь, с образом жизни, а не с конкретной профессией.

По мнению А. А. Емекеева «на социализирующий потенциал семьи, ее возможности формирования профессиональных установок, влияет ряд факторов: социальный статус семьи, ее экономические ресурсы, характер межличностных отношений в семье, ее адаптационные способности в меняющейся социальной ситуации» [1]. Для выявления сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности, а также влияния семьи на профессиональное самоопределение молодежи, было проведено анкетирование среди 40 студентов первого курса педагогического ВУЗа факультетов психологии и коррекционной педагогики (специальная психология). По результатам анкетирования были получены следующие выводы.

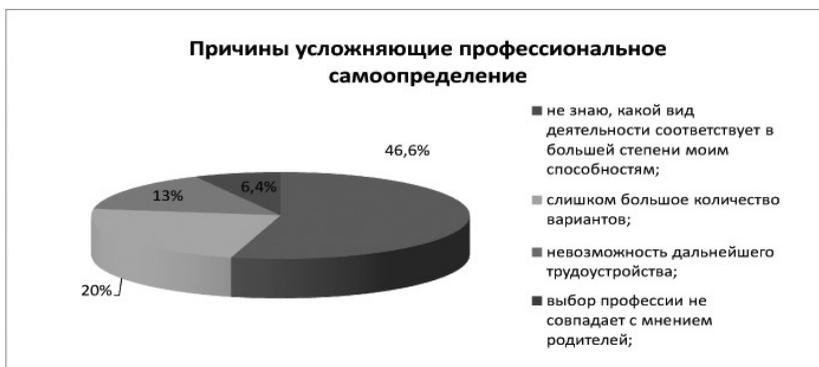
Выяснилось, что желаемая профессия соответствует фактическому выбору у 56,4 % студентов, соответствует частично у 22,6 %, не соответствует профессиональному выбору 21 %.

Только 27 % студентов обладают полной информацией относительно своей будущей профессии, 41,6 % имеют представление о профессиональных качествах необходимых для данной специальности, 16,4 % анкетированных могут перечислить вузы и факультеты (в пределах региона) где можно получить, выбранную профессию и 15 % осведомлены о востребованности своей специальности на рынке труда.

Только 14 % опрошенных не испытывали каких-либо проблем профессионального самоопределения, остальные же в числе основных причин, осложняющих этот процесс назвали отсутствие необходимой информации (о своих способностях, о рынке труда, о специальностях и вузах) и несовпадение точек зрения на будущую карьеру между ними и родителями (см. диаграмму).

Это в немалой степени объясняется тем фактом, что немаловажную роль в профессиональном самоопределении молодежи играет материальное положение их семей. Для получения необходимого образования по выбранной специальности большинство родителей готовы оплачивать обучение своих детей полностью (53 %), часть родителей лишь первое время обучения (26 %), остальные отказались от платного образования своих детей (21 %).

Влияние родителей на выбор карьеры подтверждает 86,6 % опрошенных, остальные 13,4 % сделали свой выбор, руководствуясь мнением референтной для них группы (друзья, учителя, знакомые, родственники).



Бывает, что родители видят в ребенке продолжение их трудовой династии. В результате личный пример родителей, их позитивное отношение к своей профессии, воспитание с учетом требований будущего выбора, семейные беседы с ребенком способны направить детей по «стопам их родителей». Но как показали результаты анкетирования, у большинства студентов родители не хотят, чтобы их дети выбирали такую же, как у них профессию — 87 %.

Среди тех, кто хотел бы «пойти по стопам» родителей большинство отмечает, что их выбор обусловлен удачным примером со стороны родственников, а также знанием особенностей выбранной специальности.

Опрошенные студенты отметили такие положительные характеристики карьеры их родителей, как реализация своих творческих способностей (36 %) престиж (24,6 %), моральное удовлетворение (19,4 %); высокая заработная плата (13 %), карьерный рост (7 %).

Результаты опроса показали, что ожидания от карьеры родителей гендерно-зависимы: в профессии отца студентов не устраивает низкая заработная плата (52,5 %) и невостребованность на рынке труда (8 %), а в профессии матери — большая занятость и отсутствие личного времени (39,5 %).

По результатам анкетирования выяснилось, что окончательный профессиональный выбор некоторых студентов корректировался родителями.

Чаще всего родители проводили беседу, взвешивая все «за» и «против» (82,6 %), но некоторые родители для убеждения детей прибегали к требованиям и угрозам (17,4 %). Как показывает практика, авторитарные родители часто не обращают внимания на интересы ребенка, а сами в ультимативной форме решают, что необходимо их

«чаду». Приведем лишь несколько наглядных примеров из жизни абитуриентов ПГСГА.

1. Папа юноши имеет гуманитарное образование, работает учителем истории в школе. Мечтал, чтобы сын окончил исторический факультет педагогического ВУЗа и продолжил его дело, но сын предпочел выбрать физико-математический факультет, поскольку ему нравятся точные науки. Несмотря на уговоры и требования отца сын не изменил своего решения.

2. Девушка с детства любила ухаживать за животными. Мама решила, что после окончания школы дочь будет поступать на биологический факультет, но она выбрала профессию, связанную с лошадьми. В ее родном городе не было учебного заведения, готовящего специалистов по коневодству и она решила уехать в другой город для получения выбранной специальности. Родители долго пытались отговорить дочь, объясняя, что лучше остаться дома, но это не помогло. Девушка настояла на своем решении.

В результате она обучается выбранной профессии в чужом городе, а родителям пришлось смириться с ее выбором.

3. Выпускница 11 класса хотела получить профессию педагога начальных классов, поскольку ей нравилась работа с детьми. Родители, один из которых сам длительное время проработал в школе учителем, были категорически против ее решения. В результате они настояли, чтобы она получила профессию экономиста, согласившись даже оплачивать ее обучение, несмотря на то, что педагогическое образование она могла получить бесплатно.

4. Девушка мечтала о профессии детского врача, но материальное положение семьи не позволяло оплачивать ее обучение. В итоге родители предложили бюджетный вариант получения профессии логопеда. Аргументы, приводимые родителями, смогли убедить дочь в получении предложенной специальности.

Как показывает практика, подобная настойчивость родителей является предпосылкой низкой успеваемости, отсутствия дальнейшей заинтересованности в получении выбранной профессии и как следствие работы по другой специальности. Чувство неудовлетворенности от выбора, сделанного из-под палки, способствует развитию отрицательного отношения к будущей работе.

Несомненно, что родители не чужие люди и всегда желают своим детям добра. Кроме того, они обладают большим жизненным опытом и информацией относительно будущих профессий, поэтому заранее могут «предвидеть» изменение жизненных ситуаций. Помимо этого большинство мам и пап оказывают финансовую поддержку своих

детей при получении образования. Однако родители не должны забывать о том, что окончательный выбор выпускник должен сделать сам. **Семье отводится** важная роль: обсуждение аспектов будущей профессии, необходимых навыков, поддержка в период становления, поэтому ошибки допущенные родителями в период профессионального становления их детей, могут негативно повлиять на их дальнейший выбор.

Для того чтобы избежать различного рода случайностей профессиональное консультирование должно работать с семьей в целом, а не только с ребенком.

Список литературы:

1. Емекеев А.А Роль семьи в выборе профессиональной деятельности: Социология профессий и социальных групп: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1208347566.pdf
2. Силаева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: М.: Издательский Центр Академия, 2002.192 с.

**«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

24 октября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 31.10.11. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8. Тираж 550 экз.

Издательство «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28
E-mail: info@a-ti.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28