

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Учебно-методическое управление  
Кафедра теории и методики профессионального образования

**Соловова Н.В.**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ВУЗЕ:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Монография*

Самара  
Издательство «Универс групп»  
2007

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Самарского государственного университета*

УДК 532.517  
ББК 22.253  
С 60

Научный редактор:  
Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки  
**Т.И. Руднева**

Рецензенты:  
Доктор педагогических наук, профессор **А.Л. Бугаева**  
Кандидат химических наук, доцент **В.П. Гарькин**

**Соловова, Н.В.**  
С 60           Методическая работа в вузе: историко-педагогический аспект [Текст] / Н.В. Соловова ; под ред. Т.И. Рудневой.– Самара : «Универс групп», 2007. – 203 с.

ISBN 978-5-467-00152-4

В монографии рассматривается генезис методических идей и этапы становления организационных форм методической работы в системе образования. Ретроспективный анализ идей о методической работе позволил составить основу для научно-обоснованного проектирования системы методической работы в вузе. На основе общего методологического подхода к организации учебного процесса представлены сведения о содержании, организации, основных функциях и формах методической работы в образовательном учреждении высшего профессионального образования; дается классификация основных видов методической деятельности преподавателя вуза; определяются цели и задачи методической работы в вузе, принципы информационно-методического обеспечения и сопровождения учебного процесса. Автором обосновывается необходимость формирования методической готовности и совершенствования методической компетентности преподавателя вуза в современных условиях реформирования и модернизации высшего профессионального образования.

Для студентов, аспирантов, слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» и факультета повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, работников учебно-методических служб и преподавателей высших учебных заведений.

УДК 532.517  
ББК 22.253

ISBN 978-5-467-00152-4   © Соловова Н.В., 2007  
© Самарский государственный университет,  
2007

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
Глава 1. Методическая работа и методическая деятельность в системе высшего профессионального образования .....	5
1.1. Методическая готовность преподавателя современного вуза.....	5
1.2. Методическая работа и методическая деятельность в вузе.....	11
Глава 2. Генезис исторических идей о методическом сопровождении учебного процесса .....	24
2.1. Педагогические памятники как источники методических задач.....	24
2.2. Ретроспективный анализ методических идей.....	41
2.3. Развитие идей о методическом мастерстве преподавателя и формах методической работы .....	52
2.4. Организации методической работы в России в XX веке .....	69
Глава 3. Методическая компетентность преподавателя вуза .....	98
3.1. Реформирование методической работы в высшей школе....	98
3.2. Деятельность учебно-методических объединений и научно-методических советов .....	102
3.3. Становление системы повышения квалификации педагогических кадров высшей школы .....	115
3.5. Методическая компетентность преподавателя вуза .....	124
3.5. Система методической работы в вузе в условиях модернизации образования.....	139
Заключение.....	148
Список использованной литературы.....	153
Тезаурус понятий.....	167
Приложения.....	174

*Моим родителям, Валентину Николаевичу и  
Марии Григорьевне Силантьевым, посвящаю*

## **Введение**

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предполагает ряд адекватных изменений в структуре, средствах и методах управления профессиональным образованием, в условиях реформирования которого особая роль отводится классическим университетам, инновационной ориентации учебного процесса, повышению качества обучения в вузах. При этом на преподавателя вуза возлагается одна из главных инновационных функций – преобразующая.

Перед российской высшей школой ставятся новые цели и задачи, что влечет за собой преобразование ценностей обучения: не полученные знания и даже не владение ими становятся ориентиром образования, а формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности, способности к приобретению и развитию профессиональных компетенций. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире.

В новых показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений, вступивших в силу с 1 января 2006 года (приказ Рособрнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года), отдельным пунктом (п.2.4.) выделен показатель «Методическая работа» (приложение 1). Для университетов введены: 100 % обеспеченность учебных дисциплин учебно-методическими комплексами, использование инновационных методов в образовательном процессе.

# **Глава 1. Методическая работа и методическая деятельность в системе высшего профессионального образования**

*«Учитель «обречен» на постоянное саморазвитие и самосовершенствование; учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, учитель в нем умирает»*

*К.Д.Ушинский*

## **1.1. Методическая готовность преподавателя современного вуза**

Изменение цели и задач профессиональной подготовки происходит в условиях интеграции в мировую образовательную систему, диверсификации образования, расширения вариативности образовательных программ, внедрения инновационных процессов. С введением в практику высшего профессионального образования государственных образовательных стандартов третьего поколения реальный учебный процесс в вузах значительно изменяется, а усилия преподавателя направляются на создание условий для формирования профессионально значимых качеств у студента. Вместе с тем, в настоящее время существует противоречие между потребностями современного вузовского учебного процесса и традиционной деятельностью преподавателя высшей школы. При внедрении образовательных инноваций в учебных заведениях на первый план выдвигаются технические и организационные вопросы, а подготовка преподавателя и студента-потребителя образовательных услуг уходит на периферию внимания руководителей. А между тем непроработанность этих двух ключевых вопросов (неприятие перемен педагогом и неподготовленность к ним студентов) является главным тормозом широкого внедрения инноваций в учебный процесс.

На всех этапах внедрения инноваций существуют объективные и субъективные факторы, которые благоприятствуют этому процессу либо тормозят его. Среди барьеров со стороны преподавательского состава можно выделить экономические причины (разработка методического сопровождения инновационных технологий занимает много времени), причины личностного и социального характера.

Сегодня престиж вузовской педагогической профессии резко снизился, средний возраст вузовского преподавателя резко возрос. Среди причин падения престижа не только материальная составляющая, но и рутинная составляющая: проверка работ, разработка учебно-методического материала, при этом большая учебная загруженность составляет от 700 до 900 часов в год, не остается времени на научную работу и самообразование. Педагогические знания необходимо постоянно обновлять, без этого педагогическая деятельность просто невозможна. К сожалению, проблема недостаточной педагогической и методической компетентности «преподавателя высшей школы» долгое время не воспринималась серьезно вузовской общественностью и самими преподавателями. Термины «педагогика» и «методика» в условиях вузовского образования ошибочно представляются лишними. Вузовские преподаватели часто считают, что для успешного обучения студентов преподавателю вполне достаточно хорошо знать свой предмет, а все остальное решит опыт работы. Педагогическая и методическая компетентность преподавателя вуза в последнее время вызывает общественную озабоченность. Преподаватель вуза, как правило, имеет большое желание реализовываться в научной области, а это занимает большое количество времени, при этом для достижения качественного результата в преподавании необходимо заниматься методической работой. Сегодня методическая работа имеет крайне низкий статус в работе преподавателя, не поощряется и не стимулируется.

Кроме глубокой предметной подготовки и занятий научной деятельностью, существует обширный круг методических знаний и умений, которыми должны владеть преподаватели вуза, но о которых они

ничего не знают, либо знают очень мало. Преподаватель обязан уметь: правильно проектировать и разрабатывать типовые учебные занятия; организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность; исследовать и анализировать проблемы связанные с преподаванием, управлением образовательным процессом; разрабатывать рекомендации, направленные на оптимизацию учебного процесса; использовать инновационные образовательные технологии и методики обучения; выбирать оптимальные пути достижения качественных результатов обучения; учитывать в педагогической деятельности индивидуальные различия студентов, включая социальные, психологические и культурные; разрабатывать и проводить разные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов: преподаватель должен структурированно и психологически грамотно преобразовывать научное знание в учебный материал; адаптировать занятия к разным уровням подготовки студентов; ясно и логично излагать содержание учебного материала во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, опираясь на опыт и тенденции развития соответствующей научной области; использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов; применять основные методы объективной диагностики знаний студентов по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики; применять для подготовки учебно-методических материалов современные сервисные программы, информационные и компьютерные технологии; анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для собственного изложения материала.

В своей профессиональной педагогической деятельности преподаватель высшей школы должен знать: основы психологии личности и социальной психологии; сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; факторы влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; основные нормативно-правовые документы, регулирующие образовательный процесс в вузе; сущность процессов обучения, их психологические основы;

методы педагогических исследований, способы их оформления. Он должен знать структуру основных и дополнительных образовательных программ, устанавливать междисциплинарные связи между предметами; владеть способами активизации самостоятельной работы студентов, общедидактическими принципами построения и написания учебных пособий, учебно-методических комплексов и рабочих программ дисциплины; методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по дисциплине; способами применения компьютерной техники в учебном процессе; принципами построения обучающих и контролирующих программ разного уровня. Преподаватель высшей школы должен иметь высокий уровень толерантности к студенческой среде, уметь создавать благоприятный психологический климат в учебном коллективе и владеть методами эмоциональной саморегуляции; владеть основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе, методами организации научно-исследовательской работы. Результатом педагогической подготовки и переподготовки преподавателя вуза является формирование системы умений, позволяющих ему выполнять профессиональные функции на основе имеющихся знаний.

Проблема методической подготовки преподавателей высшей школы и повышения их педагогической квалификации долгое время оставалась за пределами внимания педагогической общественности [1]. Методическая подготовка преподавателя – это процесс и результат овладения системой методических знаний, умений, навыков и готовность к их реализации в профессиональной деятельности. Практическая составляющая методической подготовки, по мнению Т.Э. Кочарян, включает следующие умения: уверенно ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов и методических решений; адаптировать готовые методические решения, но и самостоятельно выполнять научно-методическую работу [2].

Сегодня преподаватели вузов проходят курс обучения на факультетах повышения квалификации или стажировку. Избрание на должность – порой только формальная процедура, не требующая от преподавателя творческого отчета, отчета по учебно-методической работе с

8



публикацией результата в виде учебного или методического пособия, проведения открытого практического занятия или лекции.

Между тем уровень подготовки абитуриентов значительно упал, в последнее время снизилось качество обучения студентов. В учебный процесс необходимо внести такие методики обучения, которые бы признавали факт отсутствия у студентов необходимого начального уровня знаний и умений, требуется проведение входного мониторинга знаний и доведения его до уровня, необходимого для обучения в вузе. На практике часто сталкиваются с нежеланием определенной части преподавательского корпуса повышать уровень своего педагогического мастерства, проходить обучение на факультетах повышения квалификации, стажировки, изучать и внедрять новые технологии обучения. Инновационные педагогические технологии требуют от преподавателей развития комплекса умений: диагностировать цели обучения; анализировать систему знаний учебного предмета и его научных основ; переструктурировать учебный материал с индуктивного изложения в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения целой темы; моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах, средствах обучения) профессиональную деятельность будущего специалиста; организовать самостоятельную работу студентов для подготовки к семинару, деловой игре, мозговому штурму; обеспечить благоприятный психологический климат, сотрудничество преподавателя и студента [3].

Может ли решить такие задачи преподаватель, пренебрежительно относящийся к словам «методика обучения», «методическая работа»? Часто преподаватель, основательно знающий свой предмет на высоком научном уровне, выходит к студенческой аудитории, как к собранию своих коллег, удивляет своей эрудицией, порой нарушает принцип доступности излагаемого материала в конкретной аудитории, не проводя мониторинг начального уровня знаний. Результат представляется низким интересом к предмету, низкой посещаемостью лекций и, как следствие – низкой успеваемостью. На рынке методической литературы трудно найти «учебно-методическое» пособие – книгу,

разъясняющую, как преподавать тот или иной курс, как изучать конкретную дисциплину. Такой литературы недостаточно как для школьного учителя, так и для преподавателя вуза. Понятие «учебно-методическое пособие для преподавателя вуза» вообще исчезло из педагогического обихода [1].

Структура педагогической и методической деятельности преподавателя вуза не остается стабильной, она меняется в зависимости от стажа, возраста и профессионального опыта преподавателя.

К особым категориям преподавателей, нуждающихся в повышении квалификации, следует отнести: «молодых» преподавателей (до 30 лет); не имеющих педагогического образования; ведущих несколько предметов (и работающих в нескольких вузах); имеющих большой стаж работы и консервативное мышление; возобновивших профессиональную деятельность.

Положение с преподавательскими кадрами в вузах резко осложнилось. Особенно трудной категорией являются «молодые преподаватели», учащиеся в аспирантуре, как правило, много времени отдающие написанию диссертации. Учебная нагрузка для них становится досадной обязанностью, тем более что многие выпускники вузов не имеют педагогической подготовки [1]. Выпускники классических университетов обнаруживают низкий уровень методического мастерства, отчего страдает качество обучения студентов. Анализ кадрового состава Самарского государственного университета показывает, что большой процент педагогических должностей занимают молодые преподаватели: выпускники непедагогических вузов и классических университетов. У начинающих преподавателей ведущими видами в педагогической деятельности являются организаторские и конструктивные. Вместе с тем, уход из вузов молодых квалифицированных преподавателей в другие, более престижные сферы деятельности снижает базу воспроизводства кадров высшей квалификации и обостряет проблему старения преподавательского корпуса вузов. В вузах страны были введены возрастные цензы для административного регулирования структуры кадров, однако они имеют свои недостатки: не

учитывают реально значимые научные и методические результаты, организаторские способности [4;5].

Для части преподавателей пенсионного и предпенсионного возраста характерно явление «профессионального выгорания» и консервативное мышление, неприятие нововведений и объективных перемен в образовательном пространстве. В частности, такая категория преподавателей трудно воспринимает снижение уровня подготовленности абитуриентов, не строит со студентами-первокурсниками диалог и как правило именно этот факт становится причиной массовых отчислений студентов с первого курса.

В условиях модернизации современного образовательного процесса педагогу вуза необходима методическая готовность, которая выступает одной из интегрирующих характеристик в структуре методической компетентности. Содержание компонентов методической готовности определяется в зависимости от уровня профессионального мастерства. Методическая готовность преподавателя включает следующие компоненты: мотивационный (ценностное отношение к методической деятельности, проявление интереса к методической литературе, наличие стремления к развитию методических знаний, умений); когнитивный (знания, полученные в результате научно-методической работы, специальные методические знания); организационно-деятельностный (умение моделировать в разных педагогических условиях, проводить и анализировать педагогический эксперимент). В настоящее время преподавателю вуза, кроме глубокой предметной подготовки необходимы педагогическая компетентность и методическая готовность, которые способствуют творческой ориентации учебного процесса, а творчество, всегда сопряжено с поиском новых путей решения актуальных проблем.

## **1.2. Методическая работа и методическая деятельность в вузе**

Методическая деятельность преподавателя вуза реализуется на основе методической готовности. «Методическая» своими истоками восходит к термину «метод», что в переводе с греческого *methodos*

(путь, исследование, прослеживание – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности), а также от термина «методика» – греч. *metodika* – совокупность способов целесообразного проведения какой-либо деятельности; излагает правила и методы преподавания отдельного учебного предмета [6]. От этого базового понятия образуется кластер понятий, по своей сути определяющий стратегию образовательного процесса.

Метод обучения – способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом [7]. Методика обучения – целенаправленная система методов обучения, обеспечивающая решение задач обучения [8]. Методика учебного предмета – теория обучения определенному предмету; разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий, которые находят свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенном в программах и учебниках по каждому учебному предмету; реализуется в методах, средствах и организационных формах обучения [8].

Метод и методика представляют собой типы норм, связанных с обращением к мыслительным процессам. Методика является средством особого использования метода, хотя нередко методикой называют стихийно выработанную технологию деятельности, некоторую последовательность действий со случайной характеристикой способа. Алгоритм описания методики представляется следующими эталонами: 1) описывается множество конкретных деятельностей определенного типа; 2) полученные описания обобщаются; 3) результат обобщения рассматривается как норма. Таким образом, построение будущей конкретизированной нормы – методики определяется этой логикой.

Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. На одном методе может быть основано много методик. Методика, как технология или программа, организует деятель-

ность. Зная возможности применения метода (осмысливая суть методики), можно руководствоваться методом для построения деятельности и достижения целевых установок. Метод является условием применимости содержания методик, если в последних сохранено собственное содержание метода. Программа, не использующая метод, предполагает просто построение конкретной деятельности, в отличие от нее, методика же предполагает построение такой деятельности в группе условий и обеспечивает сохранность деятельности в различных группах условий [9]. Методическое мышление преподавателя обеспечивает его умение применять имеющиеся знания для реализации целей воспитания и обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения [10].

Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении – это планируемая деятельность преподавателей и сотрудников, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса. Методическая работа представляет собой способ организации структурных подразделений, направленный на выработку оптимальных методов достижения нового качества учебно-воспитательного процесса и результатов деятельности [11].

Весь комплекс методической работы ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на повышение качества образовательного процесса, на содействие развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований, органично соединенных с повседневной практикой педагога [12]. В комплекс методической работы входят меры по поддержке педагогов, разрабатывающих и стремящихся к реализации авторских программ, пособий; организация информационного обеспечения педагогов; внедрение в практику работы педагогов основ организации решения профессиональных задач [13].

В педагогической науке отсутствует единство в определении сути понятия «методическая работа». Так, педагогические словари дают следующие трактовки методической работы: планируемая познавательная деятельность преподавателей и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса; специальная деятельность в рамках «педагогического производства»; специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя; деятельность, направленная на успешную организацию учебного процесса [12; 14; 15] .

Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении проводится в целях оказания помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышения их педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах, а ее содержание определяется актуальными задачами образовательного учреждения [16]. В качестве основных задач методической работы выделяются [17]: создание условий для профессионально-личностного самопознания, самосовершенствования и самореализации каждого педагога. Формирование педагога – «носителя» эффективных личностно-ориентированных технологий обучения, направленных на развитие активности обучающегося в учебном процессе; часть общей системы повышения квалификации, непрерывного образования педагогических кадров, которое осуществляется «внутри» учебного заведения и основывается на достижениях науки, передового опыта и анализе конкретных затруднений преподавателей данного учебного заведения.

Исследователи выделяют отличие методической работы от внешней системы получения послевузовского образования, которая проводится в специальных учреждениях: институтах повышения квалификации, образовательных центрах [18]. А.П. Ситник предлагает не-

сколько иную трактовку понятия методическая работа, имея в виду среднее общеобразовательное учреждение: это все организационные формы и содержание повышения квалификации учителя в межкурсовой период на базе школы или муниципального учреждения методической службы. Содержание методической работы подвижно и динамично, оно включает в себя не только вопросы теории и методики преподавания предмета, но и охватывает весь комплекс функциональных обязанностей: умение общаться, умение воздействовать на личность обучаемого [19]. По мнению В.Э. Штейнберга, в силу специфики педагогической деятельности очевиден акцент, который ставится в методической работе на развитие умений применять управленческие знания и ценностные ориентации по управлению учебно-воспитательным процессом.

Л.И. Дудина в качестве основных задач методической работы определяет изучение и внедрение передового педагогического опыта; ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня преподавателя; повышение профессионального мастерства [20].

В исследованиях Н.В. Немовой методическая работа рассматривается как разновидность последиplomного, дополнительного образования, как особый вид педагогической и исследовательской деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения. Не отождествляя методическую деятельность с деятельностью управленческой, инновационной или педагогической [21], автор выделяет основные цели и задачи методической работы в образовательном учреждении: обучение, развитие и подготовка педагогического коллектива к решению поставленных перед ним задач путем выявления, обобщения наиболее ценного педагогического опыта; удовлетворение потребности учебного заведения в обеспечении образовательного процесса программно-методическими материалами; адаптация работников к изменяющимся условиям внешней среды; стимулирование роста профессиональной компетентности и профессионального саморазвития на протяжении всей работы в учебном заведении, стремления к

овладению новыми технологиями обучения и воспитания [21]. Специально выделяется задача подготовки методического обеспечения для организации образовательного процесса.

Однако ясности в определении сути понятия «методическая работа» не наблюдается, хотя значимость проблемы организации, функционирования и содержания методической работы в образовательных учреждениях обозначается всеми исследователями.

Анализ научной литературы показывает, что изучены различные аспекты методической работы (Р.А. Исламшина, НА. Лукиной, В.Н. Никитенко, М. Петри, Е.С. Семеновой, А.П. Ситник, А.П. Стуканова Е.П. Тонконогой); ее содержание, формы, виды (С.К. Абдулиной, М.М. Поташник и др.); раскрывают способы ее организации в школах и гимназиях (Л.И. Дудина, Н.В. Немова); в среднем специальном учебном заведении (Е.А. Кузнецова); рассмотрены организационно-педагогические условия функционирования методических служб (Н.В. Берсенева, В.М. Юргулевич).

Таким образом, методическая работа, как вид педагогической деятельности, подчинена выполнению этой деятельностью своего назначения в объективном процессе обучения и воспитания. Исследователи рассматривают методическую работу как целостную, многоуровневую, многофункциональную систему взаимосвязанных действий, способствующих повышению профессионального уровня педагогов. Методическая работа, как один из множества видов человеческой деятельности, несет в себе ее общие характеристики как родового явления: эта деятельность целесообразна; носит социальный характер; направлена на достижение определенного, практически значимого результата, в частности, она должна быть подчинена совершенствованию педагогической практики. Методическая работа, как вид человеческой деятельности, представляет собой единство общего и особенного: общее в методической работе как человеческой деятельности и особенное в ней как профессиональной деятельности; общее в методической работе как в любой профессиональной деятельности и



особенное в ней как деятельности педагогов имевшей специфические задачи, содержание, и как организационные формы [22].

По определению [23], вид деятельности – это обобщенная характеристика функциональной направленности труда специалиста. Отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов деятельности, которые придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности. Одна из главных особенностей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы заключается в интегрировании нескольких видов деятельности [24], одной из которых является методическая.

Методическая работа, обеспечивая условия для разработки сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах регулятивных средств различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, представляет собой профессиональную методическую деятельность [25].

Методическая деятельность преподавателя – это важная составляющая профессионально-педагогической деятельности, способствующая повышению педагогического мастерства обеспечивающая высокие результаты обучения студентов. Данный вид деятельности преподавателя помогает более полно и глубоко исследовать педагогические проблемы, творчески и новаторски выполнить свой профессиональный долг. Методическая деятельность каждого преподавателя направлена на организацию системы самообразования студентов, организацию их учебной и научно-исследовательской работы. По мнению В.М. Лизинского, методическая деятельность предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам деятельности, т.е. повышение уровня педагогических знаний; изучение и использование в профессиональной деятельности новых педагогических технологий, методик обучения, воспитания и диагностирования образовательной успешности обучающихся; создание условий, привитие интереса, умения заниматься творчеством и самообразованием; формирование устойчивых профессиональных ценностей и взглядов [13].

Средствами педагогической деятельности преподавателя высшей школы выступают научно-методические, теоретические и практические знания, научная, учебно-методическая и профессиональная литература и методические приемы обучения; ее продуктом выступает формируемый у студентов индивидуальный опыт во всей совокупности составляющих.

В должностные обязанности профессорско-преподавательского состава входят: учебная, методическая, научно-исследовательская, организационная, воспитательная работа; повышение квалификации соответственно должности, учебному и индивидуальному плану. Ввиду такого многообразия форм служебной деятельности преподавателей суммарный объем поручаемой им работы исчисляется в часах, около 630 – 680 часов отводится на методическую деятельность, которая планируется и проводится с учетом целей и задач вуза, содержания деятельности предметно-цикловой методической комиссии специальности (факультета), плана работы Учебно-методического Совета вуза, индивидуальных потребностей и возможностей преподавателя. Выделяются основные виды методической деятельности в вузе: учебно-методическая; научно-методическая; организационно-методическая [26].

Учебно-методическая деятельность преподавателя вуза прежде всего направлена на совершенствование методики обучения, обеспечение учебного процесса необходимой учебной литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами (УМК) и включает в себя: подготовку к учебным занятиям, включая разработку и обновление заданий для практических и лабораторных занятий, тестовых заданий, контрольных и семестровых заданий, курсовых и дипломных работ, итоговых аттестаций; разработку и переработку рабочих программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов; внедрение в учебный процесс новых форм и методов учебной работы в рамках многоуровневого образования, включая разработку стандартов и учебных планов магистерской подготовки; выбор, освоение, апробацию, корректировку, поэтапное внедрение

авторских программ, интегративных курсов и спецкурсов; написание, рецензирование и научное редактирование учебников, учебных пособий, монографий и учебно-методической документации; составление комплектов тестовых заданий; внедрение результатов научно-методических исследований и инновационных методов в учебный процесс.

Научно-методическая деятельность преподавателя является важной составляющей его профессиональной компетентности и направлена на: изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса в вузах России и зарубежных стран; разработку новых технологий образования и профессиональной подготовки специалистов с учетом тенденций развития общества и перспектив развития науки и техники; разработку методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, формирование фондов комплексных квалификационных заданий; публикацию научных результатов работы по проблемам высшего образования в периодической научной печати, в материалах научно-методических конференций, в учебно-методических сборниках и пособиях; рецензирование диссертаций, написание отзывов на авторефераты.

Организационно-методическая деятельность преподавателя требует от него наличия педагогического опыта и самоорганизации и включает: участие в работе методических советов и комиссий, в научно-методических Советах Министерства образования и науки России, президиумах и советах учебно-методических объединений; работу в системе управления институтом (ректор, проректор, начальник отдела, декан, заместитель декана); участие в подготовке и проведении методических семинаров и конференций, различных методических конкурсов (молодого преподавателя, методической обеспеченности учебных дисциплин и т. д.). Как частный вид подраздела организационно-методической деятельности выделяется экспертно-методическая деятельность: экспертиза кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций; ана-

лиз лицензионных, аттестационных и аккредитационных показателей реализуемых в вузе образовательных программ; анализ структуры и содержания образовательных программ; проведение мониторинга успеваемости студентов и качества подготовки специалистов (данный вид методической деятельности характерен для преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионального мастерства).

Все виды методической деятельности преподавателя могут рассматриваться как «механизм» профессионально-личностного саморазвития, поскольку непрерывное повышение квалификации обеспечивает удовлетворение индивидуальных профессиональных потребностей преподавателя и опосредует систему профессиональных ценностей [21]. Начиная с XX века, для повышения педагогической квалификации и методической компетентности преподавателей с учетом достижений науки и передовой педагогической практики в образовательных учреждениях особое внимание уделяется методической работе.

Методическая деятельность, обусловленная мыслительными и мыслительно-деятельностными процедурами, задает методическую функцию. Рефлексируя методическую деятельность, критикуя и нормируя ее, преподаватель выполняет роль методолога, а предметом его усилий выступает сумма средств и способов обеспечения учебного процесса. Выполняя методическую работу, методолог прежде всего заботится о надежности средств, возможности их усиления [9].

Вместе с обращением внимания на процессы и средства создания методов и методик, а также проблематизации норм деятельности и мышления, методическая работа оформляется, нормируется и становится типом деятельности, обеспечивая учебный процесс педагогическими средствами, усложняется и становится системой методической деятельности. Трудности в методической деятельности, ее рефлексия и критика позволяют преобразовывать и усиливать методическую работу [9].

Методическая деятельность преподавателя предполагает решение задач качественного методического сопровождения реализуемых в вузе основных и дополнительных образовательных программ; мето-

дическая составляющая присутствует во всех ключевых факторах качества образования: качество образовательных программ; качество информационно-методического обеспечения образовательного процесса; качество профессорско-преподавательского состава, качество технологий обучения; качество технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов, качество профессорско-преподавательского состава и системы повышения квалификации. Внутривузовская система обеспечения качества предполагает систематическое проведение мониторинга всех показателей качества образования, в частности методической деятельности преподавателей. Трудность при проведении мониторинга методической деятельности заключается в определении показателей, которые, во-первых, должны быть объективно оценены; во-вторых, управляемы, т. е. целенаправленно изменяемы. Показатели качества трудно измерить, но, чтобы ими управлять, их надо оценить. Для измерения показателей вводят критерии – признаки, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Оценка качества методической деятельности не подменяется оценкой личностных качеств преподавателей, поэтому все критерии и показатели выражаются в формулировках, отражающих характеристику деятельности: присутствие интереса к методической деятельности; полнота методического обеспечения читаемых лекций, практических занятий и других форм организации учебного процесса; методическая обеспеченность самостоятельной образовательной деятельности студентов, читаемых курсов; соответствие объема, жанра и качества учебно-методических и научно-методических работ статусу и занимаемой преподавателем должности; включение преподавателем современных образовательных и инновационных технологий в образовательный процесс; периодичность в обновлении учебно-методического комплекса преподаваемых преподавателем дисциплин; регулярность участия преподавателей в научно-методических конференциях, симпозиумах, семинарах; качество успеваемости студентов по преподаваемой дисциплине. Критерии применяются для самооценки

преподавателей и экспертной оценки, шкала оценки критериев лежит в области от 1 до 5: 1 – критерий проявляется в очень большой мере; 2 – критерий проявляется в большой мере; 3 – критерий проявляется в достаточной мере; 4 – критерий проявляется в небольшой мере; 5 – критерий проявляется в минимальной мере [26; 27].

Специфика деятельности преподавателя вуза заключается в сочетании нескольких видов (научная, педагогическая, методическая), среди которых методическая деятельность является механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса. Однако уровень методического мастерства, как показало исследование, входит в противоречие с уровнем сложности методических задач по модернизации содержания вузовского образования. Процесс реформирования содержания высшего образования потребует от преподавателя вуза как глубокой предметной подготовки, так и методической готовности, выражающейся системой мотивов, отношений, установок, обеспечивающих преподавателю возможность эффективно выполнять методическую деятельность в различных ее формах.

Инновационные процессы в обществе коснулись образовательной сферы, ее демократизация вызвала глобальные изменения в содержании и средствах учебной деятельности. Приоритетными становятся такие направления методической деятельности, как руководство самостоятельной работой обучаемых, выявление трудностей освоения учебного материала, активизация учебно-познавательной деятельности, оснащенность дополнительного образования. Таким образом, усложняется методическая деятельность преподавателя вуза, повышаются требования к его методическому мастерству, что вызвало необходимость расширения системы повышения квалификации педагогических кадров, выбора форм управления методической работой.

В ходе нашего исследования обнаружено, что вопрос функционирования системы методической работы в вузах исследователями практически не рассматривается или они косвенно касаются его в связи с организацией повышения квалификации преподавателей вузов.

В настоящее время в России работает более 2,5 тысяч методических кабинетов и информационно-методических центров на различ-

ных региональных уровнях, осуществляющих методическую помощь образовательным учреждениям общего, начального и среднего профессионального образования.

Образовательные учреждения высшего профессионального образования страны накопили значительный опыт методической работы, о чем свидетельствует учебно-методическая документация, сопровождающая учебный процесс; информационно-методическое обеспечение учебных курсов; большое количество научно-методических конференций различного уровня по проблемам методической работы в вузах, однако этот опыт нуждается в обобщении, методологическом обосновании.

Обращаясь к генезису исторических идей о методическом сопровождении учебного процесса, можно прогнозировать качество методической работы в вузе. Одним из основных признаков любой системы является ее историчность, а для научного познания любой социальной системы основополагающее значение имеет история ее возникновения и развития, современное состояние и перспективы на будущее [24]. Системный подход к организации образовательного процесса в историческом аспекте позволяет выявить не просто структуру (т.е. статическое состояние) объекта, но и динамику ее изменения. Системно-исторический подход – это стратегия исследования генетических связей элементов систем более высокого уровня, учитывающих специфику их предшественников.

## **Глава 2. Генезис исторических идей о методическом сопровождении учебного процесса**

### **2.1. Педагогические памятники как источники методических задач**

Ретроспективный анализ становления организационных форм методической работы в вузах России целесообразно начать с рассмотрения вопроса эволюции методов обучения, форм и принципов методической работы, так как анализ соответствующих изменений, обусловленных модернизацией высшей школы, требует принципиальных изменений в педагогической деятельности, в процессе подготовки педагогов.

Анализ литературных источников показал, что исследователями выделяется три периода в становлении и развитии методической работы в России:

I период – зарождение форм и содержания методической работы в XIX – начале XX века, способствующих совершенствованию профессиональной деятельности учителя;

II период – становление и развитие методической работы в связи с изменениями в организации и содержании школьного образования с 20-х до 90-х годов XX века;

III период – модернизация системы методической службы в 90-е годы XX – начале XXI века [28, 29].

В нашем исследовании предпринимается попытка расширить временные отрезки изучаемого вопроса и рассмотреть не только историческое развитие форм методической работы с учителями, но и показать генезис самих форм и методов обучения, выделить аспекты становления методической работы и методического мастерства преподавателей в системе высшего профессионального образования. Широкий и детальный ретроспективный анализ систем-аналогов методической работы необходим для исследования генетических и



функциональных связей форм и видов методической работы в различных образовательных системах на разных уровнях.

Практика образования, которое определяется как процесс и как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, как необходимое условие подготовки человека к жизни и трудовой деятельности, имеет тысячелетнюю историю [30]. Философия образования рассматривает отношения человека познающего с его средой – культурной, политической, семейной. В философии образования всегда ставилось множество проблем: чему учить? Кто и в каких условиях должен это делать? Что вообще значит «учить»? Что означает «учиться»? В чем заключаются результаты преподавания? Как на них влиять? Как их оценивать?

В исторической перспективе палеотропов зародились виды коллективно-групповой хозяйственной деятельности и сложились условия для воспитания детей, привлечения их к трудовой деятельности. Совместный труд детей и взрослых приобрел со стороны старших обучающее направленный образ действий: воспитание осуществлялось путем непосредственного участия детей во всей повседневной жизни общины, в трудовой деятельности соответственно с возрастом, обрядами, празднествами, культовыми актами.

С появлением парной семьи произошла замена общественного воспитания детей семейным воспитанием. Семья во главе с отцом стала массовым органом воспитания и обучения детей. Дети наследовали виды занятий своих родителей – земледелие, охоту, скотоводство, ремесла. Во времена Древней Руси (IX век) система домашнего обучения и воспитания предусматривала подготовку детей к самостоятельной жизни: обучение труду с раннего возраста (5-7 лет). При этом обучение предполагало научение на собственном примере, а знания передавались в беседах старцев с детьми, практически на примере различных трудоемких работ. Личный пример и индивидуальный опыт, общение старших и младших были той системой обучения, которая сообщала знания, перерабатывала и закрепляла их, превращая в практические умения и навыки [30]. Наряду с подготовкой к жизни

в повседневной практической деятельности возникла передача опыта в ритуально-обрядовой форме, а выработанные в ней приемы легли особым культурным пластом в становлении воспитания. С этой целью применялись специальные средства обучающее-воспитательного характера: участие в ритуальных церемониях, праздниках и танцах; применялись и ритуальные запреты (табу, одобрения, порицания, предупреждения). Функцию своеобразного средства научения выполняло устное народное творчество – колыбельные, песни, мифы [31].

Распространённым методом обучения народной педагогики становится приучение: вечером вовремя ложиться спать, утром рано вставать, содержать игрушки и одежду в порядке; приучают к навыкам культурного поведения (сказать «спасибо» за услуги взрослым, «доброе утро», «добрый день» родителям, старшим быть вежливым со сверстниками и т. д.). Приучая ребёнка, взрослые дают детям поручения, проверяют их образцы действий. Убеждают, разъясняют, доказывают на конкретных образцах труда, действий, поступков, что в итоге ведет к накоплению нравственного опыта и выработке потребности руководствоваться им.

Поощрение и одобрение как метод воспитания широко применяются в практике семейного воспитания. Зная роль похвалы как средства поощрения, народ замечает: «Дети и боги любят бывать там, где их хвалят». Родители обычно одобряют поведение, учебные и трудовые успехи детей словами «молодец», «хорошо», «очень хорошо». При этом народ педагогически разумно установил, что слова одобрения и похвалы должны произноситься с улыбкой на лице [32; 33].

Наряду с универсальным домашним производством, в рамках общины существовали профессионалы (гончары и кузнецы), появлялось ремесленное производство, которое предполагало владение специальными знаниями свойств материалов, пламенем и температурой. Профессиональное знание становится достоянием популяции, им владеют ремесленники. Для овладения такими знаниями более взрослые дети отдавались ремесленнику в ученики для наставничества и совместной работы. При этом в процессе обучения осваивались знания пре-

дыдущего поколения и приобретались собственные знания, опережающие опыт поколения, производился обмен информацией, ее анализ и оценка. Практически ремесленничество было первым видом профессионально-технического обучения. Усложнение производства, разделение труда и выделение различных ремесел определили необходимость специализированного профессионального обучения. Семья ремесленника-мастера становится центром профессионально-ремесленного ученичества [31]. На развитие педагогических идей о методическом мастерстве педагогов в России, несомненно, оказывали влияние учения древних известных мыслителей (Конфуция, Платона, Сократа, Демокрита). Так, методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам [31]. В «Книге обрядов», составленной его последователями, изложена система педагогических принципов, методов и приемов: «Благородный муж наставляет, но не тянет за собой; побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца»; «Питай почтение к последовательности»; «Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны»; «Учитель и ученик растут вместе» и др. [31]. В эпоху античности к проблеме методического мастерства обращался Сократ, считая труд учителя искусством, для овладения которым необходимо божественное призвание. Римский педагог Квинтилиан в сочинении «О воспитании оратора» высказал мысль о том, что творчество педагога заключается в правильном выборе средств обучения, основанном на соблюдении соответствующих правил и т. д. Сопратники и последователи Сократа софисты (мудрецы) в V-IV вв. до н.э. оказались едва ли не первыми профессиональными учителями, они расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству спора.

В XI – начале XII века на Руси появляются новые виды деятельности (ювелирная техника, каменное строительство, чеканка монет): происходит становление городского ремесла. Возникает идея создания системы корпоративного обучения. При отсутствии учебных заведений для обучения профессии приглашаются учителя, мастера из-за границы. Наряду с такой системой (государственной) возникает прообраз системы переподготовки кадров.

На протяжении XV – середины XVII веков в европейских школах место священника-учителя постепенно занимает специальный преподаватель. Однако профессиональный уровень учителей, особенно в школах для малоимущих, был низким. Намечается известный прогресс в формах и методах преподавания и учения: в преподавании родному языку отказываются от автоматического запоминания отдельных слов и обучают по звукам и буквам; появляется школьная доска; в середине XV века в обучении счету переходят от римских цифр к арабским. Однако учебных пособий, приспособленных для детей, фактически не существует вплоть до начала XVI века.

С точки зрения развития методов обучения интересны педагогические идеи известного английского философа и педагога Джона Локка. Он считал, что знания вырастают из осмысления опыта, который является источником познания. Отрицая врожденность идей, Локк признает влияние на человека врожденных способностей; а действенными средствами обучения являются упражнения, пример, окружение ребенка [34].

В России индивидуальное обучение, обнаружив недостатки (застойность, косность, консерватизм) к XVII веку утратило свое первоначальное значение и уступило место массовым формам профессионального обучения [30]. Так, система подготовки колокольных мастеров на Пушечном дворе носила государственный характер профессионального обучения: государство в лице приказа полностью брало на себя заботу о формировании кадров мастеровых людей, обеспечив четкую систему ученичества. Система обучения колокольному мастерству опиралась на традиции и была основной и, вероятно, единственной формой обучения ремеслу, когда производственный процесс и обучение становятся неразрывными. Отсюда идет выражение: «работать в учениках».

Огромное влияние на развитие системы воспитания и обучения на Руси в IX-XI веках сыграла Византия – страна высокой образованности. В дошедших до нас византийских поучениях детям подчеркнуты важность и необходимость книжного образования: «Читай много и

узнаешь много». В Византии дети из состоятельных семей осваивали грамоту и получали книжное образование, а главным методом обучения было состязание школьников, в частности, в риторике, чтении, дискуссии.

В Киевском государстве в XI–XII веках появляется ряд рукописных сборников, переводных и оригинальных, которые содержат высказывания педагогического содержания: «Поучение князя Владимира Мономаха детям». В сборниках под названиями «Пчела», «Изумрагд», «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст» (по прозвищу греческого церковного писателя и проповедника Иоанна Златоуста) содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, Аристотеля. В «Изборнике» Святослава помещено оригинальное педагогическое сочинение киевлянина по методике чтения.

Литература становится важнейшим источником образования. Византийцы с созданием славянской письменности в 863 году в Веиграде – столице Великоморского княжества открывают первое учебное заведение, где преподавание ведется на славянском языке. Славянские первоучители Кирилл и Мефодий переводят с греческого языка на славянский богословие и школьные тексты. В Болгарии их последователи открывают школы, содержание и организация обучения в которых восходит к византийской традиции. В Киевской Руси славянской азбуке обучают детей вначале пришлые греки, потом выучившиеся у них русские священники, и впоследствии перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне – «мастера» грамоты.

Изучение церковных книг сопровождается чрезвычайно трудными и невразумительными способами обучения неинтересному детям и превышающему их умственные возможности материалу, педагогически не подготовленными учителями, битьем учащихся [34]. В XI– XII вв. появились «Поучения» – руководства по семейному воспитанию, они были адресованы детям, однако воспринимались родителями как рекомендации к воспитанию, а «Поучение» Владимира Мономаха, написанное его детям, получило большое распространение.

Принятие на Руси христианства в X веке способствовало появлению христианских школ, однако отрицание книжного обучения несколько отсрочило становление стабильной школьной системы. До XI века обучали диалектике, риторике, грамоте небольшое количество учеников [35]. Школа существовала наряду с индивидуальным обучением, а учителя называли педагогом. Помимо школы, желающие получали сведения по различным отраслям знания, благодаря самообразованию, путем начетничества. В русском народе издавна обращалось множество рукописных сборников, заключавших в себе сведения по разным областям, преимущественно из религиозно-нравственной сферы. Рукописные сборники считались основной печатной литературой, которая дополнялась апокрифами – сочинениями, восполняющими священные книги.

Первоначальное содержание обучения включало в себя чтение – Часослова, Псалтыря, Апостола, некоторых произведений древнерусской литературы, «жития Бориса и Глеба»; письму учились по образцам на навощенных дощечках (церах), затем на бересте; счету «счислению» при помощи суставов (изгибов) пальцев с учетом возможности концом большого пальца прикоснуться при счете к каждому из четырех пальцев. Суставам на других пальцах приписывалось значение совокупности (дюжины)» [36]; учили церковному пению с голоса [37; 38].

Результат самообразования, начетничества, зависел от умения не только механически читать, но и от понимания читаемого, от широты и серьезности школьного курса, от подготовки к чтению и самообразованию, которое носило хаотичный характер: читали беспорядочно, без критики, с весьма недостаточным пониманием читаемого [39; 40].

К XI веку складывается определенное, достаточно сложное и устойчивое содержание образования, отбираются соответствующие образовательные способы, отчасти аналогичные европейским: букво-слагательный метод обучения чтению, «ручной счет», индивидуально-групповая форма обучения.

Политические события в XIV – XVI веках привели к формированию единого Российского государства. С укреплением русской земли увеличилось число монастырей (Чудов, Троице-Сергиев), которые явились сосредоточением грамотности: здесь велись летописи, собирались и переписывались книги, готовились переписчики. Обучение грамоте в обителях было «внутренним»: только для посвятивших себя черничеству. При монастырях, помимо умения читать и писать, обучали искусству церковной службы, а монастырское образование не противостояло городскому светскому образованию. Частными лицами создавались школы, где мастера грамоты становятся прообразом профессиональных учителей. Возросшая потребность в XVI веке государственного управления Московского царства в грамотных людях удовлетворялась обучением при храмах и на дому специальным приходским учителем – «мастером грамоты», функции которого сохранялись до XIX века. В школах при приходах учили чтению и письму, обучение в них не отличалось от обучения у мастеров грамоты. К XVII веку школы усложнили и расширили учебную программу, что потребовало совершенствования приемов обучения.

К XVII веку в России сложился институт ремесленничества: частное обучение (у мастера ремесленника) и государственное (обучение при приказах). При частном обучении ученики овладевали различными ремеслами: ткацким, кузнечным, золотошвейным делом. В течение определенного срока ученик должен был «жить во дворе мастера и всякую домашнюю работу работать», а свыше срока обучения ученик должен был жить у мастера «из найма», возмещая учение.

При государственном обучении в роли организатора ремесленного обучения выступало само правительство. Подготовка квалифицированных ремесленников путем обучения учеников мастерами Оружейной, Золотой и Серебряной палат, Пушкарского и других приказов приобрела широкие масштабы. Назначая мастерам большие оклады, администрация дворцовых палат строго оценивала их профессиональные качества, устраивала при приеме особое испытание. Всем мастерам – иноземцам, принятым на русскую службу,

вменялось в обязанность обучать своему делу учеников, передавать им свои профессиональные навыки и секреты. Мастер, обучая «чему сам горазд», и ученик состояли на государственной службе, перевод ученика в мастера осуществлялся по челобитной. Определяя квалификацию ученика, мастера прибегали к сравнению его с другим учеником, ранее переведенным в мастера, четкие правила перевода отсутствовали [35].

В 1615 году была открыта школа Киевского Богоявленского братства, ставшая позже первым русским высшим учебным заведением в России. Киево-братская коллегия при Петре I становится академией, куда принимались лица различных сословий для обучения различным языкам, риторике, философии и богословию.

К XVII веку в России обнаруживается стремление создать университеты, но эта идея осталась неостребованной. Симеон Полоцкий (1629-1680) основал в Москве духовное училище с обучением по западноевропейскому образцу, он же стал инициатором создания первого в Москве общеобразовательного высшего учебного заведения (будущая Славяно-греко-латинская академия). Профессиональное образование на Руси в XVII веке ориентировалось на обслуживание практических нужд русского общества и государства [41].

Значительным этапом в развитии учебной литературы для начального и повышенного обучения является вторая половина XVI века, обусловленная переходом России к культуре нового времени, ростом интереса к светским знаниям и наукам, культурными контактами с другими славянскими землями и странами Западной Европы. «Потребность в печатных книгах была велика, об этом свидетельствуют следующие цифры: за четыре года (1647 – 1651) печатный двор подготовил 9600 букварей; учебный часослов в течение семи лет (1645 – 1652) издавался 8 раз, а учебный псалтырь в течение шести лет (1646 – 1652) – 9 раз» [42-55].

В XVI веке появляются потешные книги двух видов: одни представляют живописную энциклопедию (книга 1664 года, для одиннадцатилетнего сына царя Алексея Михайловича – царевича Алексея



Алексеевича) с рисунками военного быта и городского быта, моря, военных судов, что давало понятие о флоте, а также изображения, относящиеся к сельскому хозяйству; другие содержат сказки, басни, потешки, загадки, скороговорки, считалки, заклички [56].

Педагогическая мысль Древней Руси приоритетным определяет воспитание, обучение остается второстепенным, хотя в XVI веке предпринимаются первые попытки создания учебных пособий для обучения сложению, вычитанию, делению и действиям с дробями («Книга, рекома по-гречески Арифметикой», по-немецки «Алгоризмой», а по-русски «Цифирной счетной мудростью») с учетом нужд торговли и ремесленного населения. Во второй половине XVI века большое распространение получают труды Максима Грека по грамматике, азбуковники – своеобразные энциклопедические словари, где содержались элементарные сведения по грамматике, арифметике и природоведению, излагаемые в алфавитном порядке.

Для школ повышенного типа потребовалась специальная учебная литература: братья Лихуды создают учебники латинского и греческого языка; Арсений Грек изобретает азбуку греческого и латинского языка; С 1688 по 1689 г.г. составляются учебники («Греческая грамматика», «Латинская грамматика», «Риторика») на греческом, латинском и русском языках; «Логика» и «Физика» на латинском и греческом языках [56].

Азбуковники представляют собрание различных школьных правил поведения, нравоучительные наставления, методические указания для учителей, поэтому делятся на два вида: филологические с многоязычным и многозначным словарем, грамматической частью; школьные в составе Анастасьевской рукописи со школьными уставами о нравственности и поведении («Школьное благочиние»), с рекомендацией суровых мер воспитания. «Школьное благочиние», весь материал которого делился на три части (между автором, учителем и учениками), представляет своего рода школьный устав, написанный в виде беседы с учеником. Азбуковники приобретают энциклопедический характер, доказательством служит известный «Азбуковник полный,

имущий в себе увещания учения, наказания учеником от многих книг, множае же от грамматики», содержащий сведения из русских, греческих, болгарских и других источников.

Таким образом, набор учебных книг в XVII веке для начального обучения составляли азбука, прописи, часовник, псалтырь учебный, апостол и первый печатный букварь, изданный во Львове в 1574 году Иваном Федоровым. В основу «Азбуки» положен распространенный в то время буквослагательный метод (обучение начиналось с заучивания букв и усвоения двух – и трехбуквенных слогов). На первой странице сборника давались 45 букв алфавита, затем они приводились в обратном порядке и третий раз располагались вразбивку восемью колонками. Трехкратное повторение способствовало твердому усвоению каждой буквы алфавита. После этого давались слоги, примеры спряжения глаголов, а также нравоучительные тексты для закрепления и развития навыков письма и чтения.

В 1634 году в Москве была выпущена первая печатная азбука Василия Федоровича Бурцова-Протопопова, автора и издателя первых в русском государстве светских книг, она содержала предисловие-обращение к детям в стихах поучительного характера: «Как мягкому воску чисто печать воображается, таково же и учение во младости крепче вкореняется». Василием Бурцовым были выпущены «Псалтырь» (1636 год) и «Часослов» (1637 год), текстовая часть которых начиналась молитвами, а далее следовали выдержки из Притчей Соломоновых, Посланий Павла, из Ветхого Завета. Широко применялся букварь Симеона Полоцкого (1679 год), учебная часть которого содержала три раздела: первый напечатан крупными буквами, второй – обычными, третий – в обратном порядке. В иллюстрированном букваре Кариона Истомина (1650-1717 гг.), изданном в Москве в 1694 году, кроме текстов, дается много картинок, облегчающих запоминание. Прописные буквы даются как славянские, так и греческие и латинские, при толковании слов даются сведения о животных, о предметах домашнего обихода и другое. К. Истомин адресует букварь не

только мальчикам, но и девочкам, что было смелым шагом для того времени – обращение к идее женского образования.

«Все азбуки прописи разделяются на две части: в первой даются начертания отдельных букв в алфавитном порядке (иногда в уставном, полууставном, скорописном вариантах), слоги и отдельные слова, начинающиеся с этой буквы; во второй части – материал для обучения слитному скорописному письму и приобретения навыков чтения этого письма (изречения, выписки из книг священного писания, загадки, пословицы» [62; 63]. Азбуки-прописи несли двойную нагрузку: обучение скорописному письму (процесс копирования) и приобретение навыков чтения этого письма.

Прописи, как методический прием, служили руководством к научению письму. В состав их входили сначала прописные и строчные буквы, выписанные с особым старанием и искусством с разными красивыми украшениями. Каждая буква для обозначения различных почерков писалась во множестве образцов, начиная с самых больших и заканчивая самыми маленькими.

Учебная литература XVIII века во многом определила содержание образования и методы обучения в школах. Усвоение книг по математике, механике, астрономии, навигации, географии, истории облегчалось введением гражданского алфавита и новым арабским обозначением цифр. В период с 1700 по 1725 годы издано около 600 названий переводных и оригинальных книг, букварей, словарей, учебников.

«Первое учение отрокам» – букварь, написанный на русском языке Феофаном Прокоповичем (1720 год), и изданный в Петербурге с предисловием, утверждает мысль, что «каков кто отрок есть, таков и муж будет... не получит человек от детства воспитания доброго, трудно ему злым не быть». Уточнялись обязанности учителей и отношение к ним учеников: «Учителя книжных учений должны учить прилежно, не завистно и как могут скоро, без суетной проволоки, а ученики должны им, наипаче когда учатся, любовь и честь...» [56]. Букварь был введен во всех светских и духовных школах первой по-

ловины XVIII века. В этот период наряду с буквослагательным методом обучения грамоте применяется звуковой способ, раскрытый в педагогических трактатах чешского педагога Я.А. Коменского; стало известно в России о звуковом способе обучения чтению. Для повышенного обучения используется грамматическая литература – «Долат» Д. Герасимова (1522 год) – перевод одной из латинских грамматик, где давалась характеристика восьми частей речи. Ценным пособием по книжнославянскому языку была «Грамматика» Милентия Смотрицкого, имеющая методическую направленность: в ней сформулированы правила написания прописных букв, даны определения частей речи, правила пунктуации. Предпринимаются попытки создания пособия, объясняющего правила русского языка не только книжного, но и разговорного (Ф. Максимов). Книги по обучению речи в XVIII веке разошлись в огромном количестве [56]. Первым учебником, напечатанным для всех классов в типографии Московского университета в количестве 400 экземпляров, был «Orbis sensualium riktus» Яна Амоса Коменского. Для учебных целей предназначалась вопросно-ответная редакция «Диалектики» Иоанна Домаскина, первый перевод которой появился на Руси в XVI веке.

Для обучения математике использовалась переводная литература: это были тексты, содержащие изложение общеевропейского облика арифметики в разной редакции. Математические рукописи XVII века давали сведения о нахождении объема куба, квадратного параллелепипеда, прямоугольного цилиндра, бочки. На русском языке первые печатные математические книги появляются в конце XVII века, но главным математическим руководством стала «Арифметика, сиречь наука числительная» А.Ф. Магницкого (1703 год), по полноте и систематичности изложения превосходящая известные до этого славянские рукописные математические книги. Правилу предшествовали примеры, прикладывались таблицы, связанные с навигацией и астрономией, приводились полезные в торговом деле сведения.

Сведения об истории дети получали из устных сказаний и былин. В XVI веке создаются Воскресенская и Никоновская летописи-своды,

а одновременно появляются исторические сочинения типа «Сказание о князьях Владимирских». Илья Федорович Копиевский (1651–1714 гг.), автор «Введения краткого во всякую историю по чину историческому от создания мира ясно и совершенно списаное», показывает развитие исторического процесса во времени и пространстве, дает юлианский календарь. История рассматривается как человеческая память, знание которой необходимо. В 1710 году вышла книга неизвестного автора «География, или краткое земного круга описание», а в 1718 году появляется переводная книга Бернарда Варена «География генеральная», выполненная по распоряжению Петра I.

Специальный исторический справочник «Титулярник» XVII века представлял русскую историю и историю иностранных государств. Первая печатная книга по истории «Синописис» создана в 1674 году архимандритом Киево-Печерской лавры и предназначена для широкого круга читателей.

«Гражданство обычаев детских» (1675 год), творческий перевод произведения Эразма Роттердамского, сделанный педагогом-практиком Епифанием Славинецким, касается поведения детей. Вопросы воспитания в различные возрастные периоды рассматриваются в сборниках С. Полоцкого «Обед душевный» и «Вечеря душевная», где особое значение придается воспитанию детей в раннем возрасте, ибо, «к какой работе привыкнут в верете юности, та им сладка будет». В этом возрасте рекомендуется учить говорить правильно и красиво, применять наглядность и образность. В более старшем возрасте советуется изучение свободных наук и ограждение от влияния дурных примеров, вместе с тем, приемы воспитания не исключали телесных наказаний [42-55]. Правила поведения и наставления содержались в «Домострое» (1695-1696 г.г.), в «Книге о должностях человека и гражданина» Ф.И. Янковича.

В 1717 году сочинение «Юности честное зеркало или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением Его Императорского Величества Государя Петра Великого Блаженная и вечнодостоинная памяти», было напечатано по приказу Петра I и

предназначалось для руководства к житейскому обхождению: 64 наставления о внешнем поведении и приличиях, о правилах хорошего тона для дворянской молодежи уделяли внимание трудолюбию и прилежанию, честности и скромности, трезвости и воздержанию, почтительному отношению к родителям.

Таблица 1.

Этапы эволюции методов обучения и форм методического сопровождения учебного процесса

№	Период	Характеристика периода	Содержание форм и методов
1	Эпоха античности, V-IV вв. до н.э.	Школы Конфуция, Квинтилиана, Сократа; Явление софистов как первых профессиональных учителей.	– Диалоги с учениками; – классификация фактов и явлений; – обучение искусству спора, грамматике, диалектике.
2	IX век, Русь	Создание славянской письменности; создание первого учебного заведения с обучением на славянском языке	– Обучение письму по образцам; – обучение счету при помощи пальцев.
3	XI век, Русь	Домашнее обучение и воспитание.	– Личный пример и передача индивидуального опыта; – передача опыта в ритуально-обрядовой форме; – приучение; – поощрение и одобрение.
		Ремесленное производство – первый вид профессионально-технического обучения.	– Научение.
		Изучение церковных книг, обучение мастерами грамоты.	– Трудные способы обучения, большой объем материала.
		Появление «поучений» и апокрифов.	– Начетничество; – самообразование.
4	XI век, Византия	Книжное образование.	– Состязание в риторике, чтении, дискуссии.

№	Период	Характеристика периода	Содержание форм и методов
5	XI – начало XII века, Русь	Создание системы корпоративного обучения, приглашение учителей из-за границы.	– Упражнения, примеры; – отсутствие учебных пособий.
6	XI – XII век, Киевское государство	Появление рукописных сборников с педагогическим содержанием. Складывается устойчивое содержание образования.	– Буквослагательный метод обучения чтению; – ручной счет; – индивидуально-групповые формы обучения.
7	XV – середина XVII века	В европейских школах место священника – учителя занимает специальный преподаватель.	– Обучение чтению по звукам и буквам; – обучение счету арабскими цифрами.
8	XIV – XVI век, Россия	Формирование единого Российского государства, увеличение количества монастырей.	– Обучение в школах при приходах и в школах грамоты «мастерами грамоты».
		Попытки создания учебных пособий: «Арифметика», азбуковики, прописи; учебников: «Риторика», «Латинская грамматика» и др.	– Книги содержат правила поведения, методические указания для учителей, энциклопедические сведения; – прописи, как методический прием обучают скоростному письму.
9	XVII век, Россия	Массовые формы профессионального обучения: частное обучение и государственное при приказах. Открытие школы Киевского Богоявленского братства.	– Система ученичества (работа в учениках); – мастер обучал «чему сам горазд».

№	Период	Характеристика периода	Содержание форм и методов
10	XVIII век, Россия	Учебная литература определяет содержание и методы обучения в школах. Методическая база для обучения создается при библиотеках.	– Букварь Феофана Прокоповича написан на русском языке, вводится гражданский алфавит; – «Грамматика» для изучения книжнославянского языка; – для обучения математике использовалась переводная литература; – историю изучали по былинам и летописям-сводам; – житейское обхождение по сочинению Петра I «юности честное зерцало» и т.д.

К важным педагогическим памятникам нормативного характера принадлежат учредительные грамоты. Так, «Привилегия» разрешала учреждение в Москве, в Заиконоспасском монастыре, высшего учебного заведения – Академии (1682 год), хотя проект был изменен в связи с разногласиями между сторонниками западного склада Академии и патриархом Иоакимом, сторонники которого ориентировались на греческую церковь и науку. В итоге Академия стала называться Эллино-греческой, в ней преподавались пиитика, риторика, диалектика, философия, богословие.

Методическая база создавалась библиотеками, которые находились в ведении особого брата-библиотекаря: в Печерском монастыре монах Илларион, Никон их переплетал, Феодосии прял нити для переплета. Ярослав много книг «похожи в Святой Софии тоже сам создал». Сын его Святослав наполняет свои клетки книгами, а Князь Святополк (Святоша) тратил на книги свою казну и дарил их Печерскому монастырю.



Таким образом, выработанные практиками отдельные методические приемы освоения содержания обучения пропагандируются рекомендациями, сопровождающими учебники.

## **2.2. Ретроспективный анализ методических идей**

В Древней Руси педагогическая мысль не выделялась в специальную область знания, но в то же время литература носила дидактический, прикладной характер.

Становление теоретического педагогического сознания в середине XVIII века в России связано с трудами М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, И.Т. Посошкова, В.Н. Татищева, К.А. Чеботарева, Н.Н. Поповского, именами западноевропейских мыслителей (А.Я. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци).

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский, автор многих методических и общепедагогических трудов, наложивших отпечаток на развитие педагогической мысли в России, педагогического мастерства, утверждал, что педагогическая деятельность есть «универсальное искусство – учить всех всему; учить ... с верным успехом, чтобы неуспеха впоследствии не могло; учить быстро, ..., чтобы обучение происходило ... с величайшим удовольствием; учить основательно, ..., продвигая учащихся к истинным знаниям и добрым нравам» [64]. В работе «Новейший метод изучения языков», вместо господствующего в это время в школах зазубривания готовых выводов и правил, дает новый метод обучения: вначале – пример, а потом правило; предмет – и параллельно с ним слово; свободное и осмысленное освоение. Я.А. Коменский излагает свои мысли относительно этапов познания: чувственное познание; обобщение, абстракция, научное знание; осмысление, проверка практикой, мудрость. Я.А. Коменский, разработав классно-урочную систему, в «Великой дидактике» определяет четыре основных общих требования к обучению: успешность, легкость, основательность, быстрота. Дидактические принципы дидактики Я.А. Коменского (наглядность; последовательность и систематичность; прочность усвоения учебного материала; самостоятельность и

активность) широко применяются в обучении конкретным предметам. Актуально рассуждение педагога о методическом мастерстве, которое проявляется в создании соответствующей «методы», включающей в себя «все способы раскрытия познавательных способностей ученика» и применение их «сообразно обстоятельствам». Я.А. Коменский пишет о необходимости разносторонней теоретической и практической подготовки педагогов [33].

Педагогическая теория Ж.Ж. Руссо изложенная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании», призывает возбудить желание ребенка учиться, тогда «всякая метода будет хороша». Учитель и воспитатель должны создавать нужные условия: организовывать ситуации, которые позволяют ребенку узнавать то, что ему интересно. Дидактика Руссо основана на развитии у ребенка самостоятельности, умения наблюдать, сообразительности; требовании активных методов обучения, учете возрастных особенностей ребенка, трудового воспитания, тесной связи обучения с жизнью.

Позицию Я.А. Коменского разделял И.Г. Песталоцци, подчеркивая, что основным условием успеха в педагогической деятельности является серьезная подготовка учителя, овладение им накопленным опытом обучения и воспитания. Основные пути развития методического мастерства ученый видел в критическом осмыслении результатов своего труда, изучении правил обучения детей.

Педагогические и гуманистические идеи философов и педагогов Античности, Средневековья и Нового времени говорят нам об осознании необходимости общего и сознательного руководства процессом обучения, педагогической и методической подготовки преподавателей.

Эпоха реформирования политической и экономической жизни России при Петре I затронула просвещение и повлияла на развитие педагогической мысли. Это время характеризуется полным подчинением школы и образования государству, вместо подчинения церкви, а практическое, прикладное образование, примененное к государственным потребностям, развивается в двух формах: элементарной, ремес-

ленно-технической выучки конкретной профессии и профессионального образования [65]. Учебно-воспитательные учреждения создаются с учетом реальных нужд государства. Во-первых, это школа математических и навигационных наук, на базе которой была организована Морская Академия – военно-учебное заведение, где готовили к морской службе, затем были открыты инженерная и артиллерийская Академии. Контингент учащихся доходил до 200 человек, в качестве преподавателей приглашались видные отечественные и иностранные профессора. Теоретические знания, получаемые учащимися, органично отражали содержание будущей практической деятельности. Таким образом, в начале XVIII века в России фактически сложилась система профессионального образования: навигационная, инженерная и другие школы – среднее профессиональное образование; Славяно-греко-латинская академия – высшее образование.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII века, обучали на русском языке; русская азбука облегчала его усвоение. Возникновение в Петровскую эпоху новых типов школ стало важным этапом в организации национальной системы образования во главе с научно-просветительским центром – Академией наук, в состав которой входили университет и гимназия. В докладе Блюментроста от 1724 года об организации Академии Наук говорилось о том, что академики, кроме своей основной должности по усовершенствованию наук, должны «читать публичные лекции и готовить молодых людей к наставнической обязанности» [65], в связи с открытием Российской Академии Наук встал вопрос о подготовке научно-педагогических кадров. Именно с учреждением Петербургской академии наук связано зарождение педагогического образования в России: студенты академического университета получили право давать «первые фундаменты наук начинающим учиться гимназистам»

В 1731 году в Петербурге учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати – Корпус кадет. К середине XVIII века наиболее приметным событием стало открытие в 1755 году в Москве университета и университетских гимназий. В 1747 году был

утвержден первый регламент, в соответствии с которым все академики делились на две категории: освобожденных от преподавания академиков и читающих лекции профессоров. Подбор контингента студентов (24 человека) осуществляли профессора М.В. Ломоносов и В.К. Третьяковский [66]. В 1766 году университет закрыт, однако опыт в организации высшего образования и подготовке научно-педагогических кадров был востребован в последующих поколениях.

В 1755 году открылся Московский университет, в котором предусматривалось трехступенчатое образование. При университете были открыты две гимназии: для дворян и для разных чинов людей, кроме крепостных крестьян. В 1779 году при университете была открыта первая учительская семинария в России, которая готовила учителей для Московской и Казанской гимназий, а также для пансионов [32; 67].

При университете на протяжении второй половины XVIII века создаются различные литературные и научные общества. Большую роль в развитии школьного обучения играло «Типографическое общество», к созданию которого причастен видный писатель-сатирик и просветитель – педагог Н.И. Новиков. Общество собирало пожертвования на организацию книжных лавок, местных типографий и библиотек в провинциальных городах, а также издавало учебную литературу для школ и домашнего обучения. В XVIII веке золотой фонд русской педагогической мысли дополнили труды Н.И. Новикова (1744-1818): «Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве», «О раннем начале учения детей», «О сократическом способе учения». В этих работах Н.И. Новиковым определены приемы умственного, физического, эстетического воспитания детей, рассмотрены формы и методы, ведущие к «возбуждению любопытства в юношестве», показано преимущество общественного воспитания перед домашним. «Прибавление к Московским ведомостям» печатает статью Н.И. Новикова «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего бла-

гополучия», где рассматриваются методические аспекты физического, нравственного и умственного воспитания.

Особую просветительскую и методическую роль в становлении Московского университета сыграли педагогические труды М.В. Ломоносова, который разработал общие и методические принципы обучения на научной основе, заложил материалистические традиции в науке, просвещении и педагогике. М.В. Ломоносовым положено начало в развитии дидактической, методической мысли по разработке научных основ создания отечественных учебников и методических материалов. Им были написаны: «Краткое руководство к риторике, на пользу любителей красноречия сочиненное», «Первые основания горной науки» (Гонная книжица), учебник «Российская грамматика», книга по истории, был переведен с латинского языка учебник «Экспериментальная физика для студентов». Популяризируя педагогические труды Я.А. Коменского, М.В. Ломоносов книгу «Мир в картинах» считал необходимым учебным пособием для гимназии.

Возглавив учебную и научную часть Академии наук, М.В. Ломоносов проявил себя как талантливый педагог, методист, организатор просвещения, разработав план образовательного процесса в университете и программу преподавания. При разработке проекта об открытии Московского университета им использован опыт академических учебных заведений в Петербурге. В письме М.В. Ломоносова к И.И. Шувалову и в «Проекте регламента московских гимназий» он изложил свои передовые взгляды на организацию и содержание учебного процесса, формы и методы обучения и воспитания гимназистов, учета знаний. М.В. Ломоносов первым читает лекции студентам на русском языке в Москве и в Санкт-Петербурге вместо латыни. При М.В. Ломоносове Московский университет становится центром развития русской науки и культуры.

Осознавая большое значение деятельности преподавателя вуза, М.В. Ломоносов рекомендует отбирать для работы в университетах ученых, которые могут не только сообщать известное, но исследовать

и открывать то, что еще неизвестно, таким образом определив содержание преподавательской и научной деятельности.

Вместе со становлением Московского университета задача подготовки отечественных научно-педагогических кадров решается в 1779 году организацией учительской семинарии с трехлетним сроком обучения, которая готовила преподавателей гимназий и университета [66]. Студентам читались лекции с привлечением зарубежной и отечественной педагогической литературы и переводных трудов (Д. Локк, «Мысли о воспитании», Флери, «О выборе и способе учения»). В качестве методических книг использовались труды ученых Московского университета. Ряд общедидактических советов для деятельности учителя был представлен в «Способах учения подготавливающегося в университет». «Руководство учителям первых и вторых классов народных училищ Российской империи», носящее общий характер, дополняло методические рекомендации по отдельным предметам. Следует признать, что педагогическая литература компенсировала недостаточное количество педагогических учебных заведений, способствуя саморазвитию учителя [30]. Однако в основе подготовки учителей гимназий в университетах был заложен застарелый, но живучий принцип: «лучший методист Рафаэля сам Рафаэль» или: «Педагогика – всего лишь мастерство, приходящее в процессе труда». Против неудовлетворительной организации педагогической подготовки в университетах выступали не только сами выпускники, но и представители русской педагогической мысли.

Студенты и учащиеся курсов знакомились с дидактикой и методикой поверхностно вне конкретной связи с жизнью, с практикой. Многие профессора утверждали, что суть вопроса состоит в том, чтобы требовать от учащихся лишь неукоснительного соблюдения правил внешнего приличия. Студенты изучали до 20 дисциплин, но при этом недооценивалась психолого-педагогическая подготовка учащихся. Мало отводилось времени для педагогической практики. Дидактическая и методическая беспомощность выпускников нередко вызыва-

ли у молодых учителей в первые же дни работы отвращение к педагогическому труду.

В 1895 году Д.И. Менделеев выступил с подробно разработанным проектом создания Училища наставников, целью которого была и подготовка народных учителей, в процессе которой главной дисциплиной становится педагогика и методика начального обучения, но «без увлечения наукой нельзя ждать массы дельных учителей и надежных плодов от умножения школ» [30; 67]. Жизнь и творчество самого Д.И. Менделеева могут служить убедительным примером плодотворного сочетания научной и педагогической деятельности, их взаимосвязи и взаимодополняемости. Ученым созданы работы («Заметки по вопросу о преобразовании гимназий», «Заметки о народном просвещении в России», «О подготовке учителей и профессоров»), где излагаются взгляды на организацию педагогического процесса, идеи гуманизации образования [68]. Семинария просуществовала 5 лет, а ее опыт использован при создании в XIX веке педагогических институтов при университетах, готовящих учителей гимназий.

Московский университет более 50 лет оставался единственным в стране вузом, который столкнулся с проблемами организации учебного процесса, подготовкой профессорско-преподавательского состава, организацией послевузовской подготовки научно-педагогических кадров за рубежом, аттестацией научных кадров и послевузовской переподготовкой преподавателей в учительской семинарии [24; 66]. Были введены разные формы контроля: постоянный, ежедневный, проверка знаний в конце каждого месяца. Прочность усвоения знаний достигалась соответствием содержания учебного материала возрасту обучаемого, его развитию: «При обучении паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство». В академической и университетской гимназиях была введена классно-урочная система [34].

В.Н. Татищев обосновал идею о том, что учитель должен не только знать свой предмет, но обладать умением обучать. Понятна забота В.Н. Татищева о необходимости подготовки русских учителей,

хотя бы половины учительского персонала, «можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку человека по два, в помощь иностранным определить. И тако чаятельно своих учителей со временем довольно способных получить» [65].

Учебная работа во вновь созданных училищах проводилась на основе принципов и методов, разработанных Ф.И. Янковичем, совместно с русскими учеными, принявшими активное участие в работе Петербургского главного народного училища, открытого в 1782 году и фактически выполняющего роль учительской семинарии, подготовлявшей учителей для будущих народных училищ. Был написан серьезный дидактический трактат «Руководство учителям народных училищ», где давались указания по всем вопросам учебно-воспитательной работы школы, в рамках классно-урочной организации учебной работы вместо индивидуальной системы обучения. Рекомендовались такие методы: совокупное, или коллективное, чтение; совокупное наставление, т. е. объяснение учителем трудных мест учебной книги, читаемой в классе и изучаемой учащимися дома; таблицы, т. е. составление планов, тезисов, конспектирование текста учебника; изображение начальными буквами: изображение на доске или в тетради определения или правила начальными буквами тех слов, которые составляли это правило (мнемонический прием, облегчающий запоминание); вопрошение, т. е. опрос учащихся; при этом учителю рекомендовалось, опрашивая учеников, выяснить, поняли ли они его объяснения.

В «Руководстве» говорилось, что учитель должен обращаться не столько к памяти учащихся, сколько к их разуму, добиваться понимания, а не одного запоминания. Однако разработанные методы были рассчитаны все же главным образом на запоминание текста учебника. Классная работа облегчала усвоение учебника, в чем заключалась ценность рекомендованных приемов преподавания [32; 33].

В 1779 году К.А. Чеботаревым составлено «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению», в котором даются методические со-



веты для работы над учебной и научной литературой: критическое отношение к книге, краткое ее конспектирование, выделение главного.

В «Проекте регламента московских гимназий» М.В. Ломоносов излагает требования к организации учебного процесса, обращает внимание на формы обучения, порядок проведения экзаменов, что в итоге «не приводит учеников в замешательство». Защищает реальное светское образование Н.Н. Поповский. Продолжатель педагогических идей М.В. Ломоносова критикует религиозное схоластическое образование в стихах «О пользе наук и о воспитании во оных юношествах». О гуманности педагогических требований свидетельствует работа «О наказаниях» А.А. Барсова, где утверждается, что побои детей сказываются как на их здоровье, так и на психике, им предлагаются правила поведения, которые следует написать перед входом в каждый дом: «не делать другим того, чего не желаешь себе; не делать зла и не досаждать никому; не вредить животным; никогда не быть праздным».

Во времена Екатерины II передовые педагогические проекты профессоров Московского университета были не приняты, однако время ее правления явилось периодом наивысшего развития школьного дела в России, когда особенно популярны стали проекты И.И. Бецкого (1704-1795) о воспитании юношества в учебных заведениях закрытого интернатного типа, в Смольном институте благородных девиц – сословно-дворянском закрытом учебном заведении, которое будет вести последовательную подготовку учительских кадров – учителей начальных школ, домашних учительниц и воспитательниц. В своих педагогических трудах «Генеральный план воспитательного дома» и «Краткое наставление о воспитании детей» И.И. Бецкой в трактовке физического, нравственного и умственного воспитания идет вслед за Руссо и Локком и видит главный принцип обучения в «игре с приятностью». Вместе с тем развитие педагогического образования, содержание реформ школы 1782-1786 годов, где в полной мере учли инновационные и либеральнее формы образования, вводи-

мые И.И. Бецким, вместо практиковавшейся индивидуальной работы с учащимися была повсеместно введена классно-урочная система.

Вторая половина XVIII века характеризуется прогрессивными педагогическими идеями А.Н. Радищева, выступающего против слепого подчинения детей воле родителей, за разумную требовательность. А.Н. Радищев большое место в воспитании «истинного сына Отечества» отводил процессу овладения знаниями, умственному развитию, решительно настаивая на том, чтобы отечественный язык стал языком науки и образования [32; 66].

В 1786 году Екатериной II под давлением прогрессивной общественности был утвержден «Устав народным училищам в Российской империи», а из состава Петербургского Главного народного училища выделяется учительская семинария, под руководством Ф.И. Янковича создаются «Руководство учителям первого и второго классов», учебные книги и учебники для народных училищ, где давались методические рекомендации по улучшению работы с детьми. Учебники сопровождались практическими работами и наглядными пособиями. Таким образом формируется область теоретического знания, интегрирующая нормативы образовательного процесса и совокупность требований к работе учителя методического характера.

Начало девятнадцатого века отмечено созданием ряда закрытых привилегированных учебных заведений – лицеев, главным из которых является императорский Царскосельский лицей, основанный в 1810 году. Период с XVIII века до середины XIX века стал временем кардинальных перемен в российском содержании образования, методах обучения. В первой половине XIX века наиболее значительную роль в развитии содержания первоначального обучения внесли Е.О. Гугель, своими учебниками [69], и В.Ф. Одоевский [70] своими книгами, методическими разработками.

В этот же период происходят изменения в системе образования: страна разделилась на шесть округов, в каждом из которых открывается университет как высший научный и административный центр округа, создается Министерство народного просвещения; в стране по

сословному принципу функционирует сеть приходских и уездных училищ, гимназий.

Законченное гимназическое образование давало возможность продолжить обучение в университетах, которые составляли высшую ступень системы народного образования. Вслед за Московским, Дерптским, Виленским открываются Казанский, Петербургский, Харьковский университеты, на которые по уставу 1804 года возлагалась актуальная задача: подготовка учителей для школ, гимназий и лицеев. Лица, окончивших университет, предполагалось направлять в педагогические институты. Однако о содержании и организации педагогической подготовки будущих учителей в университетском уставе говорилось в общих чертах, большее значение придавалось самостоятельной работе студентов в области своей специальности. Тем не менее, педагогические институты систематизировали подготовку учителей, их выпускники отличались хорошим знанием педагогической работы. Выпускники педагогических университетов делились соответственно успехам на три группы. Наиболее успешных готовили к профессорской деятельности, имеющие средние успехи шли работать учителями в гимназии, третья группа – в уездные училища.

Открытие новых университетов в России создало проблему нехватки научно-педагогических кадров высшей школы. Например, в Казанском университете в 1810 году при наличии 27 кафедр число профессоров не превышало 12 человек [66; 71]. Для подготовки будущих преподавателей университета в Казанской гимназии формируется специальный «приуготовительный профессорский класс». В Петербурге в 1804 году открывается педагогический институт, из первого выпуска которого двенадцать наиболее способных студентов были направлены в 1808 году за границу для подготовки к профессорской деятельности. В 1816 году Петербургский педагогический университет преобразовывается в Главный педагогический институт, где начинают готовить не только преподавателей гимназии, но и магистров и докторов [72]. С 1808 года возобновляется массовое отправление за границу выпускников вновь открытых университетов.

При Московском, Харьковском, Казанском, Дерптском и Киевском университетах выпускники в течение трех лет получали педагогическое образование, после чего становились учителями гимназий или оставались на преподавательской работе в университете [66]. После введения Университетского устава 1835 года в университетах были оставлены кафедры педагогики, а педагогические институты закрыты. Только в 1839 году открылся Главный педагогический институт, который стал крупнейшим педагогическим учебным заведением в России. Таким образом, первая половина XIX века не характеризуется принятием серьезных мер в организации педагогической подготовки, хотя издавались общепедагогическая литература, педагогические журналы [32]: «Патриот» Измайлова (1804), «Друг юношества» Невзорова (1807–1808 гг.), «Радуга» Бюргера (1832), «Педагогический журнал» Ободовского, Гугеля и Гурьева (1833–1834); «Библиотека для воспитания» Редькина (1843–1849).

В 1864 году Александром II были утверждены основные положения реформы военно-учебных заведений. По новому положению на базе кадетских корпусов создавались: военные училища – прогимназии, юнкерские училища, военные гимназии с семилетним сроком обучения, где отводилось много времени на изучение физико-математических наук, одинаковое с реальными гимназиями. Преподаватели военных гимназий стали использовать прогрессивные методы педагогической работы: вместо лекций занятия проводились катехизическим методом, имеющим целью возбуждение мышления учеников, и методом направленного наблюдения, использовались смешанные методы: беседа, наблюдение, рассказ.

### **2.3. Развитие идей о методическом мастерстве преподавателя и формах методической работы**

Вторая половина XIX века характеризуется бурным развитием педагогической мысли, когда для многих преподавателей ведущей становится методическая работа (известны методические рекомендации методиста естествознания А.Л. Герда). Для подготовки педаго-

гов в Петербурге были открыты постоянные педагогические курсы, во многом превосходившие подобные учебные заведения Министерства просвещения.

В Положении о гимназиях 1828 года давались педагогические советы для обсуждения вопросов содержания и методов преподавания. Во второй половине XIX века получила распространение практика проведения съездов учителей, к которым готовились выставки педагогической литературы и дидактических материалов, сделанных учителями и учащимися. Съезды начинались анализом уроков, посещенных попечителями учебных заведений, а приглашенные на съезд готовили рефераты о своих педагогических успехах и проблемах. Таким образом, к первой половине XIX века определились важные составляющие методической работы: посещение и анализ уроков, самоанализ педагогической деятельности; обобщение личного опыта преподавания; обмен педагогическим опытом. На каждом из съездов совершенствование содержания и методов преподавания рассматривалось во взаимосвязи с деятельностью учителя, его личностными качествами, отношением к своей профессии, уровнем квалификации. Так, в 1866 году на съезде учителей словесности Казанского учебного округа обсуждался вопрос о том, в чем должно заключаться воспитательное влияние преподавателя на обучающееся юношество – в добросовестном отношении к работе и исполнению лежащих на нем обязанностей, что будет служить доказательством любви и уважения учителя к делу. Были определены обязанности учителя [73; 74]. Тогда же стали возникать прообразы современных методических объединений – предметные секции при обществах взаимопомощи учителям.

Большое значение для развития народного просвещения имела организация педагогических музеев, где проводились педагогические курсы и летние сборы учителей. Одним из первых не только в России, но и во всем мире был Педагогический музей военно-учебных заведений в Соляном городке в Петербурге, созданный в 1864 году. Первоначально музей ставил задачу систематизации учебных пособий, издаваемых в то время лишь за границей, содействия разработке отече-

ственных пособий и пропаганду передовых методов преподавания. С 1865 года музей стал организовывать педагогические выставки, где собирались широкие круги русского учительства, а позже музей стал издавать каталог наглядных пособий и учебных руководств для начальных и средних школ, проводить курсы для учителей и воспитателей, организовывать публичные лекции, которые читали наиболее видные ученые и педагоги того времени.

В 80-х годах XIX века все больше уделяется внимания анализу и самоанализу деятельности учителя, обмену педагогическим опытом как форме повышения профессионального уровня, подготовке рефератов с описанием личного опыта и анализу причин успехов или прочетов в работе.

Рекомендовалось в сообщениях и рефератах держаться ближе к жизненной действительности народной школы, трактовать лишь действительно существенное, возможное и достижимое при настоящих условиях. Для самоанализа, написания рефератов и обмена опытом предлагался круг вопросов: воспитательные средства школы, требования к учителям, их влияние на учеников и местное население [74; 75].

В пореформенный период оживилась издательская деятельность, стал заметно расти выпуск книг по проблемам воспитания и обучения, начали, в частности, издаваться книги по естественным наукам (биологии, физиологии, антропологии), связанным с разносторонним изучением человека. Именно в эти годы появились первые педагогические журналы («Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Семья и школа», «Педагогический листок», «Воспитание и обучение» и др.), в которых стали широко обсуждаться теоретические проблемы воспитания и обучения. Педагогическое общество, журнал «Учитель» и отдельные педагоги выступили инициаторами преобразования системы, открытия новых учебных заведений: были организованы приходские, земские и церковно-приходские школы; классические и реальные гимназии; открыты кадетские корпуса, специализированные учебные заведения (медицинские,

юридические, коммерческие, военные, художественные и музыкальные и т.д.). Все это стимулировало развитие методик обучения предметам и вызывало необходимость самообразования учителей.

В конце XIX века в связи с открытием народных библиотек создаются благоприятные условия для развития профессиональной культуры учителей путем их самообразования. Значительное место в активизации самообразования принадлежит Н.А. Рубакину, который был активным пропагандистом, теоретиком и практиком, считая самообразование единственным путем приобщения основной массы народа к знаниям и культуре. Н.А. Рубакин составлял методические пособия, высылал книги своим корреспондентам, среди которых было много учителей [73-75].

Открытие Петербургского педагогического университета явилось началом базового педагогического образования и системы подготовки преподавателей вузов. Период с 1861 по 1884 год можно охарактеризовать как период прогрессивных реформ в высшей школе: создание при университетах научных центров и институтов приват-доцентства; принятие нового университетского устава (1882), который положил конец автономии университетов; открытие Петербургской педагогической академии, курс обучения в которой составлял два года, а в качестве основной задачи ставилась разработка отдельных педагогических вопросов. Для всех слушателей как с гуманитарным, так и естественно-математическим образованием преподавались введение в педагогику, история педагогики, педагогическая психология, школьная гигиена, патологическая педагогика, здесь зарождаются и развиваются различные формы методической работы. Петербургская педагогическая академия занималась послевузовским педагогическим образованием и педагогическими исследованиями, содержалась на благотворительные пожертвования, однако в 1915 году была закрыта.

Особое внимание уделялось содержанию и методам обучения в высшей школе. Обсуждались проблемы учета индивидуальных особенностей студентов, соотношения лекционных и практических занятий, уровня теоретических знаний и практических умений выпускни-

ков. Распространение получили научные беседы студентов под руководством преподавателей, устное реферирование классических сочинений ученых, письменные ответы на заданные преподавателем вопросы, сочинение на предложенные преподавателем или избранные самими студентами темы [76]. Университетский устав 1884 года заболтался о контроле за преподаванием, а не о потребности улучшения постановки учебных занятий. Этим же уставом введены практические занятия, что обратило внимание на недостаточную материальную и учебно-методическую базу. Студенчество требовало от учебных заведений научной и методической полноты вместо господствующих догматизма и «благонамеренности» [67;72].

Многие выдающиеся университетские педагоги того времени направляли свои научные поиски на открытие новых эффективных методов обучения в высшей школе (О.Ю. Шмидт, Е.Р. Дашкова, И.И. Мечников, И.М. Лифшиц, А.А. Потебни, Ф.И. Буслаев и др.), форм и методов активизации познавательной деятельности студентов, развития у них самостоятельного мышления. Так, например, Ф.И. Буслаев давал студентам не только информацию, но и метод исследования, при изучении русской словесности ставя перед студентами новые задачи и давая им новый метод сравнительного изучения. Им впервые вводятся в университетское образование реферативные семинары, симулирующие интерес и самостоятельность студентов к научному поиску. А.М. Бутлеров широко вовлекает в научную работу своих учеников, формируя самостоятельность мышления. Таким образом, университетское образование становится предметом обсуждения и обоснования его значимости для России многими учеными-педагогами. Признается личность учителя как фактор качества образования, поэтому особое внимание было направлено на практическую подготовку учителей.

Новое время, рассвет русского просвещения, рождает новый тип педагогического сознания, представленного в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.В. Гоголя, Н.А. Добролюбова, Ф.М. Достоевского, Н.И. Пирогова, Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского,



Н.Г. Чернышевского и др. Известные российские историки, философы и педагоги одновременно с мыслителями Запада занимались исследованием педагогического и методического мастерства.

Важнейшие перемены в содержании образования этого периода связаны с деятельностью К.Д. Ушинского, который выработал его главные принципы: народный, научный и православный характер, доступность, нравственное и развивающее начало и др.

Дидактические идеи, выдвинутые К.Д. Ушинским, были реализованы им в учебниках «Родное слово» и «Детский мир. Хрестоматия». Многие педагоги того времени пишут книги по разным учебным предметам, заимствуя методику К.Д. Ушинского. Новаторство этих книг состояло в следующем: постановка и реализация развивающей цели обучения; подбор для ее достижения соответствующего содержания; разработка методов общего развития детей при обучении родному языку. Теоретическая идея, положенная в основу учебных книг, заключалась в том, чтобы реализовать в процессе обучения идею развития личности в единстве речи и мышления, развития мышления с опорой на чувственный опыт ребенка, осуществления через преподавание родного языка умственного и нравственного воспитания. «Родное слово» было первым опытом наглядного изложения грамматики, которую преподавали до этого лишь в старших классах. Основные законы языка К.Д. Ушинский раскрывал через анализ живой речи, художественного текста. Не ограничиваясь грамматикой, книга учила рассуждать о знакомых предметах, выражать свои мысли.

Сотрудничая с журналами «Современник» и «Библиотека для чтения», К.Д. Ушинский публикует статьи («Поездка за Волхов» и «Труды Уральской экспедиции»), где видна основная идея – народности и значения родного языка. В «Журнале для воспитания» были опубликованы его статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании». В своей педагогической теории К.Д. Ушинский ставит задачу изучения закономерности развития природных задатков и особенностей психики, закономерности, которые позволяют открыть приемы, мето-

ды, средства воспитания и образования. [77]. К.Д. Ушинский пропагандировал идеи: о необходимости наглядности в преподавании, обращения к опыту и знаниям учащихся, последовательности в изучении наук; о продвижении от известного к неизвестному; опоре на интерес; об учете возраста обучаемых детей. В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» он указывал на необходимость узнавать человека, прежде чем его учить, и призывал педагогов изучать педагогическую теорию, предостерегая от стремления получить готовый рецепт: нельзя ограничиться изучением педагогических рекомендаций, вынесенных только из опыта.

К.Д. Ушинский отмечал, что необходимо овладеть практическим искусством преподавания, получить навыки в педагогической работе, развивать способность, готовность к постоянному расширению своего научного и педагогического кругозора. Указывалось, что педагогическая деятельность не приемлет шаблонных действий и требует от педагога проявления максимума индивидуальности: «В педагогике, возведенной в степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму» [78].

К.Д. Ушинский советовал педагогам творчески подходить к выбору средств для достижения поставленных в обучении и воспитании целей, рекомендовал изучать педагогическую литературу, убеждая, что методическое мастерство есть проявление личности педагога. Учитель становится мастером лишь тогда, «когда всякая метода исчезнет в личности педагога, и когда из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельный тот прием, который нужен в данном случае» [79].

Значителен вклад в развитие методической науки Л.Н. Толстого (1828-1910), который организовал начальную школу в Ясной Поляне, где ему удалось реализовать свои педагогические идеи на практике [80]. Журнал «Ясная Поляна» стал издаваться с 1862 года и включал в себя педагогический раздел. В эти годы в своих статьях Л.Н. Толстой стремится дать ответы на вопросы о целях, содержании и методах

обучения, о взаимоотношениях учителей и детей, основанных на естественности. Ведущая идея всей педагогики Толстого – развитие активности, творчества, индивидуальности каждого ученика и учителя, необходимым условием чего является свобода [77].

В историю русской педагогики Л.Н. Толстой вошел как оригинальный педагог-мыслитель, методист: в 1872 году была издана его «Азбука» – комплекс учебных книг для первоначального обучения чтению, письму, грамматике, старославянскому языку и арифметике – всего четыре книги; в 1875 году вышла в свет переработанная «Новая азбука», предлагалось учителю использовать на свой выбор различные способы обучения грамоте (слуховой, звуковой, буквослагательный и метод целых слов). Методы обучения грамоте, предложенные Л.Н. Толстым, вызывали дискуссии и неприятие, и тем не менее были необычны и нестандартны, что подтверждается статьей «В чем главная задача учителя?» (1909), где давалось новое представление о школе, признающей за детьми право на активность, творчество, самостоятельность и выработку нравственных убеждений.

Л.Н. Толстой приходит к выводу о том, что как в России, так и в Западной Европе народное образование не отвечает потребностям и запросам народа, а содержание и методы обучения находятся в полном несоответствии со стремлениями и интересами детей. Мерилом, определяющим содержание обучения и объем учебных предметов, писатель считал интерес учащихся.

В дидактических указаниях Л.Н. Толстого был выдвинут принцип учета особенностей и интересов обучающихся: «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики» [32; 80]. Главное методическое правило, которое выводит Л.Н. Толстой, заключается в том, что не следует придерживаться какого-либо одного метода, так как нет такого метода, который бы обладал универсальными свойствами, следует применять разнообразные методы и находить новые, в силу того школа

должна быть педагогической лабораторией: «..Работа учителя над усовершенствованием своего мастерства должна вести не только к систематическим поискам новых методических средств, но и к общению с другими учителями, к изучению опыта и мастерства лучших учителей и использованию этого опыта в своей педагогической работе» [32; 80]. Среди различных методов обучения Л.Н. Толстой особое место отводил живому слову (рассказ, беседа), владея этим методом в совершенстве. Для совершенствования методического мастерства преподавателя Л.Н. Толстой советовал полнее использовать самоанализ отдельных уроков, обобщение педагогических наблюдений, написание статей и т.д.

Теоретические и практические работы К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого существенно изменили взгляды на содержание и методы обучения; их идеи стали основой дальнейшего совершенствования этих компонентов образования, что нашло отражение в деятельности педагогов, подготовивших учебники для начальной школы (В.И. Водовозова, Н.А. Корфа, С.И. Миропольского и др). В начале XX века первые систематические попытки изучить педагогическую деятельность как творческий процесс совершенствования его методического мастерства предпринял П.К. Энгельмейер. Проанализировав опыт различных педагогов, он пришел к выводу, что «хороший воспитатель тем и отличается от ремесленника, что тогда как последний руководствуется только стереотипными приемами, первый вживается в индивидуальные особенности воспитанника и к ним прилагивает свой идеал доброго гражданина» [81].

В 1860 году на арену педагогической мысли России вышла группа методистов, внесших заметный вклад в формирование процесса обучения в школе: Н.И. Пирогов, В.А. Стоюнин, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, Н.Ф. Бунаков и др.

Н.А. Корф (1834-1883) впервые по-новому поставил вопрос об инспектировании школ. Инспектором должен быть человек, проработавший определенное время в учебных заведениях и являющийся опытным методистом. Неизбежно на первый план выдвигалась про-

блема подготовки педагогических кадров: создание стационарных учебных заведений для подготовки учителей; организация временных курсов и проведение учительских съездов. Н.А. Корфу принадлежала инициатива созыва учительских съездов, одновременно со съездами в некоторых губерниях были организованы летние учительские курсы, ставившие задачу не только краткосрочного инструктирования учителя, но и более длительного и систематического их обучения [82].

Создаваемые первоначально как средство повышения образовательного уровня и методической квалификации учителей начальные училища, съезды и курсы вскоре приобрели значение более широкое: стали одной из основных форм общественного участия в развитии народного образования, серьезным фактором не только культурного и профессионального роста учительства, но и упорядочения школьного дела. Всевозрастающее общественное значение съездов и курсов, участие в их работе передовой общественности заставило правительство обратить на них свое внимание. Начиная с 1869 года Министерство народного просвещения поставило деятельность курсов под контроль инспекторов и директоров народных училищ, усилился надзор за ними. В 1875 году были изданы «Правила о временных педагогических курсах», перед которыми стояла узкопрактическая задача – «ознакомления учителей и учительниц начальных народных училищ с лучшими способами обучения, а также обновление и пополнение их сведений в предполагаемых ими предметах». По сути эта была первая форма курсов повышения квалификации учительства [30].

Педагогические идеи в трудах Н.И. Пирогова затрагивали проблемы единства школы и жизни, педагогической науки и практики, вопросы становления методической работы. Н.И. Пирогов (1810–1881) предложил новый проект школьной системы, направленный против сословной школы, разработал проект новой школьной системы, которую строил по принципу единой школы. В своих циркулярах по учебному округу Н.И. Пирогов обращал внимание учителей на необходимость отбросить старые, догматические способы преподавания и применять новые методы, чтобы будить мысль учащихся, развивать

их умственные способности, прививать навыки самостоятельной работы. Считая основными дидактическими принципами осмысленность обучения, активность и наглядность, он предлагал привлечь крупных ученых к преподаванию в высшей школе. рекомендовал усилить беседы профессоров со студентами, проводить семинары, просеминары и практические занятия и всячески развивать у студентов навыки углубленной самостоятельной работы [32]. В своей административно-педагогической деятельности он поощрял творчество и самообразование преподавателей, заботился о расширении педагогического образования, уделял специальное внимание улучшению качества преподавания, подготовке учителей на местах, обмену опытом путем издания «циркуляров», оказавшихся своеобразными педагогическими журналами. В его статье «Чего мы желаем» и в брошюре «Университетский вопрос» им затрагиваются проблемные вопросы высшего образования, указывается на необходимость реформ высшего образования и организации подготовки к преподаванию профессуры и научных работников [33]. Н.И. Пирогов на посту попечителя учебного округа постоянно ставил и разрешал методические вопросы, внося значительные изменения в работу педагогических советов гимназий, расширяя круг обсуждаемых на них вопросов: были введены в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим проблемам, поощрялись методические изыскания учителей, рекомендовалось взаимное посещение уроков [32; 83].

На основе революционно-материалистического мировоззрения в педагогике создавалось революционно-демократическое направление, которое отвечало интересам революционного движения России. Так, В.Г. Белинский определил гуманистический и демократический подходы к воспитанию и образованию, развил идею народного воспитания, высказывал прогрессивные педагогические взгляды на развитие ребенка и сущность воспитания. Одним из основных положений педагогической теории В.Г. Белинского является гармоническое развитие человека; критикуя содержание образования, он требовал ликвидировать разрыв между наукой и учебными предметами, между тео-

рией и практикой, проявлял большой интерес к внедрению в школы новой методики обучения, построенной на активности и самостоятельности, учитывающей возрастные особенности и индивидуальные склонности обучаемых.

А.И. Герцен с демократических позиций критиковал официозную школьную политику, подчеркивая цель педагогических преобразований в России, обеспечивающих развитие у народа чести, права и гражданства. В своем произведении «Былое и думы» он с одобрением отзывается о социальных и педагогических мероприятиях, проведенных Робертом Оуэном, стремясь возбудить у молодежи живой интерес к изучению природы, выработать материалистический подход к окружающей действительности, сформулировать атеистические взгляды [32; 79]. Н.Г. Чернышевский вскрывая диалектическую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием, видел недостатки школы в низком научном уровне обучения, схоластических методах преподавания.

Критикуя ущемление права на образование по сословному, религиозному и национальному признакам, Н.А. Добролюбов цель образования усматривает не столько в сообщении некой суммы знаний, сколько в «научении думать самостоятельно..., внушить любовь к знаниям, сообщать ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития» [32; 33].

Российская педагогика периода второй половины XIX века – одно из ярчайших явлений в истории мировой педагогической мысли. Деятели России не только освоили все формы теоретического педагогического сознания, но и создали труды, не уступающие по своему содержанию лучшим произведениям мировой педагогики. Ими разработаны и обоснованы принцип народности воспитания и приоритета воспитания в образовании, определен основной личностный подход в воспитании, обозначена ответственность учителя перед народом за свою деятельность. Правительство всерьез занялось перестройкой школьной системы. Формируется педагогическая журналистика, соз-

даются научные педагогические общества, педагогические журналы: «Журнал для воспитания» (1857 г.), «Учитель» (1861 г.), «Русский педагогический вестник» (1857 г.) и др.

Во второй половине XIX века в Москве и Петербурге, в университетских центрах и губерниях России появились первые педагогические общества, которые стали формой повышения квалификации, способствуя объединению передовых педагогов и оказанию влияния на изменение содержания, методов и организации обучения в школе.

Первое педагогическое общество возникло в Петербурге в 1859 году и просуществовало двадцать лет. Оно имело отделения (секции) по предметам, на которых обсуждались учебные планы и программы, методы обучения и воспитания. Росту профессиональных знаний учителей служили общества взаимопомощи учителям и учительницам народных училищ, которые предпринимали попытки организации предметно-методических объединений, издания своих журналов, устройства учительских библиотек [73].

В 1863 году в Москве открылась трехгодичная учительская семинария военного ведомства, готовившая учителей и воспитателей прогимназий; в 1871 году Александр II утвердил своим решением открытие еще пяти правительственных учительских семинарий, где главное внимание уделялось технике «учительского ремесла».

В 60-х годах XIX века при университетах существовали двухгодичные педагогические курсы, независимо от профиля подготовки обязательным было изучение педагогики с дидактикой. В 1865 году при 2-й Петербургской военной гимназии были открыты двухгодичные педагогические курсы для подготовки квалифицированных преподавателей для военных гимназий. Организация и содержание педагогической подготовки на курсах несколько отличалась от других педагогических учебных заведений: теоретическая подготовка велась на основе изучения капитального труда К.Д. Ушинского, а не иностранных специалистов. Специальные курсы по методике преподавания отдельных дисциплин не читались (кроме русского языка), методикой



овладевали практически, присутствуя на уроках своего руководителя, давая уроки и участвуя в их обсуждении.

В 1872 году для подготовки учителей городских и уездных училищ повышенного типа были учреждены учительские институты, где предметы преподавались в расширенном виде по сравнению с семинариями. Отличалась и программа по педагогике: кроме общих требований по методике и дидактике она включала педагогическую практику, школьную дисциплину, умственное, нравственное и физическое воспитание. К 1903 году в 10 учительских институтах обучалось 663 человека.

Таблица 2.

Периодизация развития методических идей  
в теоретической педагогике

№	Период	Признаки периода	Содержание методических идей
1.	X - XIII век, Россия	Сложилась система среднего и высшего профессионального образования.	Становление теоретического педагогического сознания
а	1662 год, Чехия	– Великая дидактика Я.А. Коменского.	– Основные требования к обучению (успешность, легкость, основательность, быстрота); – дидактические принципы (наглядность, самостоятельность, прочность, последовательность, системность); – методическое мастерство проявляется в методе, позволяющем раскрыть все способности ученика.

№	Период	Признаки периода	Содержание методических идей
б	1724 год, Россия	Организация Академии наук.	Необходимость сознательного руководства процессом методической подготовки учителей: – определение приемов умственного, физического, эстетического воспитания (Н.И. Новиков); – введение форм контроля (ежедневного, в конце месяца); – методические приемы обучения на научной основе, разработка научных основ создания учебников и методических материалов, разработка учебного плана в университете (М.В. Ломоносов); – подготовка учителей в учительской семинарии.
в	1731 год, Россия	Учреждение Корпуса кадет	
г	1755 год, Россия	Открытие в Москве университета и университетских гимназий.	
д	1782 год, Россия	Открытие Петербургского главного народного училища.	– Методические идеи о разъяснении учителям трудных методик обучения, методические советы для работы над учебной и научной литературой (Ф.И. Янкович, К.А. Чеботарев).
е	1895 год, Россия	Проект создания Училища наставников.	– Подготовка народных учителей, изучение ими педагогики и методики обучения в начальной школе.
2.	XIX век, Россия	Разделение страны на округа, открытие университетов (Казанского, Петербургского, Харьковского и т.д.); создание закрытых привилегированных учебных заведений (Царско-	– Перемены в содержании образования, методах обучения; зарождение видов и форм методической работы с учителями; приход форм методической работы в высшую школу: обмен опытом, посещение и анализ занятий, самоанализ и обобщение опыта. Вопросы

№	Период	Признаки периода	Содержание методических идей
		сельский лицей); реформа военно-учебных заведений.	становления методической работы.
а	1804–1835 год, Россия	Принятие устава университетов.	– Организация и содержание подготовки учителей для школ и гимназий в университетах; – методические указания для студентов по подготовке к педагогической специальности.
б	1828 год, Россия	Положение о гимназиях.	– Работа педагогических советов гимназий, расширение круга методических вопросов (обмен мнениями по дидактическим проблемам, методические изыскания, взаимное посещение уроков); – обсуждение прогрессивных методов: возбуждение мышления ученика, беседа, рассказ (А.Л. Герд).
в	1839 год, Россия	Открытие главного педагогического института.	– Издание общепедагогической литературы, первых педагогических журналов, методических пособий; ведение педагогической практики в институтах; – организация съездов учителей (выставка литературы и дидактических материалов, рефераты о педагогических проблемах, обмен опытом).
г	1859–1879 год, Россия	Работа первого педагогического общества в Петербурге.	– Обсуждение учебных планов, программ, методов обучения и воспитания; издание журналов; попытки организации предметно-цикловых объединений и обществ взаимопомощи учителям.

№	Период	Признаки периода	Содержание методических идей
д	1861–1884 год, Россия	Период прогрессивных реформ в высшей школе: создание при университетах научных центров, конец автономии университетов, открытие Петербургской педагогической академии (1882 год); изданы «правила о временных педагогических курсах (1875 год); открытие двухгодичных педагогических курсов при университетах.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обсуждение вопросов содержания и методов обучения в высшей школе: соотношение лекций и практических занятий, учет индивидуальных особенностей студентов;</li> <li>– внедрение новых методов, активизирующих самостоятельную познавательную деятельность студентов: научные беседы, устное реферирование, вольные сочинения, реферативные семинары, письменные задания, просеминары (О.Ю. Шмидт, Ф.И. Буслаев, И.И. Мечников и др.);</li> <li>– формирование современного содержания и технологий обучения (Н.И. Пирогов, Н.А. Крофт, В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский);</li> <li>– развитие педагогических идей о методическом мастерстве педагога (Л.Н. Толстой, П.К. Энгельмер);</li> <li>– организация временных курсов и учительских съездов: инструктирование и систематизированное обучение учителей на курсах, обсуждение уроков (Н.А. Крофт);</li> <li>– вопросы качества преподавания, самообразования преподавателей и повышения их квалификации.</li> </ul>

В XIX веке завершается формирование классической педагогики Нового времени. Изучались цели, содержание, методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. В конце XIX – начале XX в России издавалось более 300 педагогических журналов («Педагогический сборник» (1864-1918), «Учитель», «Педагогический журнал» (Уфа) и т.д.) среди которых и методические журналы: «Природа в школе», «Первоначальное учение и развитие ребенка», «Наглядное обучение» и другие.

Таким образом, в конце XIX века методическая работа в школе, ее виды приходят в высшую школу: посещение занятий, самоанализ педмастерства, обмен опытом, пропаганда активных методов, приемов и способов активизации деятельности обучаемых. Основные формы методической работы, направленные на повышение качества деятельности учителей, создают основу для развития системы повышения методической квалификации учителей: это съезды учителей, педагогические курсы, деятельность методических объединений.

## **2.4. Организации методической работы в России в XX веке**

В XX век высшая школа России вступила с необходимостью проведения реформ: только за 1901 год по проблеме модернизации образования было опубликовано более 50 крупных брошюр и статей, где затрагивались цели и задачи высшего образования в России, определялась роль вузов в государстве, система и методы преподавания в высшей школе. Однако революция 1905-1907 годов не способствовала проведению реформы высшей школы. В 1911 году был выдвинут проект подготовки научно-педагогических кадров в германских и французских университетах под руководством иностранных ученых, все прошедшие такое обучение по возвращении в Россию подвергались магистерскому испытанию и допускались к приват-доцентуре. За период с 1904 по 1913 году во всех российских университетах защитили диссертации на степень доктора наук 491 человек и степень ма-

гистра – 345 человек, вопрос о присуждении степени доктора наук по педагогике оставался неразрешенным [84].

Реформы системы образования поставили не только вопросы организации обучения, но и его теоретического сопровождения, а также личности учителя. Результаты представлялись теорией общего образования Петра Федоровича Каптерева (1849-1922), на идеях которого воспитывались многие поколения российских педагогов. При решении принципиальных вопросов педагогики П.Ф. Каптерев следовал за идеями педагогов Запада (Спенсер, Лай и др.), опираясь на ценное педагогическое наследие классиков педагогики (Я.А. Коменского, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского). Отстаивая мысль о разносторонности педагогической деятельности учителя, формирующей личность ученика, П.Ф. Каптерев указывал на важность овладения внутренней стороной педагогического процесса, которая заключается в саморазвитии личности посредством культурных приобретений. В книге «Дидактические очерки» П.Ф. Каптерев указывал на необходимость организации разносторонней умственной деятельности ученика, установления «равновесия» между изучаемыми на уроке фактами и идеями, советуя учителю давать ученикам конкретный, жизненный, интересный материал в строгой логической последовательности [32; 33; 56; 77].

Теоретическое педагогическое сознание в России на рубеже XX века представлено реформаторской педагогикой. В ее активе обоснование и развитие новых научных направлений (возрастной психологии, экспериментальной педагогики и педологии), новых моделей школ, содержания и технологий обучения в них, научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса др.

В 1900 году Министерство народного просвещения издало новые правила об одногодичных курсах «для приготовления учителей и учительниц начальных училищ», в 1907 году были разработаны правила о двухлетних и трехлетних педагогических курсах. Занятия на них включали не только изучение специальных предметов, педагоги-

ки, но и рассмотрение вопросов дидактики и методики первоначального обучения.

К концу XIX века был накоплен практический опыт организации процесса обучения и воспитания, произошло становление педагогической науки и ее методологии. Сложилась система регламентации государством управления образовательными учреждениями. Совершенствовались организационные, методические, содержательные аспекты учебных заведений всех типов. При этом достаточно медленный рост профессионального образования не соответствовал требованиям количества специалистов для развивающейся экономики России, требовали развития новые формы и методы обучения. Начало XX века отмечено бурным развитием технологий, когда в рамках реформаторской педагогики шел активный поиск новых форм и методов обучения и воспитания.

В начале XX века в педагогическом лексиконе появились понятия: «методическая работа», «методическая служба», «методист». Практика педагогических съездов продолжилась и в XX веке, все больше внимания уделялось на них повышению педагогической и методической квалификации преподавателей.

Первый общеземской съезд по народному образованию состоялся в Москве в 1911 году и стал важным мероприятием по разработке вопросов повышения квалификации учителей [75]. В материалах съезда указывалось, что в настоящее время в школах значительное число учащихся не обладает достаточно специально-педагогической и общеобразовательной подготовкой. Чтобы иметь возможность удовлетворять постоянно повышающимся требованиям, предъявляемым к учителю народной школы, земства должны были прийти на помощь учителям, состоящим на службе. Меры, применяемые для помощи учителям, должны принимать стройную и планомерную систему»: первым условием успешной работы учащего в школе... является предоставление им возможности регулярных совещаний с товарищами, работающими в тех же условиях. Этой цели удовлетворяли порайонные и уездные педагогические

совещания, при условии обеспечения учащихся возможностью их посещения и свободного обсуждения всех, возникающих в их практике, учебно-воспитательных вопросов [85]. Этой цели могут удовлетворять регулярные порайонные и уездные педагогические совещания при условии обеспечения учащимся возможности их посещения и свободного обсуждения всех возникающих в практике учебно-воспитательных вопросов [73; 74].

Знаменательным для развития методической работы событием стал Первый Всероссийский съезд работников образования (5-16 января 1914 года), где указывалось на необходимость появления «учителей-инструкторов», вводилось понятие «наблюдательные уроки» – прообраз открытых уроков, потребность в которых мотивировалась тем, что при замкнутости и изолированности школьной работы всякий учитель, даже обладающий самыми современными методами и приемами обучения, незаметно может сделать свое преподавание рутинным. Было признано необходимым ознакомление с опытом коллег путем еженедельных и ежемесячных собраний в районе, в отдельной школе путем обсуждения уроков и совместного их разбора [73; 74]. Учителя-инструкторы на образцовых уроках показывали и проверяли методы и приемы постановки учебно-воспитательного процесса, таким образом зарождались специалисты, выполняющие методическую функцию [86]. На съезде качество работы учителя рассматривалось во взаимосвязи с условиями труда, уровнем квалификации и постоянным ее повышением. Принимая во внимание, что учитель народной школы призван руководить всесторонним развитием подрастающего поколения, ему для исполнения возложенных на него обязанностей было необходимо обладать специальным педагогическим образованием, общим образованием не ниже среднего, непрерывно работать над пополнением и углублением специальных знаний. Так была сформулирована задача повышения квалификации, открытия краткосрочных учительских курсов. В качестве обоснования назывались факты: неудовлетворенность школьной подготовкой огромного большинства учительства, потребность в



профессиональном общении и желание быть в курсе современных течений в отраслях научного знания. Главной задачей губернских летних учительских курсов становилось совершенствование теоретической подготовки учителей по общим и общепедагогическим предметам, возбуждение интереса к научной работе сообщением о важнейших положениях современной науки.

Необходимой составной частью всех типов курсов становились экскурсии, имеющие целью дополнять общеобразовательную и специальную части программы и вырабатывать навыки ведения экскурсионного дела. Указывалось, что важнейшим условием правильной постановки дела является обеспечение учащихся литературными пособиями, что требовало развития сети учительских библиотек: центральных учительских библиотек, снабженных полным подбором книг и периодических изданий по вопросам народного образования и назначенных для обслуживания всего уезда или города более дорогими и специальными источниками; районных учительских библиотек, устроенных по числу районов уезда или города, на которые распределяются местные школы; школьных учительских библиотек, снабженных небольшим подбором изданий, которые необходимы учителю для постоянного пользования [73-75].

Понятие «методическая работа» в это время включало в себя оказание практической помощи учителям и организационные формы работы с ними. Однако функционирование государственной системы методической службы в это время было затруднено в связи с дефицитом кадров и отсутствием специализированных форм педагогического образования [28; 87]. Тем не менее, к началу 20-х годов XX века в России сложились основные формы повышения профессионального уровня педагогических работников: съезды, курсы, конференции, совещания, обмен опытом, взаимопосещение уроков, наблюдательные (показательные) уроки, учительские библиотеки, педагогические общества, экскурсии, педагогические выставки, самообразование, педагогические советы. Заметный вклад в развитие педагогического образования внесли Петербургский психоневрологический

институт, основанный в 1907 году по инициативе В.М. Бехтерева, Петербургская вольная школа П.Ф. Лесгафта, Московский народный университет им. А.Л. Шанявского.

К октябрю 1917 года в подготовке педагогических кадров наметился ряд проблем: во-первых, одновременность подготовки учителей в университетах и педагогических институтах; во-вторых, противоречие между предметным и педагогическим содержанием университетского учебного материала. К революционным событиям 1917 года высшая школа России подошла со своими достижениями и проблемами: был сформирован высокий научный потенциал, вместе с тем не хватало высококвалифицированных педагогических кадров, учебно-лабораторной базы, неоправданно широко применялась предметная система преподавания в вузах.

В целом высшее педагогическое образование в России в начале прошлого века имело проблемы, а сеть университетов и высших учебных заведений была ничтожно мала. Университеты XIX века, по мнению Н.И. Пирогова, не представляли собой «учреждение ни реальное, ни свободно научное, ни специальное, ни общеобразовательное, ни воспитательное, ни сословное, ни средневековое – корпоративное, ни филантропическое, ни чисто бюрократическое» [56; 72]. Вместе с тем, подготовке педагогических кадров уделялось внимание: в начале XX века заложены предпосылки организации методических центров, систематизации методической работы с учителями по пропаганде передового опыта, экспериментальной проверке новых методов обучения. Но потребность в расширении этих центров, в разнообразии форм и направлений методической работы вызывает критику в адрес сложившейся системы методической работы: «Нам нужны центры педагогической работы, а не учебные заведения, центры, изучающие ту среду, в которой происходят педагогические явления, скопляющие и обрабатывающие педагогические материалы, пропагандирующие новые идеи и руководящие педагогической работой» [88]. Таким образом, ставились задачи, требующие специалистов для их выполнения.

После Октябрьской революции 1917 года была проведена большая работа по созданию новой системы образования. Ряд постановлений Совнаркома в 1918 и 1919 годах рассматривали проблему профессионального образования, которое нужно было строить заново не только в организационном плане, но и с точки зрения содержания обучения. К весне 1918 года в Советской России была целая сеть учреждений педагогического образования: педагогические институты, учительские семинарии, одногодичные и трехгодичные курсы подготовки учителей, способных вести несколько родственных предметов. Изучая вопросы дидактики, содержания общего, высшего политехнического образования, П.П. Блонский уделяет особое внимание методам педагогического исследования, разрабатывает теоретические проблемы тестирования ребенка. В квалификационную характеристику педагога входят умения наблюдать и интерпретировать поступки ученика, понимать мотивы его поведения, поэтому при подготовке учителей уделяется внимание технике и процедурам изучения ребенка: анкетированию, тестированию, диагнозу, этиологическому анализу, педагогическому рецепту. Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской уделяет большое внимание связи научной подготовки учителей с их практической деятельностью.

В качестве необходимого условия активизации учебного процесса П.П. Блонский выдвигает генетический метод: обучение в соответствии с определенными фазами детского развития. Было доказано положительное влияние на интеллект, речь и мышление ребенка методов классификации учебного материала [79]. В 30-х годах удвоилось количество педагогических техникумов, учебный план в которых строился по принципу тесной связи обучения с жизнью, с практикой социалистического строительства. Теперь учителей для школ 2-й ступени готовили педагогические институты и педагогические факультеты университетов, а учителей для школ 1-й ступени – педагогические техникумы. В 30-х годах проблема повышения квалификации для учителей школ стояла очень остро. Наряду с техни-

кумами работали краткосрочные (четыре и шесть месяцев) курсы повышения квалификации.

Большой популярностью пользовались педагогические курсы и самокурсы в летнее время. По программе, разработанной С.Т. Шацким, содержащей общеполитические, педагогические и культурные задачи [89], наряду с прослушиванием курсов педагогики, психологии, истории педагогики, анатомии, физиологии, учителя приобщались к исследовательской деятельности в ходе педагогической практики, вооружались навыками исследования педагогической среды. Ими анализировался опыт своей практической работы. Значительное влияние на подготовку учительских кадров оказывали учительские съезды, на которых в докладах давались установки на пути реорганизации школы.

В течение 1918 года в Государственной комиссии по просвещению под руководством А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, П.Н. Лепешинского шла усиленная разработка «Основных принципов единой трудовой школы» и «Положения об единой трудовой школе». «Основные принципы», более известные среди педагогической общественности под названием «Декларация о единой трудовой школе», провозгласили новые идейно-политические и научно-педагогические принципы учебно-воспитательной деятельности советской школы. В области содержания и методов учебной работы «Декларация» выступала против формализма и схоластики, требовала учета интересов учащихся, возбуждения их активности и самостоятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью. Утверждались научно-материалистическое содержание образования и прогрессивные методы учебно-воспитательной работы, рекомендовались производительный труд учащихся, работа на пришкольных участках, самообслуживание. Началась усиленная работа по подготовке национальных педагогических кадров, по изданию национальных учебников, алфавитов на языках этих народов. Содержание учебно-воспитательной работы в тех школах, где работали передовые учителя, изменилось уже в течение первого года после Октябрьской революции. На

уроках истории давалось научное освещение событий. При изучении литературы уделялось внимание знакомству с произведениями русских писателей, подготовке рефератов, которые читались и обсуждались в классе. Преподавание математики, физики, химии значительно расширилось, приобрело более живой характер. Уроки сопровождались лабораторными занятиями, экскурсиями и работой на пришкольных участках [32]. В то же время недоставало учебников, испытывала объективные трудности сеть учебных заведений. Под руководством А.В. Луначарского осуществлялись школьные реформы, в основу которых была заложена целесообразность формирования человека в соответствии с интересами общества.

Большой популярностью среди народных учителей пользовались работы В.П. Вахтерова, который отобрал методы работы народной школы, написал методические пособия, а его «Русский букварь» к 1917 году выдержал 117 изданий. В методическом руководстве к этому букварю говорилось о звуковом аналитико-синтетическом методе, рекомендовалось обучение письму сочетать с обучением чтению. Такая методика обеспечивала обучение правильному чтению и орфографическим навыкам. После Великой Октябрьской социалистической революции В.П. Вахтеров вел работу по методической подготовке советских учителей, работавших по ликвидации неграмотности среди красноармейцев. Им широко применялся педагогический эксперимент, проверяющий в естественных школьных условиях эффективность различных методов и приемов обучения [56]. Разрабатываются проблемы коммунистического воспитания, политехнического обучения, дидактики, подготовки и переподготовки учителей [32; 33].

Начинается восстановление сети учебных заведений, отличающейся унификацией принципов, безальтернативностью содержания и организацией учебного процесса, отказом от дифференциации в обучении. В то же время А.В. Луначарский отмечал необходимость универсализма в подготовке учителя, указывая на то, что освоение педагогической деятельности возможно со знанием педагогической науки.

В противовес недостаткам школьной системы возникала стихийная дифференциация обучения, отмечались удачные дидактические находки учителей, работали опытно-показательные учреждения (ОПУ), которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги (С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, Н.И. Попова и др.). В ОПУ была иная организация обучения, пропагандировались нововведения: комплексные учебные программы, западные формы и методы обучения («Дальтон-план», «Метод проектов» и др.). Ценными в комплексных программах были попытки связать обучение с окружающей жизнью, противостоять формализму и схоластике традиционной школы, поощрить познавательную деятельность учащихся путем так называемых активных методов («активно-трудовой», «исследовательский», «лабораторный», «экскурсионный»). Народный комиссариат просвещения организовал программно-методическую работу, результатом которой стали программы и планы общеобразовательной школы (1921 – 1927 гг.), сформированные по темам и направлениям, а не по учебным предметам.

Серьезные успехи были достигнуты в разработке содержания и технологий обучения: выработано содержание и технологии воспитания и обучения в детских садах. Позже идеи Л.В. Занкова – создание новых программ, учебников и методов обучения – позволили перейти на трех-летний срок обучения в начальной школе. Затем принципиально новое содержание и технологии обучения были разработаны В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным [90] и их сотрудниками. Идеями коллективизма и трудового воспитания были пропитаны педагогические труды и деятельность С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, научные интересы которого распространялись на вопросы методологии педагогики, теории воспитания, методики воспитательного процесса. А.С. Макаренко разработал педагогическую систему, методологической основой которой является педагогическая логика, трактующая педагогику прежде всего как практически целесообразную науку. Квинтэссенцией методики системы воспитания становится идея воспитательного коллектива, формирования единого трудового коллек-

тива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности [79]. В профессионально-педагогическую лексику вводятся такие понятия и термины, как «коллектив», «педагогическое проектирование воспитательного процесса», «жизненная перспектива». Лучшим методом воспитания определяется собственный пример поведения педагога, его высокая квалификация.

В работах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского содержатся идеи, имеющие большое значение для исследования проблемы методического мастерства преподавателя. Так, А.С. Макаренко подчеркивает, что научить человека творческому труду – задача архисложная, поскольку «творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает ее пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой развития личности и таланта» [91]. Для В.А. Сухомлинского творческий труд учителя заключается в воплощении теоретических истин в живые мысли и дела: основы творчества педагог получает в стенах учебного заведения, однако творцом становится лишь в процессе педагогической деятельности [92].

В 20-е годы в школы пришло много учителей-неспециалистов, и методическая работа вновь приобретает свою актуальность. В 1924 году созданы при губернских отделах народного образования методические бюро, которые занимались организацией методической работы и оказанием методической помощи учителям. Позже методические бюро были преобразованы в методические кабинеты, а некоторые из них в институты усовершенствования учителей. В 1924 году Наркомпрос РСФСР проводит Всероссийскую конференцию по педагогическому образованию, на которой всесторонне обсуждаются вопросы подготовки педагогических курсов, подтверждается идея о реорганизации педагогических учебных заведений в педагогические центры, где будут инструктировать учителей по методическим вопросам, указывается на низкий уровень методических знаний и ме-

тодических навыков [93]. Во второй половине 20-х годов наркомпросами союзных и автономных республик разработаны меры по организации методической деятельности и упорядочению практической помощи учителям.

В 1926 году при отделе народного образования г. Москвы создан методический кабинет по дошкольному воспитанию. В декабре 1927 года коллегия Наркомпроса РСФСР утвердила Положение об организации методической работы на местах: в краевых, областных, губернских и окружных центрах создавались методические советы, в состав которых входили лучшие учителя, инспектора, методисты. В уездных центрах методическая работа целиком возлагалась на инспекторский аппарат отдела народного образования. В районах, городах и волостях создавались низовые методические объединения – местные методические комиссии. Методические центры разрабатывали планы массовых методических мероприятий, организовывали обмен педагогическим опытом, готовили материалы к методическим и научно-практическим конференциям, проводилось консультирование [28; 87].

С целью профессиональной подготовки учителей в 1927 году изменяется учебный план в педвузах: вводятся педология, психология, рефлексология, методика обучения, история педагогики. Особо ставится вопрос о выработке способов проведения будущими учителями методической работы.

Высшая школа России после революции столкнулась с нехваткой преподавательских кадров. В 1921 году Совнарком РСФСР принял постановление об учреждении в Москве и Петрограде института Красной Профессуры с трехгодичной подготовкой преподавательских кадров для вузов по политической экономии, новейшей истории, и историческому материализму и советскому строительству [94; 95]. Отмена после революции ученых степеней и званий становится тормозом в развитии науки и высшей школы. Постановлениями ЦИК СССР 1932 и 1934 годов вводятся ученые звания ассистента, доцента и профессора, ученые степени кандидата и доктора наук; получение



ученой степени предшествовало получению ученого звания. Данное постановление почти полностью является действующим и в настоящее время при аттестации научно-педагогических кадров высшей школы [107]. В связи с реорганизацией университетов в годы советской власти также актуализируются методические проблемы:

- 1917-1920 гг. – поиск целей, задач, принципов университетской реформы;
- 1921-1927 гг. – пролетаризация вузов и поиск активных методов обучения;
- 1928-1932 гг. – время перегибов в университетской политике;
- 1932-1938 гг. – уточнение целевых установок, отбор методов преподавания, выработка режима, создание планов и программ [56].

Формы и методы обучения в университетах направлялись на развитие теоретического мышления студентов, стремления к творчеству. Универсальной формой признавалась лекция, а душевное состояние лектора определялось как средство сближения преподавателя и студентов. Первостепенное значение придавалось самостоятельной работе в читальных залах, библиотеках. Предусмотренные учебным планом семинары вводятся Ф.И. Буслаевым в МГУ в 1938 году для словесников и представляют собой реферативное чтение, хотя сразу же начинают выполнять несколько функций: собеседование, самостоятельная работа и контроль за ее качеством. Практическая направленность учебного процесса потребовала урегулирования режима проведения в университетах практик. После изучения частных методик студенты направлялись в школу для практической работы.

В 1930-е годы происходит отступление от целесообразных педагогических нововведений 20-х годов, упраздняется система опытно-показательных учреждений (ОПУ). Изменяются формы и методы работы с учителями: для руководства методической работой при Наркомпросе РСФСР был сформирован учебно-методический сектор. Определилось название должности наставников учителей: инспекторы-методисты. В 1931 году на съезде инспекторов-методистов при-

нята резолюция «Об организации и содержании методической работы в районе», где особое внимание уделяется проблеме методического руководства на местах [96]. В сентябре 1938 года на Всероссийском совещании по методической работе обсуждаются нормативно-правовые документы, которые регулировали процесс методической работы: «Положение о методической работе в школе»; «Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела народного образования»; «Положение о кустовом методическом объединении учителей»; «Положение о республиканском, краевом (областном) институте усовершенствования учителей». В документах определяются основные требования к теоретическому и методическому уровню учителя, указано на необходимость повышения квалификации в системе методической работы образовательного учреждения, представлена программа [29].

В 1938 году в соответствии с приказом Наркомпроса РСФСР во многих территориях были созданы институты усовершенствования учителей (далее ИУУ), основным содержанием работы которых была методическая подготовка учителей. Зарождаются основные формы методической работы: однодневные воскресные семинары по методике преподавания отдельных предметов, выездные семинары; открытые уроки методистов и показательные уроки лучших педагогов; аннотирование информационно-методической литературы в помощь учителю; изучение и обобщение педагогического опыта на заседаниях методических комиссий.

Решению педагогических проблем с марксистских позиций была призвана содействовать учрежденная в 1921 году научно-педагогическая секция Государственного Ученого Совета (ГУСа), в который вошли П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников и другие известные педагоги. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Ими были выдвинуты принципы историзма и связи школы с жизнью, соединения обучения с производственным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности [79].

Недостатком квалифицированных педагогических кадров, понижением статуса методической работы характеризуется период после Великой отечественной войны. В годы войны число высших учебных заведений и контингент студентов значительно сократился. В 1942 году в стране оставалось 460 вузов. Военная пора породила новые, дополнительные формы учебной работы, которые были направлены на максимальную помощь студентам в освоении учебного материала: выросло количество коллоквиумов по всем предметам, выносимым на экзаменационную сессию [41]. Изменились учебные планы в вузах, пересмотрена номенклатура специальностей. В 40-е годы наблюдалось численное увеличение педвузов всех уровней. Для координации работы в области педагогики в 1943 году в Москве была организована Академия педагогических наук РСФСР. До Великой Отечественной войны в стране сложилась единая государственная система методических учреждений, однако в годы войны методические учреждения перешли на оказание «скорой методической помощи учителям», качество работы было низким [97].

В Постановлении СНК СССР от июня 1944 года «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» говорилось о слабой теоретической и педагогической подготовке части учителей, недостаточной методической помощи им со стороны органов народного образования в повышении их профессионального уровня [98].

Проблема подготовки педагогических кадров разрабатывается учеными и практиками. Огромное внимание личности и предназначению педагога уделяет в своих трудах В.А. Сухомлинский, педагогическая система которого обогатила педагогическую науку новаторскими идеями и положениями, внесла вклад в теорию и в практику образования и воспитания: «Учительская профессия – это человековедение, постоянное, не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека. Замечательная черта – постоянно открывать в человеке новое, изумляться новому, видеть человека в процессе его становления – один из тех корней, которые питают призвание к педагогическому труду» [92].

В конце пятидесятых годов появилась новая форма методической работы: педагогические чтения, которые позволяли педагогу обобщать свой опыт и способствовали росту его профессиональной компетентности. Издаются новые документы, регламентирующие методическую работу: «Положение о методической работе в школе», «Положение о кустовом методическом объединении», «Положение о районных (городских) педагогических кабинетах». В итоге более трех тысяч педагогических кабинетов координировали методическую работу, способствуя ее целенаправленности. Руководил развитием методической работы методический совет. Педагогические кабинеты сочетали коллективные (распространение и обсуждение передового педагогического опыта) и индивидуальные (разработка отдельных методических проблем) формы методической работы с учителями [99]. Организовываваются школы передового педагогического опыта, где лучшие учителя делятся методическими находками, проводят открытые уроки, обсуждают вопросы совершенствования методов обучения. Вместе с тем, решаются задачи по укомплектованию квалифицированными кадрами; организации дифференцированной помощи учителям различных категорий, прежде всего молодым учителям [87; 100; 101]. В 1959 году педагогические кабинеты переименовываються в методические, что объяснялось приоритетом методической функции педагогических кабинетов.

В 60-е годы осознание роли методической работы обуславливается необходимостью совершенствования профессионального уровня учителей, в силу чего расширяются возможности получения методических знаний не только в институте усовершенствования учителей, но и в рамках естественных для них видов работ (методическое объединение, педагогический совет и т.д.). Однако, признавая факт важности профессионального роста учителя в данных формах, ведущие советские педагоги и ученые не предлагают конкретные механизмы ее осуществления, хотя В.Т. Рогожкиным описываются и систематизируются формы методической работы учителей, выделяются ее виды: самостоятельное чтение и коллективное обсужде-

ние методической и педагогической литературы в форме диспутов и читательских конференций; реферирование книг, пособий, статей; книжные выставки; доклады, лекции на методические темы; педагогические консультации; экскурсии; методические семинары; творческие отчеты [87; 102].

В системе высшего образования также дискутируется проблема методического роста преподавателя. В 1957 году Минвуз СССР утвердил новое положение об аспирантуре, в котором значительно усиливается методическая подготовка аспирантов: углубленное самостоятельное изучение теории и истории педагогики; изучение методики преподавания по избранной специальности; посещение лекций и других учебных занятий, проводимых научными руководителями и другими квалифицированными преподавателями; практическое овладение педагогическими навыками путем проведения практических, лабораторных и семинарских занятий со студентами; подготовка конспектов и проведение пробных лекций или небольшого курса по специальности с последующим обсуждением и оценкой результатов этих занятий на заседании кафедры; участие в методической работе кафедры [94; 95].

В 1960-1970-е годы по мере развития науки и техники изменились содержание, формы, масштабы и структура профессионального образования в связи с введением всеобщего среднего образования на основе нормативных документов: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода «к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы»; Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения и воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». В этих документах регламентируется методическая работа в школах, указывается на необходимость усовершенствования форм работы и подбора квалифицированных кадров (методистов) в методических кабинетах [103]. Ведутся поиски оптимальных форм организации непрерывного педагогического профессионального образования, которое становится

необходимостью. В большинстве случаев педагогическим работникам приходится не столько повышать, сколько поддерживать свою квалификацию с помощью непрерывного усвоения новых знаний в любых приемлемых для этого формах [104]. Преподаватели вузов включаются в процесс поиска способов активизации познавательной деятельности студентов.

В 70-е годы исследования в области вузовской педагогики и психологии повлияли на темпы развития и разработку актуальных задач университетского образования, что нашло отражение в организационной структуре факультетов: вводился регулярный текущий контроль и аттестация студентов по функциональной зависимости (студент – преподаватель – деканат – учебная часть – ректорат). Одним из средств активизации деятельности студентов признавалась научно-исследовательская работа: научные кружки, общества, конкурсы дипломных работ. Лекция, оставаясь основной формой обучения, начинает выполнять вместе с информативной развивающую и ориентирующую функции, что порождало новое назначение характера учебного процесса – активизировать познавательную деятельность студентов, отвечающую запросам времени – формирование творчески мыслящего специалиста, в частности учителя. В университетах вводится преподавание методики предмета, как составляющей подготовки выпускника университета к работе в школе. Педагогическая деятельность начинает рассматриваться как процесс решения педагогических задач. Поиск алгоритмических предписаний продуктивного их решения становится условием целесообразности постановки задач подготовки учителей. Одним из критериев эффективности работы вуза рассматривается овладение студентами моделями продуктивной педагогической деятельности [105].

В интересах повышения качества методической работы в вузах Министерство высшего и среднего образования СССР выпускает инструктивное письмо № 32 от 22 октября 1982 года «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях», где указывается, что методическая работа должна быть со-

средоточена на решении задач повышения уровня подготовки специалистов на основе комплексного подхода к улучшению качества преподавания, совершенствованию содержания, организации и методов обучения. С учетом возросшей роли вычислительной техники в учебно-методической работе должны быть значительно шире представлены вопросы, связанные с формированием и развитием у будущих специалистов практических навыков активного использования ЭВМ и информационных технологий. Усилился контроль за качеством рабочих учебных программ, их своевременным пересмотром и обновлением в соответствии с достижениями науки и передовым практическим опытом. Ставились основные задачи по организации и проведению методической работы: усиление плановости и целенаправленности учебно-методической работы преподавателей, повышение ее роли в совершенствовании учебно-воспитательного процесса; разработка путей интенсификации учебного процесса на основе комплексного использования передовых методов, организационных форм и средств обучения; совершенствование методического руководства самостоятельными учебными занятиями студентов, разработка рациональных форм их планирования, организации и контроля; обеспечение рационального сочетания единства и специфики в организации учебного процесса по дневной, вечерней и заочной формам обучения, усиление методического руководства учебными занятиями студентов, обучающихся без отрыва от производства [105].

Качественные изменения в системе педагогического образования и методической работы в 50-80-е годы позволили создать базу для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров (в 1985 году насчитывалось более 200 педагогических вузов и 480 педагогических училищ). На базе Академии педагогических наук СССР в 1992 году создана Российская академия образования. К 90-м годам число районных (городских) методических кабинетов насчитывало около пяти тысяч. Такая обширная методическая сеть требовала сис-

темы управления и совершенствования структуры и содержания методической работы.

Предметно-методические кабинеты институтов усовершенствования учителей осуществляли руководство методической работой и задавали ее направления. Районные и городские методические кабинеты выстраивали работу в соответствии с направлениями, определяемыми на районных (городских) совещаниях учителей. Методические кабинеты проводили семинары, практикумы, групповые и индивидуальные консультации; циклы лекций предлагались с учетом типичных затруднений и потребностей педагогов; появляется институт наставничества. Первичный уровень в системе непрерывного образования педагогов выполняли школьные методические объединения учителей и классных руководителей [106-108]. В 1969 году принимается «Типовое положение о районном (городском) методическом кабинете», число которых выросло, но возникла проблема качества оказания методической помощи учителям [108].

К началу 80-х годов школьная система испытывала кризис: требовалось научно-педагогическое обоснование учебного процесса в соответствии с провозглашенными реформой 1984 года целями образования, ценностями и потребностями общества. Реформа образования сформировала массовое инновационное движение в области школьного образования, что проявилось в поисках новых моделей школы, содержания образования, образовательных технологий и потребовало совершенствования структуры и содержания всех уровней методической службы от общеобразовательных учреждений до институтов усовершенствования учителей [109;110]. Приказом Министерства просвещения СССР от 30 мая 1985 года был разработан новый нормативно-правовой документ, регулирующий деятельность методического кабинета – «Типовое положение о методическом кабинете районного, городского, окружного отдела (управления) народного образования» [111].

В конце XX века произошли изменения в структуре образования, его содержании и технологиях обучения в связи с новой государст-



венной задачей повышения роли человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Одной из ключевых проблем подготовки специалистов становится прогнозирование, способствующее разработке структуры социально-психологической модели специалиста широкого профиля и высокой квалификации.

Психологами были выявлены общие закономерности формирования нравственных качеств личности, что потребовало разработки средств подготовки специалистов с опорой на объективные закономерности развития личности [41]. Начиная с 70-х годов, усиливается педагогическая подготовка студентов университетов (исторического, филологического, химического, биологического, математического и других факультетов), а в основную квалификацию выпускников включена квалификация «Преподаватель». В учебных планах более чем в 2,5 раза увеличивается число часов на методику преподавания предметов и педагогическую практику. Педагогические дисциплины преподаются по определенной системе в тесной связи педагогики, психологии, частных методик и педагогической практики. Однако увеличение часов автоматически не решало проблему подготовки учителя для средних учебных заведений с высокой профессиональной культурой. Педагогическая направленность университетского образования находит свое выражение в следующем: преподавание методических курсов ведется в неразрывной связи с практикой школы; методические дисциплины преподаются специалистами, знающими современные требования, высококвалифицированными профессорами и преподавателями. Так, в Московском университете читались специальные разделы: «Программированное обучение», «Применение технических средств обучения в школе». Педагогическая деятельность выпускников университетов 70-90-х годов была успешной, так в вузе они получали не только основную научную подготовку, но и необходимые педагогические и методические знания.

Меняется структура методических служб: в лицеях, гимназиях, крупных общеобразовательных учреждениях вместо предметных методических объединений создаются кафедры, научно-методические

лаборатории, творческие группы, занимающиеся углубленным изучением актуальных для школы психолого-педагогических, методических проблем, поиском новых образовательных и воспитательных технологий [87]. В 90-е годы на базе традиционных методических кабинетов создаются научно-методические, информационно-методические кабинеты (центры), центры научно-методического обеспечения; центры педагогической информации; учебно-методические центры; центры развития образования; инспекторско-методические кабинеты, одновременно с их ростом отмечается дублирование в работе, низкий профессиональный уровень методистов, несвоевременное информирование педагогов о новых методических находках [29; 112]. Таким образом, актуализируется проблема методической работы в образовательных учреждениях.

Таблица 3.

Реформирование образования и развитие форм и видов методической работы в России в XX веке

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
1.	1900-1917 (нарастающее революционное движение)	1900 год	Одногодичные курсы для приготовления учителей.	Индивидуализация процесса обучения, усиление методической составляющей предметной подготовки, предпосылки организации методических центров.
		1907 год	Двух- и трехлетние педагогические курсы	
		1911 год	Первый общеземский съезд по народному образованию: разработка вопросов повышения квалификации учителей (педагогические совещания).	
		1914 год	Первый Всероссийский съезд работников народного образования: появление «наблюдательных уроков» и «учителей-	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
			инструкторов», летние учительские курсы, экскурсии, создание уездных учительских библиотек.	
2.	1918-1924 (реформы по демократизации образования)	1918-1919 год	Совнарком исследует проблему профессионального образования: уделяется внимание методам педагогического исследования; интерпретации поведения ученика, пониманию его мотивов. Разрабатываются проблемы переподготовки учителей. Организация программно-методической работы для разработки планов и программ по предметам.	Новое содержание обучения с ориентацией на социально-экономическую подготовку; создание генетического метода, метода классификации учебного материала (П.П. Блонский), звукового аналитико-синтетического метода (В.П. Вехтерев); нововведения («Дальтон-план», «метод проектов», активные методы; идеи коллективизма и личного примера (С.Т. Шацкой, А.С. Макаренко).
		1924 год	Всероссийская конференция по педагогическому образованию: реорганизация педагогических учебных заведений в педагогические центры. Создание методических бюро для оказания методической помощи.	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
3.	1925-1945 (период отраслевого централизма)	1926 год	Создан кабинет по дошкольному воспитанию.	Отраслевая направленность не-университетского образования, гуманитарная и естественно-научная направленность обучения. Пролетаризация вузов и поиск активных методов обучения, отбор методов преподавания. Приоритет самостоятельной работы в библиотеках, и контроль ее качества.
		1927 год	Положение о методической работе на местах; в краевых и губернских центрах создаются методические советы, в районах и волостях – местные методические комиссии. В педвузах вводятся педология, психология, рефлексология, методика обучения, история педагогики.	
		1930-е	В Наркомпросе РСФСР сформирован учебно-методический сектор.	
		1931 год	Съезд инспекторов-методистов.	
		1938 год	Всероссийское совещание по методической работе: приняты нормативные документы, регулирующие процесс методической работы. Созданы институты усовершенствования учителей (ИУУ).	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
4.	1946-1991 (период научно-технического прогресса)	50-е годы	Проводятся мероприятия, способствующие росту педагогического и методического мастерства: педагогические чтения, районные педагогические кабинеты; школы передового педагогического опыта (открытые уроки, совершенствование методов обучения).	Интеграция основного и специального образования. Разрабатываются способы активизации познавательной деятельности обучаемых. Для работников высшего образования обязательной становится методическая работа.
		1959 год	Педагогические кабинеты переименовываются в методические.	Ведутся поиски форм организации непрерывного педагогического образования.
		60-е годы	Систематизируются формы методической работы и выделяются ее виды: обсуждение методической литературы, диспуты, конференции, выставки, доклады и лекции, консультации, методические семинары, творческие отчеты.	В университетах вводится текущий контроль и аттестация студентов по функциональной зависимости.
		1967-1968 год	Открыты факультеты повышения квалификации (ФПК) при ведущих вузах страны.	Проблема качества оказания методической помощи учителям.
		80-е годы	Замена предметно-методических объединений в общеобразовательных учреждениях на научно-методические лаборатории и творческие группы.	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
		1982 год	В вузах проводится ряд мер по совершенствованию учебно-методической работы, особое внимание уделяется методическому обеспечению курсов и итоговой аттестации студентов, работают предметно-цикловые комиссии.	
		1988 год	Учебно-методические центры по различным направлениям специальностей организованы на базе институтов и университетов, курируют методическую работу в вузах.	
		90-е годы	На базе районных и городских методических кабинетов создаются центры научно-методического обеспечения, учебно-методические центры и инспекторско-методические кабинеты.	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
5.	1991 год – по настоящее время (рыночная экономика)	1992 год	Создание Научно-методических советов, Комитета по высшей школе и Учебно-методических объединений по базовым направлениям высшего образования.	Процессы интеграции и глобализации образования; вхождение России в Болонский процесс; переход к многоуровневому образованию; переход от знаниевого подхода в образовании к компетентностному; индивидуально-личностная траектория в образовании; растет сектор негосударственных образовательных учреждений и платных образовательных услуг; дистанционное образование; вариативность и диверсификация образовательных программ. Внедрение инно-
		1993 год	Создается Научно-методический Совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, при нем секция, курирующая работу ФПК.	
		1995 год	Создается Научно-методический Совет по проблемам негосударственного образования.	
		1999 год	Научно-методический совет по вопросам подготовки специалистов для инновационной деятельности решает вопросы определения механизмов многоуровневой системы подготовки специалистов и ее методического сопровождения.	
		2000 год	Вводится в действие второе поколение государственных образовательных стандартов.	

№	Период	Годы	Новые формы и виды методической работы	Содержание и характеристика образования
		2001 год	Утверждаются государственные требования к уровню дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Утверждается «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 г».	вариантных методов обучения; расширение спектра методического обеспечения и методического сопровождения учебного процесса.
		2002 год	Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года.	
		2001-2007 года	В руководящих структурах вузов создаются учебно-методические управления, методические отделы, отделы методического сопровождения образовательных программ.	

В Москве в 1994 году проводится серия семинаров-совещаний руководителей районных и городских методических учреждений по теме «Роль методической службы в реформировании и развитии образования в условиях социально-экономических реформ», где обсуждаются вопросы соответствия методической работы потребностям системы образования, роли методистов. В письме Министерства образования РФ 90 от 16.08.94 г. «О формах организации и направлениях деятельности методической службы в системе образования РФ» отмечали основные функции методической службы – обеспечение федеральной и региональной программ развития образования; удовлетворение образовательных потребностей педагогических работни-



ков; создание условий для формирования и реализации программ развития образовательных учреждений; распространение педагогического опыта [95;113]. Таким образом, расширяя и изменяя должностные обязанности методистов, методическая деятельность стала получать научную обоснованность.

Проведенный ретроспективный анализ содержания, форм и методов профессионального обучения, этапов зарождения методических идей в Российском образовании, становления организационных форм и видов методической работы позволил рассмотреть проблему методического мастерства преподавателей и организации методической работы в вузе на различных этапах реформирования образования, оценить динамику изменения интереса к методической работе на различных этапах экономических и социальных преобразований в обществе. Генезис исторических идей о методической работе позволил дать методическое обоснование модели системы методической работы в вузе, он показал, что своими корнями проблема методического мастерства преподавателей высшего профессионального образования уходит в глубокую историю, а периоды обновления и зарождения новых видов и форм методической работы связаны, прежде всего, с реформами образования, которые, в свою очередь, диктовались экономическими и социальными преобразованиями в обществе, новыми требованиями к содержанию обучения, новыми целями в подготовке специалистов.

## **Глава 3. Методическая компетентность преподавателя вуза**

### **3.1. Реформирование методической работы в высшей школе**

В конце XX – начале XXI века в деятельности методических служб значительное место занимает разработка и внедрение инноваций в практику образовательных учреждений. В системе высшего профессионального образования происходят глобальные изменения: демократизация образовательной системы; платные формы обучения и расширение спектра образовательных услуг и учебно-организационных мероприятий [94; 114]. Деятельность методистов направляется на организацию инновационной работы образовательных учреждений, на проведение маркетинговых и социологических исследований и организацию платных услуг. Большое число педагогов из всех форм последипломного повышения квалификации предпочитают отдавать методической работе, которая в большинстве случаев предполагает организацию самостоятельной деятельности по освоению методического мастерства. Объясняется это тем, что рост педагогического мастерства и профессионализма возможен только в практической деятельности и в процессе самообразования.

В целях реализации Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года, принятой в 2002 году, в апреле 2004 года Минобразованием России были выпущены «Рекомендации об организации деятельности муниципальной методической службы в условиях модернизации образования», где выделена цель методической службы (содействие повышению качества дошкольного и общего образования в условиях модернизации) и поставлены перед ней задачи (удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогических работников; создание условий для повышения квалификации; оказание учебно-методической и научной поддержки всем участникам процесса и т.д.). Определены

основные направления деятельности методической службы: аналитическая (мониторинг потребностей, выявление затруднений дидактического и методического характера); информационная, организационно-методическая и консультативная. Особо выделены современные направления деятельности: в области информатизации системы образования и научного обеспечения инноваций в сфере образования. Выделены два вида методической службы: районный (городской) методический кабинет (центр) и методический отдел как структурное подразделение органа управления образованием [115].

Характеризуя развитие содержания образования, образовательных технологий, а также форм и методов методической работы, можно утверждать, что в целом они отвечали целям и задачам, которые выдвигались и ставились в каждое новое историческое время перед российским образованием. Содержание образования, его целевые установки на каждом этапе общественного развития отражали ведущие тенденции социально-экономического прогресса. Исторический анализ форм организации и содержания методической работы позволяет сделать вывод, что ее реформирование каждый раз было связано с реформами образования и определялось актуальными задачами, поставленными обществом перед системой образования в целом. В условиях реформирования образования четко определилась роль методической работы в совершенствовании профессионального уровня, ее формы и задачи являлись реальным отражением потребности творческого роста педагогов и их методической компетенции.

К концу XX века произошло расширение сети высшего образования. Высшая школа играет ведущую роль в экономическом прогрессе, изменился статус студенчества, он стал более демократическим, однако увеличение учебных заведений высшей школы сопровождается снижением качества образования.

К концу XX века в стране сложилась официальная система управления высшим образованием на разных уровнях: Министерство образования на федеральном уровне, органы управления на региональном уровне. Создаются родительские комитеты и попечительские

советы, учебно-методические объединения, научно-методические советы, Российский союз ректоров как общественные органы управления образованием.

Реформы системы образования 1990-2000 годов были направлены на обновление учебных программ и образовательных стандартов с учетом новых требований информационного общества; учебные заведения получили больше автономии и возможности реализации вариативных программ с учетом запросов потребителей. Кроме системы основного образования, активно развивается структура дополнительного образования: вузы реализуют широкий спектр дополнительных образовательных программ, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для взрослой категории граждан, нуждающихся в социальной адаптации в условиях новой экономической ситуации. В связи с увеличением вариативности образовательных программ возникает потребность в мобильных педагогических кадрах, увеличении спектра и объема издаваемой учебной и методической литературы.

В вузах регулярно анализируется состояние учебно-методической работы на кафедрах и факультетах, рассматривается качество учебно-методической документации.

Учебные программы профессионального обучения строятся на принципах проблемности и перспективности знаний, преемственности, междисциплинарности, что активизирует деятельность методических советов высших учебных заведений, способствует объединению усилий наиболее квалифицированных профессоров и преподавателей в деле совершенствования методики обучения. В ряде вузов осуществлен переход к перспективному планированию подготовки и издания учебно-методических материалов на основе изучения обеспеченности методической документацией конкретных дисциплин и видов учебной работы с учетом наличия учебной литературы и рациональных сроков пересмотра учебно-методической базы преподавания.

Вместе с тем достигнутый в вузах уровень учебно-методической работы еще не в полной мере отвечает современным задачам учебно-

воспитательного процесса, своевременного обновления его содержания, формирования у студентов прочной системы знаний, умений и навыков, развития творческих способностей будущих специалистов.

В ряде вузов было ослаблено руководство планированием учебно-методической работы преподавателей, не налажены обсуждение и экспертиза качества учебно-методической документации. Не в полном объеме осуществляется анализ обеспеченности учебно-методической документацией и учебной литературой образовательного процесса по ряду специальностей и дисциплин. Во многих вузах еще не создано целостной системы учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, особенно обучающихся без отрыва от производства.

В это время формальный подход к организации учебно-методической работы, когда преподавателям поручалось создание методической документации, не требующейся для совершенствования учебно-воспитательного процесса, а предназначенной преимущественно для учетно-отчетных целей, сдерживал творческую инициативу преподавателей, приводил к излишней регламентации методики преподавания и подмене педагогического новаторства многочисленными документами. Методическая работа преподавателей направлялась на создание и совершенствование единой системы методических документов, объединяемых в учебно-методические комплексы по специальностям и дисциплинам.

Сложилась система методической работы в высших учебных заведениях к концу XX века предполагала координацию, планирование и обмен опытом методической работы, экспертизу ее качества методическими советами и методическими комиссиями, которые строили свою деятельность под руководством советов высших учебных заведений (факультетов) в тесном контакте с кафедрами как основными звеньями вуза, обеспечивающими организацию и проведение учебно-методической работы.

Основным звеном методической работы в вузах в 90-х годах стали предметно-цикловые комиссии. Типовые положения о таких ко-

миссиях разрабатывало само учебное заведение с учетом специфики его работы и стоящих перед ним задач. Основным содержанием работы предметно-цикловых комиссий было методическое обеспечение учебного процесса, предполагающее реализацию мероприятий, направленных на качество подготовки специалистов: совершенствование учебно-методической документации и учебной литературы; построение учебного процесса на педагогически обоснованном выборе средств и методов обучения; совершенствование методического мастерства, систематическое пополнение профессиональных, психолого-педагогических знаний преподавателей. Председатель и члены комиссий выбирались из наиболее опытных преподавателей образовательного учреждения.

К 1988 году методическую работу в вузах курировали Учебно-методические центры по различным направлениям специальностей и формам обучения, организованные на базе институтов и университетов. В их функции входили: разработка типовых учебных планов по специальностям и примерных программ дисциплин, разработка методических указаний для студентов, организация конкурсов учебников и учебных пособий, межвузовских научно-методических конференций и совещаний по методике обучения. Так например работали Учебно-методический центр заочной формы обучения при Всесоюзном заочном финансово-экономическом институте, Учебно-методический центр интенсивных методов обучения иностранным языкам при Московском государственном университете. по сути это были узко-профильные общественные организации, занимающиеся проблемами организации обучения в рамках одного предмета или цикла дисциплин [116].

### **3.2. Деятельность учебно-методических объединений и научно-методических советов**

Новое «Типовое положение о научно-методических советах Гособразования СССР» было утверждено приказом Государственного комитета СССР по народному образованию от 10 марта 1989 года.

Созданные научно-методические советы (НМС) являлись одной из форм участия научно-педагогической общественности в повышении научно-методической работы в государственных образовательных учреждениях. НМС разрабатывают учебно-методическую документацию, рекомендации, направленные на совершенствование содержания высшего образования и технологии процесса обучения, осуществляют научно-методическую экспертизу проектов документов, изучают и обобщают отечественный и зарубежный опыт в области образования [117].

В целях совершенствования учебно-методической работы в высшей школе в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 2 апреля 1992 года № 213 вышел приказ Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации «О создании научно-методических советов (НМС) Комитета по высшей школе Миннауки России». Согласно приказу, утверждены Типовое положение о научно-методических советах Комитета по высшей школе и новый их перечень согласно специальностям. Ректора вузов оказывают содействие преподавателям, являющимся членами научно-методических советов, включают их поручения в индивидуальные планы работы [118]. Научно-методические советы (НМС) по дисциплинам разрабатывают для координационных советов по циклам дисциплин предложения о составе и объеме общих гуманитарных и социально-экономических, математических и общих естественнонаучных дисциплин и общепрофессиональных дисциплин ГОС ВПО для каждой области знаний, обязательном минимуме содержания и примерные программы указанных дисциплин, а также приоритетные направления научно-методических исследований в области содержания образования дисциплины.

В целях развития и совершенствования высшего образования Приказом Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 25 ноября 1992 года были созданы Учебно-методические объединения (УМО)

Российской Федерации, за которыми закреплены направления базового высшего образования и специальности высшего образования. Было утверждено Типовое положение об Учебно-методических объединениях Российской Федерации. В состав УМО входят высшие учебные заведения Российской Федерации независимо от ведомственного подчинения и аккредитованные негосударственные вузы. УМО организуются Комитетом по высшей школе на базе одного вуза, в котором реализуются образовательно-профессиональные программы по большинству базового высшего образования и специальностей, относящихся к компетенции УМО. Основной целью УМО является координация педагогической общественности вузов в решении следующих задач: разработка государственных образовательных стандартов, разработка, совершенствование и мониторинг качества реализации образовательных программ, совершенствование кадрового и методического обеспечения учебного процесса [119].

УМО участвуют в формировании планов подготовки учебников и учебных пособий, проводят их рецензирования, включая присвоение грифа УМО; проводят научно-методические конференции, семинары и совещания по проблемам высшего образования; участвуют в разработке и реализации программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров высших учебных заведений. Учебно-методическое объединение высших учебных заведений Российской Федерации участвует в разработке проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и примерных учебных планов по закрепленным за ними направлениям подготовки и специальностям, проектов примерных программ по специальным дисциплинам и общепрофессиональным дисциплинам, включенным в ГОС ВПО по предложениям УМО; формирует перечни учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса. В тех случаях, когда за учебно-методическим объединением высших учебных заведений Российской Федерации закреплены несколько направлений подготовки и специальностей, в структуре УМО могут создаваться учебно-методические советы по направ-



лениям подготовки (УМС) и учебно-методические комиссии по специальностям (УМК).

Учебно-методические объединения обеспечивает согласованные действия и методы работы учебно-методических советов, учебно-методических комиссий при разработке проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО). УМС разрабатывает проекты примерных программ по дисциплинам, внесенным в цикл математических и общих естественнонаучных дисциплин и в цикл общепрофессиональных дисциплин ГОС ВПО по предложению учебно-методических объединений. Учебно-методическая комиссия по специальности, отвечающая за направление подготовки дипломированных специалистов, формируется с целью разработки проектов требований к специальной подготовке выпускников. При подготовке проектов ГОС ВПО учебно-методическая комиссия по специальности курирует направление подготовки дипломированных специалистов: определяет перечень, трудоемкость и обязательный минимум содержания цикла специальных дисциплин; устанавливает трудоемкость и перечень специализаций; вносит в соответствующий УМС предложения о формировании перечня дисциплин федерального компонента общепрофессионального цикла и обязательного минимума содержания этих дисциплин, квалификационных характеристик выпускника, требований к уровню подготовки выпускника и возможности продолжения образования, требований к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса; разрабатывает проекты примерных учебных программ по специальным дисциплинам федерального компонента ГОС ВПО [119].

Вслед за УМО создается Научно-методический совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров (приказ Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 26 марта 1993 года), задачами которого является содействие в разработке научно-методических материалов по межотраслевым дисциплинам для широкого

использования в учебных заведениях, организация изучения зарубежного опыта повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и разработка соответствующих методических рекомендаций. При НМС создается секция, курирующая научно-методическую работу факультетов повышения квалификации [120].

В целях координации деятельности высших учебных заведений по учебно-методическому и научному обеспечению подготовки бакалавров в многоуровневой структуре высшего образования приказом Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 29 апреля 1993 года создаются Научно-методические советы по направлениям высшего образования [121].

Между тем в структуре высшего образования, начиная с 1992 года, активно растет негосударственный сектор: в 1995 году в России насчитывается свыше 200 негосударственных вузов, расширяется сеть филиалов государственных вузов, увеличивается число платных студентов, количество многообразных программ профессионального и дополнительного образования; все это ведет к снижению качества преподавания в вузах. В 1995 году при Московском социальном университете создается Научно-методический центр по исследованию проблем негосударственного образования. В 1995 году проводится большая научно-методическая работа по введению ГОС высшего профессионального образования: издано информационно-методическое письмо о порядке применения норм, положений и требований ГОС ВПО в учебном процессе. УМО и НМС ведется активная работа над созданием примерных учебных планов, программ дисциплин.

Вопросам многоуровневой организации процесса в условиях многоуровневой системы в 1994-1995 году посвящены 13 международных и всероссийских научно-методических конференций и симпозиумов, деятельность УМО по методическому обеспечению учебного процесса контролируется комитетом РФ по высшему образованию.

Ряд научно-методических исследований по проблемам высшей школы проводится в рамках программ «Высшая школа России» и

«Университеты России», но попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в высшей школе на основе традиционной, преимущественно вербальной лекционно-аудиторной форме не дают необходимых результатов. В системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров создалась парадоксальная ситуация. Педагогика и психология высшей школы как научная область знаний находится в становлении, исследователи заимствуют теоретический аппарат из школьной педагогики. В решении коллегии Госкомвуза России в 1994 году «О технологиях обучения в высшей школе» указывается, что в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования возрастает роль разработки и внедрения новых технологий обучения в вузовскую практику [41].

В конце XX века обострилась проблема непрерывного педагогического образования. Наиболее разработанными оказались подсистемы непрерывного повышения квалификации учителей и руководителей общеобразовательных школ, однако новые социально-экономические условия в обществе предъявили новые требования к профессионально-педагогическим знаниям и педагогической компетенции преподавателя высшей школы. Модернизация высшей школы столкнулась с недостаточной разработанностью теоретических основ последипломного педагогического профессионального образования [24]. Необходима была программа создания педагогических кадров вуза, соответствующей подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. Приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 июля 1996 года создаются Научно-методические советы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в сфере психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических дисциплин для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях. Основным направлением работы Совета становится анализ результатов проведения эксперимента, организация разработки Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», раз-

работка содержания и учебно-методического сопровождения реализации этой дополнительной образовательной программы в рамках магистратуры, аспирантуры и подразделениях дополнительного профессионального образования вузов [122]. Окончательно государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» были утверждены Министерством образования Российской Федерации 8 мая 2001 года. Стала более полно реализовываться психолого-педагогическая составляющая послевузовской подготовки научно-педагогических кадров.

В 1997 году приказом Минобразования России утверждается новое «Типовое положение об учебно-методическом объединении высших учебных заведений Российской Федерации», где записываются обязанности УМО: прогноз перспективных направлений и научно-методическое обеспечение процесса подготовки специалистов для соответствующей отрасли науки; экспертиза учебно-методической документации; разработка проектов основных образовательных программ; участие в лицензировании, аттестации и аккредитации учебных заведений; разработка программ повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава; формирование учебно-методических советов (УМС) по направлениям и специальностям высшего профессионального образования из числа ведущих преподавателей по представлению ректоров вузов. В связи с расширением сети УМО, УМС и НМС для обеспечения согласованности стратегии и методов работы государственно-общественных объединений, обеспечения взаимодействия учебно-методических объединений, региональных учебно-методических центров приказом Минобразования России от 28 июля 1997 г. утверждено «Положение о Координационном совете учебно-методических советов и научно-методических советов Минобразования России». Координационные советы изучали и распространяли опыт учебно-методических объединений, региональных учебно-методических центров, научно-методических советов; организовывали мероприятия в целях широкого об-

суждения вузовской общественностью научно-методических проблем функционирования и развития высшей школы [123].

В целях решения вопросов оптимизации структуры системы подготовки научно-педагогических и научных кадров приказом Минобразования России от 5 марта 1999 года утверждено «Положение о Научно-методическом совете по проблемам послевузовского профессионального образования» [124].

Приказом Миннауки России и Минобразования от 1 ноября 1999 г. утверждено «Положение о Научно-методическом совете по вопросам подготовки специалистов для инновационной деятельности в научно-технической сфере». Созданный НМС действует в целях обеспечения координации совместных усилий министерств, ведомств, учебных заведений по вопросам развития высшего профессионального образования, повышения квалификации специалистов научно-технической сферы. В задачи НМС входит определение механизмов создания многоуровневой системы подготовки специалистов для инновационной деятельности и ее научно-методическое сопровождение [125].

В марте 2000 года приказом Минобразования России утверждается новое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, новый перечень направлений и специальностей высшего профессионального образования. В новых поколениях стандартов образовательные цели расшифровываются как совокупность умений, в основу квалификационной характеристики положена модель профессиональной деятельности. В связи с этими изменениями Учебно-методическое объединение университетов России переименовывается в Учебно-методическое объединение по классическому университетскому образованию (июнь 2001 г.) [126]. В 2001 году приказом Минобразования России создаются научно-методические советы по общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

В целях дальнейшего совершенствования и оптимизации подготовки педагогических кадров были созданы в октябре 2000 года УМО

в области педагогического образования: по специальностям педагогического образования на базе Московского государственного педагогического университета; по направлениям – на базе Российского государственного педагогического университета; Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию на базе Уральского государственного профессионально-педагогического университета [127].

В 2000 году авторами учебного пособия «Педагогика» В.А. Сластениным и И.Ф. Исаевым вводится понятие «педагогическая технология», которая рассматривается как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, воплощение на практике спроектированного педагогического процесса. Появляется понятие «профессиональное (педагогическое) мастерство» – высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической технологией. Понятие выражает и личность педагога в целом: как организатора, как наставника, как мастера убеждения и передачи знаний, формирования опыта деятельности, владения педагогической техникой. Преподавателю высшей школы рекомендуется владеть следующими педагогическими технологиями обучения: модульной, проблемно-деятельностной, контекстной, игровой, информационно-образовательной.

В апреле 2001 года утверждается «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы». Программа определяет стратегию развития педагогического образования как приоритетной и системообразующей отрасли сферы российского образования. Сеть взаимодействующих между собой учебных заведений среднего, высшего и послевузовского педагогического образования позволяет говорить о системе непрерывного педагогического образования, которая включает в себя не только педагогические колледжи и училища, педагогические институты, университеты и классические университеты, но и 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. В программе отмечается, что при переходе к

информационному обществу все более значимым для педагога становится умение вести самостоятельно научно-методическую работу; становятся востребованными коммуникативные функции, связанные с управленческой, экономической, культурно-просветительской деятельностью. Реализация программы предполагает множество результатов, нацеленных на повышение качества педагогического образования [128].

Вместе с тем, квалификация «Преподаватель» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования 2000 года была выведена в большинстве специальностей за рамки основной квалификации и теперь реализуется в рамках дополнительной образовательной программы по желанию студентов. Вместе с тем, многие выпускники вузов направляются работать в школы и остаются работать в высших учебных заведениях, формально выпускники университетов имеют право работать в школах, в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Еще в 80-90-х годах прошлого века к преподаванию в вузах допускались выпускники, поступившие в аспирантуру и прошедшие жесткий конкурсный отбор, однако при этом в аспирантуре университетов проходила лишь кратковременная педагогическая практика и читались лекции по педагогике высшей школы. Аспиранты, проводившие занятия, не имели практического педагогического опыта и не знали теоретических основ преподавания. В дальнейшем один раз в пять лет преподаватель вуза проходил факультет повышения квалификации, однако серьезным и систематическим обучением педагогике высшей школы за два-три месяца назвать было нельзя [1].

В связи с проблемами мониторинга качества обученности студентов в вузах связано расширение спектра современных средств оценивания результатов обучения. Приказом Минобрнауки России от 12 апреля 2002 года № 1415 утверждено Положение о научно-методическом совете Минобрнауки России по проблемам тестирования, который является государственно-общественным органом Министерства образования Российской Федерации, действующим в це-

лях координации и развития научных исследований и практических работ в области оценивания и диагностики. К основным задачам совета относятся: координация работ, связанных с созданием теоретических и методологических основ тестирования, методик создания и применения тестов; рассмотрение вопросов научно-методического обеспечения тестирования; анализ, обобщение и распространение опыта в рассматриваемой сфере [129].

В начале XXI века складывается следующая вертикаль управления методической работой в высшем профессиональном образовании: учебно-методические объединения или научно-методические советы – учебно-методический совет вуза – методические комиссии факультетов – предметно-цикловая комиссия кафедры. Среди форм методической работы в вузах можно выделить самые распространенные: вузы самостоятельно организуют научно-методические конференции по проблемам обучения в высшей школе; на кафедрах работают научно-методические семинары, на заседаниях которых рассматриваются вопросы частной методики преподавания той или иной дисциплины. При этом в вузах методистами считаются сотрудники из числа профессорско-педагогического состава (ассистенты, старшие преподаватели, доценты, профессора), которые проводят со студентами и аспирантами занятия по теории и методике обучения тому или иному учебному предмету, в этом случае методиста от других преподавателей отличает содержательная сторона его занятий. По генезису методической деятельности выделяется две группы методистов – по содержанию и по функционалу [130]. В институтах повышения квалификации и усовершенствования учителей, а также в методических службах методисты занимаются организацией методической работы по тому или иному предмету или направлению в системе образования (они уже не преподаватели). Сегодня в штатном расписании вузов отсутствует должность методиста-организатора различных форм и направлений методической работы в вузе, предусматривается лишь методист деканата, организующий учебный процесс студентов заочной и очно-заочной форм обучения.



Для повышения уровня методической работы и методических умений на различных этапах профессионального мастерства преподавателей высшей школы в настоящее время необходима стройная система непрерывного педагогического образования и системная организация управления методической работой в вузах.

Перед педагогическим сообществом в связи с переходом на многоуровневую систему, введением третьего поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и реализацией компетентного подхода к подготовке специалистов в вузе встают задачи разработки новых учебных планов и программ дисциплин, написания учебной литературы и подготовки методической документации, в соответствии с принципами дидактики высшей школы.

С целью дальнейшего совершенствования подготовки педагогических кадров Министерство образования в феврале 2000 года в приказе № 301 предложило органам управления образованием разработать систему мероприятий до 2010 года по созданию на базе вузов учебно-научно-педагогических комплексов непрерывного педагогического образования, опыт создания которых в России (Волгоградский, Ярославский, Ростовский вузы) убеждает, что активно развивается тенденция интегрирования образовательных учреждений. Появилась идея создания в регионах университетских комплексов и округов в статусе юридических лиц или единого автономного учреждения, а в связи с тенденцией синтеза науки, образования и производства идея создания крупнейших технополисов. Очевидно, что для таких учреждений нового типа необходимы педагогические кадры, имеющие инновационную практику и методическую компетентность.

Многоуровневая структура высшего профессионального образования предполагает ориентацию студентов на самостоятельную работу, а преподавателей на установление постоянного контроля за самостоятельной работой студентов, на организацию и планирование учебного процесса в результате перехода к концентрированным формам изложения материала в сочетании с активной самостоятельной

работой студентов при регулярных индивидуальных консультациях с преподавателями, на создание методических материалов при смещении акцента преподавательской нагрузки с аудиторной составляющей на методическую.

В начале XXI века в административном управлении вуза создаются учебно-методические управления, методические отделы, отделы методического сопровождения образовательных программ, в обязанности которых входит мониторинг качества учебного процесса, методическое сопровождение и обеспечение образовательных программ. Однако в вузах по-прежнему отсутствует систематизация и научная организация методической работы: должность методиста по штатному расписанию предусмотрена только на заочном и вечернем отделении; в должностные обязанности методиста вуза входит только организация процесса обучения; предметно-цикловые комиссии на разных отделениях и факультетах строят свою методическую работу, исходя из разных требований и направлений; учебно-методический совет вуза в основном осуществляет экспертную и проектирующую функции. Возникает объективная потребность в подразделении вуза, которое систематизирует и объединяет, анализирует и организует все направления методической работы.

В 2006 году после введения новых показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений (приказ Рособнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года) Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки выпустила инструктивное письмо № 02-55-77 ин/ак от 17.04.2006 года, в котором разъясняются и регламентируются вопросы, связанные с новыми критериями показателя государственной аккредитации вузов «Методическая работа» («процент учебных дисциплин основных образовательных программ, обеспеченных учебно-методическими комплексами», «использование инновационных методов в образовательном процессе»).

Концентрация внимания на методической работе в высшем учебном заведении связано в настоящее время, прежде всего, с необходи-

мостью совершенствования ее теоретических и практических основ, создания системы методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов нового информационного общества.

### **3.3. Становление системы повышения квалификации педагогических кадров высшей школы**

Система послевузовского образования педагогов представлена факультетами повышения квалификации и центрами переподготовки и повышения квалификации, играющими существенную роль в формировании профессиональной компетентности преподавателя вуза. Отечественная система послевузовского образования исторически сложилась из профессиональной переподготовки, повышения квалификации и стажировки преподавателей вузов [131]. Профессиональная переподготовка – это получение по образовательным программам дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности; это обновление теоретических и практических знаний в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. В отличие от профессиональной переподготовки стажировка обеспечивает закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки [132].

Исторический анализ свидетельствует о том, что в XIX веке практиковалась одно-двухлетняя научная стажировка педагогических кадров за границей. В 1858 году при Военно-медицинской академии был открыт факультет усовершенствования врачей с набором десять человек в год. В дореволюционной России подготовка и защита диссертации преподавателями вузов являлись традиционной формой повышения квалификации, также проводились научные конференции и семинары [72].

В 60-е годы XIX века, во времена реформаторской деятельности Александра II проводилось повышение квалификации в связи с кардинальными реформами армии: требовались образованные офицеры и

грамотные солдаты, открывались военные школы. В системе Главного управления военных учебных заведений Министерства обороны в 1864 году был открыт Педагогический музей, главной задачей которого являлась переподготовка преподавателей, наряду с военным образованием, получивших специальную педагогическую подготовку. С этого периода идет отсчет истории становления и развития российской системы повышения квалификации педагогов.

Всегда была актуальной проблема выбора сроков, длительности периода повышения квалификации в зависимости от скорости устаревания знаний (периода «полураспада» квалификации) [24], что вызвало тенденцию непрерывного профессионального роста. Термин «непрерывное образование» – это «возобновляющееся образование» («Recarrent Education») трактуется как распространение образования на весь интервал жизни человека по принципу периодичной возобновляемости [133], что предполагает периодическое повышение педагогической квалификации преподавателя вуза.

Сегодня Федерально-региональная система повышения квалификации и переподготовки работников образования включает 94 образовательных учреждения. Головным в этой системе является Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПК и ППРО). В обеспечении профессионального образования учителей принимают участие свыше 2500 муниципальных методических учреждений.

История развития системы повышения квалификации преподавателей начинается с 1927 года, когда были организованы Центральные курсы по повышению квалификации работников Соцвоса, а Советское государство развернуло активную деятельность по созданию условий и изысканию возможностей для профессионального совершенствования учителей школ [134].

В 1928 году Постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР курсы были реорганизованы в Институт повышения квалификации учителей (ИПКУ), который имел свой печатный орган – журнал «Педагогическая квалификация», где поднимались новые

для того времени вопросы повышения квалификации педагогических кадров. В издании сборников «Педагогическая квалификация» принимали активное участие П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.М. Фридман и другие ведущие педагоги. Кабинеты ИПКП становятся центрами методической работы по своей специальности и отрасли. В 1930 году институт переименовывается в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования, в нем организовываются кафедры, по своему статусу он приравнивается к высшему учебному заведению. В 30-е годы большое внимание повышению квалификации учительства уделяли наркомы просвещения: А.С. Бубнов, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский.

В целом система повышения квалификации вузовских преподавателей имеет более позднюю историю, чем повышение квалификации учителей. В 1949 году при Московском, Ленинградском и Киевском университетах организованы институты повышения квалификации (ИПК) преподавателей марксизма-ленинизма, преобразованные в 1955 году в ИПК преподавателей общественных наук. К 1967 году такие ИПК были открыты при Ростовском, Ташкентском и Уральском университетах [135]. В 1966 году постановлением Совета Министров СССР № 729 «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» поставлена задача создания системы повышения квалификации кадров высшей школы, включающей в себя следующие организационные формы: факультеты повышения квалификации (ФПК) и ИПК, стажировка, аспирантура, творческие отпуска для написания диссертации; для руководящих административных работников и заведующих кафедрами – совещания-семинары, проводимые по конкретным направлениям; для научного и учебно-вспомогательного персонала – курсы повышения квалификации [136].

В послевоенные годы центральный институт повышения квалификации руководящих работников народного образования совместно с органами народного образования принимает меры по восстановлению институтов усовершенствования учителей и налаживанию мето-

дической работы с ними в системе повышения квалификации педагогических кадров. Курсовая подготовка выполняла функцию «скорой методической помощи». В 1962 году институт переименован в Центральный институт усовершенствования учителей, в 70-е годы он переходит в статус научно-методического образовательного учреждения, уделяя большое внимание повышению квалификации руководящих кадров народного образования автономных республик, областей и национальных округов.

При ведущих вузах страны в 1967-1968 году были открыты факультеты повышения квалификации (ФПК). Основным направлением их работы стала организация научной стажировки преподавателей вузов и семинаров-совещаний заведующих кафедрами. С 1967 года введена стажировка с отрывом от работы для преподавателей специальных дисциплин сроком до трех месяцев на промышленных предприятиях, ведущих вузах и НИИ. Для повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических институтов при АПК СССР открыты постоянно действующие Высшие педагогические курсы. До 1975 года проходил период становления и создания единой системы повышения квалификации преподавателей и руководящих кадров высшей школы.

С 1975 по 1985 годы совершенствуется система, вводятся формы повышения квалификации, углубляющие педагогические знания, и умения и навыки в области информатизации и электронных технологий. В «Инструкцию о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава и научных работников» было внесено дополнение, согласно которому преподаватели, не прошедшие курс повышения квалификации, не могли избираться на должность на новый срок [1; 137].

Постепенно меняется отношение преподавателей к повышению квалификации: они ощутили ее пользу, убедились в ее необходимости. В учебные планы ФПК включается изучение современных методик преподавания и технических средств обучения. В 1981 году Минвузом была утверждена для ФПК типовая программа курса «Основы

педагогике и психологии высшей школы». В 1984 году документ «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» акцентировал внимание преподавателей пединститутов на психолого-педагогических курсах. Полугодовая компания всеобщей компьютерной грамотности преподавателей высшей школы была проведена с сентября 1985 по декабрь 1986 года: отменены все действующие специальности повышения квалификации и введена единая специальность «Применение вычислительной техники в учебном процессе и научных исследованиях» сроком обучения два месяца [138]. В 1988 году на Коллегии Минвуза СССР подведены итоги работы системы ФПК, в них были отмечены недостатки: стихийность размещения сети учебных заведений, слабая взаимосвязь повышения квалификации с избранием на должность; отсутствие дисциплин по инновационным направлениям развития науки; недостаточный контроль за качеством и конечным результатом повышения квалификации, вместе с тем в 1988 году ежегодно повышали свою квалификацию от 50 до 75 тысяч человек в год [137]. Для реализации решения Коллегии на базе Ленинградского политехнического института разворачивается интенсивное повышение квалификации ректоров и проректоров вузов по актуальным вопросам перестройки высшего образования и управления учебными заведениями.

В 1993 году в Казанском государственном технологическом университете и Московской государственной геологоразведочной академии открывается переподготовка и повышение квалификации преподавателей вузов по направлению «Педагогика высшей школы». Экспериментальный Центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей технических университетов и инженерных вузов был открыт при МГТУ им. Н.Э. Баумана приказом Госкомвуза РФ в 1994 году. В дальнейшем такие центры создаются в других ведущих вузах страны, где проводится научная, учебная и методическая работа по повышению квалификации преподавателей высшей школы. С 1997 года начала действовать программа профессиональной переподготов-

ки с присвоением дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

В настоящее время повышение квалификации преподавателей вузов осуществляется через: систему институтов переподготовки и повышения квалификации (ИППК), центры переподготовки и повышения квалификации ЦППК, ФПК, стажировку, соискательство; внутривузовские курсы повышения квалификации; семинары для заведующих кафедрами, деканов, проректоров и ректоров высших учебных заведений; подготовку на высшие ученые степени и звания. Повышение квалификации преподавателей осуществляется путем сочетания самообразования, обучения в образовательных учреждениях, прохождения стажировки на предприятиях и в организациях, участия в работе тематических и проблемных семинаров, организуемых кафедрами (структурными подразделениями) образовательных учреждений. Для молодых преподавателей в вузах организуются методические семинары по педагогике и методике преподавания. Так, в Финансовой академии при Правительстве Российской Федерации работает семинар для молодых преподавателей и аспирантов «Педагогика, психология, методика» [24].

В настоящее время Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования имеет 17 кафедр с высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по специальностям 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Повышение квалификации преподавателей является необходимым условием эффективной деятельности высших и средних специальных учебных заведений и рассматривается в качестве важнейшего критерия при оценке деятельности образовательных учреждений.

В образовательных учреждениях формируется система личной заинтересованности и персональной ответственности преподавателей за постоянный профессиональный рост и компетентность. Вводится сис-



тема прогнозирования и планирования должностного роста преподавателей, формирования и своевременного обучения резерва. В настоящее время программы повышения квалификации реализуются в следующих формах: с отрывом от основной работы (очная форма обучения), без отрыва от работы (заочная, дистанционная), с частичным отрывом от работы (мастер класс), обучение по индивидуальным формам, экстернат. Преподавателям в зависимости от уровня педагогического мастерства и поставленных целей обучения на ФПК предлагаются различные вариативные и модульные образовательные программы повышения квалификации, освоение которых подтверждается документами государственного образца: удостоверение о повышении квалификации (образовательная программа не менее 72 часов); свидетельство о повышении квалификации (образовательная программа не менее 102 часов); диплом о профессиональной переподготовке (образовательная программа не менее 500 часов); диплом о дополнительной квалификации (образовательная программа не менее 1000 часов). В настоящее время основная работа по повышению квалификации преподавателей вузов ведется на ФПК, которых насчитывается в стране более 100.

В процессе обучения взрослых активно используются инновационные методы обучения: Интернет-технологии, профессиональная ориентация, инновационные игровые технологии, моделирование, тренинги. Инновационное обучение способствует успешной адаптации к изменениям внешней среды, обеспечивая потенциал развития. Наиболее эффективно процесс обучения взрослых проходит в контексте «погружения» всего коллектива в профессиональные проблемы, использования Интернет-технологий. Повышение квалификации осуществляется дифференцированно по признакам: стаж, организация, квалификация, содержание (внедрение новых предметов, образовательных программ, учебно-методических комплексов, новых педагогических технологий). Содействовать становлению нового профессионального мышления позволяют личностно-ориентированные формы и методы обучения, которые делают слушателей системы повышения квалификации активными его участниками, способствуют их

переводу из состояния пассивного созерцателя в позицию творца своего образовательного пространства, своей траектории обучения, а в конечном итоге обеспечивают непрерывное профессионально-личностное саморазвитие [80].

Повышение квалификации оказалось особенно востребованным в связи с осуществляемыми в стране переменами в образовании, проектированием непрерывного образования взрослых, с реализацией Международного проекта XXVIII сессии ЮНЕСКО в Париже – «Интер-преподаватель XXI века».

Повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования регламентируется федеральным законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996, Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 05.04.2001 года.

Однако сегодня ощущается потребность в уточнении нормативно-правового статуса, в определении роли и места системы повышения квалификации и методической работы в общей образовательной системе государства [81]. Требуют решения вопросы: периодичности повышения квалификации; перестройки структуры, содержания и способов повышения квалификации; оплаты труда преподавателей, методистов; нагрузки преподавателей на время обучения. Остается сложной задача стимулирования процессов саморазвития, личностного роста преподавателей; методической подготовки преподавателей к осмыслению образовательной реальности и новых идей, освоению инновационных педагогических технологий [82].

Закономерность снижения педагогической компетенции со старением квалификации требует периодичности повышения квалификации в различных формах для разных категорий преподавателей. Актуализируется проблема восстановления практики повышения квалификации руководящих работников вузов (ректоров, проректоров,

деканов, заведующих кафедрами) в связи с возрастным составом. В настоящее время повышение квалификации преподавателей высшей школы регламентируется приказами: 30 июня 2005 года вышел приказ № 449 Федерального агентства по образованию «Об организации в федеральных государственных высших учебных заведениях, подведомственных Рособразованию, структурных подразделений, реализующих программы дополнительного профессионального образования, и о контрольных цифрах приема слушателей на 2005 год в федеральные государственные образовательные учреждения высшего и дополнительного профессионального образования, подведомственные Рособразованию», также приказом Рособразования № 1395 от 15 ноября 2005 года «О повышении квалификации в 2006 году профессорско-преподавательского состава государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведомстве Федерального агентства по образованию». Установлены приоритетные направления повышения квалификации профессорско-преподавательского состава: информационно-коммуникативные технологии; современные педагогические технологии; управление качеством; гуманитарные проблемы современности; менеджмент в образовании; инновационная деятельность; русский язык, экология и природопользование, современная биология, экономическая теория и правоведение. Семь вузов (Казанский государственный университет, Московский государственный технический университет, Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербургский государственный горный институт, Санкт-Петербургский государственный университет, Томский государственный университет, Томский политехнический университет) имеют статус особо ценных объектов культурного наследия и организуют повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. К перечисленным добавлены еще 25 вузов, организующих повышение квалификации. К приказу добавлен список из 305 вузов, подведомственных Рособразованию и направляющих свой профессорско-преподавательский состав на повышение квалификации. Выделены значительные финансовые средства для организации и проведения повышения квалификации преподавателей вузов, разработаны учебный план и программа. Таким об-

разом, динамичность общественного развития вызвала тенденцию непрерывного образования в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров высшей школы.

### **3.5. Методическая компетентность преподавателя вуза**

Методическая деятельность преподавателя вуза выступает решающим фактором обеспечения любых перестроек учебного процесса и эффективного достижения любой цели обучения. Преподаватель, осуществляющий методическую деятельность, анализирует цели, ценности, которые предопределяли или должны предопределять педагогический процесс и деятельность студентов в ходе обучения. Исследователями [142; 143] доказано, что сочетание научной и педагогической деятельности преподавателя вуза свидетельствует о педагогическом мастерстве. Хотя для большинства преподавателей ведущей является педагогическая деятельность, вместе с тем недооценивается ее методическая составляющая.

В отечественной педагогике (П.Ф. Каптерев) доказано, что творческий учитель и ученик, являясь субъектами образовательного процесса, принадлежат к одному образовательному полю, полю учения и развития, связаны потребностью самообразования и саморазвития, а внутренняя сила саморазвития служит источником и импульсом развития каждого из них. Преподаватель, «вообразивший себя полным мудрецом, которому незачем больше учиться», не принадлежит уже к образовательному полю, «чужд образовательной работы» [144].

Утверждались идеи (С.Л. Рубинштейн) о «взаимодополняемости и взаимоосуществляемости» развития обучающегося и постоянного саморазвития преподавателя: «началом» человека предстает его разум, самосознание, а его «предназначением» – всеобщая рефлексия природы (мира). Рефлексия обеспечивает человеку, способному к трансцендированию, непрерывный выход за пределы собственного «Я», способность к саморазвитию и творчеству. [145]. По мнению М.М. Рубинштейна, в работе учителя всегда должен оставаться аромат творческой работы, тем более что никакая программа не в силах

охватить и учесть тех индивидуальных положений и условий, в которых придется работать учителю [146].

Однако наличие «изначальной», «генетической» готовности преподавателя к саморазвитию и творчеству не может быть гарантией глубокой установки на выбор индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Ученые (С.Л. Гусев, Н.В. Кузьмина и др.) в качестве предпосылки успешной педагогической деятельности выделили организаторские, трудовые, художественные, методические, общественные, культурные умения. [147].

Понятие «педагогическое мастерство» трактуется исследователями по-разному: как характеристика личности преподавателя, а не сама педагогическая деятельность [11]; как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи [25; 87]; как синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, которые реализуются через создание новых ценностей (через творчество) и открытие неизвестных педагогических закономерностей; как комплекс профессиональных свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности через владение возможностями своей дисциплины для обучения и воспитания [148]; черта, качественная характеристика личности педагога, элемент педагогической культуры [81].

Педагогическое мастерство преподавателя представляется синонимом понятия «профессиональное мастерство преподавателя», поскольку педагогическая деятельность преподавателя адекватна условиям решения педагогической задачи, а следовательно, и результатам этой деятельности. То есть педагогическое (профессиональное) мастерство преподавателя может быть оценено степенью совершенства его педагогической деятельности [81].

Развитие проблемы педагогического мастерства дало подтверждение компонентной структуры педагогической деятельности, обу-

словленной особенностями педагогической системы: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический компоненты. Понимание процессуальной сущности профессиональной деятельности в исследованиях Н.В. Кузьминой связано с полноценным, качественным выполнением профессиональных функций: преподаватель становится мастером по мере того, как он оценивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает методическим капиталом [149].

По определению [150], деятельность – это форма активного, целенаправленного взаимодействия с окружающим миром (включаящим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности в чем-либо. Деятельность – это система действий, объединенных в целое побуждающим ее мотивом, который определяет смысл деятельности и связан с удовлетворением потребностей, предпосылок деятельности, однако главными характеристиками деятельности являются ее предметность, целеположенность, опосредованность, мотивированность и продуктивность [24].

К педагогической деятельности предъявляются определенные требования, а ее результат выступает «интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания механизма, системы и целей, что предполагает определенный уровень профессиональной культуры (это совокупность общей культуры личности профессиональных знаний по основным направлениям педагогической деятельности – теории и методике преподавания предмета, педагогике как науке о воспитании, возрастной и социальной психологии, психологии и педагогике труда, возрастной физиологии, основам этики и эстетики, практической экономики и экологии, социологии и философии и умений применять эти знания в педагогической практике) [151].

Наиболее распространенной ошибкой преподавателей вузов является уверенность в том, что знание материала по существу вполне достаточно для успешного проведения учебного занятия. Я.А. Коменский в своих работах, анализируя проблему методического мастерст-

ва преподавателя, утверждал, что «если метод доведен до безошибочной верности, то результат ... не может не воспоследовать» [152], тем самым подчеркивая значимость методической составляющей в структуре педагогического мастерства.

Модернизация образования на основе принципов компетентностного подхода (И.С. Артюхова, А.В. Бездухов, Е.В. Бондаревская, В.И. Гусаров, А.К. Макарова, И.П. Подласый и др.) объективно потребовала разработки понятий «педагогическая компетентность» и «методическая компетентность».

Термин «компетентный» – лат. *competens* (*competentis*) – означает соответствующий, способный. Понятие компетентности тесным образом связано с понятием «компетенция». Отметим, что в различных толковых словарях определения понятия «компетенция», хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но содержат: круг вопросов; знание и опыт в той или иной области. Так, в словаре иностранных слов понятие «компетенция» (лат. *competentia* – принадлежность) по праву определяется как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом.

В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Компетентность рассматривается как способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов [21]. Исследователи различают понятия «компетентность» и «компетенция»: компетентность предполагает владение определенными компетенциями, в то время как компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов [153].

Анализ научной литературы показывает, что ученые выделяют содержательный (знания) и процессуальный (умения) компонент компетентности [154]. Л.М. Митина [155], рассматривает структуру педагогической компетентности в виде двух подструктур (деятельностная и коммуникативная). Более расширенную структуру представляет Дж. Равен [156], выделяя в ней когнитивные компоненты, аффективные компоненты, опыт и привычки.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в 1990 году Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров.

Ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996 г.), С.Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. По мнению автора, ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации [157]. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных) и могут быть изолированы от конкретных условий ее реализации. Знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности [158].

Термин «профессиональная компетентность педагога» появляется в научных трудах в конце 80-х, начале 90-х годов XX века и представляется как интегративное свойство личности учителя, стремящегося к творчеству, ориентированного на педагогическую деятельность. Одновременно в психологической и педагогической литературе появляются термины: «психологическая компетентность», «дидактическая компетентность», «методическая компетентность». Общим по своему содержанию понятием является «педагогическая компе-



тентность», которая трактуется как профессионально-личностная характеристика человека, позволяющая ориентироваться в области обучения и воспитания и эффективно решать педагогические задачи.

Педагогическая компетентность – максимально широкое понятие, включающее в себя как часть профессиональную компетентность; явление, сочетающее элементы профессиональной и общей культуры, педагогического опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков педагогических смыслов и действий [159]. Профессиональная компетентность педагога – это владение им необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность педагогической деятельности и педагогического общения [160; 161]. В свою очередь, профессиональная компетентность определяется как целостная многоуровневая и многофункциональная система взаимосвязанных компетентностей, частью которой выступает методическая компетентность [162]. В структуру профессиональной компетентности педагога В.А. Адольф включает следующие компоненты: теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический, технологический. «Профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [2]. В трактовке В.А. Сластенина, определение профессиональной компетентности выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом качество решения педагогических задач определяется уровнем профессиональной компетенции педагога, его мастерства.

В научной литературе используются оба термина: педагогическая компетентность (Л.Н. Митина) и профессиональная компетентность (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, В.А. Сластенин); иногда эти термины объединяются: профессионально-педагогическая компетентность (Г.С. Сухобская). Основные представления о профессионально-педаго-

гической компетентности базируются на личностно-профессиографическом и профессионально-деятельностном подходах, на идеях психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и поэлементном анализе педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина). В структуре педагогической компетенции выделяются репродуктивный (отражающий знания предмета, методик и техник обучения), адаптивный (отражающий умения владеть методикой обучения предмета применительно к различным уровням обучаемых и разным образовательных средах), локально-моделирующий (отражающий умения моделирования в рамках содержания предмета) и системно-моделирующий компоненты (отражающий дидактические, организационно-аналитические и личностные способности педагога).

Схема 1.

### Логика выделения педагогических компетенций



Изменение традиционного характера педагогической деятельности на инновационный в условиях модернизации высшей школы вызывает потребность выделения методического аспекта в его работе.

Н.В. Кузьмина в числе важнейших характеристик педагогических работников выделяет: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность [163-165].

Структуру профессиональной компетентности учителя иностранного языка Е.Н. Соловова определяет как неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через следующие компетенции: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную [166]. Профессиональная компетентность формируется в вузе или педагогическом колледже, однако ее развитие может осуществляться только в процессе педагогической деятельности. Педагогическая практика стимулирует зарождение профессиональной компетентности. Большинство исследователей отмечают, что в ряду профессиональных трудностей, которые приходится преодолевать педагогам-практикам, наиболее типичными являются трудности методического характера, что послужило основанием для выделения методической компетенции в расширенном ее представлении. Анализ понятия «методическая компетентность» в научной литературе и определение ее структуры даст возможность целенаправленно формировать и совершенствовать ее в условиях высшего образования.

Методическая компетентность предполагает владение различными методами обучения, умение применять их в процессе обучения; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Исследователи (Е.Н. Соловова) в методической компетенции учителя иностранного языка выделяют методологиче-

ские и методические знания, профессионально-методические умения и навыки (умения сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать урок, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языкового, психолого-педагогического и общекультурного циклов; обеспечить необходимый уровень профессионально-методической рефлексии на собственный опыт преподавания/обучения иностранным языкам; выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля в зависимости от характера курса, особенностей аудитории, условий среды; адаптировать учебные материалы. Е.М. Пассов при определении уровня профессионализма за базисные принимает методические знания, использование приемов обучения, творчество [166].

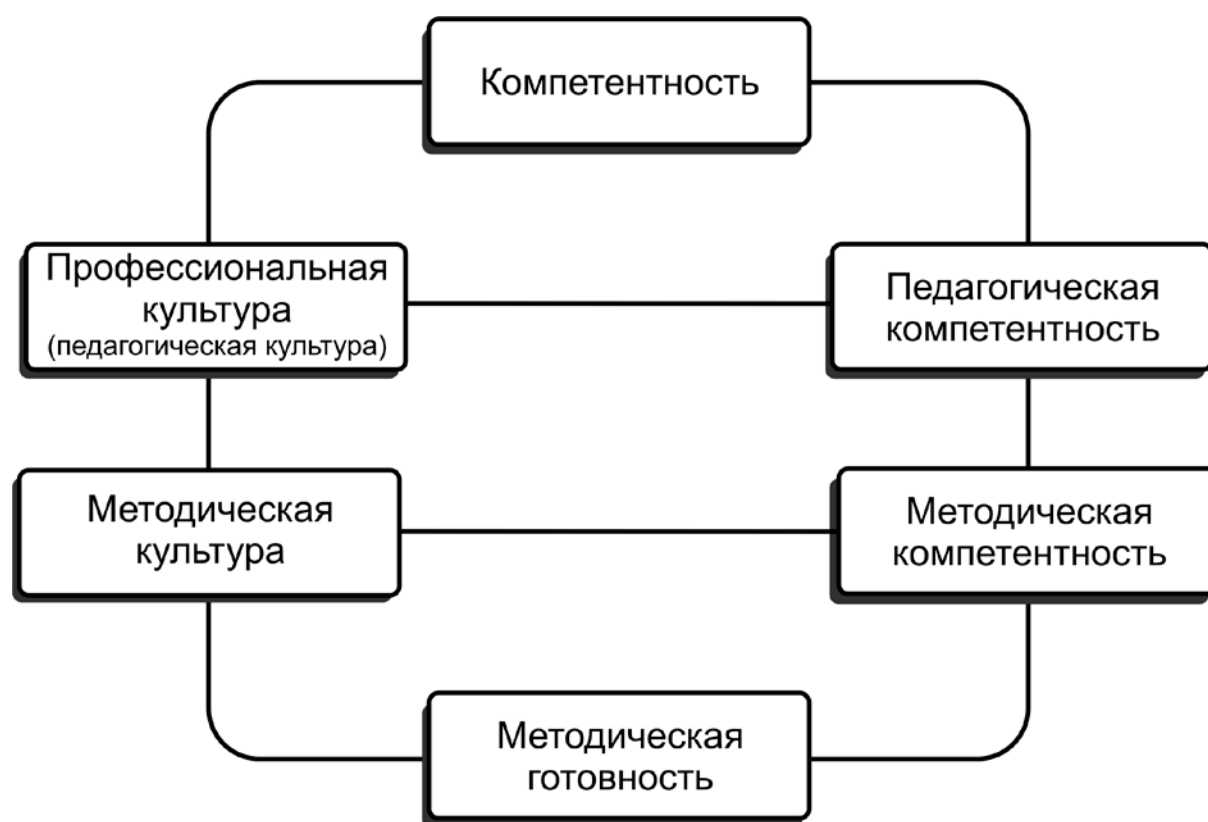
Наряду с методической компетенцией, которая обуславливает профессионализм педагогической деятельности, исследователи называют методическую культуру [73;167], рассматривая ее как элемент профессиональной педагогической культуры, как характеристику степени эффективности включения педагога в деятельность по передаче методических знаний, умений и форм трансляции передового педагогического опыта. Методическая культура соотносится с педагогической культурой как видовое и родовое понятие. Методическая культура включает в себя: знание результативных методик обучения и воспитания, знание структуры и содержания методической деятельности; владение методической терминологией и методиками получения, обработки и применение педагогической информации [168]. Методическая культура представляется четырьмя компонентами: методическая грамотность, методическая информированность, функциональная методическая грамотность, методическая компетентность. Методическая культура проявляется в организации и оптимизации педагогом собственной методической деятельности в решении различных проблемных ситуаций и умелом применении методических знаний на практике Т.Э. Кочарян рассматривает методическую культуру преподавателя как субъективный аспект профессиональной деятельности, как интегрированный показатель труда преподавателя, как

высшую форму активности и творческой самостоятельности, как стимул и условие совершенствования учебного процесса, как предпосылку возникновения новых методических идей и путей их решения. В.В. Малев характеризует методическую культуру как интегративное качество личности, основанное на когнитивных, эмоциональных, поведенческих свойствах, которое способствует самосовершенствованию, рефлексии и решению профессиональных задач. А.Л. Зубков определяет методическую культуру как интегративный показатель эффективности труда учителя общеобразовательной школы, как высшую форму активности и творческой самостоятельности, как стимул и условие совершенствования учебного процесса.

В итоге методическая культура представляется элементом педагогической культуры и формируется на базе как педагогической, так и общей культуры.

Схема 2

Методологическая основа методической готовности



Наиболее спорным остается вопрос о структуре методической компетентности. Исследователи называют различные элементы: методы обучения; знание дидактических методов и приемов и умение применять их в процессе обучения; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения (Н.В. Кузьмина); методическое мышление, методическая культура, методическое творчество (А.Л. Зубков). И.Ю. Ковалева рассматривает методическую компетентность учителя в виде интегральной характеристики деловых, личностных и нравственных качеств, отражающей системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности в целом. [169]. В.В. Малеев отождествляет понятия «методическое мастерство» и «методическая компетентность», связывая их смысловым единством: оба включают мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой аспекты; эти понятия формируются в результате методической культуры и индивидуальных свойств личности.

Методическая компетентность преподавателя обеспечивает результативность процесса обучения студентов, поскольку позволяет с научной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы профессиональной подготовки. Эффективность развития методической компетенции преподавателя зависит от создания в педагогическом коллективе положительной психологической атмосферы, свободы выбора форм методической работы, актуализации готовности к повышению профессионального мастерства, возможности творчества.

Правомерно в структуре методической компетентности выделяются два вида компетенций. Общеметодические компетенции представляют совокупность компетенций: мотивационная, отражающая личностную заинтересованность в самопроектировании методической подготовки; когнитивная, характеризующая способности к повышению своего методического мастерства; информационная, отражаю-

щую наличие умений и навыков получения, обработки и применения информации в процессе самопроектирования методической подготовки на современном теоретико-методологическом уровне; коммуникативная, характеризующая умения проектировать и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения; социальная, характеризующая осознание социальной значимости собственного методического развития. Специальные методические компетенции обусловлены предметом обучения: целевая предполагает умение педагога определять цели обучения; содержательная – умение определять содержание обучения; проективная – умение проектировать образовательный процесс; рефлексивная – умение обосновывать эффективность выбранных методических подходов; мониторинговая – умение отслеживать результаты обучения.

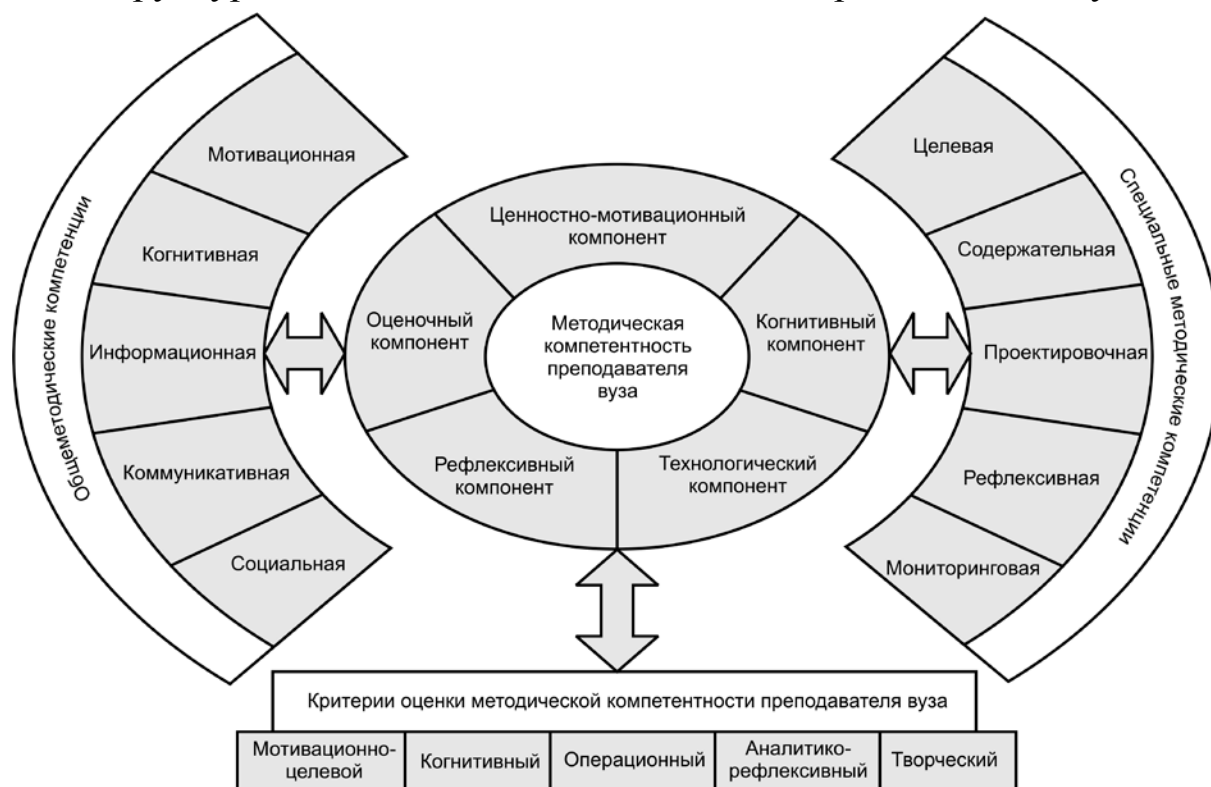
Методическая компетентность преподавателя вуза предполагает методические знания, совершенные умения диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. Личностный смысл методической компетентности предполагает наличие у преподавателей высокой активности, инициативности, способностей к самоанализу, самооценке, самоконтролю и самодиагностике, умения самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную педагогическую деятельность; наличие высокой методической и методологической культуры. В результате анализа научной литературы и путем сопоставления структур и специфики методической компетенции разных специалистов выделяем в структуре методической компетенции преподавателя высшей школы следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный.

Соответственно компетенциям определяются критерии оценки методической компетентности: 1) мотивационно-целевой критерий (готовность и интерес к методической работе, постановка и осознание

целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, осознание ценности методических знаний, удовлетворенность методической деятельностью); 2) когнитивный критерий (наличие методических знаний, умений и навыков, применение их в новых условиях, умения классифицировать и систематизировать методические явления, выделять методические проблемы, анализировать и решать их, усваивать передовой опыта в области методики, владеть активными методами и формами воспитательной деятельности и практического участия в ней); 3) операционный критерий (овладение методическими умениями, применение на практике новых методик, педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества); 4) аналитико-рефлексивный критерий (овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка); 5) творческий критерий (осознание наличия творческих способностей, творческая активность в методической деятельности; создание авторских методик).

Схема 3.

Структура методической компетентности преподавателя вуза





Проблема формирования методической компетентности преподавателя высшей школы требует дополнительного изучения. Вместе с тем, переход на обучение в координатах компетентного подхода в условиях многоуровневого обучения в системе высшего профессионального образования актуализирует проблему непрерывного совершенствования профессионального уровня преподавателей высшей школы и совершенствования методической компетентности. В условиях реформирования и диверсификации высшего профессионального образования меняются требования к качеству образовательных услуг, в этой ситуации требуется применение новых эффективных методов обучения, личностно-ориентированных технологий. Новые условия реализации образовательного процесса в высшей школе постоянно корректируют требования к уровню методической компетентности преподавателя вуза.

Проблема развития методической компетентности преподавателя вуза тесно связана с проблемой методологической компетентности. В.В. Краевский и Е.В. Бережнова [153], говоря о педагогической деятельности, исходят из ее цели, которая определяется рядом факторов: характером исторической эпохи, уровнем накопленного социального опыта, уровнем развития государства и т.д. Вместе с тем, правомерно рассматривается педагогическая деятельность как объект исследования в области профессионального образования. При этом само педагогическое исследование выступает как объект анализа, результат которого обусловлен.

В структуре методологической культуры выделяют: методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность); способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [153].

Методологическая культура предполагает овладение педагогами «аппаратом научной деятельности, где умение определять цель, выдвигать принципы, обосновывать методы опосредованы операциями осознания, формулирования, творческого решения педагогических

задач, педагогической рефлексией и направлены на преобразование конкретной ситуации» [153;170]. Методическая рефлексия проявляется при проектировании системы и последовательности действий обучаемых; при проектировании системы и последовательности собственных действий; в ходе самооценки, самоанализа учителем собственной деятельности, анализа деятельности обучаемых и коллег.

В настоящее время исследователи в области профессиональной педагогики настаивают на профессиональном самосовершенствовании преподавателя вуза, развитии у него критически-рефлексивного стиля мышления, умений профессионального самоопределения, самооценки, самокоррекции, на выработке собственных педагогических приемов, что предполагает методическую компетентность.

Методическое обеспечение (учебники, учебные пособия, учебно-методическая документация) и методическое сопровождение (методически грамотно разработанные учебные планы и программы) учебного процесса, их качество обусловлено методической компетентностью преподавателя, осуществляющего педагогическую деятельность в условиях реформирования высшего образования и перехода на многоуровневую систему обучения. Качественная реализация многоуровневого обучения возможна лишь при условии объединения и преемственности учебных планов бакалавров, магистров, специалистов; при реализации в программах учебных дисциплин принципов междисциплинарности, системности, профессиональной ориентации и т.д. Содержание методической работы в высшем учебном заведении определяют реализуемые основные и дополнительные образовательные программы, рекомендации, инструктивные письма, приказы Министерства образования и науки, новые учебники, инновационные технологии обучения, новые направления реформирования системы высшего профессионального образования, новые положения педагогической науки. Система высшего образования в России накопила значительный опыт организации процесса профессиональной подготовки студентов, который может быть основой для новой организации методической работы в вузе.

### **3.5. Система методической работы в вузе в условиях модернизации образования**

Под системой методической работы в вузе следует понимать совокупность условий для непрерывного повышения квалификации преподавателей, формирования их методической компетентности, необходимых для профессионально-личностной адаптации к инновациям, требующим качественного методического обеспечения и сопровождения реализуемых образовательных программ.

В энциклопедическом словаре под системой подразумевают множество элементов, находящихся в отношениях друг с другом и образующих определенную целостность, единство [171].

Система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту, – это состав (совокупность элементов нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе. Элемент системы, в свою очередь, может быть системой, которая входит в более широкую систему как ее часть, подсистема [153]. При изучении свойств системы выделяют ее состав, структуру, функции; в качестве основного атрибута системы определяется компонент, любая часть системы, вступающая в определенные отношения с другими ее частями [172]. Состав системы формируется набором ее компонентов (элементов и подсистем), которые связаны между собой. Структура есть внутренняя организация системы, мера ее упорядоченности. Она получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, совокупность организационных форм и методов, а также элементов содержания (методическая система, воспитательная система и т.д.).

В системе методической работы в вузе системообразующим элементом являются цели – это состояние системы, к которому она стремится, то есть конечный результат функционирования системы [17]. Новый социальный заказ общества на подготовку специалиста сме-

нился заказом на творческую саморазвивающуюся личность, в связи с этим образовательный процесс переходит от «знаниевой» парадигмы к индивидуально-творческой и компетентностному подходам, к реализации инновационных методов переподготовки и подготовки педагогических кадров. Новые цели функционирования системы методической работы в вузе обусловлены новым содержанием высшего профессионального образования и задачами: разработка стратегии образовательного процесса в вузе; качественное методическое обеспечение и сопровождение реализуемых образовательных программ; повышение уровня профессиональной и методической компетентности преподавателей; создание системы методических услуг на основании потребностей педагога; внедрение в учебный процесс инновационных технологий и инновационных форм управления образовательным процессом.

Методическая работа в вузе направляется на обновление и совершенствование знаний преподавателя в области преподаваемых дисциплин, стимулирование его служебной и общественной активности, совершенствование деятельности по организации самостоятельной работы студентов. Включение в методическую работу требует осмысления собственной педагогической деятельности, передового инновационного опыта, поиска путей интенсификации учебного процесса на основе комплексного использования научных рекомендаций, передовых методов, новых организационных форм и приемов обучения. Процесс профессиональной подготовки специалистов в вузе предполагает разработку способов самостоятельной работы студентов, ее рациональной организации, планирования и контроля. Оказание помощи преподавателям в различных формах осуществляется их переподготовкой, где ставятся задачи разработки качественной учебной литературы и учебно-методической документации, оснащения учебного процесса учебно-лабораторным оборудованием, электронно-вычислительной техникой, техническими средствами обучения и проведения мониторинга качества профессионализации студентов.

По ряду ведущих признаков систему методической работы в вузе можно отнести к классу социальных педагогических систем: социальные системы активны; реагируют и воздействуют на окружающую среду реализацией своих функций. Функция, как форма проявления жизнедеятельности системы, представляет собой интеграцию компонентов, каждый из которых выполняет часть общесистемной функции [172]. Система методической работы в вузе является открытой, поскольку между ней и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. Открытость системы методической работы выражается в ее возможностях к постановке новых целей и опережающему обновлению ее содержания, к реализации различных форм повышения квалификации педагогов с учетом их потребностей, к созданию ситуаций для самоанализа преподавателями результатов собственной методической деятельности [173]. Таким образом, актуализируется проблема проектирования педагогических систем.

Анализ научной литературы, посвященный проектированию педагогических систем [174-178], показал, что практически отсутствуют исследования по проектированию систем методической работы в вузе: методический компонент, как правило, рассматривается как элемент педагогической системы. Элемент, испытывающий непосредственное воздействие социальной среды, называется системообразующим, этот элемент в первую очередь подвергается перестройке, затрагивая другие элементы системы [174;178].

В современных образовательных условиях проблематичным остается управление методической работой в вузе, что требует контроля, четкости, упорядоченности и скоординированности всех служб для оптимальной организации качественного учебного процесса.

В ходе исследования с учетом тенденций развития высшей школы была разработана система методической работы в Самарском государственном университете (СамГУ), цели и задачи которой реализуются Учебно-методическим управлением, в состав которого вошли четыре отдела: учебный, методический, контроля качества подготовки специалистов, учета и отчетности по контингенту студентов.



кафедр, осуществляющих преподавание дисциплин естественно-научного блока.

Учебно-методический Совет совместно с факультетами разрабатывает внутривузовские требования к уровню подготовки выпускников и содержанию образовательных программ; проводит по поручению Ученого Совета СамГУ экспертизу кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций; участвует в формировании внутриуниверситетских планов издания учебной литературы и учебно-методической документации; вносит на Ученый Совет или ректору университета предложения по совершенствованию организации учебного процесса; проводит научно-методические конференции, семинары и совещания преподавателей университета по обмену опытом работы, конкурсы лекторов и молодых преподавателей; координирует работу методических комиссий факультетов.

Методические комиссии специальностей (факультетов) непосредственно проводят периодический анализ образовательного процесса соответствующих специальностей, координируют планы повышения квалификации преподавателей, осуществляют внутренний аудит обеспеченности учебных дисциплин учебной литературой и учебно-методической документацией. Методические комиссии детально направляют и координируют учебно-методическую и научно-методическую деятельность преподавателей соответствующих кафедр и факультетов.

Организация в университете методического отдела позволила повысить действенность и результативность методической работы, прежде всего систематизировать ее, поставить конкретные цели с учетом особенностей данного учебного заведения, сблизить теорию и практику методической работы, создать благоприятные условия для повышения квалификации преподавателей, организовать действенную помощь всем членам педагогического коллектива с учетом постоянного обновления знаний. Методический отдел реализует координа-

цию основных направлений организационно-методической и научно-методической работы: осуществляет контроль за учебно-методической работой факультетов, кафедр и других учебных подразделений университета по всем видам и формам обучения; консультирует кафедры и деканаты при разработке ими учебных планов по специальностям и специализациям; оказывает помощь в разработке и издании учебно-методической документации, учебных и методических пособий по специальностям, специализациям и отдельным дисциплинам; участвует вместе с кафедрами в обеспечении учебного процесса учебно-методическими, дидактическими и информационными материалами в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО); контролирует книгообеспечение и информационно-техническое сопровождение учебного процесса в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями ГОС ВПО. Методический отдел принимает участие в подготовке документов по лицензированию, аттестации и аккредитации университета, его филиала, специальностей и отдельных образовательных программ; обеспечивает контроль соответствия рабочих программ учебных дисциплин и учебных планов государственному стандарту. Научно-методическая работа методического отдела заключается в организации тематических и итоговых учебно-методических конференций и семинаров преподавателей по современным образовательным технологиям; отдел контролирует внедрение новых образовательных и информационных технологий в учебный процесс, организует повышение квалификации преподавателей; разрабатывает проекты положений и инструкций по отдельным направлениям методической работы (разработка методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, совершенствование форм и методов организации, контроля и управления самостоятельной работой студентов, включая обоснование норм времени на эту работу и ее методическое обеспечение). В функции методическо-



го отдела входит подготовка материалов для работы Учебно-методического Совета университета и ведение его документации [26].

В итоге система методической работы в вузе описывается приоритетными функциями (Рис. 2):



Рис. 2. Приоритетные функции системы методической работы в вузе

– информационно-организаторская функция (организация различных видов методической деятельности в соответствии с целью, содержанием, методами и формами работы с педагогическими кадрами; деятельность методистов направляется на преобразование методической информации для стимулирования личностной структуры сознания преподавателей);

– конструктивная функция (моделирование, разработка и апробация образовательных программ, учебной и учебно-методической документации, педагогических технологий, формирование планов издания учебной и методической литературы);

– психолого-педагогическая функция (диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности педагога);

– повышение уровня методической компетентности преподавателя (культура методического сопровождения учебного процесса, описания и анализа педагогического опыта);

– управление педагогическими инициативами. Инновационная (научно обоснованная экспертиза нововведений, предлагаемых педагогическим персоналом вуза);

– индивидуальная работа с педагогом (внедрение ориентированных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности педагога форм работы: дискуссионные клубы, научно-методологические семинары, семинары-практикумы, тренинги, круглые столы, конкурсы профессионального мастерства, научно-методические конференции, факультеты повышения квалификации, фестивали педагогических идей, взаимопосещения занятий, лекционные презентации и др.);

– функция обеспечения и опережения (на основе анализа состояния качества учебного процесса: создание и внедрение методической продукции – учебных планов, рабочих программ, учебных пособий, учебно-методических комплексов, методических рекомендаций и т. д.);

– прогностическая функция (на основе целеполагания: прогнозирование результатов образовательного процесса);

– диагностико-аналитическая функция (диагностика состояния образовательного процесса в учебном заведении);

– оценивания результатов и качества образования (подбор методик оценивания эффективности внедрения инновационных методов обучения);

– обеспечения наукоемкости (насыщение образовательной системы вуза рекомендациями и разработками педагогической науки);

– издательская функция (производство информационно-пропагандистской, организационно-методической, учебно-методической и методической продукции) [180].

Профессионально-личностной адаптации преподавательского состава в инновационных условиях будет способствовать управление методической работой через функционирование структурных подраз-

делений вуза: учебно-методического управления, факультета повышения квалификации, учебно-методического Совета и т. д.

Вместе с тем, в настоящее время существует противоречие между потребностями современного реформируемого вузовского учебного процесса и традиционной деятельностью преподавателя высшей школы, разрешению которого будет способствовать методическая компетентность преподавателя, стимулирующая к нововведениям. Методическая компетентность как интегративная характеристика личности преподавателя системно образует в своей структуре методическую готовность, методическое мышление, методическую культуру, методическое творчество. Одной из главных целей функционирования системы методической работы в вузе является выявление и устранение несоответствия между существующим и требуемым уровнем методической компетентности преподавателей вуза, непрерывное формирование необходимого уровня методической компетентности.

## Заключение

В начале XXI века система высшего профессионального образования претерпевает ряд значительных преобразований в связи с вступлением России в Болонский процесс и интеграцией в мировую образовательную систему: переход на многоуровневую систему образования; введение Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФОС ВПО); внедрение инновационных методов организации и управления учебным процессом; диверсификация и расширение вариативности образовательных программ образования, изменение их цели, задач и содержания; оценка результатов обучения. В условиях реформирования и модернизации методическая работа в вузе имеет особую значимость: она способствует профессиональному и личностному росту преподавателей, меняя статус преподавателя – транслятора знаний на статус преподавателя – исследователя, совершенствующего учебно-воспитательный процесс на основе широкого внедрения инноваций, способствующих повышению качества образования.

Наиболее актуальной для университетов является проблема модернизации методического сопровождения учебного процесса (учебные планы и учебные дисциплины существующих образовательных программ в соответствии с ФОС ВПО, перечень компетенций выпускников сообразно уровням подготовки, методические и учебные материалы) в связи с переходом на обучение в соответствии с ФОС ВПО до 1 сентября 2009 года. При изменении подхода знаниевого на компетентностные ориентиры образования становится необходимым формирование способностей обучаемых к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности и развитие профессиональных компетенций инновационными методами обучения (кейс-метод, проектный метод, деловые игры и т.д.).

В современных условиях обнаруживается явное противоречие между потребностями современного вузовского учебного процесса во внедрении инновационных методик преподавания и уровнем методи-

ческой готовности преподавателей высшей школы, их методических знаний и умений, которые необходимы для реализации реформ высшего образования. Все виды методической деятельности реализуются на основе методической готовности, которая выступает одной из интегрирующих характеристик качеств в структуре методической компетентности.

Современная образовательная ситуация предполагает расширение методической работы, обеспечивающей многофункциональные связи, способствующей повышению профессионального уровня методической компетентности преподавателей. Однако неполнота осмысления проблемы методической работы и представленность ее результатов в научной литературе отдельными аспектами требуют разработки новой нормативно-правовой базы методического сопровождения учебного процесса в высшей школе, организации эффективной системы методической работы и готовности преподавателей вуза к реализации методических функций.

Практика показывает, что современные цели профессионального образования могут быть реализованы преподавателями, владеющими средствами разработки методической документации, инновационными педагогическими технологиями. Методическая готовность, как составляющая профессионально-педагогической готовности, представляется совокупностью знаниевых и операционных характеристик в области методики преподавания учебной дисциплины и методических средств в соответствии с целевыми установками профессиональной подготовки. Требуется включение профессорско-преподавательского состава в процесс повышения квалификации, программа которого отражает виды методической деятельности и основные направления методической работы в вузе, выработанные в различные исторические периоды становления в России высшего образования и развития школьного образования.

Проведенный в ходе исследования ретроспективный анализ методических идей направлялся на выделение этапов эволюции методов обучения и форм методического сопровождения учебного процесса.

Обоснованием необходимости проведения такого анализа служили противоречия между снижением уровня познавательной активности студентов и задачей становления студента как субъекта профессиональной деятельности; между сложившимся стереотипом преподавательской деятельности в вузе и потребностью в новом типе вузовского преподавателя, способного к разработке вариативных учебных программ и методического сопровождения к ним. Таким образом, актуализируется проблема подготовки и переподготовки преподавательских кадров, способных работать в инновационной высшей школе с опорой на новые методические ценности, свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, осуществлять специальные технологические процессы по реализации целей профессиональной подготовки.

Изучение педагогических памятников показало, что они являются источниками методических задач в обучении и воспитании личности, а логика развития педагогических идей свидетельствует о том, что одной из значимых характеристик учителя всегда являлось методическое мастерство, интегрирующее теоретические знания и практический опыт обучающей деятельности. Результат методического мастерства выражался появлением новых методик обучения, учебной литературы, которые определяли содержание образования.

Развитие системы российского образования обозначило ряд методических идей, преемственность которых осуществлялась в рамках классно-урочной системы на основе дидактических принципов Я.А. Коменского, идей народной школы К.Д. Ушинского с опорой на методические рекомендации учителям по обучению конкретным учебным предметам. В итоге методическая готовность учителей была обусловлена пропагандируемыми методическими знаниями в сложившейся со временем системе повышения их квалификации. В период проведения образовательных реформ методическая работа приобретает общественную значимость, становится показателем качества учебного процесса и дифференцируется на разные ее виды, которые приходят в вуз в конце XIX века. Методическое сопровождение учеб-

ного процесса становится главной задачей реформ образования в различные периоды становления системы просвещения в России, а к началу XX века приходит осознание необходимости разграничения понятий «методическая работа» и «методическая деятельность». Методическая работа в государственном масштабе предполагает оказание практической помощи учителям с целью совершенствования их методической деятельности по сопровождению учебного процесса.

Основные формы методической работы, направленные на повышение качества педагогической деятельности, создают основу для развития системы повышения методической квалификации учителей: съезды учителей; педагогические курсы; методические объединения. В начале XX века понятия «методическая работа», «методическая служба», «методист» входят в практику образовательного процесса общего образования, а различные виды школьной методической работы приходят в высшую школу: посещение занятий, самоанализ педагогического мастерства, обмен опытом, пропаганда активных методов, приемов и способов активизации деятельности обучаемых.

В настоящее время проблема качества образования репродуцируется в проблему результата самообразования и повышения методического уровня. Идет научный поиск показателей в структуре методического мастерства, тождественного методической компетентности.

В результате анализа научной литературы и путем сопоставления структур и специфики методической компетентности разных специалистов были выделены в структуре методической компетентности преподавателя высшей школы следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный. Методическая компетентность преподавателя вуза предполагает новые методические знания, умения диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать новое содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. Одновременно усложняется вертикаль управления организацией методической работы в высшем

профессиональном образовании: учебно-методические объединения или научно-методические советы – учебно-методический совет вуза – методические комиссии факультетов – предметно-цикловая комиссия кафедры. В условиях модернизации высшего профессионального образования методическая компетентность преподавателя вуза выступает решающим фактором обеспечения инновационных перестроек учебного процесса и эффективного достижения целей профессиональной подготовки специалистов.

Вместе с тем было обнаружено, что уровень готовности преподавателей к решению методических задач недостаточен, требуется разработка системы методической работы в вузе, одной из главных целей функционирования которой является устранение несоответствия между существующим и требуемым уровнем методической компетентности преподавателя вуза, развитие показателей в структуре методической компетентности.

В ходе исследования была спроектирована и апробирована в Самарском государственном университете модель системы, структура которой охватывает все виды методической деятельности преподавателя вуза.



## Список использованной литературы

1. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект, 2004. – 428 с.
2. Кочарян Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 21 с.
3. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Ч.1. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 347 с.
4. Высшее образование России: состояние и проблемы развития. – М.: НИИВО, 1994. – 156 с.
5. Кухтина И.Г., Лидова В.Б. Преподавательский корпус высшей школы: состояние, тенденции, проблемы // Магистр. – 1995. – №3 (19). – С.7-9.
6. Словарь русского языка : В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А.П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1981-1984. – 752 с.
7. Бегун В., Ляйкауф Г. Образование в России. Словарь-справочник. – М. : Флинта, 2001. – 520 с.
8. Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование. Методическая служба. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2005. – 336 с.
9. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. Москва. 1989. – 368 с.
10. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
11. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. – М. : Новь, 1999. – 156 с.
12. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация. Словарь-справочник. – М. : Новая школа, 1995. – 160 с.

13. Лизинский В.М. О методической работе в школе. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

14. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. – М., 2005. – 385 с.

15. Ситник А.П. Методическая работа или развитие профессиональной культуры? // Школа. – 2000. – № 2. -40 с.

16. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

17. Подушкина И.М. Методическая работа в школе. Новое видение. Курск : Изд-во. Курск. пед. ун-та, 2001. – 203 с.

18. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. – М. : Сентябрь, 1999. – 176 с.

19. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя в межкурсовой период последипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 156 с.

20. Дудина Л.И. Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 26 с.

21. Немова Н.В. Модель и условия демократического управления школой // Народное образование. – 2000. – № 7. – С.84-96.

22. Азарашвили С.Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2000. – 20 с.

23. Никитин А.В., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. – М. : НИИВШ, 1981. – 382 с.

24. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 2003. – 466 с.

25. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 149 с.

26. Соловова Н.В. Организация и виды методической работы в вузе : учеб. пособие. – Самара: Универс групп, 2006. – 52 с.

27. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : методические рекомендации. – Санкт-Петербург – Архангельск. Изд. центр Поморского гос. университета, 2003. – 72 с.

28. Василевская Е.В. Разработка сетевой организации муниципальной методической службы : дис. ... канд. пед. наук. – М. : 2004. – 219 с.

29. Методическая работа: опыт научного исследования / Л.И. Филатова – М. : АСАСЕМІА, 2002. – 119 с.

30. Бирюков А.А., Крысанова О.А., Руднева Т.И. Система педагогического образования в истории России. – Самара : Из-во: «Самарский университет», 2003. – 227 с.

31. Долгополова А.В. История образования и педагогической мысли : Хрестоматия. Часть 1. – Самара : Из-во: «Самарский университет», 2005. – 219 с.

32. Шабаева М.Ф. История педагогики : учеб. пособие для уни-  
тов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1981. – 352 с.

33. Джуринский А.Н. История педагогики : учеб. пособие. – М. : Владос, 1999. – 432 с.

34. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века) : учеб. пособие. – М. : ФОРУМ – ИНФРА -М., 1998. – 584 с.

35. История развития просвещения и школы народов СССР с X в. по октябрь 1917 г. : учебное пособие / Л.П. Буслаева. – Горький : 1974. – 111 с.

36. Бабишин С.Д. Основные тенденции развития школы и просвещения в Древней Руси (первая половина XIII в.) : автореф. дис. ... док-ра. пед. наук. – Киев, 1985. – 47 с.

37. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. – М., 1910. – 41 с.

38. Митропольский С.И. Очерк церковно-приходской школы от первобытного ее возникновения на Руси до настоящего времени. – Спб., 1910. – 222 с.
39. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 69.
40. Пыпин А.Н. История русской литературы. Т.1. – М., 1998. – 252 с.
41. Педагогика профессионального образования : учебное пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков. – М. : «Академия», 2006. – 368 с.
42. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.1,2. – СПб, 1864.
43. Мечников И.И. Письма к О.М. Мечниковой. – М., 1980. – С. 3-42
44. Миронов В.Д. Век образования. – М., 1990. – 220 с.
45. Наше наследие // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 5-8
46. Новиков Н.И. Избранные соч. – М., 1962. – 372 с.
47. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. – М., 1974. – 479 с.
48. Пирогов Н.И. Избранные пед. соч. – М., 1985. – 382 с.
49. Острогорский В.П. Историческая заметка: к двадцатилетию женских гимназий // Вестник Европы. Кн.4. – 1883. – С. 20-32
50. Полное собрание русских летописей. Т.1. – М., 1962. – 690 с.
51. Королева К.П. Семейное воспитание и школа в России. – М., 1994. – 152 с.
52. Симонов Р.А. Математическая мысль Древней Руси. – М., 1977. – 120 с.
53. Соловьева В.П. Школа и педагогическая мысль в России в I половине XIX века. – Архангельск, 1958. – 370 с.
54. Карамзин Н.М. Предания веков. – М., 1988. – 212 с.
55. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. – С.-Петербург, 1913. – С. 300.

56. Руднева Т.И. Российское образование. Педагогические очерки. – М.-Самара : МГПУ, 1999. – 308 с.
57. Чувашев И.В. Воспитание детей 7-8 лет в Московском государстве 16-17 вв. // Дошкольное воспитание. – 1943. – № 5. – С. 25-28.
58. Кессиди Ф.Х. Сократ. – М., 1988. – С.61-65.
59. Ключевский В.К. Курс русской истории, Ч.5. – Соцэкгиз, 1937.
60. Копыленко В.О. Рукописная греческая грамматика Лихудов // Византийский временник. – 1960. – Т.17. – С.47-53.
61. Королева К.П. Семейное воспитание и школа в России. – М., 1994.
62. Довгало Г. Азбука-пропись XVII века // Культура и жизнь. – 1968. – № 12. – С. 23-27.
63. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. – М., 1960. – С. 48-50.
64. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1995. – С.238.
65. Рождественский С.В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII-XIX века. – СПб., 1910. – С. 126-279.
66. Высшее образование в России (Очерк истории до 1917 г.). / под ред. проф. В.Г. Кинелева. – М. : НИИВО, 1995. – 347 с.
67. Момот А.И., Хотонников В.Ф. История университетского образования в дореволюционной России. – М., 1993. – 55 с.
68. Бурдина Е., Коржуев А., Мерзликина Н. Педагогическое образование преподавателей и история науки в лицах / Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 137-140.
69. Гугель Е.О. Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка в 3-х курсах. – М., 1833 – 171 с.
70. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Уч. пед. из. 1955 – 368 с.
71. Загостин Н.П. История Казанского университета за 100 лет его существования. Т.2. – Казань : Казан ун-т, 1904. – 697 с.

72. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М. : Высшая школа, 1980. – 560 с.

73. Носков И.А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации (соц.-ист. аспект). – М., 1998. – 218 с.

74. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителя в процессе методической работы : учебное пособие. – М. : АПКиПРО, 2001. – 40 с.

75. Никитин Э.М., Ситник А.П. Зарождение организационных форм и содержания повышения квалификации учителей (XIX век) // Методист. – 2003. – № 3. – С.6-11.

76. Чуткерашвили Е.В. Развитие высшего образования в СССР. – М. : Высшая школа, 1961. – 240 с.

77. Долгополова А.В. История образования и педагогической мысли : хрестоматия. Часть 2. – Самара : Из-во «Самарский университет», 2006. – 190 с.

78. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. / редкол.: М.М. Кондаков. – М. : Педагогика, 1988.

79. Ушинский К.Д. Собр. Соч.: в 11 т. – М.-Л. : АПН, 1948. Т.2. – 645 с.

80. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы / Педагогические сочинения. – М. : Уч. пед. из., 1953. – С.153-231.

81. Тимкина О.А. Совершенствование методического мастерства преподавателя в условиях информационной методической среды : дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 2004. – 137 с.

82. Коноплев Н.К. Л.Н. Толстой о народном учителе // Советская педагогика. – 1938. – №12. – С.12-17.

83. Красновский А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. – М. : Учпедгиз, 1949. – С. 175-182.

84. Синецкий А.Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. – М. : Сов.наука, 1950. – 23 с.

85. Чарнолуцкий В.К. Вопросы народного образования // 1-ый общеземский съезд. – СПб., 1912. – С.116-125.

86. Чарнолуцкий В.К. Съезды по народному образованию: сборник постановлений и резолюций. – СПб., 1915. – 345 с.
87. Золотарь К.И. Содержание и организация методической работы с учителями и руководящими кадрами школ в районе : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1958. – 167 с.
88. Бюллетень III Всероссийского съезда работников просвещения: 1-8 октября 1921 г. – М., 1921. – С.4.
89. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого. – М., 1969. – 182 с.
90. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
91. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми т. / под ред. М.И. Кондакова, В.М.Короткова. – М. : Педагогика, 1983.
92. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М. : Просвещение, 1984. – 205 с.
93. Крупская Н.К. Об учителе. Избр. Статьи, речи, письма / составитель Н.И. Стриевская. – М. : Из-во академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 360 с.
94. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. – М. : Сов.наука, 1958. – 176 с.
95. Развитие высшей школы в СССР (1966 – 1970). – М. : Высш. Школа, 1971. – 100 с.
96. Бюллетень Наркомпроса РСФСР. – 1934. – № 7-8. – С.3.
97. Черник С.А. Советский учитель в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1977. – № 7.
98. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961 гг. / ред. коллегия: А.М. Арсеньев, В.И. Дадонов, М.Н. Колмакова и др. – М. : Педагогика, 1988. – 457 с.
99. Бараш Б.Л. Повышение квалификации учителей // Народное образование. – 1951. – № 5.
100. Наумов Н.П. Повышение педагогического мастерства учителей // Народное образование. – 1954. – № 5.

101. Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР, 1930-1957 гг. – М., 1974.

102. Рогожкин В.Т. Принципы и содержание методической работы в школе : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1960. – 146 с.

103. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли : учеб. пособие. – М. : Владос, 2003. – 352 с.

104. Владиславцев А.П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

105. Инструктивное письмо № 32 от 22 октября 1982 года «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях» Министерства высшего и среднего образования СССР // Сборник Приказов и Инструкций Министерства высшего и среднего образования СССР. – 1982. – 22 с.

106. Максимов В.А. Организация методической работы в районе. – Барнаул, 1954. – 35 с.

107. Об организации методической работы учителей в городе, районе, школе: Всесоюзный семинар. – М., 1974. – 48 с.

108. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961-1986 гг. / отв. ред. М.Н. Колмакова, Ф.Г. Паначин, З.Р. Равкин и др. – М. : Педагогика, 1987. – 423 с.

109. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. – М. : Политиздат, 1984. – С.7.

110. Сборник Приказов и Инструкций Министерства Просвещения РСФСР. – 1947.

111. Торохова Е.И. Пути дальнейшего совершенствования деятельности методических кабинетов районного, городского, окружного отдела (управления) народного образования. Экспериментальные материалы. – Ленинград, 1985. – 36 с.

112. Всесоюзный съезд работников народного образования. – М., 1988.

113. Сборник Приказов и Инструкций Министерства образования РФ. – 1994.



114. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Рен. – СПб., 2000. – 360 с.

115. Вестник образования. – 2004. – № 9. – С. 34-40.

116. Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. – 1988. – № 8. – С.5-9.

117. Бюллетень Государственно комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. 1989. – № 6. – С.10-11.

118. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1992. – №7-9. – С. 16-17.

119. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – №2. – С. 5-26.

120. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – №5. – С. 31-33.

121. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – № 6. – С. 44-53.

122. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – № 7. – С.21-26.

123. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – № 10. – С.46-48.

124. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1999. – № 8. – С.31-32.

125. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – № 1. – С.50-55.

126. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2001. – № 9. – С.17-19.

127. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2001. – № 2. – С.39-42.

128. Вестник образования. – 2001. – № 19. – С. 7-34.

129. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2002. – №7. – С.41-43.

130. Синенко В.Я. О трансформациях современной методической работы в системе образования / Педагогическое обозрение. – № 64. – 2006. – С.6-7.

131. Безлепкин В.В., Власов В.В., Мойсюк Р.Е. Дополнительное профессиональное образование: Вчера, сегодня, завтра // Высшее образование в России. – 1994. – №1 – С.134-142.

132. Словарь основных понятий дополнительного профессионального образования. – М., 1997. – 44 с.

133. Kallen D. Bengtsson J., Dalin A. Recurrnt Education. A Strategy for Lifelong Learning. – P.: OFCD/ CERI, 1973. – P.7.

134. Никитин Э.М. Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования // Методист. – 2007. – № 2. – С.2-6.

135. Высшая школа СССР за 50 лет / под ред. проф. В.П. Елютина. – М. : Высш.школа, 1967. – 272 с.

136. Концептуальные основы кадровой политики в высшей школе: социально-экономические аспекты / под. ред. Е.Н. Жильцова и Ю.А. Кудрявцева. – М. : Исслед. Центр Гособразования СССР по проблеме управления качеством подготовки специалистов, 1991. – 103 с.

137. Бусыгина А.Л. Профессия-профессор: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с..

138. Матушанский Г.У., Дмитриева Л.М. От школьника до профессора (опыт работы факультета повышения квалификации) // Информатика и образование. – 1988. – № 2. – С.119.

139. Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. – 1995. – № 8. – С.54-55.
140. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – № 7. – С.21-26.
141. Шульмина Г.М. «Мне дала судьба простое право – каждому учителю служить» // Методист. – 2007.– № 2. – С.11-13.
142. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л. : ЛГУ, 1974. – 112 с.
143. Скок Г.Б. Концептуальный подход и методические материалы для анализа, оценки и самокоррекции педагогической деятельности преподавателя на этапе подготовки к аттестации. – Новосибирск : НЭТИ, 1991. – 20 с.
144. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
145. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
146. Рубинштейн С.Л. Проблема учителя. – М.-Л., 1927. – С.167-175.
147. Гусев С.Л. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога // Народное образование. – 1927. – № 8.
148. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2002. – 218 с.
149. Гиряева И.А. Педагогические условия эффективного управления методической работой вуза с многоуровневой системой военно-профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2004. – 207 с.
150. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Издательство «Деникс», 1997. – 480 с.
151. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2004. – 207 с.
152. Коменский Я.А. Избранное / пер. с чеш. ; сост., авт. предил. И.Д. Чесель. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

153. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап : учебное пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 394 с.

154. Смирнова Е.Э. Оценка качества образования: подходы и практика. Сборник статей «Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы». – СПбГУ, 2004. – С. 7-15.

155. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994. – С. 27.

156. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С.151-157.

157. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С.17.

158. Горбашко Е.А., Гидрович С.Р., Егоров И.И. Оценка качества обучения в моделях управления качеством образования в вузах// Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 58-65.

159. Профессия – учитель: (Беседы с молодыми учителями) / В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулютин и др. ; под ред. В.Г. Онушкина и др. ; АПН СССР, НИИ общ. Образование взрослых. – М. : Педагогика, 1987. – 193 с.

160. Нестеренко В.М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов. – Самара : СамГТУ, 2000. – 77 с.

161. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов, служащих. Отраслевые квалификационные характеристики должностей руководителей, специалистов и служащих. – М. : Экономика, 1987. – 220 с.

162. Гешунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М. : Совершенство, 1998. – С.69.

163. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.

164. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии). – Л. : ЛГУ, 1965. – 42 с.

165. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций) – Гомель : ГГУ, 1976. – 57 с.

166. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 432 с.

167. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева и др. – М. : Высшая школа, 1997. – 512 с.

168. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2001. – 252 с.

169. Ковалева И.Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2007. – 20 с.

170. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1991. – 142 с.

171. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1981. – 1600 с.

172. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М. : Политиздат, 1980. – 386 с.

173. Ситник А.П., Перенкова Е.В. Методическая работа как фактор развития способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности : методические рекомендации. – М. : ACADEMIA, 2005. – 22 с.

174. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М. : Высш.школа, 1989. – 144 с.

175. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. – Киев, 1974. – 208 с.

176. Жуков В.А. Педагогическое проектирование : методическое пособие. – СПб. : СПб.ТУ, 1993. – 25 с.

177. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем. // Специалист. – 1998. – № 5. – С.22-28.

178. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. – М., 2005. – 198 с.

179. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж : Воронеж.ун-т, 1977. – 304 с.

180. Соловова Н.В. Система методической работы в вузе: повышение методической культуры преподавателя / Вестник СамГУ. – 2007. – № 5/1 (55). – С. 166-174.

## Тезаурус понятий

**Дидактический принцип** – требование к процессу обучения, обеспечивающее его результативность.

**Дидактические средства** – инструмент реализации цели обучения.

**Дидактический материал** – тип учебного материала, демонстрируемый преподавателем и рекомендуемый для самостоятельной работы студентов.

**Дистанционное образование** – совокупность систематизированных знаний, умений, навыков, получаемых самостоятельно с использованием современных технических средств.

**Инновационная деятельность** – процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств.

**Инновационные методы в высшем профессиональном образовании** – способы освоения профессиональной деятельности средствами информационных технологий в образовании.

**Инновация** – нововведение, т. е. целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного качества в другое.

**Инструктивно-методическое письмо** – указания и разъяснения содержания нормативных документов, вытекающие из нормативного документа вышестоящей организации, определяющие круг функций педагога или педагогического коллектива по выполнению решений вышестоящих органов.

**Информационно-пропагандистская методическая продукция** содержит сведения, подлежащие распространению, разъяснению приемов и методов, об опыте применения педагогических технологий, о наиболее важных направлениях педагогической деятельности.

**Качество образования** – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, ка-

ким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить.

**Компетентный** (лат. *competens (competentis)*) – соответствующий, способный.

**Компетенция** – круг вопросов; знание и опыт в той или иной области; круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом.

**Компетентность** – возможности субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации для получения значимых результатов.

**Компьютеризация учебного процесса** – использование компьютеров в учебном процессе для индивидуализации и дифференциации обучения.

**Мастерство** – высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности.

**Метод** – способ познания; система приемов в какой-либо области деятельности.

**Метод обучения** – способ взаимодействия преподавателя и вуза по управлению учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

**Метод проектов** – система обучения, при которой приобретаются знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

**Метод рейтинга** – способ оценки педагогической деятельности.

**Метод тестовых ситуаций** – способ создания специальных условий для определения уровня обученности.

**Методы исследования** – приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности.

**Методы обучения** – система приемов совместной деятельности, обеспечивающей освоение обучающимися содержания образования.

**Методы прогнозирования** – способы, обеспечивающие научно обоснованное предвидение будущего (экспертные оценки, экстраполяция, интерполирование, моделирование, аналогии).



**Методика исследования** – совокупность методов, организация исследования для подтверждения или опровержения гипотезы.

**Методика обучения** – целенаправленная система методов, обеспечивающая достижения цели обучения.

**Методика учебного предмета** – теория обучения определенному предмету.

**Методист образовательного учреждения** – специалист, занимающийся выработкой и распространением инновационных методов преподавания, организации и выполнения комплекса методической работы.

**Методическая готовность преподавателя вуза** – система мотивов, установок личности, обеспечивающих преподавателю условия для выполнения методической деятельности на основе имеющихся методических знаний, умений и навыков.

**Методическая деятельность преподавателя** – вид профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей высокие результаты обучения студентов, применение активных методик обучения, обучающих программ.

**Методическая ошибка** – действия педагога, приводящие к искажению методики, разрушению организации учебного или воспитательного процесса, деформации результатов деятельности (методические ошибки – стратегические, когда в качестве целей выдвигаются заведомо ложные ориентиры, тактические (неправильная педагогическая позиция во взаимодействии с обучаемыми), технические (организаторские промахи).

**Методическое обеспечение** – совокупность средств, выбор которых позволяет педагогу достигать целей образования.

**Методическое обеспечение как вид педагогической деятельности** – процесс, направленный на создание разнообразных видов методической продукции, на оказание методической помощи различным категориям педагогических работников, на выявление, обобщение, формирование и распространение положительного педагогического опыта.

**Методическое сопровождение учебного процесса** – процесс, разработки образовательных программ в соответствии с ГОС ВПО, лицензионными и аккредитационными показателями (разработка и моделирование учебных планов и учебных модулей, образовательных траекторий, календарно-тематических планов; разработка методических рекомендаций по организации и реализации учебного процесса и контроля его качества).

**Методическое мышление** – система умственных действий преподавателя, обеспечивающая возможности применять методические знания и умения для реализации целей обучения в соответствии с образовательными условиями.

**Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении** – комплекс мер по оказанию помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышению их профессионального мастерства.

**Методическая разработка** – методическое издание в помощь преподавателю, содержащее примерное планирование учебного материала по конкретному курсу.

**Методические рекомендации** – методическое издание, содержащее комплекс кратких и четко сформулированных предложений по внедрению в практику эффективных методов обучения и воспитания, которые разрабатываются на основе изучения и обобщения опыта образовательных учреждений, преподавателей, материалов проведенных исследований.

**Методы управления образованием** – совокупность приемов целенаправленного воздействия субъектов управления на его объект (психолого-педагогические, организационно-распорядительные и экономические).

**Методическая компетентность** – интегральная характеристика деловых, личностных и нравственных качеств преподавателя, обеспечивающая реализацию комплекса мер по созданию педагогического сопровождения образовательного процесса.

**Методическая компетентность преподавателя вуза** – интегративная характеристика личности, отражающая системный уровень владения методическими знаниями, совершенными умениями диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. В структуре методической компетенции преподавателя высшей школы выделяют следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный.

**Методическая культура** – элемент профессиональной педагогической культуры, характеризующий степень эффективности включения педагога в деятельность по трансляции передового педагогического опыта.

**Методическая служба (отдел, центр, управление) высшего учебного заведения** – осуществляет научно-методическую деятельность; анализирует и обобщает передовой педагогический опыт; проводит экспертизу научно-методической, учебно-методической и нормативной документации; организует переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров; проводит анализ обеспеченности научной, методической, учебной литературой учебных заведений; координирует методическую работу в вузе; осуществляет издательскую деятельность.

**Методическое руководство** – выражается в четком определении методистом и педагогом перспективных и конкретных целей совместной обучающей деятельности, способов их достижения в разработке критериев и показателей результативности образовательной деятельности и осуществлении контроля за выполнением учебных программ.

**Научно-методическое обеспечение** – методологические, дидактические и методические разработки, отвечающие современным требованиям педагогической науки и практики.

**Образовательный процесс** – целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений, навыков в соответствии с целями и задачами образования.

**Образовательный стандарт** – эталонный уровень образования, необходимый для данного общества в определенный исторический отрезок времени.

**Образовательная модель** – образовательная система, включающая содержание и методы обучения и контроля, способы оценки результатов обучения.

**Образовательная технология** – это процесс и результат создания (проектирования) адекватной потребностям и возможностям личности и общества системы социализации, личностного и профессионального развития человека в образовательном учреждении.

**Обучающие программные системы** – средства обучения нового поколения, функционирующие на базе информационных и коммуникационных технологий и обеспечивающие организацию процесса самообучения (экспертные обучающие системы, учебные базы данных и учебные базы знаний).

**Основная образовательная программа (ООП) вуза по направлению или по специальности** – комплект нормативных документов, определяющий цели, содержание и методы реализации процесса обучения и воспитания. ООП разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки или по специальности с учетом примерных планов и примерных программ дисциплин, утвержденных Минобразованием России. В структуру ООП входят: перечень специализаций; цели ООП; учебный план вуза по специальности; совокупность вузовских программ учебных дисциплин и практик, определяющих полное содержание ООП; материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций (в соответствии с требованиями к итоговой аттестации ГОС).

**Система методической работы в вузе** – совокупность условий для непрерывного формирования и совершенствования методической компетентности преподавателей.

**Учебно-методический комплекс по дисциплине (УМКД)** – совокупность документов, содержащих методические указания по основным видам учебных занятий и учебной литературе по дисциплине.

**Учебная программа** – нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету.

**Учебно-методическое пособие** – учебное издание, содержащее материалы по методике преподавания учебной дисциплины, ее разделы, части.

**Учебный план** – нормативный документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в данном учебном заведении, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет, и в связи с этим структуру учебного года.

### **ПОЛОЖЕНИЕ об учебно-методическом управлении Самарского государственного университета**

#### **I. Общие положения**

Учебно-методическое управление (далее управление) является структурным подразделением университета, обеспечивающим организацию всех видов учебной и методической работы в вузе, ее координацию, а также контроль за учебно-методической деятельностью факультетов и кафедр.

Учебно-методическое управление руководствуется законами Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями правительства Российской Федерации, приказами и указаниями вышестоящих органов управления образованием, Уставом СамГУ, решениями Ученого Совета университета и ректората, приказами и распоряжениями ректора, действующими нормативными документами в области организации и осуществления учебно-методической работы в учреждении высшего профессионального образования, а также настоящим Положением.

#### **II. Основные задачи управления**

В целях обеспечения высокой эффективности учебной и методической работы в университете учебно-методическое управление:

- осуществляет планирование и организацию учебного процесса в университете
- участвует в планировании, организации и совершенствовании методического обеспечения учебного процесса в университете
- обеспечивает организацию и осуществляет контроль за составлением основных образовательных программ университета, их соответствие требованиям Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), норма-

тивных актов Министерства образования и науки Российской Федерации, рекомендациям Учебно-методических объединений (УМО) по специальностям подготовки

- координирует учебную и методическую деятельность факультетов и кафедр университета
- планирует учебную нагрузку по университету и контролирует ее выполнение кафедрами
- готовит документы к лицензированию, аттестации и аккредитации университета, его филиала, специальностей и отдельных образовательных программ
- организует работу по повышению педагогического мастерства преподавателей университета и квалификации учебно-вспомогательного персонала по обслуживанию учебного процесса
- разрабатывает и внедряет научно обоснованные критерии оценки качества подготовки специалистов
- пропагандирует новые информационные и образовательные технологии
- ведет учет контингента обучающихся, составляет отчеты по движению контингента студентов, заполняет формы статистической отчетности
- контролирует составление и выполнение индивидуальных планов преподавателей университета, отвечает за эффективное использование почасового фонда

### **III. Структура управления**

В состав управления включаются следующие отделы:

- учебный отдел
- методический отдел
- отдел контроля качества подготовки специалистов
- отдел учета и отчетности по контингенту студентов

Наименование должностей работников управления устанавливается в соответствии со схемой должностных окладов и штатным расписанием университета.

#### IV. Руководство управления

Управление возглавляет начальник, назначаемый приказом ректора университета.

Начальник управления подчиняется непосредственно проректору по учебной работе. По вопросам организации учебно-методической работы на вечернем и заочном отделениях начальник управления взаимодействует с проректором по вечернему и заочному обучению.

Начальник управления:

- организует работу отделов управления и непосредственно руководит им.
- персонально отвечает за выполнение учебных планов, текущую работу и результаты работы всех отделов управления
- самостоятельно отдает распоряжения, касающиеся деятельности управления
- готовит проекты локальных актов (положений, приказов, решений, инструкций), регламентирующих учебно-методическую деятельность университета
- обобщает предложения факультетов по формированию состава Государственных аттестационных комиссий (ГАК) и анализирует результаты их работы, отвечает за процедуру утверждения председателей ГАК учредителем университета
- разрабатывает предложения Ученому Совету по нормам времени для расчета учебной работы и основных видов учебно-методической и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом
- формирует совместно с планово-финансовым отделом и начальником учебного отдела штаты профессорско-преподавательского состава (ППС) и учебно-вспомогательного персонала (УВП) кафедр на основе установленных норм времени для расчета учебной работы и других видов деятельности ППС и УВП
- представляет Ученому Совету окончательный вариант пакета документов по процедурам лицензирования, аттестации и аккредитации университета, его филиала, специальностей и отдельных образовательных программ



- направляет в ректорат для утверждения окончательные варианты различных форм отчетности, запрашиваемых учредителем, учебно-методическими объединениями и органами управления образования региона

- отвечает за разработку и внедрение критериев контроля качества подготовки специалистов, новых информационных и образовательных технологий

Для выполнения обязанностей начальнику управления предоставляется право:

- непосредственно контролировать ход учебного процесса
- требовать от студентов, преподавателей, сотрудников факультетов, кафедр, служб и подразделений выполнения установленных государством и университетом норм учебного процесса и его обеспечения

- запрашивать от подразделений университета сведения и материалы, необходимые для анализа и контроля учебного процесса, методической работы, кадрового состава, а также для составления статистической отчетности

- вносить представления о назначении, перемещении работников управления, их поощрении и наложении на них взысканий

- принимать участие в работе ректората и Ученого Совета университета

## **V. Отделы управления**

### ***Учебный отдел***

Отдел возглавляет начальник, назначаемый приказом ректора по представлению начальника управления. Начальник отдела подчиняется непосредственно начальнику управления. Структура отдела определяется штатным расписанием. Функциональные обязанности сотрудников отдела определяются должностными инструкциями.

Учебный отдел:

- совместно с деканатами на основе утвержденных учебных планов разрабатывает графики учебного процесса

- составляет расписание занятий студентов очной и очно-заочной (вечерней) форм обучения, контролирует его исполнение, координирует расписание установочных сессий студентов заочной формы
- осуществляет контроль за своевременным составлением, утверждением и выполнением индивидуальных планов ППС, за эффективным использованием почасового фонда
- готовит материалы на оформление преподавателей на работу с почасовой оплатой, ведет учет выполненной учебной нагрузки преподавателями-почасовиками
- составляет отчет по выполнению учебной нагрузки, анализирует причины несоответствия между плановой и фактической нагрузкой преподавателей
- организует контроль за учебной, трудовой и исполнительской дисциплиной ППС и УВП
- вносит предложения по распределению стипендиального фонда, размерам стипендий в соответствии с установленными нормами
- ведет техническое сопровождение документации для комиссии по восстановлению и переводу студентов
- осуществляет контроль за состоянием и рациональным использованием аудиторного фонда
- оформляет договора на обучение по основным образовательным программам специальностей СамГУ (за исключением договоров, оформляемых во время приема на первый курс университета)
- отвечает за обеспечение бланками учебной документации
- контролирует заполнение и хранение учебной документации кафедр и деканатов
- обеспечивает учет выполнения плана повышения квалификации преподавателями университета
- организует совместно с факультетами и кафедрами проведение всех видов практик студентов и контролирует своевременную сдачу отчетов по практикам
- осуществляет контроль за своевременным формированием и утверждением составов ГАК, обеспечивает своевременное предостав-

ление и хранение протоколов заседаний ГАК и отчетов председателями ГАК

- организует работу УВП факультетов и кафедр по обеспечению учебного процесса
- участвует во внедрении автоматической системы управления учебным процессом
- обеспечивает своевременный и правильный ввод информации в электронную базу данных в пределах своей компетенции

### *Методический отдел*

Отдел возглавляет начальник, назначаемый приказом ректора по представлению начальника управления. Начальник отдела подчиняется непосредственно начальнику управления. Структура отдела определяется штатным расписанием. Функциональные обязанности сотрудников отдела определяются должностными инструкциями.

Методический отдел:

- осуществляет контроль за учебно-методической работой факультетов, кафедр и других учебных подразделений университета по всем видам и формам обучения
- консультирует кафедры и деканаты при разработке ими учебных планов по специальностям и специализациям
- оказывает помощь в разработке и издании учебно-методической документации, учебных и методических пособий по специальностям, специализациям и отдельным дисциплинам
- участвует вместе с кафедрами в обеспечении учебного процесса учебно-методическими, дидактическими и информационными материалами в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями ГОС ВПО
- контролирует книгообеспечение и информационно-техническое сопровождение учебного процесса в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями ГОС ВПО

- осуществляет контроль кадрового и материально-технического обеспечения учебного процесса в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями ГОС ВПО
- готовит документы по лицензированию, аттестации и аккредитации университета, его филиала, специальностей и отдельных образовательных программ
- обеспечивает контроль соответствия рабочих программ государственному стандарту
- организует тематические и итоговые учебно-методические конференции и семинары преподавателей по современным образовательным технологиям
- внедряет новые образовательные и информационные технологии в учебный процесс
- готовит материалы для работы Учебно-методического совета университета
- отвечает за публикацию материалов учебно-методических конференций
- организует повышение квалификации преподавателей
- разрабатывает проекты положений и инструкций по отдельным направлениям методической работы
- участвует во внедрении автоматической системы управления учебным процессом
- обеспечивает своевременный и правильный ввод информации в электронную базу данных в пределах своей компетенции

### ***Отдел контроля качества подготовки специалистов***

Отдел возглавляет начальник, назначаемый приказом ректора по представлению начальника управления. Начальник отдела подчиняется непосредственно начальнику управления. Структура отдела определяется штатным расписанием. Функциональные обязанности сотрудников отдела определяются должностными инструкциями.

Отдел контроля качества подготовки специалистов:

- участвует в подготовке к лицензированию, аттестации и аккредитации университета, его филиалов, специальностей и отдельных образовательных программ
- контролирует соответствие учебных планов государственному стандарту образования
- организует контрольное тестирование студентов
- собирает данные по посещаемости и успеваемости студентов в ходе межсессионного контроля, экзаменационных сессий, в течение периода ликвидации задолженностей и проводит их анализ
- обеспечивает мониторинг качества преподавания
- ведет учет основных показателей учебной и методической деятельности университета и его подразделений
- осуществляет мониторинг рейтинговых показателей деятельности университета, установленных учредителем университета
- участвует во внедрении автоматической системы управления учебным процессом
- обеспечивает своевременный и правильный ввод информации в электронную базу данных в пределах своей компетенции

#### ***Отдел учета и отчетности по контингенту студентов***

Отдел возглавляет начальник, назначаемый приказом ректора по представлению начальника управления. Начальник отдела подчиняется непосредственно начальнику управления. Структура отдела определяется штатным расписанием. Функциональные обязанности сотрудников отдела определяются должностными инструкциями.

Отдел учета и отчетности по контингенту студентов:

- составляет ежемесячные отчеты о движении контингента студентов
- ведет учет и предоставляет еженедельную отчетность начальнику управления по студенческому контингенту

- участвует во внедрении автоматической системы управления учебным процессом
- обеспечивает своевременный и правильный ввод информации в электронную базу данных в пределах своей компетенции
- формирует личные дела студентов
- обеспечивает работу комиссии по трудоустройству студентов
- заполняет формы статистической отчетности
- готовит приказы о переводе, отчислении, восстановлении, предоставлении академических отпусков, смене фамилии и имени студентов университета
- оформляет личные дела студентов, переводящихся из СамГУ в другие вузы и переводящихся в СамГУ
- отвечает за подготовку академических справок и дубликатов утерянных документов
- выдает студенческие билеты и зачетные книжки на факультеты, обходные листы и документы отчисленным студентам
- готовит личные дела студентов для передачи их в архив
- отвечает за своевременную подачу заявок на получение бланков документов об образовании государственного образца.

## Приложение 2

### Примерный план работы методического отдела учебно-методического управления вуза на учебный год

<b>Дата</b>	<b>Мероприятие</b>
сентябрь	Анализ выполнения плана изданий учебной литературы и учебно-методической документации
сентябрь	Организация выставки учебной литературы с грифами УМО, НМС и Министерства образования и науки РФ
сентябрь	Формирование плана изданий учебной литературы и учебно-методической документации на новый учебный год
сентябрь	Организации семинара «Методология компьютерного тестирования»
октябрь	Заседание УМС «Итоги внутреннего аудита качества преподавания отдельных дисциплин»
октябрь	Сбор и проверка электронных вариантов комплектов рабочих программ специальностей
ноябрь	Заседание УМС «Инновационные технологии обучения»
ноябрь	Участие в работе методических комиссий факультетов
декабрь	Анализ книгообеспеченности всех специальностей
декабрь	Проведение конкурса молодых преподавателей
декабрь	Заседание УМС «Требования к информационно-методическому обеспечению основных образовательных программ»
январь- февраль	Организация и проведение межвузовской конференции «Мониторинг качества образования»
январь	Подготовке модуля сбора данных вуза
январь	Подготовка и отправка в Информационно-методический центр аттестации рабочих учебных планов аттестуемых специальностей
февраль	Анализ методической обеспеченности итоговой государственной аттестации специальностей

Дата	Мероприятие
март	Подготовка к изданию сборника тезисов конференции «Мониторинг качества образования»
март	Заседание УМС «Методы активизации самостоятельной работы студентов»
апрель	Выборочное посещение открытых занятий молодых преподавателей
апрель	Оценка работы методических комиссий факультетов
апрель	Заседание УМС «Программы повышения квалификации преподавателей вуза»
май	Подготовка модулей образовательных программ аттестуемых специальностей
Июнь 2006 г.	Анализ результатов повышения квалификации преподавателей



**ОПРОСНИК**

**Для оценки и самооценки методической компетентности преподавателя вуза**

**Порядок работы:** Исследование может проводиться как самими преподавателем, так и экспертной группой, включающей работников методического отдела, ведущих преподавателей факультетов.

**Инструкция:** Внимательно прочитайте каждый из приведенных ниже показателей и обведите нужный балл на шкале, выражающий оценку уровня показателя:

- [1] – показатель проявляется в очень большой мере;
- [2] – показатель проявляется в большой мере;
- [3] – показатель проявляется в достаточной мере;
- [4] – показатель проявляется в небольшой мере;
- [5] – показатель проявляется в минимальной мере.

Показатель	Критерии оценки				
	1	2	3	4	5
<b>Ценностно-мотивационный компонент</b>					
Ценностное отношение к методической деятельности					
Наличие интереса к специальной методической литературе					
Наличие стремления к развитию методических знаний, умений, способностей					
Ориентация на творчество в методической деятельности					
<b>Когнитивный компонент</b>					
Общеметодические знания					
Специальные методические знания					
Знания, полученные в результате научно-методической деятельности					

Ориентация в инновационных методиках и технологиях обучения					
Технологичный компонент					
Умение методически грамотно проектировать и разрабатывать типовые учебные занятия, разрабатывать и проводить разные по форме обучения занятия					
Умение ставить и решать методические задачи					
Умение использовать инновационные образовательные технологии и методики обучения					
Умение моделирования в учебном процессе.					
Рефлексивный компонент					
Потребность в передаче методического опыта					
Ориентация на творчество в методической деятельности					
Установка по повышению уровня методической деятельности					
Установка на занятие научно-методической деятельностью					
Оценочный компонент					
Умение оценивать результат применения методик и техник обучения					
Работа в общественных методических органах					
Умение оценивать качество своей методической деятельности					
Умение оценивать качество обученности студентов					

ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ  
ЗАВЕДЕНИЙ

*Приложение 1 к приказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30 сентября 2005года № 1938*

1. Показатели государственной аккредитации, определяющие аккредитационный статус по типу «высшее учебное заведение»

Показатель 1.1. Содержание и уровень подготовки

Соответствие учебных планов и программ учебных дисциплин требованиям государственных образовательных стандартов по уровню и содержанию.

Показатель 1.2. Качество подготовки

Уровень требований, предъявляемых к абитуриентам.

Соответствие качества подготовки обучающихся и выпускников требованиям государственных образовательных стандартов.

Эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования.

Уровень организации научно-исследовательской работы студентов.

Востребованность выпускников.

Показатель 1.3. Воспитательная деятельность образовательного учреждения

Условия, созданные в образовательном учреждении, для внеучебной работы с обучающимися.

Организация воспитательной работы с обучающимися.

2. Показатели государственной аккредитации, используемые для определения вида высшего учебного заведения (институт, академия, университет).

Показатель 2.1. Спектр реализуемых основных образовательных программ.

Показатель 2.2. Возможность продолжения образования по образовательным программам послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Показатель 2.3. Научная, научно-техническая деятельность и ее результативность.

Показатель 2.4. **Методическая работа.**

Показатель 2.5. Квалификация педагогических работников.

## Приложение 5

### КРИТЕРИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ЭКСПЕРТИЗЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ

*Приложение 2 к приказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30 сентября 2005года № 1938*

Показатель государственной аккредитации	Наименование критерия государственной аккредитации и его значение	
2.1. Спектр реализуемых основных образовательных программ	Число укрупненных групп специальностей (направлений подготовки) по реализуемым основным образовательным программам:	
	для университетов	– не менее 7
2.2. Возможность продолжения образования по образовательным программам послевузовского и дополнительного профессионального образования	Число отраслей науки по специальностям научных работников (аспирантуры):	
	для университета	– не менее 5
	Число аспирантов на 100 студентов контингента, приведенного к очной форме обучения:	
	для университета	– не менее 4;
	для академии	– не менее 2.
	Процент аспирантов, защитивших диссертации не позднее чем через год после окончания аспирантуры (от числа поступивших):	
	для университета	– не менее 25;
	для академии	– не менее 25.
	Для университета – наличие докторантуры, диссертационных советов, реализация образовательных программ профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации руководящих работников и специалистов, научных и научно-педагогических работников.	
	Для академии – наличие докторантуры, наличие диссертационных советов (информационный показатель), реализация образовательных программ профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации руководящих работников и специалистов для определенной области научно-педагогической деятельности	

Показатель государственной аккредитации	Наименование критерия государственной аккредитации и его значение	
	Среднегодовой контингент обучающихся по образовательным программам профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации (чел)	
	для университета	– не менее 50;
	для академии	– не менее 20.
2.3. Научная, научно-техническая деятельность и ее результативность	Число отраслей науки, в рамках которых выполняются научные исследования:	
	для университета	– не менее 5.
	Среднегодовой объем финансирования научных исследований за пять лет (тыс. руб.):	
	для университета	не менее 10 000
	для академии	не менее 5 000
	для института	не менее 1 500
	Среднегодовой объем научных исследований на единицу научно-педагогического персонала за пять лет (тыс. руб.):	
	для университета	– не менее 18;
	для академии	– не менее 12;
	для института	– не менее 5.
	Среднегодовое количество монографий на 100 основных штатных педагогических работников с учеными степенями и (или) учеными званиями, изданных за пять лет:	
	для университета	– не менее 2,0;
	для академии	– не менее 1,5;
	для института	– не менее 1,2.
2.4. Методическая работа	Процент учебных дисциплин основных образовательных программ, обеспеченных учебно-методическими комплексами	– 100%
	Для университета – использование инновационных методов в образовательном процессе	
	Для академии – использование инновационных методов в образовательном процессе	

2.5. Квалификация педагогических работников	Процент профессорско-преподавательского состава с учеными степенями и (или) учеными званиями:	
	для университета	– не менее 60;
	для академии	– не менее 60;
	для института	– не менее 55.
	Процент докторов наук и (или) профессоров:	
	для университета	– не менее 10;
	для академии	– не менее 10;
	для института	– не менее 8,5.
	Процент профессорско-преподавательского состава, работающего в вузе на штатной основе:	
	для вузов, существующих от трех до пяти лет	– не менее 30;
	для вузов, существующих от пяти до девяти лет	– не менее 40;
	для вузов, существующих более девяти лет	– не менее 50.
	Среднегодовое число защит диссертаций на 100 человек научно-педагогического персонала за 5 лет	
	для университета	– не менее 3;
	для академии	– не менее 3;
для института	– не менее 1.	

### **Типовое положение об учебно-методическом объединении высших учебных заведений Российской Федерации**

#### **1. Общие положения**

1.1. Учебно-методическое объединение высших учебных заведений Российской Федерации (далее – учебно-методическое объединение, УМО) является государственно-общественным объединением в системе высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации.

1.2. Основными задачами учебно-методического объединения являются участие в разработке проектов государственных образовательных стандартов и примерных учебных планов, координация действий научно-педагогической общественности вузов, представителей предприятий, учреждений и организаций в обеспечении качества и развития содержания высшего и послевузовского профессионального образования, разработка предложений по структуре, отнесенной к его компетенции в области высшего и послевузовского профессионального образования и содержанию основных образовательных программ.

1.3. УМО создается федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием или иным государственным органом управления образованием. Вуз, на базе которого создается УМО (базовый вуз), должен располагать высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами, современной учебной базой, и в нем должны реализовываться образовательные программы по большинству направлений подготовки (специальностей) высшего и послевузовского профессионального образования, отнесенных федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием к компетенции данного УМО.

1.4. В состав учебно-методического объединения на добровольных началах в качестве его членов входят научно-педагогические и другие работники (далее – представители) государственных высших



учебных заведений Российской Федерации независимо от ведомственной подчиненности и негосударственных вузов, имеющих государственную аккредитацию, в которых реализуются основные образовательные программы по направлениям подготовки (специальностям) высшего и послевузовского профессионального образования, относящимся к компетенции УМО, а также предприятий, учреждений и организаций, действующих в системе высшего и послевузовского профессионального образования и заинтересованных в совершенствовании подготовки специалистов по соответствующим направлениям подготовки (специальностям). К участию в своей работе УМО может привлекать иностранных граждан, лиц без гражданства и иностранных юридических лиц в соответствии с законодательством Российской Федерации.

1.5. Учебно-методическое объединение строит свою деятельность на принципах равноправия всех входящих в УМО представителей вузов, предприятий, учреждений и организаций, коллегиальности руководства, гласности принимаемых решений.

1.6. Учебно-методическое объединение осуществляет свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормативными актами соответствующих государственных органов управления образованием, решениями координационных советов учебно-методических объединений, положением об УМО, разработанным на основе настоящего Типового положения.

1.7. Учебно-методическое объединение ежегодно направляет информацию по направлениям своей деятельности в федеральный (центральный) орган управления высшим профессиональным образованием и в государственный орган управления образованием, создавший УМО.

1.8. Решения учебно-методического объединения принимаются в соответствии с регламентом, устанавливаемым положением об УМО.

## 2. Основные направления деятельности учебно-методического объединения.

Для решения поставленных задач по отнесенным к компетенции УМО направлениям подготовки (специальностям) высшего и послевузовского профессионального образования учебно-методическое объединение:

2.1. Участвует в разработке проектов государственных образовательных стандартов, требований к уровню подготовки выпускников, содержанию основных и дополнительных образовательных программ.

2.2. Формирует перечни аннотированных программ специализированной подготовки магистров, специализаций в рамках специальностей, учебно-методической литературы и материально-технического обеспечения учебного процесса.

2.3. Участвует в разработке проектов примерных учебных планов и образовательных программ высшего, послевузовского и соответствующего дополнительного профессионального образования.

2.4. Организует обеспечение высших учебных заведений нормативно методической документацией по подготовке специалистов послевузовского и всех ступеней высшего профессионального образования.

2.5. Участвует в разработке перечня направлений подготовки (специальностей) высшего и послевузовского профессионального образования.

2.6. Участвует в подготовке и экспертизе проектов документов по вопросам развития высшего, послевузовского и соответствующего дополнительного профессионального образования.

2.7. Участвует в разработке программ повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава.

2.8. Проводит по поручению федерального (центрального) органа управления высшим профессиональным образованием экспертизу аттестационных дел по присвоению ученых званий профессора и доцента преподавателям высших учебных заведений.

2.9. Вносит в государственные органы управления образованием предложения о реализации государственной политики в области образования.

2.10. Участвует в разработке государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования с целью их согласованности с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования.

2.11. Участвует в разработке примерных программ экзаменов кандидатского минимума по соответствующим специальностям.

2.12. Участвует в формировании перспективных планов издания учебников и учебных пособий с грифом федерального (центрального) органа управления высшим профессиональным образованием, ведомств, учебно-методических объединений.

2.13. Участвует в организации и проведении конкурсов по созданию учебной и методической литературы, аудиовизуальных средств.

2.14. Проводит по поручению федерального (центрального) органа управления высшим профессиональным образованием рецензирование подготовленных к изданию рукописей учебников и учебных пособий, а также учебной и методической литературы соответствующего дополнительного профессионального образования.

2.15. Вносит в государственные органы управления образованием предложения о совершенствовании учебного процесса, организации кадрового, методического и материально-технического обеспечения учебного процесса в вузах.

2.16. Проводит конференции, семинары и совещания по проблемам высшего и послевузовского профессионального образования, студенческие олимпиады и конкурсы.

### 3. Управление УМО и организация деятельности

3.1. Руководство деятельностью учебно-методического объединения осуществляет выборный коллегиальный орган – совет учебно-методического объединения, а в перерывах между заседаниями совета - президиум, председатель и заместитель председателя совета учебно-

методического объединения. Совет учебно-методического объединения представляет на утверждение в государственный орган управления образованием, создавший УМО, председателя и заместителя председателя совета учебно-методического объединения.

Совет учебно-методического объединения принимает положение об учебно-методическом объединении, которое утверждается государственным органом управления образованием, создавшим УМО.

3.2. Функции председателя и заместителя председателя совета учебно-методического объединения определяются положением об УМО.

3.3. Федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием для согласованности стратегии, принципов и методов работы учебно-методических объединений могут создаваться координационные советы учебно-методических объединений, в которых каждое учебно-методическое объединение имеет своего представителя в лице председателя совета УМО.

3.4. Учебно-методическое объединение может самостоятельно формировать необходимые для выполнения возложенных на него функций учебно-методические советы, комиссии и другие организационные структуры в соответствии с положением об УМО.

3.5. Государственные органы управления образованием и муниципальные органы управления образованием вправе оказывать поддержку учебно-методическому объединению.

## Приложение 7

### Учебно-методические советы УМО по классическому университетскому образованию РФ

УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
1. Математика и механика	Чубариков Владимир Николаевич проф. т.939-14-23 chubarik@mech.math.msu.su	Субботин Алексей Владимирович доцент т.939-39-29 <a href="mailto:awsubbotin@mail.ru">awsubbotin@mail.ru</a>	Дулина Оксана Юрьевна т.939-39-29 к.819 <a href="mailto:dulina@mech.math.msu.su">dulina@mech.math.msu.su</a>
2. Прикладная математика и информатика <a href="http://www.cs.msu.su/jetspeed/portal/content/view/documentation/general/council.html">http://www.cs.msu.su/jetspeed/portal/content/view/documentation/general/council.html</a>	Моисеев Евгений Иванович проф., д.ф.-м.н., акад. РАН т.939-53-71	Тихомиров Василий Васильевич проф., д.ф.-м.н. т.939-55-91, 939-18-88	Поставнича Виктория Анатольевна т.939-50-71 к.687 <a href="mailto:uchsov@cs.msu.su">uchsov@cs.msu.su</a>
3. Физика <a href="http://foroff.phys.msu.ru/phys/">http://foroff.phys.msu.ru/phys/</a>	Трухин Владимир Ильич проф., д.ф.-м.н. т.939-31-60 dean@phys.msu.su	Хохлов Дмитрий Рэмович проф., д.ф.-м.н. т.939-11-51 <a href="mailto:khokhlov@mig.phys.msu.ru">khokhlov@mig.phys.msu.ru</a>	Чуманова Ольга Васильевна т.932-98-00 <a href="mailto:ovc-hu@phys.msu.ru">ovc-hu@phys.msu.ru</a>

УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
4. Химия <a href="http://www.chem.msu.ru/rus/program/welcome.html">www.chem.msu.ru/ rus/program/ welcome.html</a>	Лунин Валерий Васильевич проф., д.х.н., акад. РАН т.939-35-71 Lunin@direction. chem.msu.ru	Шевельков Владимир Федорович доц., к.х.н.  т.939-31-85	Логинова Мария Леонидовна  т.939-31-85 к.564а LoginovaM@umo. chem.msu.ru
5. Биология <a href="mailto:adm@adm.bio.msu.ru">adm@adm.bio. msu.ru</a>	Кирпичников Михаил Петрович проф., д.б.н., акад. РАН т.939-27-53	Мелехова Ольга Петровна ст.н.с., к.б.н. т.939-39-15, факс 932-89-82 вт., чт. 13-17 ч, к. 498Е	Глебова Светлана Васильевна  т.939-17-45, 939-27-76 пн., ср., пт. 12-15 ч к. 264
6. Почвоведение <a href="http://www.soil.msu.ru/ru/umo.html">www.soil.msu.ru/ru /umo.html</a>	Шоба Сергей Алексеевич проф., д.б.н., чл.- корр. РАН т.939-29-47 dean@soil.msu.ru shoba@soil.msu.ru	Шеин Евгений Викторович проф., д.б.н.  т.939-36-84 shein@physics.soi ls.msu.ru	Стоянова Ирина Валерьевна  т.939-54-88 phys@soil.msu.ru
7. Геология <a href="mailto:admin@geol.msu.ru">admin@geol.msu.ru</a>	Пушаровский Дмитрий Юрьевич проф., д.г.-м.н., т.939-12-23	Богословский Вадим Александрович проф., д.г.-м.н. т.939-49-70 bogos@geol.msu. ru	Чистякова Валентина Федоровна  т.939-49-70 к. 531

УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
8. География. Экология и устойчивое развитие <a href="http://www.geogr.msu.ru/ESD/pages/page5_1.htm">http://www.geogr.msu.ru/ESD/pages/page5_1.htm</a>	Касимов Николай Сергеевич проф., д.г.н., чл.-корр. РАН т.939-22-38	Романова Эмма Петровна проф., д.г.н. т.939-21-40 romanova@geogr.msu.ru	Романова Наталья Борисовна т.939-21-40 к. 1802
9. История, Искусствоведение fuculty@hist.msu.ru	Карпов Сергей Павлович проф., д.ист.н., чл.-корр. РАН т.939-35-66	Пивовар Ефим Иосифович проф., д.ист.н. Головин Виктор Петрович, доц. т.939-56-79, 939-56-38	Савватеева Ирина Юрьевна т.939-56-38 к. 417 i-savva@mail.ru
10. Теология umo_teologia@mail.ru	Карпов Сергей Павлович проф., д.ист.н., чл.-корр. РАН т.939-35-66	Воробьев Владимир Николаевич проф., к.ф.-м.н. ректор ПСТБИ	Терентьева Елизавета Юрьевна т. 953-72-32 pstbi80@mail.ru
11. Филология <a href="http://www.philol.msu.ru/~umo/">www.philol.msu.ru/~umo/</a>	Ремнева Марина Леонтьевна проф., д.филол.н. т.939-32-77  russlang@philol.msu.ru	Гудков Владимир Павлович доц., к.филол.н. т.939-24-55, 939-32-16 umo@philol.msu.ru <a href="mailto:slavlang@philol.msu.ru">slavlang@philol.msu.ru</a>	Ковтун Елена Николаевна Дрябина Оксана Владимировна т.939-32-16 к. 981

УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
12. Философия, политология и ре- лигиоведение www.philos.msu.ru/ fac/dep/umo/ umo@philos.msu.ru	Миронов Владимир Васильевич проф., д.филос.н. т.939-19-25 mironov@philos. msu.ru	Кротов Артем Александрович доц., к.филос.н. т.939-18-48	Миронова Мария Ивановна т.939-18-48 к. 1104
13. Социология, социальная антро- пология и органи- зация работы с молодежью www.socio.msu.ru/ umo-prog.html umo@socio.msu.ru	Добренёв Владимир Иванович проф., д.филос.н. т.939-46-98	т.939- 59-03	Сушко Валентина Афанасьевна ученый секре- тарь УМС т.939-59-03 к. 203
14. Экономика postmaster@econom. msu.ru	Колесов Василий Петрович проф., д.э.н. т.939-34-95	Телешова Ирина Георгиевна доц., к.э.н. т.939-35-81 teleshova@econ. msu.ru	т.939-35-81
15. Журналистика referent@journ. msu.ru root@journ.msu.ru	Засурский Ясен Николаевич проф., д.филол.н. т.203-66-41	Алексеева Марина Ивановна доц., к.филол.н. т.203-36-21	Орлова Маргарита Игоревна т.203-36-21 к. 205 orlova@journ. msu.ru



УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
16. Психология, клиническая пси- хология www.psy.msu.ru/ educat/ umo/	Зинченко Юрий Петрович д.психол.н., проф. т.203-27-07 zinchenko@psy. msu.ru	Корсакова Наталья Константиновна доц., к.психол.н., т.203-27-36 zumo@psy.msu.ru	Хрусталева Антонина Гавриловна т.203-27-36 к. 109 zumo@psy.msu.ru
17. Востоковедение, африканистика и регионоведение www.iaas.msu.ru/ umo/umo_r.html office@iaas.msu.ru	Мейер Михаил Серафимович проф., д.ист.н. т.203-64-76 measth@iaas.msu. ru	Карнеев Андрей Ниязович доц., к.ист.н. т.203-34-14 andrei_karneev@ mail.ru	Кузьменко Тамара Павловна т.203-34-14 tamara- umo@rambler.ru
18. Совет по педагогическому университетскому образованию www.fpo.msu.ru admin@fpo.msu.ru	Розов Николай Христович проф., д.ф.-м.н. т.939-32-81, 939- 16-31, 939- 52-44 rozov@fpo.msu.ru	939-32-81, факс 939-40-56	Мазуренко Ольга Александровна т.939-32-81 mazurenko@fpo. msu.ru
19. Химия, физика и механика материалов hsms@hsms.chem. msu.ru	Третьяков Юрий Дмитриевич проф., д.х.н., акад. РАН т.939-20-74 yudt@hsms.msu.ru	Гудилин Евгений Алексеевич проф., д.х.н., член-корр. РАН т.939-28-70	Карпова Елена Владимировна к.х.н. т.939-28-70 karpova@inorg. chem.msu.ru

УМС по направлению	Председатель	Зам. председателя	Методист
20. Биоинженерия и биоинформатика	Скулачев Владимир Петрович проф., акад. РАН т.939-55-30 skulach@genebee. msu.ru	Муронец Владимир Израилевич проф., д.б.н. т.939-14-56 vimuronets@ belozersky.msu.ru	Гришина Зоряна Владимировна к.х.н. т.939-31-74 zoryana@ belozersky.msu.ru
21. Изящные ис- кусства	Лободанов Александр Павлович проф. т.939-44-51	Мухутдинов Николай Алексеевич к.и.н. т.939-44-51	
22. УМО по юри- дическому образо- ванию вузов РФ Пр. Минобразова- ния РФ №3712 от 30.09.2003 г.	Садовничий Виктор Антонович проф., д.ф.-м.н., акад РАН ректор МГУ им.М.В. Ломонос ова Кутафин Олег Емельянович проф., д.ю.н, акад. РАН ректор МГЮА	Голиченков Александр Константинович проф., д.ю.н. декан юридич. ф- та МГУ т. 939-29-03, 939-13-90 Мальков Владимир Васильевич проф., к.ю.н. рук. Мужвуз. центра по право- ведению МГЮА	

Адрес: 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, МГУ, Главное здание, А-1006 тел./факс.: (495) 939 16 24 e-mail:umo@rector.msu.ru

*Научное издание*

**Наталья Валентиновна Соловова**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ВУЗЕ:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Монография*

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 03.12.07

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 12,75. Уч.-изд. л. 9,07. Тираж 500 экз (1-й завод -150 экз). Заказ № 741

Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс групп»