

ВЕСТНИК
ВЯТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 1

ДИДАКТИКА

1997

Главная редакционная коллегия:

В.С. Данюшенков (главный редактор),
Е.М. Вечтомов (зам. главного редактора), *Л.И. Белозерова*
(отв. секретарь), *В.А. Бердинских*, *В.Н. Оношко*,
В.Г. Решетов, *Ю.А. Сауров*, *А.М. Слободчиков*,
В.Ф. Юлов

Редакционная коллегия серии:

В.С. Данюшенков (отв. редактор),
Е.О. Галицких (отв. секретарь),
Г.А. Русских

Вестник Вятского педагогического университета
Серия психолого-педагогических наук. Дидактика. Выпуск 1.
Научный журнал. Выходит с 1996 г.

Редакторы: *Т.Н. Котельникова*, *Г.Д. Папырина*
Технический редактор: *А.Ю. Чепурных*

Адрес редакции:
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. 67-88-60

Подписано в печать 07.04.97. Формат 60x84 1/16
Бумага газетная. Усл.п.л. 1,8 Тираж 100 экз.
Заказ 229.....

ISBN 5-900185-47-8

© Вятский государственный педагогический университет (ВГПУ), 1997

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ГАЛИЦКИХ Е.О.</i> Педагогические мастерские как новая технология учебных занятий в вузе	4
<i>ДАНЮШЕНКОВ В.С.</i> Личностно-ориентированная система стипендий как условие целостного формирования активности студента	7
<i>КУКЛИНА С.С.</i> Подготовка студентов факультета иностранных языков к организации коллективной учебной деятельности школьников	10
<i>ОГАНЕСЯН Н.Т.</i> Развитие творческих способностей студентов	12
<i>РУССКИХ Г.А.</i> Личностно-ориентированный подход к работе со студентами в период их подготовки к педагогической практике ...	14
<i>ЮСУПОВ В.З.</i> Подготовка руководителя образовательного учреждения к проектной деятельности	16
<i>МАШАРОВА Т.В.</i> Понятие педагогической технологии в образовательном процессе	19

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>ДАНЮШЕНКОВ В.С.</i> Перспективы научной деятельности университета в 1997 году. (Итоги научной сессии)	22
--	----

ИНФОРМАЦИЯ

Научно-практические конференции и семинары в университете в 1997 году	29
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

Е.О. Галицких

Обновление технологии современного урока в инновационных учебных заведениях и общеобразовательных школах проходит достаточно интенсивно. Дидактика высшей школы изучает результаты экспериментов, проводимых учителями-исследователями, ищет пути обновления устоявшихся форм университетского обучения.

Педагогические мастерские как новую технологию урока привезла в Россию французская группа нового образования в 1990 году [1]. Петербургские и московские методисты внедрили эту форму повышения квалификации, в основе которой лежит изменение философии педагогического бытия, концептуальное изменение педагогической деятельности на основе главной идеи: все способны! Технология мастерских реализует принципы развивающего обучения, сочетает индивидуальную и коллективную работу, создает атмосферу сотрудничества и сотворчества.

Закон мастерской: делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта, и корректируй себя сам. В процессе познания становится востребованным творческий потенциал учителя и каждого ученика, психологически тонко расширяется эмоциональный опыт, используются скрытые, интуитивные, подсознательные возможности человека.

Мастерские широко внедряются в школьное образование, но их можно продуктивно использовать и в вузе, например, при изучении спецкурсов, спецсеминаров, на практических занятиях по методике преподавания школьных дисциплин (оптимальное количество участников 13-15 человек). Мы считаем, что не освоивший технологию мастерских выпускник педуниверситета уже отстает от времени, ему предстоит наверстывать упущенное.

Одним из главных условий при подготовке педагогических мастерских является диагностика, прогнозирование, взаимодействие с наукой.

Мастерские имеют основные этапы (терминология ЖФЭН):

1. "Индукция" ("наведение") – создание эмоционального настроения, мотивирующего творческую деятельность каждого, включение чувств, подсознания, формирование личностного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, фраза, текст, предмет, звук, мелодия, рисунок.

2. "Деконструкция" – работа с материалом (текстом, красками, звуками, веществами, моделями и т.д.).

3. "Реконструкция" – создание своего мира, текста, рисунка, гипотезы, проекта, решения.

4. "Социализация" – соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных: работа в паре, малой группе, представление всем промежуточного, а потом и окончательного результата своего труда. Задача – провести самооценку и коррекцию.

5. "Афиширование" – вывешивание произведений студентов и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, читают, обсуждают, или зачитывает вслух сам автор, мастер, студент.

6. "Разрыв" – кульминация творческого процесса: озарение, новое видение предмета, явления, внутреннее осознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, побуждающие к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником. Так формируется информационный запрос каждого и предлагаются способы его удовлетворения, которые нужно самостоятельно выбрать.

7 "Рефлексия" – отражение, самоанализ, обобщение чувств, ощущений, возникших в мастерской. На первом месте анализ движения собственной мысли, чувства, знания, мироощущения. Мастер имеет возможность совершенствовать свою дальнейшую работу.

На факультете русского языка и литературы ВГПУ мастерские широко внедряются при изучении курса методики преподавания литературы в школе. Экспериментальная программа курса, построенного в системе развивающего обучения, потребовала кардинального изменения и форм занятий. Так, перед трехуровневым экзаменом (базовые знания, проблемный вопрос, творческое задание) проводится репетиционный экзамен (вместо традиционной консультации) по технологии мастерской.

Студенты работают в группах по четыре человека. Роль "индуктора" выполняет первое задание – предлагается каждому написать определенное задание на отдельном листе, затем создать "образ" (идеал) учителя-словесника в виде рисунка, символа, описания, определения. Затем все вывешивают свои работы на доску и получают возможность с ними ознакомиться. Одновременно и преподаватель выполняет это задание.

Сейчас важно создать ситуацию самооценки каждым студентом всей системы его подготовки к экзамену. Для этого каждая группа вы-

бирает один самый трудный, с их точки зрения, проблемный вопрос и коллективно создает проект ответа на него.

Этот проект зачитывается, обсуждается, и каждая группа формулирует вопросы, уточняющие глубину раскрытия проблемы.

Вопросы записываются (в том числе и вопрос мастера-преподавателя).

Следующий этап работы – коррекция проекта и создание плана ответа. Эмоционально включается в работу каждый, когда мастер дает задание индивидуализировать ответ, сделать его лично-ярким, раскрывающим автора ответа. Затем все способы индивидуализации заслушиваются (глубина и оригинальность аргументации, выдвижение проектов, широта кругозора в методической литературе, приведение интересных примеров, чтение наизусть текстов и афоризмов, индивидуальный выбор и его мотивация, обоснование своей концепции преподавания предмета и т.д.).

Переходим к актуализации базовых знаний. Студентам предлагается проверить свои знания самим путем "коллективного ответа" на базовый вопрос. Все группы выбирают по одному вопросу, который требует быстрого, точного и конкретного ответа. Мастер говорит первую фразу, вступление, а затем каждый в группе выстраивает свой тезис, продолжая предыдущие ответы. В результате получается законченный ответ. Разрешается "пропустить свой ход" в случае затруднения. Этот этап требует быстрого ритма мыслительной деятельности, поэтому не открывает мастерскую, а включается тогда, когда студенты адаптировались в группе.

Переходим к творческому заданию, оформленному на карточке и проверяющему умение использовать знания в новой ситуации. Студенты ищут варианты его выполнения, обосновывают свой выбор, консультируются с мастером в случае затруднения.

Итогом является самооценка, которую студенты записывают на листочках. В ней они анализируют свои пробелы, выявленные затруднения, намечают программу дальнейшей подготовки, определяют желаемый результат экзамена. Мастер просит найти противоречия между "образом" (идеалом) учителя, определением экзамена, которое они дали вначале, и самооценкой своей позиции и подготовки.

Заканчивается репетиционный экзамен рефлексией – высказыванием-анализом каждого своих ощущений и переживаний во время работы. Кто отмечает радость при выполнении творческого задания, кому помогла работа в группе преодолеть неуверенность в своих силах, кто увидел пробелы в системе знаний и торопится их ликвидировать, кто

переживал неудовлетворенность собой, потому что затруднялся в ответе на вопросы. Но все единодушно в одном: такая мастерская помогла скорректировать свою систему подготовки к экзамену, привела в состояние творческого подъема, была интересна всем.

На репетиционном экзамене отсутствует главный тормоз творчества – необходимость формальной оценки, от которой высшая школа еще не отказалась. Сам процесс работы захватывает, переживается как радость познания, открытия своих творческих возможностей и перспектив.

Закончим мыслью Ю.М. Лотмана из обращенного к студентам выступления "Чему же учатся люди?" Он подчеркнул: "Университетское образование, как и всякое высшее образование, означает новую ступень по сравнению со средней школой. И одна из особенностей этой ступени в том, что здесь уже нет верха и низа – учителей и учеников – здесь все коллеги, т.е. люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т.е. когда одни *хотят* учиться, а другие им *помогают* в этом. Принуждение, обязательный "насилованный" контроль остались на нижней ступени образования. И отношение преподавателей к вам будет иное. Это будет отношение коллеги к младшему коллеге"[2].

Литература

¹ Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. Вып. 1/Сост. И.А. Мухина. – СПб., 1995.

² Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М., 1994, – С. 459.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА СТИМУЛОВ КАК УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОГО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА

В.С. Данюшенков

Педагогическую науку во все времена интересовал вопрос о гармоническом развитии ребенка в процессе обучения в школе. Авторами предлагались различные пути развития личности. Но, как показывает практика, оптимум до сих пор не найден. Поэтому нами предлагается

один из возможных путей развития личности через системное воздействие внешней среды на ее системообразующее свойство.

Исходя из совокупности парадигм: об интегральных характеристиках личности (Л.И. Божович, Э.В. Ильенков, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн); о механизме персонализации личности и ее развитии в деятельности (Л.И. Анцыферова, Л.П. Буева, Л. Коссаковский и др.); об индивидуальности и ее развитии (Б.И. Додонов, В.С. Мерлин и др.); об активности личности (К.А. Абульханова-Славская, Д.Н. Богоявленская, С.Д. Смирнов, Ю.М. Орлов); об источниках активности (М.А. Данилов, М.И. Махмутов, К. Томашевский); о системном подходе к воспитанию личности (В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Ю.П. Сокольников и др.); о сущности целостности систем (В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); о сущности процесса активизации деятельности личности (Л.П. Аристова, В.В. Краевский, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукин), мы выявили аксиоматические условия целостного развития личности студента в процессе обучения. К ним относятся:

1. Представление личности целостной системой, совокупностью свойств и качеств, обладающей внутренней структурой.
2. Наличие в системе системообразующего свойства, тесно связанного с другими свойствами и влияющими на их развитие.
3. Обязательное присутствие системы стимулов, воздействующих на системообразующее свойство личности.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало, что за развитие в деятельности субъекта в определенный момент времени в структуре личности отвечает такое свойство, как *общая активность*.

Системно-структурный анализ общей активности показал, что она состоит из двух подсистем: внутренней и внешней активности. Наибольший интерес представляет подсистема внутренней активности личности, так как она непосредственно связана с основными типологическими свойствами (характером, эмоциями, способностями), механизмами психики (памятью, мышлением, восприятием) и создает условия для активной деятельности.

Источником внутренней активности является система предметно-личностных стимулов, которая создает различные детерминанты противоречий (внутренние, внешние, внутренне-внешние).

Для характеристики направленности внутренней активности нами вводится понятие *вектора активности* как качественной величины,

показывающей ориентацию внутренних сил организма на активную деятельность. Чем быстрее вектор активности мобилизует внутренние силы организма, тем ускореннее произойдет отражение свойств предметов познания, а следовательно, саморазвитие личности.

Эффективное использование системы стимулов на практике возможно при наличии знания о ее взаимосвязи с внутренними состояниями субъекта: потребностью, интересом, мотивом и установкой.

Теоретические исследования показали, что за системное формирование внутренней активности как источника активной деятельности личности ответственна мотивационная сфера. Поэтому наши поиски связи стимулов с потребностью, интересом и мотивом показали следующее:

- градация стимулов по содержанию, силе, устойчивости позволяет направленно руководить процессом формирования активности личности;
- посредством организованной системы стимулов целенаправленно вести личность от одного уровня активности к другому;
- личностная ориентация стимулов позволяет ликвидировать педагогические и методические промахи, характерные для обучения.

Эффективное функционирование системы стимулов в учебной деятельности может осуществляться при следующих педагогических условиях:

1. Возбуждать внутренние мотивы учения личности на этапах развития активности.
2. Стимулировать механизм ориентировки вектора активности.
3. Обеспечивать активное формирование умений по переработке учебной информации.
4. Стимулировать нравственно-волевые и физические силы на достижение целей.
5. Обеспечивать самооценку деятельности.
6. Оптимизировать процесс целостного развития личности.

Градация системы стимулов по содержанию, силе, времени в сочетании с педагогическими условиями их функционирования позволила нам создать систему средств активизации адекватной деятельности каждого студента в процессе обучения в зависимости от его эмоционально-волевой сферы, темперамента, сформированности умений и знаний.

Функции средств активизации	Степень активизации	Средства активизации
По содержанию	Побуждающие	Парадоксы Проблемная ситуация Исторические экскурсы Ситуация занимательности
	Направляющие	Познавательные задачи Структура теории Логика
	Регулирующие	Занимательные упражнения Игровая ситуация
По силе	Сильные	Аналогии Парадоксы Жизненные перспективы
	Умеренные	Гипотеза Красота теории Сравнение
	Слабые	Систематизация Наблюдение
По времени	Постоянные	Учебник Наблюдение Технология обучения Конструирование
	Длительные	Экскурсии Методики изложения
	Кратковременные	Элементы игры Занимательность Необычность

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
К ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

С.С. Кукина

Одним из путей реализации концепции развивающего обучения является придание учебной деятельности школьников коллективного характера. В этом случае решение учебной задачи осуществляется общими усилиями взаимодействующих субъектов и каждый участник, чувствуя ответственность за результат, старается как можно лучше выполнить свою часть задания. Общаясь, они обогащают друг друга

знаниями, навыками и умениями, в группе создается атмосфера сотрудничества, сопереживания и взаимной помощи, что в итоге не только приводит к повышению уровня учебных достижений учащихся, но и к существенным изменениям в личности ученика, в его сознании, умственном и нравственном развитии.

Для целенаправленной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации коллективной учебной деятельности школьников в названных условиях потребовалось, во-первых, выявить необходимую совокупность знаний, навыков и умений, а во-вторых, подобрать формы проведения учебных занятий, адекватные исследуемому явлению.

Отбор знаний из социальной, общей и педагогической психологии, педагогики и методики осуществлялся с учетом критериев актуальности, системности, достаточности и специфичности. В их число вошли сведения об особенностях коллективной учебной деятельности, ее структуре, формах и организации. Затем они были уточнены для процесса овладения иноязычным общением как цели обучения иностранным языкам в средней школе. Особое внимание мы уделяли вопросам организации коллективной учебной деятельности, а именно: определению оптимального количественного и качественного состава участников, подбору лидеров, нахождению эффективной структуры взаимодействия школьников и адекватных средств управления им со стороны учителя. Детерминирующее влияние на решение этих вопросов оказало содержание коллективной учебной деятельности на всех этапах процесса овладения иноязычным общением (Е.И. Пассов). Это, в свою очередь, дало ключ к выявлению конкретных форм коллективной учебной деятельности для каждого из этапов. Учет же возрастных характеристик школьников и условий обучения иностранным языкам в 5-11 классах позволил сделать структуру коллективной учебной деятельности более гибкой, готовой к применению в разных условиях.

К числу искомым умений и навыков мы отнесли ту часть организационных действий учителя иностранного языка (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова), которые обеспечивают как коллективную учебную, так и коллективную речевую деятельность учащихся на этапах формирования и совершенствования навыков общения, развития речевых умений и обучения общению как средству планирования, осуществления и контроля познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной форм деятельности.

Чтобы отобранные знания, навыки и умения стали достоянием будущих учителей иностранного языка, мы организовали спецсеминар. Его занятия также проводились в форме коллективной учебной дея-

тельности, построенной с учетом вышеперечисленных факторов. Специфика взаимодействия участников обуславливалась содержанием учебно-познавательной деятельности. Если студенты включались в малые группы для ознакомления с новой информацией в ее интерпретации к процессу овладения иноязычным общением, то после получения задания и его распределения участники вначале работали самостоятельно, а затем объединялись вместе, чтобы обсудить полученные сведения. В процессе анализа действующих учебников английского языка с точки зрения наличия в них условий для использования коллективной учебной деятельности и методических рекомендаций, содержащих образцы групповых занятий для разных этапов обучения иноязычному общению, организовывалось последовательное выполнение членами малой группы общей задачи. И наконец, самостоятельная разработка групповых занятий осуществлялась в форме совместно-взаимодействующей деятельности (Л.И. Уманский), когда задание выполнялось всеми участниками одновременно, а затем предъявлялось на обсуждение другим группам.

Все это вместе взятое обеспечивает будущим учителям иностранного языка не только овладение новыми технологиями обучения, но и способствует дальнейшему развитию их личности.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Н.Т. Оганесян

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования, в частности высшей школы, с тем чтобы студент стал действительно центральной фигурой учебного процесса, чтобы его познавательная деятельность оказалась в центре внимания педагогов-исследователей. Преподаватель должен научиться управлять процессом познания, а не осуществлять процесс преподавания. Высшая школа в современных условиях обязана готовить выпускников, умеющих самостоятельно учиться, работать с информацией, совершенствовать свои знания и умения в различных областях, творчески подходить к решению различных проблемных, нестандартных ситуаций.

Отсюда следует, что процесс обучения должен быть построен таким образом, учебный материал отобран так, чтобы при оптимальной на-

грузке студент вместе с преподавателем мог работать над развитием способностей (в т.ч. творческой способности) для эффективной реализации их в будущей творческой деятельности.

Кафедра педагогического мастерства ВГПУ целенаправленно работает в этом направлении.

Во-первых, преподаватели кафедры работают под лозунгом "Творческого студента может воспитать только творческий преподаватель". Среди называемых обычно педагогами и психологами (программа "Astor", США) необходимых качеств, характеризующих творчески работающих преподавателей, такие, как: расположенность к людям, теплота, чуткость, чувство юмора, энтузиазм, непредубежденность, уверенность в своих силах, энергичность, высокий интеллект.

Ежегодное анкетирование студентов и тестирование преподавателей свидетельствуют о достаточно высоком уровне креативности преподавателей кафедры.

Во-вторых, на кафедре разработан спецкурс "Развитие творческих способностей студентов". Пока еще программы педвузов не предусматривают специальных методов, имеющих целью воспитание студента как творческой личности. Требуется поиск адекватных этой цели способов и методов коррекции и развития личности.

Одним из самых актуальных вопросов является использование продуктивных методов в процессе преподавания. Проблемные лекции, семинары, дискуссии, работа в проблемных группах, диалог, обучение в сотрудничестве, активное использование опор, модульное обучение и другие новые педагогические технологии активно используются преподавателями кафедры.

Не умаляя роли теоретических знаний, которые помогут студенту реализоваться в будущем, мы хотим подчеркнуть целесообразность более активного включения в учебный процесс заданий творческого характера, стимулирующих раскрытие творческого потенциала личности. К таким относятся психологические тренинги, включающие большое количество упражнений на развитие креативности, и конкурсы педагогического мастерства, являющиеся живой моделью творческого воздействия на личность. Эти виды занятий дают возможность понять, что в развитии креативности важно меньше заниматься разъяснением, чтением лекций и проведением бесед, а больше организовывать непосредственную деятельность, в которой активно и целенаправленно формируются необходимые личностные качества и опыт.

Группы общения расширяют потенциал личностного воздействия педагога на студента, синхронизируют этот процесс с процессом само-

воспитания. Такая работа проводится со студентами инфака и естгеофака.

Проводимое ежегодное анкетирование студентов этих факультетов показывает, что практически все студенты отмечают продуктивность работы кафедры в этом направлении, творческий подход в организации процесса обучения. Отзывы свидетельствуют о том, что студенты особенно ценят возможность самовыразиться, а преподаватели стремятся к раскрытию их творческого потенциала и стимулированию самоактуализации.

Практически доказано, что за новыми активными формами работы со студентами вузов – будущее.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ В ПЕРИОД ИХ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Г.А. Русских

Цель личностно-ориентированного подхода в обучении студентов – создать условия для их самосовершенствования в процессе вузовской подготовки к профессиональной деятельности.

В настоящее время школа ориентируется на работу в режиме развивающего обучения и, следовательно, нуждается в учителях-экспериментаторах. Как подготовить будущего учителя к опытно-экспериментальной педагогической деятельности? Одно из направлений – обучение моделированию системы уроков. Модель представляет собой технологические карты нескольких уроков, взаимосвязанных между собой по дидактической цели, содержанию и методам обучения. Стержневая идея модели – конструирование учебного процесса на основе деятельностного подхода к обучению географии.

Обучение моделированию осуществляется поэтапно. 1 этап – самодиагностика, 2 этап – самокоррекция и подготовка проекта к защите, 3 этап – реализация творческого замысла.

1. Самодиагностика. Цель – самостоятельно определить уровень готовности к моделированию уроков.

На этом этапе диагностируются уровни творческих возможностей студентов по методике ШТУРа, сформированности умений работать с

текстом учебной статьи, готовности к обсуждению изученного материала.

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает методика определения уровня сформированности умений работать с текстом учебной статьи. Студентам предлагается задание для самостоятельной работы следующего содержания: прочитать текст учебной статьи, законспектировать основное содержание, сформулировать не менее трех вопросов разного уровня сложности, дать свой вариант ответа на вопросы. Работая в парах сменного состава, предложить вопросы партнеру (письменно), проверить и оценить ответы.

Предполагается, что студенты выполнят задание по вариантам, работают с незнакомым текстом школьного учебника. Время работы – 60 минут. Задание этого типа дает возможность выявить следующие учебные умения студентов: 1) отбирать основное и дополнительное содержание нового учебного материала; 2) выделять причинно-следственные связи и географические закономерности; 3) кодировать учебную информацию и оформлять ее в виде конспекта (ЛОС, опорная схема, путеводитель, таблица и др.); 4) отбирать учебный материал для конспектирования вопросов; 5) конструировать вопросы разного уровня сложности; 6) конструировать проблемные задания; 7) грамотно отвечать на вопросы и задания; 8) выявлять затруднения в ответе партнера; 9) корректировать ответ, добываясь наиболее полного и точного оформления мысли; 10) оценивать работу партнера.

По результатам работы составляется аналитическая таблица, в которой фиксируются фамилии студентов и уровень овладения каждым из перечисленных умений в баллах. "3" – студент владеет умением; "2" – имеются неточности в выполнении действий; "1" – действие выполнено с ошибкой; "0" – ответа нет. Максимально возможное количество баллов – 30. 25-30 баллов – высокий уровень сформированности умений; 20-24 балла – средний; 19 баллов и меньше – низкий.

2. Самокоррекция и подготовка проекта к защите. Цель: устранить недостатки, выявленные на этапе самодиагностики, и разработать свою модель системы уроков.

На этом этапе каждый студент анализирует результаты своей деятельности, составляет собственный план работы с методической литературой, посещает уроки учителей географии в базовых школах, просматривает и анализирует видеоматериалы, определяет с преподавателем сроки групповых и индивидуальных консультаций, подготавливает к защите собственную модель системы уроков.

3. Реализация творческого замысла. Цель — защитить собственную модель системы уроков. На этом этапе проводится видеотренинг и имитационная игра "Методический совет". Видеотренинг — это запись на видеосистемы упражнений, при выполнении которых студенты с возможной точностью воспроизводят действия учителя и учащихся на уроках разного типа. Отснятые приемы поисковой деятельности студентов обсуждаются в процессе групповой дискуссии. Затем проводится имитационная игра, в ходе которой студенты защищают свои модели системы уроков.

Таким образом, модель системы уроков подготавливается как дидактический материал для экспериментальной работы студентов в период активной педагогической практики. Позитивные результаты деятельности студентов-географов IV курса с учащимися убедительно доказывают целесообразность предложенной методики реализации личностно-ориентированного обучения.

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.З. Юсупов

Проблемы проектирования в различных областях человеческой деятельности принадлежат к числу наиболее актуальных в теоретическом и практическом плане.

Исторически сложились два подхода к проектной деятельности. Первый, традиционный, связанный с формированием представления о будущем состоянии объекта или процесса, который в общих чертах "вписывается" в существующие парадигмы, каноны, образцы, совершенствуя их отдельные составляющие. Второй подход основан на системном проектировании, которое сориентировано на создание нового продукта деятельности.

Проектирование охватывает все области жизни человека и общества, в т.ч. сферу образования, где его методологической основой являются:

- культурологический подход, обуславливающий его осуществление в контексте культуры человека и общества;
- деятельностный подход, позволяющий рассматривать проектирование как способ качественного изменения сферы образования;

- системный подход, в котором проявляется необходимость проектирования педагогических процессов и явлений как целостных систем;
- синергетический подход, требующий учитывать особенности образовательных систем как открытых, охваченных множеством связей и зависимостей, создающих возможность вариантов развития.

В педагогике и психологии предметом изучения является проектирование личности; проектировочные умения учителя и руководителя школы; проект, связывающий теорию и практику; проектирование, выступающее в качестве средства реализации функций управления развитием школы.

В педагогической практике возможности системного подхода используются в разработке инновационных проектов, концепций, программ развития образовательных учреждений и территориальных систем образования. Анализ подобных документов из разных регионов страны показывает, что эта деятельность нуждается в соответствующей теоретической базе.

В этой связи одной из актуальных проблем является проектирование развития образования, понимаемого как особый способ организации процесса освоения человеком культуры в пространстве образовательной системы.

Это понятие широко используется в современной литературе для обозначения системы, содействующей культурогенезу человека, обеспечивающей его определенную готовность к действию, формирование и развитие механизмов ориентации, адаптации, коммуникации в различных сферах жизнедеятельности. Ее содержание составляет определенным образом упорядоченная культурная среда, т.е. совокупность реально существующих культурных ценностей, норм, отношений, способов деятельности, предметов, вещей и т.п. Все они участвуют в формировании интегральных свойств личности через отдельные компоненты или систему в целом.

Образовательная система может быть представлена в различных организационных формах: социальных институтов, неформальных общественных и иных объединений, движений, групп и т.п. К числу важнейших социальных институтов относится система образования, которая представляет собой упорядоченную социокультурную среду, призванную обеспечивать целенаправленный процесс образования в интересах личности, общества, государства. Она сопровождается констатацией достижения обучающимися установленных государством образовательных уровней.

Образовательная система создает определенное образовательное пространство, т.е. "место" в социуме, где субъективно определяется множество связей и отношений относительно освоения человеком ценностей культуры в специально организованном педагогическом процессе. Она иерархична, поскольку существует на уровне государства, его субъектов, составляющих их территорий, а также на уровне образовательного учреждения, его подразделений и т.д. В этой структуре учебное заведение является неделимым элементом образовательной системы.

Но этот элемент сам является системой, в которой, по словам Ю.К. Бабанского, происходит взаимодействие определенных субъектов и объектов. В качестве первых выступают руководство школы, преподаватели, воспитатели, коллектив педагогов; родительский актив, шефская общественность. Её объектами являются: ученический коллектив, определенные группы школьников, отдельные учащиеся, т.е. все те, кто оказывает определенное влияние на педагогов путем обратной связи, вызывая их регулирующие воздействия.

В современных исследованиях в числе компонентов рассматриваемой системы называются также образовательные программы, созданные на основе федеральных и региональных образовательных стандартов и представляющие собой организационно-управленческое знание, позволяющее обеспечивать реализацию образовательных потребностей и возможностей обучающихся.

В теории и практике сложилось несколько подходов к управлению развитием системы образования:

- естественно-эволюционный, связанный с представлением о ее будущем состоянии с позиций сегодняшнего дня, его парадигм, нормативов, образцов;

- субъективно-произвольный, т.е. пристрастный, игнорирующий объективно существующие условия, обстоятельства и т.д.

- программно-целевой, при котором планирование будущего состояния системы рассматривается как разработка целостной системы действий с четко определенными результатами.

Мы предлагаем еще один – проектный подход, сущность которого заключается в подготовке и реализации разработанного на основе прогностической модели комплекса декомпозирующих ее инновационных проектов, каждый из которых обеспечивает "согласование" темпов развития элементов, всех субъектов управления школой и их действий. При этом эффективность преобразований в учебном заведении в решающей степени зависит от архитектуры резонансных воздействий,

привлекательности предполагаемого будущего состояния школы, которое как бы притягивает, ориентирует, организует изменение реального.

Преимущество данного подхода следующее:

- возможность охвата широкого комплекса внутренних и внешних связей системы образования, в т.ч. тех, которые в момент проектирования представлены недостаточно четко и плохо осознаются;

- осуществление последовательно сменяющих друг друга в рамках технологической цепочки проектов, обеспечивающих непрерывность научно-исследовательской и опытно-конструкторской педагогической деятельности;

- отработка вариантов развития системы образования за счет подготовки и апробации независимых, параллельных, а то и дублирующих друг друга инновационных проектов;

- обеспечение в оптимально короткие сроки процесса создания нового знания, его экспериментальной проверки и опытного внедрения;

- постепенная подготовка комплекса условий для массового внедрения перспективных новшеств.

Нами выделены следующие этапы проектирования развития системы образования: исследование реального состояния, разработка прогностической модели, условий, обеспечивающих ее реализацию на практике, подготовка комплекса инновационных опорных проектов, создание механизма накопления и освоения инноваций в школе, превращение их в нормы педагогического труда.

Все эти положения и опыт практического проектирования развития школы лежат в основе спецкурса для руководителей образовательных учреждений, обучающихся на факультете подготовки и повышения квалификации организаторов образования нашего университета.

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.В. Машарова

Термин "технология" пришел в педагогику из производственной сферы и применительно к педагогическому процессу становится все более правомерным.

Действительно, на производстве под технологией понимают алгоритм действий того или иного процесса по изготовлению продукта.

Общее заключается в том, что и педагогическая, и техническая технологии гарантируют достижение запланированных конечных результатов.

В педагогике технологический подход трансформируется и предполагает конструирование учебного процесса исходя из заданных установок; образовательных ориентиров, целей и содержания обучения.

В основном, отечественные авторы педагогических технологий (Б.Т. Лихачев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько) опираются на таксономию Блума, строят технологию с ориентацией на цели.

В исследованиях В.С. Данюшенкова осуществлен новый подход: в основу технологии положен процесс достижения конечного результата.

Мы же будем рассматривать технологический подход применительно к обучению, опираясь на таксономию цели. В этом случае алгоритм технологии будет выглядеть следующим образом:

– постановка цели и их максимальное уточнение (этому этапу придается первоочередное значение);

– устная ориентация учебного процесса на учебные цели;

– ориентация хода обучения на гарантированные результаты;

– коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;

– заключительная оценка результатов.

Способы постановки целей:

1. Определение целей через изучаемое содержание;

2. Определение целей через деятельность учителя;

3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика;

4. Постановка целей через учебную деятельность учащихся.

Однако и здесь выпадает ожидаемый результат – это определенный сдвиг в развитии ученика.

Из вышеизложенного следует, что способ постановки целей отличается повышенной инструментальностью, а сами цели формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся.

Встают вопросы: каким способом перевести результаты обучения на язык действий; как добиться однозначности перевода?

Это решается двумя способами:

1) построением четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), – такие системы получили название педагогической таксономии;

2) созданием максимально конкретного языка для описания целей обучения.

Таким образом, под технологией обучения мы понимаем построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, средств и форм организации обучения.

Алгоритм подготовки учителя к работе в технологическом режиме в этом случае будет выглядеть так:

1. Анализ учебных материалов (нормативных текстов, учебников, в частности системы понятий и системы фактов, набора заданий, информационных источников и т.д.) с целью выделения основного стержня будущего блока уроков.

2. Целеполагание и мотивирование изучаемого материала.

3. Планирование повторения – вводного, текущего, поддерживающего.

4. Структурирование и распределение нового материала по урокам.

5. Планирование результатов обучения в виде списков, ожидаемых на выходе знаний, умений, ценностных ориентаций и т.д.

6. Выбор адекватных материалу методов, форм, режимов и средств обучения; продумывание структуры уроков, т.е. построение моделей обучения.

7. Конструирование системы заданий, отвечающих требованиям полноты, наличия ключевых знаний, возрастания трудностей, целевой ориентации, связности.

8. Построение системы контроля – текущего и итогового.

9. Продумывание наиболее вероятных ошибок учеников, профилактических и коррекционных действий.

10. Написание блока уроков и планов отдельных уроков.

При выборе технологий обучения большую роль в оценке познавательных возможностей детей играет психолого-педагогическая подготовка самого учителя.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА В 1997 ГОДУ (Итоги научной сессии)

В.С. Даниюшенков

Быстро пролетел 1996 год, и сегодня мы уже отметили вторую годовщину Вятского педагогического университета. Какие же результаты были достигнуты?

С целью упорядочения научных исследований и укрупнения их тематики выделено пять приоритетных направлений: естественнонаучное, социально-гуманитарное, филолого-лингвистическое, психолого-педагогическое, краеведческое. По этим направлениям трудятся более 40 докторов наук и профессоров, 238 кандидатов наук и доцентов, которые объединяются в восьми научных школах, в 16 проблемных лабораториях и 37 коллективных темах.

Для координации научной деятельности университета был создан и активно функционировал коллегиальный орган – научно-методический совет. Благодаря умелой работе его членов – профессоров В.А. Бердинских, Е.М. Вечтомова, В.Н. Оношко, Ю.А. Саурова, В.Ф. Юлова и доцента Л.И. Белозеровой – организовывались и проводились конференции по научным направлениям.

Создан и активно работал экспертный совет под руководством профессора Е.М. Вечтомова. За прошедший год было создано 6 научных лабораторий, возглавляемых докторами наук: у каждого ученого должна быть своя экспериментальная площадка, на основе которой создается научная школа.

Приятным событием в научной жизни университета стала организация Научного центра по валеологии под руководством проф. В.И. Циркина, в котором активно "растут" новые ученые – кандидаты наук.

Организационная перестройка научной деятельности университета усилила работу кафедр, интенсифицировала процесс защиты диссертаций и получение ученых званий. Так, в 1996 году защищена одна докторская и 16 кандидатских диссертаций. Четырем преподавателям присвоено ученое звание профессора, а семи преподавателям – ученое

звание доцента. Признание научных результатов исследований наших преподавателей нашло отражение в их избрании в различные академии. Двое ученых избраны в члены-корреспонденты, а один – в действительные члены академии.

Созданная система подготовки научно-педагогических кадров университета стала давать свои результаты: 13 преподавателей находятся в докторантуре и в должности старших научных сотрудников, а 52 преподавателя – в аспирантуре нашего вуза.

Открылись и прошли лицензирование аспирантуры по четырем специальностям: географии, отечественной истории, генетике, общей психологии.

Увеличился объем выпускаемой научной и учебно-методической литературы: опубликовано 688 работ, в их числе 81 книга.

В прошедшем году проведено 15 научно-теоретических и практических конференций международного, республиканского и регионального уровней.

Ученые университета, помимо традиционной работы по развитию творчества молодежи, активно включились в президентскую программу "Шаг в будущее" при городском Центре детского и юношеского творчества: открыто 17 научных направлений.

Впервые в истории университета стало выпускаться периодическое издание – научный журнал "Вестник Вятского государственного педагогического университета" по научным направлениям.

Рыночные преобразования в экономике России привели к изменению условий функционирования образования и науки и сопровождались резким сокращением их финансирования. В результате на повестке дня встал вопрос о выживании образования и науки в новых условиях.

Об этом говорилось и на годичном собрании научной общественности высшей школы России, которое проходило 11-13 марта 1997 года в Санкт-Петербурге. Первый зам. министра общего и профессионального образования А.Н. Тихонов отмечал, что Россия по затратам на НИР находится между Португалией и Грецией и в 15 раз меньше финансируется на одного ученого, чем в США. Отсутствие финансирования науки послужило толчком к массовому уходу из вузов молодых (в возрасте до 40 лет) квалифицированных и способных преподавателей, что привело к резкому старению научных кадров.

Сегодня в научных подразделениях вузов работает 67,7 % докторов наук в возрасте от 55 до 69 лет и 9,2 % – свыше 70 лет. Поэтому од-

ной из главных задач Министерства является *омоложение* научного состава вузов.

Кроме этого все выступающие, от министра до ректоров ведущих вузов страны – МГУ, ЛГУ, РГПУ, МПГУ и др., отмечали необходимость *интеграции* высшего образования с наукой, что позволит ликвидировать разрыв между вузовской и академической наукой и, как следствие, устранить разобщенность ученых и снижение качества образования и науки. По этому вопросу разработана Президентская федеральная программа. Министерство будет продолжать финансировать только те научные коллективы и исследования, которые играют авангардную роль в создании новейших технологий, получении новых знаний, активизации инновационной деятельности, ставшей мощным источником инвестиций для развития высшей школы. Это означает дальнейшее развитие конкурсной системы грантов. В решении собрания так и записано: "Углубление конкурсных основ финансирования науки, поддержка тем самым *перспективных научных школ*, молодых ученых, конкретных передовых исследований". Это совещание явилось первым шагом реализации Указа Президента РФ Б.Н. Ельцина № 884 от 13 июня 1996 года "О доктрине развития российской науки". В Указе четко поставлены задачи по реорганизации и развитию науки. Они созвучны с решением Российского совещания научной общественности, а именно:

- интеграция науки и образования;
- развитие системы подготовки научных кадров и их омоложение;
- развитие научных школ и т.д.

1. Интеграция науки и образования

Реализация этой проблемы в нашем университете осуществляется по следующим направлениям:

— *совместные исследования ученых университета со школами, училищами и ИУУ*. Например, проф. Ю.А. Сауров вместе с ИУУ создал научную лабораторию "Моделирование процессов обучения физике"; ученые факультета дошкольного воспитания (доц. Е.А. Бусыгина, Н.А. Александрова, Т.С. Казаковцева) внедряют свои научные наработки в детские сады г. Кирова, Слободское педучилище. В этой деятельности активную позицию занимают профессора Т.Я. Ашихмина, Е.А. Шишкин, М.Г. Яновская и другие;

— *создание коллективных университетских тем*. Сегодня в университете разрабатываются темы: "Образование и личность", "Вятская земля в прошлом и настоящем", "Экологическое образование в Кировской области";

— *организация научных центров и лабораторий, работающих на интеграции научных исследований и образования*; это научный центр по валеологии (проф. В.И. Циркин, В.С. Богатырев), лаборатория дидактики высшей школы (доц. Г.А. Русских) и др.;

— *совместные с учителями научно-практические конференции*. Например, традиционные конференции с учителями химии, биологии и географии (естгеофак), трудового воспитания (ТЭФ) и др.;

— *привлечение учителей в аспирантуру и соискательство*;

— *научные конференции внутри университета по научным направлениям*.

В чем видится результат такой деятельности?

1. В написании коллективных монографий, выпуске сборников научных трудов.
2. В возможности получения грантов областного и республиканского значения.
3. В защите диссертаций соискателями.
4. В повышении качества образования в Кировской области.

II. Развитие научных школ

Сегодня не просто создать школу, но еще сложнее ее развивать. Действительно, к научной школе, согласно утвердившимся критериям, предъявляются следующие требования:

- она должна объединять ученых, работающих по общей теме;
 - руководитель ведет подготовку научных кадров: аспирантов и докторантов;
 - возглавляет школу доктор наук или профессор;
 - руководитель имеет учеников, защитивших под его руководством докторские и кандидатские диссертации;
 - работы преподавателей школы оформлены в монографии и статьи на федеральном и международном уровнях;
 - высокий индекс цитируемости;
 - наличие контактов с другими вузами России и международными.
- Сегодня в университете официально признано 8 научных школ:
1. Школа методистов-физиков проф. В.В. Мултановского.

2. Школа методистов-математиков проф. Е.С. Канина.
3. Школа математиков проф. Е.М. Вечтомова.
4. Школа философов проф. В.Ф. Юлова.
5. Школа культурологов проф. С.А. Липина.
7. Школа физиологов проф. В.И. Циркина.
8. Школа лингвистов проф. В.Г. Решетова.

Анализ деятельности научных школ показал, что сегодня реально развиваются только школы проф. В.В. Мултановского, благодаря усилиям проф. Ю.А. Саурова; проф. Е.М. Вечтомова, проф. В.И. Циркина. В этих школах активно работают научные лаборатории, семинары, защищаются аспиранты, появляется выход результатов на российский и международный уровни.

В то же время можно отметить общий недостаток, характерный для научных школ нашего университета:

- отсутствие коллективных монографических трудов;
- отказ от участия в научных конкурсах и получения грантов;
- пассивная подготовка аспирантов;
- отсутствие в школах талантливых студентов. А ведь сегодня выявление научных способностей студентов в основном осуществляется через научные школы, лаборатории и т.п.

Поэтому в 1997 году необходимо:

1. Активизировать работу школ по подготовке аспирантов.
2. Усилить деятельность по изданию коллективных монографий научных школ.
3. Интегрировать усилия по научным исследованиям с другими вузами страны, в частности с РГГУ.
4. Участвовать в конкурсах научных школ РФ, например, по Соросу.

III. Подготовка научно-педагогических кадров

Время и годы бегут быстро. Естественно, встает вопрос об "омоложении" кадрового состава университета. Процесс очень сложный. Но сложность в основном связана, во-первых, с отсутствием планомерной подготовки кандидатов наук и докторов на кафедрах, во-вторых, малоэффективностью научных школ как источников кадров и, в-третьих, отсутствием полноценного финансирования подготовки аспирантов и докторантов.

Совершенствование системы подготовки научно-педагогических кадров неразрывно связано со студенческой наукой. Где как не в среде

студентов найти таланты для кафедры? Поэтому на факультетах должна вестись селективная работа по отбору кандидатов в аспирантуру.

В этом случае видится следующий путь подготовки научно-педагогических кадров в нашем университете по схеме:

студент → магистр → аспирант → кандидат наук

Как показывает опыт других вузов, такая схема наиболее эффективна на практике.

По другим специальностям, которые отсутствуют в нашей аспирантуре, соискателей, в основном, готовим в МПГУ им. Ленина. Сегодня свои бесплатные услуги по подготовке предложил РГПУ им. Герцена.

IV. Финансирование научных исследований

Уже в течение двух лет Министерство не финансирует научные исследования в вузе, прекратила существование хоздоговорная тематика. Каковы же источники финансирования научных исследований на современном этапе?

Как было отмечено выше, Министерство финансирует на конкурсной основе наукоемкие исследования, играющие большую роль в народном хозяйстве и жизни людей.

Приемлем ли этот путь для нас? Да! Примером тому служит экологическая тема, над которой трудится группа проф. Т.Я. Ашихминой. Финансируется тема Комитетом по науке и технологиям.

На данные конкурсы сегодня могут претендовать исследования проф. В.И. Циркина.

Другой путь – получение премий или грантов.

1. Получение премий Президента РФ и Правительства РФ.

Министерство общего и профессионального образования впервые утвердило данные премии в области образования. На конкурс выдвигаются работы, открывающие новые направления в области педагогической науки, инновационных разработок и технологий обучения. Разве это не путь к финансированию? Надо только до 1 апреля подойти в научный отдел и оформить заявку.

2. Получение грантов МПГУ им. Ленина в области педагогических исследований.

3. Получение грантов Сороса для студентов, аспирантов, профессоров; за лучшую научно-практическую конференцию, за лучшую лекцию и т.д.

В научном отделе собрана информация о премиях и грантах на 1997 год.

V. Международная научная деятельность

Международная научная деятельность университета в 1997 году получит новый импульс:

- начинаются совместно с американскими учеными дидактические исследования (Тройский университет);
- продолжается научная работа преподавателей университетов Голландии (А.Н. Макаров, С.И. Тютюнник);
- налажена связь с Пекинским университетом по подготовке аспирантов по русскому языку (В.И. Чернов);
- проводится совместная работа с Германией по подготовке учебных пособий (Каргапольцева и др.).

Таким образом, предлагается в качестве приоритетных научных направлений университета на 1997 год выделить следующие:

- активизацию фундаментальных и поисковых исследований, являющихся основой создания новых обучающих технологий образования;
- создание современной научной инфраструктуры, а именно обеспечение современным оборудованием, научной литературой, системой Интернет и т.д.;
- развитие системы охраны интеллектуальной собственности, коммерческой защиты результатов научно-исследовательских работ;
- создание аргументированной и научно обоснованной системы по селекции талантов от школьной скамьи до высших ученых степеней и званий;
- создание условий для решительного вхождения вузов России в различные международные сообщества;
- углубление и дифференциация конкурсных основ финансирования науки по схеме: центр – периферия;
- разработка программы по активизации деятельности научных школ университета;
- продолжение процесса интегрирования научных исследований университета с образовательными учреждениями Кировской области;
- разработка коллективных тем университета с последующим поиском конкурсного финансирования;
- расширение научных исследований совместно с вузами России и зарубежья.

ИНФОРМАЦИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ УНИВЕРСИТЕТА В 1997 ГОДУ

- | | |
|----------------|--|
| 9-15 марта | ← международный семинар "Через педагогическое образование – к культуре предпринимательства в России" (технологическо-экономический ф-т, Одицзов Н.И., ИСА, МПГУ, ВГПУ) |
| 20 марта | ← круглый стол "Активные методы обучения студентов как способ развития профессиональных знаний и умений" (ф-т педагогики и методики начального образования, Новикова Л.И.) |
| 20 марта | ← научная сессия университета по итогам исследовательской работы за 1996 год |
| 26 марта | ← расширенное заседание Научного совета по проблемам здоровья школьников и валеологического образования в школах области (проф. Циркин В.И.) |
| 28-29 марта | ← областная научно-практическая конференция по теме "Актуальные проблемы физической культуры на современном этапе и пути их решения (ф-т физической культуры и спорта) |
| 28 марта | ← областная научно-практическая конференция преподавателей ВГПУ и учителей школ "Актуальные проблемы преподавания отечественной истории в школе" (кафедра отечественной истории, проф. В.И. Бакулин) |
| 12 июня | ← семинар-аттестация научно-исследовательских лабораторий за 1 полугодие 1997 года (проректор по НИР) |
| 23-24 сентября | ← областная конференция "Образование и личность" (кафедры философии и педагогики, проф. В.Ф. Юлов, доц. Т.В. Машарова) |
| 16-17 октября | ← республиканская научно-практическая конференция на тему "Модели и моделирование в методике обучения физики и методики физики, Сауров Ю.А.) |
| 10-25 декабря | ← кафедральные конференции по итогам научно-исследовательской работы за 1997 год. |
| 26 декабря | ← научная сессия проблемных лабораторий университета по итогам 1997 года |