На правах рукописи

КОСОЛАПОВА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКЕ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Ижевск 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……... 4

Глава 1. История и методологические основы обучения педагогике как учебной дисциплине…….. 20

1.1. Педагогика как учебная дисциплина в системе взаимосвязей с педагогической наукой и социальной практикой……. 20

1.2. Социальная практика как контекст конструирования учебной дисциплины «педагогика»…… 34

1.3. Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин……. 63

1.4. Модели обучения педагогике в педагогических учебных заведениях XIX – XXI вв…… 103

1.5. Исторический анализ технологий и методик обучения педагогике в период XIX – XXI вв…….. 122

Выводы к 1 главе…… 151

Глава 2. Теоретические основы моделирования экспериментально – аналитического обучения педагогике студентов-будущих учителей… 156

2.1. Концепция экспериментально-аналитического обучения педагогике…….. 156

2.2. Модель экспериментально-аналитического обучения педагогике…… 170

2.3. Принципы отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики для педагогических учебных заведений…….. 185

2.4. Особенности методов экспериментально-аналитического обучения педагогике…….. 205

2.5. Признаки, показатели и критерии для оценки результативности экспериментально-аналитического обучения педагогике…….. 216

2.6. Принципы и условия применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике……. 236

Выводы к 2 главе…… 248
Глава 3. Экспериментальная проверка модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогических вузах…… 252
3.1. Организация и методы опытно-экспериментальной работы по проверке модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе…… 252
3.2.Содержание и экспериментальная проверка эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам специалитета…….. 266
3.3. Содержание и экспериментальная проверка эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам бакалавриата……. 289
3.4. Содержательно-методические и социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в педагогических вузах…… 308
Выводы к 3 главе……. 346
Глава 4. Особенности подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучение педагогике…….. 350
4.1. Профессионально-личностные особенности субъектов реализации технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике…… 350
4.2. Организационные и содержательно-методические условия подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучение педагогике……. 373
Выводы к 4 главе……. 377
Заключение…….. 379
Список литературы…… 390
Приложения……. 439

Введение

Актуальность

Существенную роль в подготовке студента к профессиональной педагогической деятельности играют педагогические учебные дисциплины и учебно-производственные практики, в единстве обеспечивающие процесс обучения педагогике. Цель обучения педагогике в условиях введения ФГОС определяется в контексте подготовки образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, готового действовать в нестандартных ситуациях, постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения.

Разработке проблемы профессиограммы, компетентностной модели современного учителя как идеального результата подготовки специалиста педагогического вуза посвящены исследования многих отечественных ученых (О.В. Акуловой, Е.С. Заир-Бек, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, В.А. Сластёнина, А.П. Тряпицыной и др.).

В высшей школе внедряются модели контекстного обучения (А.А. Вербицкий), компетентностного подхода (И.В. Байденко, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков). Описано немало оригинальных форм, локальных технологий, эффективных в процессе преподавания педагогики. Вместе с тем, *отсутствует научно обоснованная модель* преподавания педагогики, *системно* обеспечивающая достижение ожидаемого современным обществом результата.

Актуальность разработки новой модели преподавания педагогики в педагогическом вузе обусловлена тем, что в условиях большого внимания к внутринаучной рефлексии в начале XXI века (Е.В Бережнова, Н.В. Бордовская, С.А.Вершинина, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.В. Краевский) потенциальные возможности педагогики как социогуманитарной практикоориентированной науки не реализуются в должной мере; очевидно *рассогласование потенциальных возможностей научного педагогического*

знания и возможности восприятия и применения этого объективного знания студентом-будущим учителем.

Анализ теории и опыта обучения педагогике позволил зафиксировать противоречия между:

– большим набором моделей обучения педагогике и отсутствием современной научно обоснованной модели, которая обеспечивает успешную реализацию компетентностного подхода *в условиях динамичного мира*;

– необходимостью теоретико-методологических оснований для конструирования и применения эффективных технологий обучения педагогике и отсутствием фундаментальных исследований в данной области;

– накопленными в педагогике знаниями о преподавании в профессиональной школе и отсутствием научно обоснованной технологии, позволяющей подготовить выпускника педагогического учебного заведения к самостоятельному формированию обобщенного (теоретического) индивидуализированного педагогического знания и творческому компетентному его применению сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе;

– потребностью преподавателей освоить эффективные технологии обучения педагогике и недостаточным научным объяснением границ применения описанных технологий и возможности их системного использования.

Характеризуя *педагогическое образование*, обучение в профессиональном учебном заведении многие исследователи обращают внимание на: значимость перехода «мыслить – действовать – мыслить», который представляет собой цикл решения педагогической задачи, совпадает с компонентами педагогической деятельности и с умениями, отражающими компетентность педагога (И.Ф. Исаев, А.В. Лубков, В.В. Маландин, Л.С. Подымова, В.Г. Пряникова, Н.Г. Руденко, Н.К. Сергеев, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов); роль практики в педагогическом образовании; необходимость интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной,

квази-профессиональной, практической) в логике контекстного обучения, обеспечивающего переход от теории к практике - к осваиваемой студентом профессиональной деятельности, а при отборе содержания теоретической подготовки - «от профессии к теории» (А.А. Вербицкий).

Концептуальная идея данного исследования заключается в поиске адекватной потребностям *современной* педагогической практики и сущности базовой науки «педагогика» *технологии многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория»* в процессе *экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике***,** эффективной при реализации компетентностного подхода.

Обозначенная **проблема** отсутствия научно обоснованной модели, позволяющей создать *системную компетентностно ориентированную технологию* обучения педагогике определили выбор *темы исследования* «Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике».

Цель исследования – выявление теоретико-методологических основ разработки и эффективного применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике в условиях реализации компетентностного подхода.

Под обучением педагогике понимается взаимодействие преподавателя и студентов в процессе профессионального самоопределения и самореализации студента в образовательном пространстве педагогического вуза, в ходе освоения педагогических учебных дисциплин и прохождения учебно-производственных практик.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике – это научно обоснованная технология, опирающаяся на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория» в процессе преподавания педагогики**,** обеспечивающая интеграцию исследовательской составляющей в профессионально-педагогическую деятельность, а, в связи с этим, - готовность субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески компетентно

применять его сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе.

Объект исследования – процесс обучения педагогике студентов, будущих учителей.

Предметом исследования являются теоретико-методологические основы разработки и применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов педагогического вуза.

Гипотеза исследования

Исходя из того, что педагогика как учебная дисциплина формируется под влиянием педагогической науки и социальной практики, образование студентов в рамках гуманистической парадигмы может быть рассмотрено как *поэтапный переход к самообразованию и саморазвитию*; а характер процесса обучения студентов педагогике обусловливает изменения (результаты) в структуре личности обучающегося,

разрабатывая концептуальную идею исследования, мы исходили из предположения о том, что:

а) в процессе обучения педагогике особое значение приобретает идея дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности, обусловливающая разработку *модели экспериментально-аналитического обучения педагогике,* опирающейся на *взаимопереходы* теории и практики – многообразие *видов* познавательной и практической педагогической *деятельностей*, которые развиваются от курса к курсу с точки зрения содержания (усложнение вследствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов) и интегрируют в процессе преподавания педагогики в *профессионально-исследовательскую деятельность*, освоенную студентом;

б) экспериментально-аналитическое обучение педагогике основывается на том, что осознание необходимости позитивных изменений в педагогическом явлении обусловливает готовность студента к

аналитическому рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания (переход «практика-теория»), так и к запуску механизма самообразования. Осознание педагогических закономерностей стимулирует потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности (переход «теории-практика»), а также мотивирует самосовершенствование субъекта изучения педагогики;

в) отработка умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и компетентно творчески применять его в антропоориентированном педагогическом процессе сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) *предполагает реализацию алгоритмического цикла*, в ходе которого происходит последовательное создание ситуаций: помогающих человеку понять специфику своей индивидуальной педагогической культуры, черты индивидуального стиля; осознать на основе более широких контекстов личные особенности, а также неизвестные и неиспользованные ранее в собственной практике грани педагогического знания, соотнести эти две системы с потребностями педагогической деятельности, в которую включен данный субъект, стимулируя, таким образом мотивацию к расширению индивидуальной педагогической культуры путем самообразования, самосовершенствования на основе рефлексии и самоанализа; довести до автоматизма механизмы осуществления данных процедур в процессе профессионально-исследовательской деятельности;

г) экспериментально-аналитическое обучение педагогике является эффективной педагогической технологией и реализуется при условии

создания определённых содержательно-методических и социально-педагогических условий.

Для достижения цели и проверки гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Выявить и обосновать совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу обучения педагогике.
2. Определить теоретико-методологические основы экспериментально-аналитической модели обучения педагогике.
3. Разработать и осуществить экспериментальную проверку технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике.
4. Выявить условия эффективной реализации технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе.
5. Определить особенности подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучение педагогике студентов педагогического вуза.

Методологическую основу исследования составляют:

философские идеи: системности, в соответствии с которой объекты рассматриваются как целое, состоящее из связанных между собой элементов и обладающее признаками целостности, наличия двух и более типов связи между элементами, структурности, иерархичности, многоаспектности, взаимозависимости системы и среды (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин); *целостности (холизма),* предполагающей рассмотрение объектов со сложной структурой, в их интегрированности, самодостаточности, автономности относительно окружения, характеризует качественное своеобразие, обусловленное специфическими закономерностями функционирования и развития этих объектов (Б.М. Кедров, А. Леман, А.Майер-Абих, Я. Смэтс); *дополнительности,* согласно которой объекты необходимо описывать во взаимоисключающих, дополнительных системах описания; считать, что разнообразные аспекты равноценны и необходимы как взаимодополняющие друг друга элементы,

только в сочетании друг с другом дающие максимально полное представление об объекте исследования (Н. Бор, В.П. Хютт); *самоорганизации* как свойства сложной нелинейной системы, для которой характерно наличие зон неопределённости, вероятностный характер реагирования, быстрая эволюция через нелинейную положительную обратную связь, способность системы генерировать новые упорядоченные структуры и переходить в наиболее устойчивые состояния (И. Пригожин, Г. Хакен, Е.Н. Князева, С.П.Курдюмов);

педагогические *подходы* к образованию: *личностный и деятельностный* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Т.Е. Конникова, С.В. Кульневич, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, Е.В. Титова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская); *системно-целостный* (Ю.К. Бабанский, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Г.Д. Кириллова); *компетентностный* (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков), определившие направление исследования и конструирования современной модели обучения студентов педагогике.

Теоретическую основу исследования составили: *общенаучная гуманистическая концепция развития личности* (К.Роджерс, А. Маслоу, О.С. Газман, В.И. Слободчиков, И.А. Колесникова, И.Д. Демакова);

концепции в области методологии педагогики, раскрывающие сущность, специфику, структуру и историю педагогики как научной дисциплины (Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, Н.А. Вершинина, В.И.Загвяинский, В.В. Краевский);

психологическая теория *интегральной индивидуальности личности* (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин);

теории в области научно-педагогического знания*: образование взрослых* (С.Г. Вершловский, А.В. Даринскй, С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Е.А. Марон, Г.С. Сухобская, Э.Торндайк), *преподавание в высшей школе* (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, Н.А. Лабунская,

В.А.Сластёнин); *профессиональное развитие и акмеология* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.В.Климов, А.К. Маркова).

Опытно-поисковая работа по разработке и проверке технологии экспериментально-аналитического преподавания педагогики осуществлялась на протяжении 17 лет, включала 5 этапов:

1. Разработки концепции и модели экспериментально-аналитического обучения педагогике и проверки элементов модели в условиях локального эксперимента (1992 − 1995гг.).

2. Создания целостной модели экспериментально-аналитического обучения педагогике и ее коррекции в условиях локального эксперимента (1996 − 2000 гг.).

3. Осмысления методологических основ обучения педагогике (2000 − 2006 гг.).

4. Проверки эффективности модели в условиях моноуровневой и двухуровневой подготовки педагогов (2002 −2008 гг.).

5. Распространения результатов исследования и выявления социально-педагогических и организационно-психологических условий применения экспериментально-аналитической модели обучения педагогике (2005 − 2009гг.).

Особенность последних трех этапов исследования заключается в том, что переход к следующему этапу не сопровождался завершением предыдущего, то есть задачи, характерные для предыдущего этапа решались одновременно, в согласовании с задачами следующего этапа.

Базой исследования являлся Пермский государственный педагогический университет (ПГПУ), Соликамский государственный педагогический институт (СГПИ). В исследовании приняли участие студенты, обучавшиеся в период 1992-2009 гг. (1850 человек: выпуски студентов ПГПУ 1996, 1998, 2001, 2004, 2007, 2009гг., первокурсники СГПИ 2007г), преподаватели педагогических кафедр, участники курсовой

переподготовки – преподаватели педагогики высших и средних специальных учебных заведений (27 участников).

В исследовании были использованы **методы:** теоретические (анализ, генерализация опыта, моделирование, др.), эмпирические (наблюдение, рефлексия и описание опыта, анкетирование, тестирование, экспертная оценка, др.), методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ по Пирсону).

Методы опытно-поисковой работы объединяют методы научно-исследовательской деятельности и методы профессионально-исследовательской деятельности в группе эмпирических методов: методики мониторинга результативности процесса преподавания педагогики использованы для подтверждения гипотезы научного исследования; в то же время, методики эмпирического исследования переходят в разряд мониторинговых, используемых для повышения качества преподавания педагогики.

Научная новизна исследования:

1. Выявлена системность подходов к педагогике как научной дисциплине; обосновано их влияние на цель, содержание и методику обучения педагогике, а также необходимость доминирования того или иного подхода на разных этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов.

2. *Выявлены и описаны модели преподавания педагогики*: эмпирическая, учебная («теория-…-практика»), практикоориентированная, квазипрофессиональная, эвристическая, рефлексивная, личностно-практическая, антропосоциальная, самообразовательная, опирающиеся на разные виды познавательной и практической педагогической деятельности, а также на разнообразные возможности проявления студентом субъектной позиции в процессе обучения.

3. *Разработана и научно обоснована модель экспериментально-аналитического обучения педагогике*, специфика которого раскрывается

через виды познавательной и практической педагогической деятельности, составляющие основу преподавания педагогики в вузе, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квази-исследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также учебно-профессиональная, профессиональная, профессиональная (инновационная), учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента; *их взаимопереходы* и поэтапную *интеграцию в профессионально-исследовательскую деятельность.*

4. Раскрыты *теоретические основы моделирования технологии экспериментально-аналитического* обучения *педагогики в педагогическом вузе*.

5. Выявлены *условия* успешной реализации модели экспериментально-аналитического обучения педагогики в педагогическом вузе:

а) *организационно-управленческие*; б) *психологические* (единство теории и практики в поведении и деятельности преподавателя); в) *содержательно-методические* (пакет методических материалов, обеспечивающих формирование у студента системных личностно значимых педагогических знаний); г) *социально-педагогические* (система внеучебной работы студентов; взаимодействие с образовательными учреждениями города и края)

Теоретическая значимость работы определена тем, что

I *Определены методологические основы экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике*:

а) методологические основы конструирования экспериментально-аналитической технологии обучения студентов педагогике, реализующие принципы:

− зависимости содержания, логики и методики преподавания педагогики от этапа развития педагогики как научной дисциплины и существующих

подходов к научно-педагогическому знанию (наукоориентированный, социоориентированный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический);

– *дополнительности* познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе преподавания педагогики и их поэтапной *интеграции*;

– зависимости характера целостного процесса обучения от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и возрастных особенностей;

– этапности перехода студента под руководством преподавателя к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта образовательной деятельности;

б) методологические основы реализации экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике в образовательной практике, которые ориентированы на идеи:

– «встроенности» процесса преподавания педагогики в педагогическом вузе в социальный и научный контекст;

– диалектического единства процессов *технологизации* обучения в вузе и *саморазвития* личности студента-будущего специалиста в *избыточной и многовариантной* гуманитарной образовательной среде вуза.

II Раскрыты теоретические основы понимания экспериментально –

аналитического обучения педагогике студентов в педагогическом вузе, представленные концептуальной моделью обучения педагогике; принципами отбора и структурирования содержания; особенностями ее методов; показателями и критериями для оценки эффективности в реализации компетентностного подхода.

III Обоснована специфика экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике как двустороннего процесса преподавания и изучения педагогики, опирающегося на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория», возможные благодаря

использованию многообразия видов познавательной и практической педагогической деятельностей, интегрирующих в процессе обучения педагогике в профессионально-исследовательскую деятельность, освоенную студентом.

IV Конкретизировано определение понятия «учебная дисциплина» как модуля в системе образования определенного уровня, включающего целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты; формирующегося на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики, что дополняет теорию педагогики.

V. Определено основное содержание понятия «профессионально-исследовательская деятельность» как профессиональной педагогической деятельности, цель и результат которой соответствуют практическим задачам обучения, воспитания, развития личности, а методология и методы адекватны научно-педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования, заключается в том, что его выводы, рекомендации и продукты могут быть использованы

- для совершенствования процесса обучения педагогике в педагогических вузах условиях ФГОС благодаря

– разработке технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике, эффективной при реализации компетентностного подхода,

– подготовке методического сопровождения (девять методических пособий, два из которых отмечены дипломом лауреата конкурса научных и научно-учебных изданий историко-педагогического профиля в проблемном поле «Теория модернизации образования в России» (РГПУ им. А.И. Герцена, С-Петербург, 2007),

– разработке пакетов диагностических методик для организации мониторинговых исследований результативности освоения педагогики на базовом уровне и на уровне компетентности;

- для совершенствования деятельности кафедр педагогики по направлениям:

  – создание системы внеучебной работы кафедры педагогики,

  – системы сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями региона,

  – повышение педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава;

- его выводы создают методологическую основу для организации исследований в области обучения педагогике в разных образовательных контекстах, а также методик обучения и в целом, практикоориентированных дисциплин.

<u>Основные положения, выносимые на защиту:</u>

1. *Методологическую основу разработки экспериментально-аналитической модели обучения педагогике составляют идеи*: «встроенности» процесса преподавания педагогики в педагогическом вузе в социальный и научный контекст; зависимости цели, содержания логики и методики преподавания педагогики от уровня развития педагогики как научной дисциплины и существующих подходов к научно-педагогическому знанию; дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе преподавания педагогики; понимания образовательного процесса как поэтапного перевода студента в позицию субъекта, способного переводить теоретические знания и эмпирический опыт в обобщенные личностные знания, а также в ценности и алгоритмы профессиональной деятельности.

2. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике представляет собой процесс взаимодействия студента и преподавателя в вариативной образовательной среде вуза, обеспечивающий многократные вариативные *переходы* «теория-практика» и «практика-теория» благодаря использованию многообразия видов познавательной и практической педагогической

деятельностей, интегрирующих в процессе обучения педагогике в *профессионально-исследовательскую деятельность*.

3. *Переход* «теория-практика», «практика-теория» представляет собой:

а) *методологический принцип*, предполагающий диалектичное рассмотрение педагогических *понятий в контексте* эффективной педагогической деятельности и педагогических *феноменов в контексте* теории – в процессе профессионально-исследовательской педагогической деятельности;

б) *технологию* - взаимо*замену* познавательной и практической педагогической деятельностей *в рамках одного* дидактического цикла (*учебного модуля*) для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности;

в) *результат - поэтапное преобразование* в ходе обучения студентов педагогике объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта конкретного студента в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности, позволяющие освоить профессионально-исследовательскую деятельность.

4. Технология экспериментально-аналитического обучения педагогике имеет четыре этапа: ориентационный; отработки взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория» в процессе освоения базовых компетентностей педагога; отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

Каждый этап включает один и более макро-модулей взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория», осуществляемых в соответствии с 12 шагами алгоритмического цикла, к которым относятся: ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (1); актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу (2); поэтапный переход от имеющихся знаний к

новым, более системным - теоретическим (3); применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса (4); выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования (5); совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (6); осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях (8); выявление возникших проблем (8); определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса (9) последующее ценностно-смысловое самоопределение (10), переход к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

5. Условиями реализации технологии экспериментально-аналитического преподавания педагогики являются *организационно-психологические*: стимулирование комплекса профессионально-личностных характеристик преподавателя педагогики, в частности - постоянное обращение к практическому опыту, включая опыт, поведение, примеры студентов, для получения системного обобщенного знания; рефлексии собственного опыта преподавателя; системная интеграция сотрудников кафедры: в инновационные процессы, происходящие в отрасли образования региона; *содержательно-методические*: создание и совершенствование пакета методических материалов, обеспечивающих динамику элементов процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике: формирование системных личностно значимых педагогических знаний; применение знаний для анализа и проектирования; осуществление «обратного» перехода от практики к обобщению; стимулирование рефлексии и саморазвития; организацию самоконтроля и контроля результативности педагогической подготовки; *социально-педагогические*: система внеучебной

работы кафедры педагогики; система сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены: аргументированностью его основных регулятивов, полнотой и непротиворечивостью рассмотрения предмета исследования; использованием во взаимосвязи совокупности методов исследования, адекватных специфике каждого его этапа; продолжительной экспериментальной проверкой с привлечением большого количества участников опытно-экспериментальной работы, доказательностью полученных при этом положительных результатов.

Апробация результатов исследования осуществлялась

- в ходе выступлений на международных, всероссийских и межрегиональных конференциях: Москва (2000), С-Петербург (2008), Березники (1993), Великий Новгород (2009), Ишим (2007, 2008), Казань (2004), Пермь (1996, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010), Тюмень (2010), Челябинск (1997);
- в ходе курсовой подготовки преподавателей педагогики высших и средних специальных учебных заведений;
- при проведении занятий по программе подготовки аспирантов (региональный компонент) в 2008-2010гг;
- основные результаты исследования используются в работе преподавателей педагогики Пермского государственного педагогического университета, Соликамского государственного педагогического института.

Базой внедрения послужили Омский государственный педагогический университет, Новгородский Государственный университет им. Ярослава Мудрого, Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова, Пермский педагогический колледж №1.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии и 23 приложений, содержит 27 таблиц, 10 рисунков. Общий объем - 520 страниц.

Глава 1. История и методологические основы обучения педагогике как учебной дисциплине

Данная глава ориентирована на выявление теоретико-методологических оснований для конструирования и применения эффективных технологий обучения педагогике.

1.1. Педагогика как учебная дисциплина в системе взаимосвязей с педагогической наукой и социальной практикой

В параграфе представлено обоснование особенностей педагогики как учебной дисциплины, формирующейся в пространстве влияний педагогической науки и социальной практики (рис.1), для чего предпринято последовательное рассмотрение следующих вопросов:

- какова структура учебной дисциплины в вузе;
- что представляет собой «социальная практика» и в чем заключается влияние на учебную дисциплину «педагогика» социальной практики;
- какова структура научной дисциплины; в какой мере влияет научная дисциплина на соответствующую учебную дисциплину в высшем учебном заведении?

О взаимосвязи феноменов «научная дисциплина» и «учебная дисциплина» с одной стороны, и отсутствии анализа сущности каждого из них - с другой свидетельствуют словарные определения понятия «дисциплина» как «отрасли научного знания, учебного предмета», даваемых рядоположенно [35]; понятия «педагогика», которое также представлено с одной стороны как наука или совокупность наук, а с другой как «учебный курс, который преподается в педагогических учебных заведениях и других учреждениях по профилирующим программам» [135, С.235].

Об актуальности исследования характера взаимосвязи научной дисциплины «педагогика» и соответствующих ей учебных дисциплин свидетельствуют, в частности, высказывания о том, что «несовершенство в определении и понимании научного предмета педагогики … привело к появлению множества фактически разрозненных учебных курсов,

подразумевая, что нет единой педагогики» [101, С.33]. При этом, введение новых учебных дисциплин в учебные планы высших и средних учебных заведений традиционно обосновывается необходимостью отвечать на вызовы времени, отражать важнейшие изменения «бытия человека и его деятельности в природе, обществе, культуре, в том числе, и особенно – в сфере образования» [326, с.8], более полно удовлетворять запросы государства, общества, субъекта обучения, что свидетельствует о влиянии социальной практики на отбор и формирование учебных дисциплин в вузе. Вместе с тем, при разнообразии и многочисленности ссылок на социальный фактор обновления содержания и технологий образования, отсутствуют научные исследования, раскрывающие механизмы данного влияния.

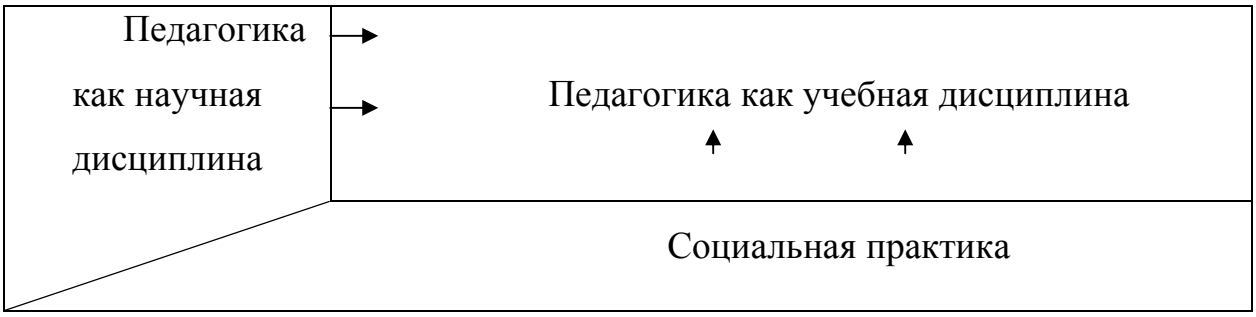

Рис. 1. **Педагогика как учебная дисциплина в пространстве влияний педагогической науки и социальной практики**

Понятие «учебная дисциплина» широко используется в дидактике средней и высшей школы [117, 276, 348, 364] как синоним понятия «учебный предмет».

При характеристике понятия «учебный предмет» [135, 309] оно то сужается до «одного из средств реализации содержания образования», то объединяет педагогически адаптированную систему знаний и умений из какой-либо отдельной области действительности и соответствующую ей деятельность по усвоению и использованию этих знаний и умений. Учебный предмет выступает как основная структурная единица учебно-воспитательного процесса, отраженная в учебном плане образовательного

учреждения; при этом закономерности обучения конкретному учебному предмету, а также цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения раскрывает методика учебного предмета [309].

В иерархии целей высшего образования освоение *дисциплины* обеспечивает достижение целей четвертого уровня (В.И. Байденко, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур), а именно - формирование конкретных знаний и умений, необходимых для осуществления действий с конкретными объектам в определенной предметной области; данные цели зафиксированы в программах учебных дисциплин (вуза) [348, С.24.]. Как показывает анализ публикаций по педагогике средней школы, дополнительного образования детей, высшей школы, учебная (надпредметная, дополнительная) программа рассматривается в качестве документа (конструкта), который представляет собой не просто систему знаний и умений в какой-либо области действительности, а концептуально-описательную модель будущего (желательного) педагогического процесса [9, с.60-62; 226, с.69; 348 с.21] и является результатом проектирования образовательного процесса, включая его цель, рассматриваемую как желательный результат деятельности, содержание, образовательную технологию, как научно обоснованную рекомендуемую очередность действий субъектов процесса воспитания и обучения, обеспечивающую в заданных условиях достижение ожидаемого результата.

Для студента учебная дисциплина раскрывается через аудиторные занятия, проводимые в соответствии с программой учебной дисциплины, учебники (учебные пособия), методические рекомендации по организации самостоятельной работы.

Таким образом, рассмотрение феномена «учебная дисциплина» с разных точек зрения приводит к выводу о том, что неправомерно сужение сущности учебной дисциплины до одного из компонентов педагогического процесса - содержания обучения, в частности до знаний и умений, подлежащих усвоению. Обобщая результаты проведенного анализа можно

включить в структуру понятия «учебная дисциплина» такие компоненты как целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный (рис 2).

При этом, структурные элементы учебной дисциплины взаимовлияют друг на друга, образуя систему; роль системообразующих элементов играют, как и во всех педагогических системах, цель и ожидаемый результат проектируемого процесса. Именно такой подход к структуре учебной дисциплины позволяет перейти от информационно-накопительной модели учебного процесса к личностно-деятельностной, соответствующей реалиям современного динамично меняющегося мира.

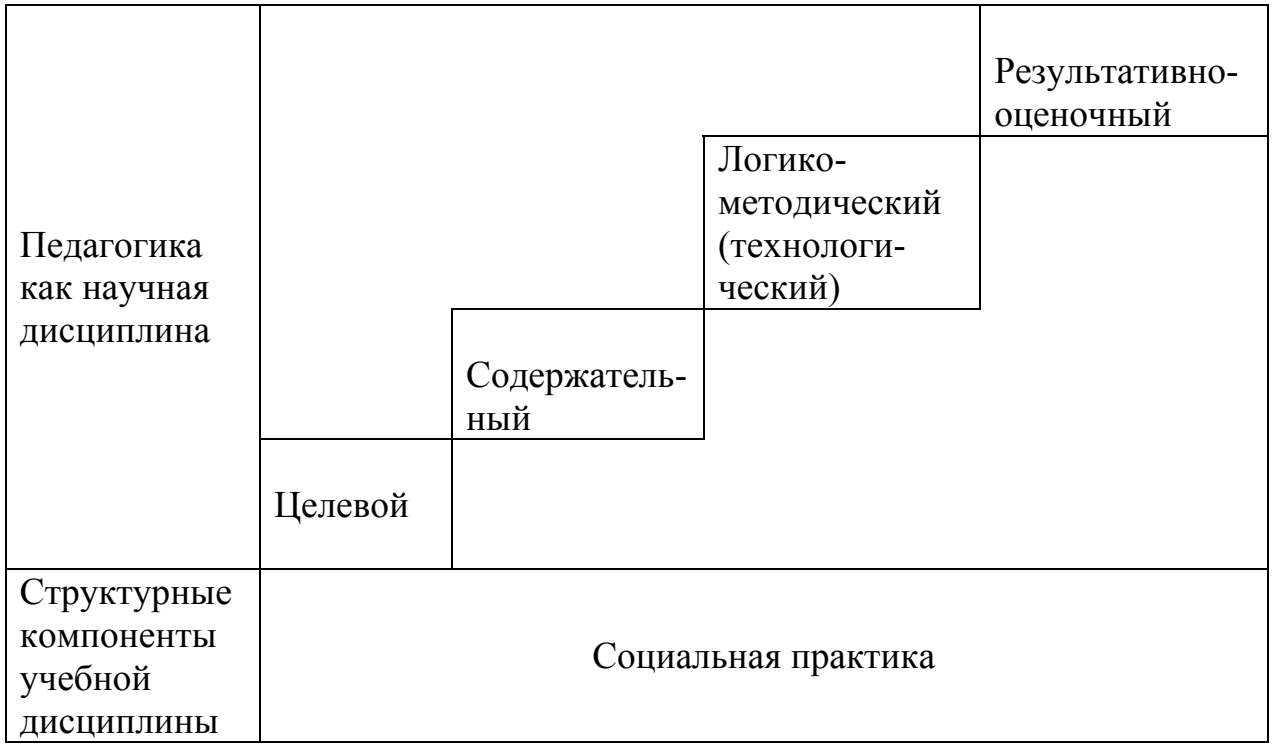

Рис.2. **Структура учебной дисциплины «педагогика»**

При характеристике педагогики как учебного предмета [310, 270]. также можно выделить обозначенные структурные компоненты:

- целевой, который обычно связывают с совершенствованием подготовки учителя к профессиональной деятельности;
- содержательный, включающий научные основы педагогики, современные достижения педагогической науки и передового педагогического опыта. Как

подчеркивает Н.В. Савин, педагогическое знание само по себе не выступает в качестве руководства к действию, «только пройдя проверку опытом, став убеждением учителя, знание определяет образ его действий». Именно эта особенность педагогики определяет, по его мнению, как содержание учебного курса, так и организацию его изучения [310, с. 9-10];

- логико-методический компонент, который, исходя из особенностей педагогического знания, характеризуется необходимостью подкреплять знание наблюдением преподавательского искусства, его анализом, включением будущих учителей в практическую деятельность, максимально обеспечивая соединение знаний с практической деятельностью;
- результативно-оценочный, особенностью которого является внимание не столько к знаниям, сколько к педагогической направленности и умениям, мировоззрению и личностным качествам выпускника.

Таким образом, учебная дисциплина – это модуль в системе образования определенного уровня, имеющий целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты, отраженные в учебных планах, программах, учебниках, методических пособиях для студента и преподавателя; выделяемый компонентный состав учебной дисциплины позволяет рассматривать ее целостно, выделять общее и своеобразие конкретной учебной дисциплины [156].

Правомерно предположить, что социальная практика также неоднородна по своему составу и в разной мере влияет на выделенные элементы учебной дисциплины при ее конструировании. Исходя из традиционной структуры социальной среды, включающей микро-, мезо-, макроуровень возможно выделить аналогичные уровни социальной практики, влияющие на цель и задачи, содержание учебной дисциплины, логику и методику ее преподавания, ожидаемый результат и средства его оценивания.

Таблица 1

Структура социальной практики, влияющей на конструирование учебной дисциплины в вузе

Педагогика как научная дисциплина				Результативно-оценочный
			Логико-методический (технологичес-кий)	
		Содержательный		
	Целевой			
Структурный компонент учебной дисциплины	Потребности личности, мотивы получения образования студентом. Ценностные приоритеты преподавателя	Опыт субъекта по решению практических задач в выбранной сфере деятельности	Опыт самообразования, самосовершенствования студента. Опыт преподавания преподавателя	Профессионально-личностные ожидания студента. Профессиональные ожидания преподавателя
	Актуальные проблемы профессиональной практики	Традиционный и инно-вационный опыт профессиональной деятельности	Технологии обучения	Компетенции по основным видам и этапам профессио-нальной деятельности
	Программные документы (концепции, программы)	Государственные стандарты образования для соответствующего типа образовательных учреждений	Нормативные документы, регламентирующие организацию обучения	Государственные стандарты образования
	Ориентирующий	Информационный	Организационно-регламентирующий	Результативно-нормирующий
	Структурные элементы социальной практики (микро-, мезо-, макроуровень)			

Анализ литературы показывает, что, действительно, разработка учебной дисциплины предполагает предварительное изучение программных документов (концепций, программ), государственных стандартов образования для соответствующего типа образовательных учреждений, нормативных документов, регламентирующих организацию обучения [23, 348]. Это характеризует влияние социальной среды на макроуровне в масштабах государства и мирового сообщества.

Мезоуровень социальной практики соотносим с влиянием опыта преподавания в высшей школе и требованиями практической деятельности к выпускнику высшей школы. Для педагогических учебных дисциплин это «заказ» системы образования. При разработке учебных программ учитываются актуальные проблемы педагогической практики, традиционный и инновационный опыт педагогической деятельности, используемые технологии обучения, профессиональные требованию к работнику системы образования - компетенции по основным видам и этапам педагогической деятельности. Роль опыта преподавания в высшей школе в целом при конструировании учебной дисциплины «педагогика» проанализирована в меньшей мере.

Последнее десятилетие всеобщее признание получает точка зрения, в соответствии с которой «место человека в познавательной деятельности перестало ассоциироваться с позицией стороннего наблюдателя, вынесенного как бы за границы мира. Субъект познания понимается как часть мира, а отсюда не только его субъективность, но и интер-субъективность, как характеристика жизненного мира человека, его отношений с Другими, становится важнейшим условием всякой деятельности, в том числе - познавательной» [345, с. 100].

В связи с этим проектирование учебной дисциплины предполагает учет потребностей, мотивов получения образования студентом, его опыта решения практических задач в предполагаемой сфере деятельности, для педагогики - в разных *педагогических практиках* (в семье, на разных

ступенях образования) *и разных ролях* (ученик, член или руководитель ученического самоуправления, сын, брат и т.п.); опыта самообразования, самосовершенствования, профессионально-личностные ожидания студента как субъекта изучения дисциплины.

Невозможно также игнорировать ценностные приоритеты преподавателя, его опыт преподавания, профессиональные ожидания. Все это составляет микроуровень социальной практики, влияющий на формирование учебной вузовской дисциплины, в частности педагогики.

Представленная структура социальной практики характеризует масштаб факторов, влияющих на конструирование учебной дисциплины. Вместе с тем на каждом (макро-, мезо-, микро-) уровне можно выделить ряд элементов социальной практики, выполняющих разную функцию относительно учебной дисциплины. В соответствии с данным вторым основанием можно выделить такие структурные элементы социальной практики как: ориентирующий, информационный, организационно-регламентирующий, результативно-нормирующий (табл.1).

Анализ публикаций по проблемам подготовки педагогических кадров позволяет утверждать, что наиболее значимым можно считать влияние социальной практики на целевой и результативно-оценочный элементы структуры учебной дисциплины благодаря реализации ориентирующей и результативно-нормирующей функций социума через программные документы (концепции, программы) и государственные стандарты образования, анализ и предъявление актуальных проблем педагогической практики и формулирование актуальных профессиональных компетенций, более или менее осознанное удовлетворение потребностей и ожиданий студентов, учет мотивов получения ими педагогического образования, реализацию ценностных приоритетов и ожиданий преподавателя.

Влияние социальной практики на содержание и методику преподавания можно считать относительным, так как обращение к опыту образовательных учреждений или конкретному опыту студента, опора на его

общеучебные умения, экстраполирование известных технологий на процесс преподавания педагогики решает, обычно, задачу стимулирования познавательной активности студентов, повышения эффективности процесса преподавания, но не приводит к радикальному изменению учебной дисциплины как целостной системы. Следовательно информационный и организационно-регламентирующий элементы социальной практики выполняют вспомогательную роль при формировании учебных педагогических дисциплин.

Определение механизма взаимосвязи научной дисциплины и соответствующей ей учебной (академической) дисциплины предполагает выявление сущности понятия «научная дисциплина».

Анализ научных работ Б.Г. Ананьева, В.А. Бажанова, Н.В. Бордовской, Н.А. Вешининой, Б.С. Гершунского, Б.М. Кедрова, В.И. Журавлева, Н.И. Загузова, Э.М. Мирского, А.П. Огурцова, Б.Г. Юдина позволил констатировать, что

– научная дисциплина - «качественная характеристика порядка и логики развития научной области знаний, а также методов и способов ее развития, представляемая *в виде содержания учебного курса* в высшем учебном заведении» [286];

– выделяют когнитивный и социальный сегменты науки;

– любая отрасль научного знания может получить статус научной дисциплины если в обоих ее сегментах произойдет институализация.

Институализация как процесс упорядочивания и всеобщего признания социального феномена (как научной дисциплины, так и политической партии, социального явления, например, конфликта, коррупции, среднего класса и др.) предполагает осмысление внутренней структуры феномена; установление границ, четких норм и правил деятельности, а также ее формализацию; определение и реализацию функций. Де-институализация связывается с потерей целей, инструментов и способов оценки деятельности.

Средствами институализации (научной дисциплины) выступают публикации, устные презентации, аналитические исследования.

Институализацию науки также обеспечивает ее превращение в академическую (учебную) дисциплину.

Педагогика, рассмотренная в процессе развития и становления с точки зрения ее научного статуса – научная дисциплина, имеющая системно-целостный характер, но не обладающая в настоящий момент (Н.В.Бордовская) «достаточной универсальностью и полнотой, четкими границами, логикой и масштабами развития» [39, с. 3-17].

Таблица 2

Аспекты исследования научной дисциплины

<table>
<tr><td rowspan="3">Динамический:
порядок и логика развития науки, методы и техника исследований (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки)</td><td>Системно-методологический:
методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структура науки, основные категории</td></tr>
<tr><td>Фундаментально-теоретический:
теории, концепции, отрасли, научные школы</td></tr>
<tr><td>Функционально-прикладной: реализация описательной, диагностической, объяснительной, прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной, критериально-оценочной, коррекционной функций науки относительно педагогической практики</td></tr>
</table>

Как показывает анализ публикаций, характеристика педагогики как научной дисциплины осуществляется по следующим четырем аспектам (табл. 2), рассматриваемым по отдельности или во взаимосвязи друг с другом:

– методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структура науки, характеристика основных категорий **-** *системно-методологический* аспект**;**

– теории, концепции, отрасли, научные школы - *фундаментально-теоретический* аспект;

– порядок и логика развития науки, (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки) методы и техника исследований - *динамический* аспект;

– реализация описательной, диагностической, объяснительной, прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной, критериально-оценочной, коррекционной (Б.С. Гершунский) функций науки относительно педагогической практики [65] – *функционально-прикладной* аспект.

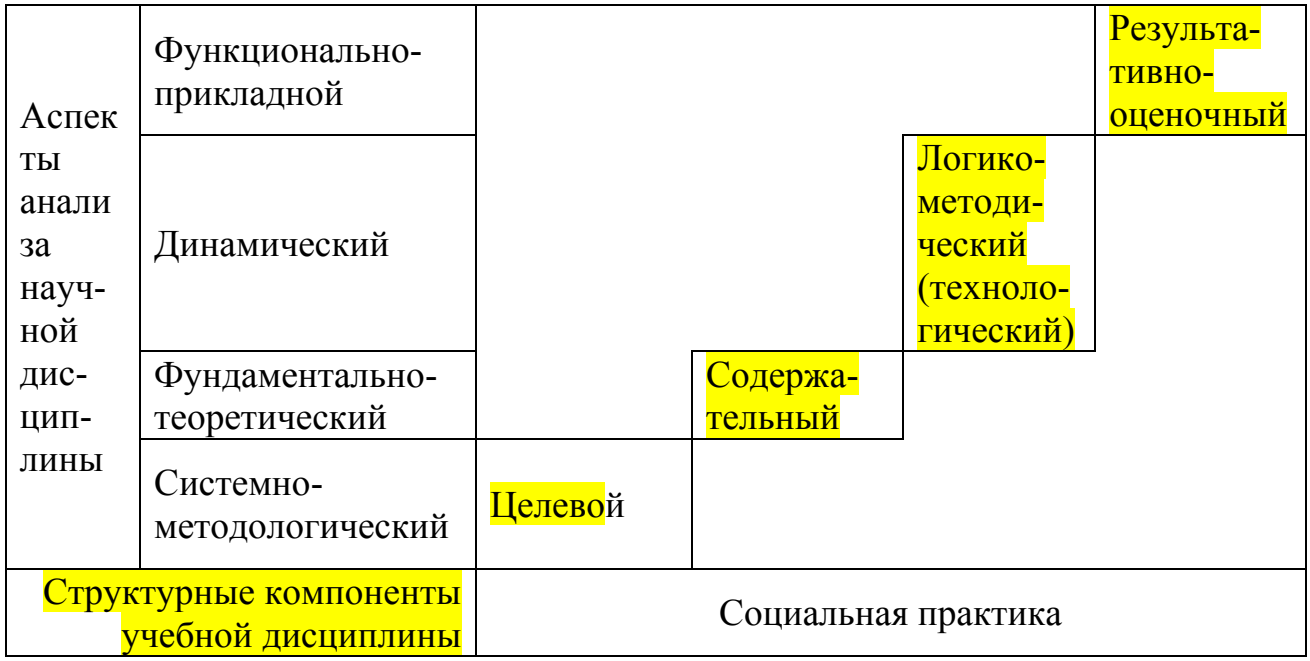

Рис.3. **Структура научной дисциплины «педагогика», влияющей на конструирование учебной дисциплины в вузе**

При этом реализация наукой функционально-прикладного аспекта зависит от фундаментально-теоретического и системно-методологического; фундаментально-теоретического - от системно-методологического; динамический аспект анализируется чаще всего в сочетании с анализом других аспектов науки. Рассмотрение науки со всех указанных аспектов может обеспечить наибольшую полноту информации о ней и более точную характеристику связи педагогики как научной и как учебной дисциплины.

В качестве предположения, проверка которого будет осуществлена в следующих параграфах, можно отметить влияние системно-методологического аспекта анализа научной дисциплины на целевой компонент учебной дисциплины, фундаментально-теоретического на содержательный, динамического на логико-методический (технологический), функционально-прикладного аспекта анализа науки на результативно-оценочный компонент учебной дисциплины (рис. 3).

Наиболее очевидным, общепризнанным является влияние фундаментально-теоретического аспекта науки на содержание соответствующей академической (учебной) дисциплины. При этом теории, концепции, отрасли науки, научные школы освещаются в учебном курсе под определенным методологическим углом, соответствующем духу времени и предпочтениям преподавателя, то есть на уровне учебной дисциплины проявляется связь внутринаучных аспектов.

Системно-методологический аспект, определяющий методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структуру науки, ее основные категории, выступает в качестве регулятива при формировании номенклатуры педагогических учебных дисциплин, обосновании реалистичности выдвигаемых целей и задач.

Аналогичным является влияние функционально-прикладного аспекта науки при конструировании результативно-оценочного компонента учебной дисциплины: определение реальных возможностей науки на актуальном уровне ее развития.

Менее очевидным представляется влияние динамического аспекта научной дисциплины, включающего характеристику порядка и логики развития науки (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки), методов и техники педагогических исследований на логику и методику преподавания соответствующих дисциплин. Вместе с тем, именно это влияние представляется не только наименее изученным, но и

наиболее перспективным для разработки технологии преподавания вузовских учебных дисциплин, в частности, педагогики [154].

Рис.4. **Педагогика как учебная дисциплина в системе взаимосвязей с педагогической наукой и социальной практикой**

Условные обозначения:

⟶ - преимущественное влияние на компонент учебной дисциплины;

⇢ - косвенное, дополнительное влияние на компонент учебной дисциплины

Изучение непосредственной взаимосвязи науки и социальной практики на основе представленного компонентного состава не является задачей нашего исследования, но может быть предпринято в дальнейшем

Таким образом, можно констатировать, что учебная дисциплина как модуль в системе образования определенного уровня формируется на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики (рис. 4), включает в свою структуру целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты. Именно такой компонентный состав (в некоторых случаях более детализированный) отражается в программе учебной дисциплины любого вида образования.

Взаимосвязи педагогики как учебной дисциплины с педагогической наукой и социальной практикой линейно соотносимы между соответствующими компонентами, при этом аспекты анализа научной дисциплины и структурные элементы социальной практики выполняют определенную функцию относительно компонентов учебной дисциплины.

Цель и задачи учебной дисциплины формируются и изменяются под влиянием социальных факторов, в первую очередь макрофакторов, к которым относятся уровень развития производства, представления о перспективах развития мирового сообщества и конкретного государства, отраженные в программных документах. Обозначенные цели уточняются с учетом предмета науки путем определения спектра дисциплин, соответствующих структуре науки, конкретизации методологической базы.

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины формируется на основе требований к качеству подготовки специалиста, которые выступают нередко поводом для корректировки содержания и технологий преподавания. Вместе с тем, знания и умения, получаемые студентом, могут рассматриваться качественными только если позволяют выполнять основные функции базовой науки: объяснение, оценку, прогнозирование, проектирование практики.

Содержание учебной дисциплины определяется совокупностью теорий изучаемой науки, а также, что немаловажно, традиционным и инновационным практическим опытом, иллюстрирующим или

проблематизирующим изучаемые закономерности; личным опытом студентов в области изучаемой научной дисциплины.

Логика и методика преподавания учебной дисциплины традиционно определяются существующими технологиями обучения в средней, опытом и технологиями преподавания в высшей школе, тогда как, в соответствии с представленной моделью, должны быть адекватны сущности базовой науки, логике ее развития, методам и технике научных исследований базовой науки. Последнее утверждение не является очевидным, общепризнанным и требует дополнительной экспериментальной проверки.

Как видно из проведенного анализа, на каждый компонент учебной дисциплины влияют соответствующие аспекты научной дисциплины и компоненты социальной практики, а также компоненты самой учебной дисциплины, рассматриваемой с позиций системного подхода.

Использование разработанной модели для выявления характера влияния социальной практики и педагогики как научной дисциплины на структурные компоненты учебной дисциплины «педагогика» и определения, исходя из этого, методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе будет предпринято в следующих параграфах.

1.2. Социальная практика как контекст конструирования учебной дисциплины «педагогика»

Данный параграф направлен на то, чтобы ответить, какие черты социальной практики выступают в качестве методологической основы при разработке технологии преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе?

В соответствии с охарактеризованной в предыдущем параграфе моделью влияний науки и социальной практики на конструирование учебной дисциплины, социальная практика включает четыре элемента

(ориентирующий, информационный, организационно-регламентирующий, результативно-нормирующий), представленные на макро-, мезо-, микроуровне.

Макроуровень социальной практики, влияющей на конструирование учебной дисциплины, определяется программными документами (концепции, программы государственные стандарты образования для соответствующего типа образовательных учреждений, нормативные документы, регламентирующие организацию обучения), изменениями, происходящими в современном мире (глобализация, инфомационное общество, ускорение научно-технического прогресса). Вероятно, указанные аспекты выполняют соответственно результативно-нормирующую, организационно-регламентирующую и ориентирующую функции при конструировании вузовской учебной дисциплины «педагогика».

Система высшего образования и, в частности, высшего педагогического образования, в которую «встраивается» учебной предмет «педагогика», представляет собой мезоуровень социальной практики. В параграфе будут охарактеризованы ценности и цели, перспективы развития высшего образования в контексте тенденций развития образования в целом, выполняют ориентирующую роль при формировании целей и задач учебного предмета «педагогика».

В параграф вынесен также анализ методик и технологий, используемых в высшей школе. В соответствии с представленной в первом параграфе моделью, этот материал мог бы быть отнесен к фундаментально-теоретическому аспекту науки, но в данном случае, теоретические и методические идеи выступают основой для проектирования практики высшего образования и, будучи реализованными, представляют собой социальный контекст, выполняющий организационно-регламентирующую функцию при конструировании учебной дисциплины «педагогика». Для характеристики микроуровня социальной практики также использованы

результаты педагогических исследований, т.е. теоретически осмысленный эмпирический опыт.

Логика *системного подхода,* предполагающего, в частности, *саморазвитие систем и их встроенность* друг в друга*,* определяет возможность выявления методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе *на основе анализа целей, технологий, условий организации процесса преподавания в высшей школе*. В связи с этим большее внимание уделено влиянию мезосреды с учетом воздействия на нее макросреды и возможностей встроенной в нее микросреды. Последовательно будут проанализированы ориентирующий, информационный, организационно-регламентирующий, результативно-нормирующий элементы социальной практики.

Специфика университетского образования с его ценностями и целями, изменяющимися в результате влияния макросреды, выполняет ориентирующую функцию при формировании цели и задач учебной дисциплины.

Анализ литературы по педагогике высшей школы показал, что большинством авторов, вслед за С.И. Гессеном [66, с. 310-327], отмечаются такие черты университетского (высшего) образования как: полнота представленного научного знания, единство преподавания и исследования, свобода преподавания и учения, самоуправление и самопополнение. В связи с этим, при организации процесса преподавания в вузе предполагается связь с наукой по содержанию и по духу, диалогичность лекций преподавателя, который мыслит во время речи, побуждая учащихся к самостоятельному исследованию предмета; а также самостоятельное углубление студента в проблему в ходе практических занятий, на которых «преподаватель выступает в роли критика произведенного учеником исследования» [66, с. 319].

Подчеркивая неоднородность идеи университета Н.В. Бордовская, А.А. Реан [38, с.114 – 130] выделяют парадигмы университетского образования:

культурно-ценностная, академическая, профессиональная, технократическая, гуманистическая – оформившиеся в определенный исторический период в зависимости от доминирующей ориентации на такие ценности как:

- универсальные элементы культуры прошлых поколений,
- наука как теоретические знания, позволяющие понимать и объяснять окружающий мир,
- научные знания как производительная сила, обеспечивающая эффективность и совершенствование профессиональной деятельности,
- прикладные знания, обеспечивающие эффективное функционирование специалиста в определенной сфере деятельности,
- знания как средство самореализации личности.

В рамках каждой парадигмы университетского образования выявляются особенности содержательной и организационно-методической составляющих образовательного процесса.

Организация процесса преподавания в логике *культурно – ценностной* парадигмы университетского образования предполагает обращение к первоисточникам, систематическое и углубленное изучение трудов великих мыслителей, овладение культурным наследием и духовными ценностями прошлого.

В рамках *академической* парадигмы университетского образования систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ наук осуществляется преимущественно в процессе учебных и научных исследований студентов совместно с преподавателями.

Реализация целей *профессиональной* и *технократической* парадигмы высшего образования, как показывает анализ практики, в большей мере связана с коррекцией содержания образования: в первом случае – в сторону его расширения за счет включения образцов социокультурной и профессиональной деятельности, во втором – сужения путем исключения учебных предметов общекультурной направленности. При этом, с одной стороны, констатируется [364], что методика вузовского преподавания

остается традиционной, передается индивидуально от преподавателя к преподавателю на основе подражания мастеру, описываются эффективные приемы совершенствования традиционных форм преподавания, и только в последнее десятилетие появились работы, направленные на теоретическое осмысление закономерностей образовательного процесса в высшей профессиональной школе. С другой стороны – подчеркивается [10, с. 9 -14] перспективность использования проверенных в ходе локальных экспериментов технологий организации образовательного процесса, опирающихся:

- на современное видение профессиональной деятельности, понимание которой базируется на готовности специалиста к системным изменениям в ней;
- на дифференциацию двух моделей подготовки специалиста – *адаптационной*, направленной на адаптацию специалиста к условиям будущей работы и более предпочтительной модели *профессионального развития*, предполагающей подготовку активного специалиста, способного принимать решение в условиях изменяющегося мира и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия;
- на логику контекстно-компетентностного подхода, также обусловливающую существенные изменения в образовательном процессе.

Гуманистические ценности в высшем образовании являются скорее ориентиром для его совершенствования, чем сложившейся системой университетского образования, предполагают поиск адекватных технологий с учетом базового научного и культурного содержания.

Важным для рассмотрения особенностей данной парадигмы университетского образования является введение понятия «образовательная среда вуза» [137], которое отражает достаточно широкий круг социокультурных, социально-педагогических и собственно педагогических явлений. Будучи социокультурным явлением, образовательная среда включает в себя всю совокупность условий, в которых происходит

становление, развитие, образование человека; как социально-педагогическое явление она рукотворна, создается специально; с точки зрения педагогического явления образовательная среда есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса.

Образовательную среду с высокими потенциальными и актуальными (в зависимости от активности личности) созидательными возможностями можно определить как гуманитарную. Свободное раскрытие личности обеспечивает *избыточная и многовариантная* гуманитарная образовательная среда, стимулирующая активность студента и преподавателя по освоению и преобразованию среды [13, 139].

Идея о *саморазвитии личности студента в процессе освоения и преобразования гуманитарной образовательной среды* вуза имеет методологический характер для нашего исследования. В настоящий момент в условиях отмечаемого обострения конкуренции внутри системы образования, когда на университеты все более распространяются правила, которые существуют для рыночных производственных и коммерческих структур (состояние характеризуемое как «академический капитализм») [80], повышение конкурентоспособности вуза связывают с созданием условий для саморазвития студента и самого вуза как нелинейной системы [42, 78].

Таким образом, определение целей учебной дисциплины «педагогика» в педагогическом вузе должно отражать приоритеты профессиональной парадигмы высшего университетского образования, создающей, при этом, условия для саморазвития студента – будущего педагога.

Влияние современного «общества знания» на идею университета проявляется по мнению западных и отечественных ученых (О.В. Акулова, П.Бурдье, Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова, Ж. Деррида, П. Дракер, А.П.Тряпицына) в том, что университет «превращается в ключевой элемент всех социальных процессов, формируя их субъектов, трансформируя культурные коды в социальные практики» [10, с.8].

Ускорение темпов научно-технического прогресса, при котором традиционное (репродуктивное) образование не позволяет обеспечить прогресс производства, конкурентоспособность государств, успешную социализацию личности, определило необходимость реформ образования, в частности, высшего (университетского) образования, которое должно сориентироваться на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности.

Совершенствование организации процесса преподавания в вузе в конце XX – начале XXI веков во многом связано с созданием единого пространства высшего образования, принципами которого названы [137, с.27]: автономия с ответственностью, образование как ответственность перед обществом, высшее образование, основанное на научных исследованиях, организация диверсификации. Реализация данных принципов предполагает *приближение характеристик образовательного процесса в вузе к идеалу (сущности) университетского образования*: возможность университетов действовать на основе автономии в сочетании с ответственностью; рассмотрение образования как ответственности перед обществом, что предполагает, в свою очередь, открытый доступ к обучению, образование для развития личности и обучение в течение всей жизни; с точки зрения содержательного и организационного аспектов – разнообразие в сочетании с совместимостью образования в разных вузах.

Таким образом, чертами современного университета становятся: 1)стирание не только географических границ, но и поляризации мира труда и мира образования, университета и производства («трансграничное» образование); 2)непрерывность образования, обусловливающая выделение университету роли этапа (ступени, серии ступеней или новой траектории) в процессе образования человека на протяжении жизни, что также должно учитываться при определении целей и задач учебной дисциплины.

Изучение влияния микросреды (мотивов учения студентов, их ценностных ориентаций) на определение цели и задач учебной дисциплины показывает, что эмпирически изучаются те индивидуально-личностноые характеристики студента, которые, во-первых, помогают лучше понять молодое поколение (мотивы получения высшего образования, ценностные ориентации [223, с.79 –81], активность студентов, зрелость личности) и на основе этого совершенствовать образовательный процесс в вузе; во-вторых соотносятся с представлениями о результате высшего образования, качествами выпускника. Сопоставляя реальный уровень сформированности тех или иных характеристик студента с эталонным, преподаватель имеет возможность корректировать педагогический процесс. Например, отмечая рост конкурентоспособности студентов от курса к курсу, исследователи [242, с.42-43; 366, с.283-286] отмечают, при этом, наиболее слабую выраженность такой составляющей как «стремление к непрерывному саморазвитию», что в настоящий момент, когда отмечается увеличение по экспоненте скорости научно-технического прогресса, является единственной возможностью выпускника вуза успешно интегрировать в социум. Выявление данного противоречия стимулирует преподавателя к коррекции цели и задач преподавания и совершенствованию процесса преподавания в вузе.

Результаты эмпирических исследований показывают, что студенты даже на первом курсе – «уже не беззаботные дети, всецело полагающиеся на родителей; многие из них мыслят как взрослые и четко осознают, чего они хотя от жизни» [366, с.286]; так, в частности, примерно половина респондентов исследования, проведенного в Казанском государственном финансово – экономическом институте, указала в качестве основного *мотива* обучения в вузе «возможность получения после окончания вуза интересной престижной работы с высокой заработной платой, которая обеспечивала бы высокий статус в обществе» [366, с.285]. Лучше сориентироваться в типичных интересах студентов позволяет выделенные Н.А. Лабунской типы индивидуальных образовательных маршрутов: Я-центрированный,

орентированный на получение знаний, на формирование студентом себя как человека образованного, как будущего специалиста, как будущего учителя (для студентов педвуза), как ученого [219]. Данная информация позволяет своевременно корректировать цель и технологию преподавания в целом.

Таким образом, социальная среда действительно выполняет ориентирующую функцию при определении цели и задач, принципов преподавания вузовской учебной дисциплины.

Характеризуя *информационный* элемент среды, отметим, что анализ публикаций позволяет зафиксировать зависимость между изменением взглядов на сущность Университета и введением целенаправленных, научно обоснованных изменений в организацию, отбор содержания, методов, форм преподавания в вузе. Так, отмечается, что в условиях современной парадигмы высшего образования, предполагающей целью развитие творческих начал, культуры (информационной, интеллектуальной поведенческой и т.п.) и адаптивных способностей выпускника, «образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс *нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой»* [78].

При этом изменяется понимание *информационной среды,* в которой выделяются вводные, базовые, фундаментальные (профессионально ориентированные) и дополнительные знания [137, с.327], получаемые, в том числе, и из Интернет, СМИ, общения с коллегами, однокурсниками. Широта, динамичность, насыщенность современной информационной среды делают неэффективным линейный процесс обучения, предполагающий постепенное накопление информации, восхождение от простого к сложному, накапливание знаний «впрок» [11, с. 59-63]. Не определяя конкретное информационное наполнение учебной дисциплины, *макросреда влияет, таким образом, на общие подходы к формированию содержания учебной дисциплины* и методики работы с информацией. Непосредственное влияние государства на содержание учебной дисциплины связано с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, в

котором отражены наиболее значимые информационные единицы по предмету, освоение которых обеспечивает сохранение единого образовательного пространства страны.

Влияние на содержательный компонент учебной дисциплины оказывает также мезосреда, к которой можно отнести теорию и практику школьного образования. Так, в рамках теории школьного образования рассмотрена характеристика нелинейного процесса обучения, отражающая общие тенденции развития образования в информационном обществе [11, с. 59-71]. Нелинейность – работа с информацией (текстом) по многочисленным направлениям – обусловливается широтой и мозаичностью современного информационного пространства, предполагает большую активность ученика-потребителя информации, выстраивающего собственную логическую цепь получения информации в условиях преодоления «информационного шума», а также актуализацию новых дидактических принципов. На первый план исследователи (О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П.Тряпицына) выдвигают принципы интерактивности, рефлексии, нелинейности информационных структур, комплексного использования средств мультимедиа, направленные на создание условий реального участия ученика (студента) в разработке собственной траектории обучения, содержания включающего обязательный и вариативный модули, обеспечивающие развитие критичности мышления, способности воспринимать и использовать нужную информацию в нужном месте и в нужное время [11, с. 61-62]. Разработанные в рамках теории школьного образования, данные принципы совпадают с сущностными характеристиками университетского образования.

Выделяются признаки нелинейного процесса обучения, который характеризуется: динамичными, многомерными подверженными изменениям, общедоступными *знаниями*; обучением в логике *конструктивной модели* (понятия собираются, строятся и изменяются посредством беседы, встроенной в планы обучения и апробированной на

практике); *ролью преподавателя* определяемой как «направление со стороны»; неоднородным и меняющимся *составом обучаемых* разного возраста, что обусловливает сопряжение различных возможностей, целей и ожиданий; *расписанием курса* ориентированным на обучаемого, подбирающего альтернативные варианты из различных курсов; индивидуализированным *использованием времени и пространства* с общей системой поддержки; *аттестацией* на основе анализа, синтеза и решения проблем; ориентацией на обучаемого при *оценке процесса обучения* («Каковы потребности обучаемого и удовлетворяются ли они?») [11, с.70].

Влияние теорий обучения и воспитания учащихся средней школы, в частности теории личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) проявляется в признании в качестве компонента содержания образования имеющихся у студентов (учащихся) знаний и умений, включая бытовые и традиционные, которые в процессе учения «окультуриваются», преобразуются в научное знание.

Таким образом, информационная функция макро-, мезо-, микросреды формирования учебной дисциплины заключается не столько в определении информационных единиц, подлежащих усвоению, сколько в определении требований к отбору содержания учебной дисциплины. В частности для педагогики как учебной дисциплины важным является включение в структуру содержания субъективного опыта, педагогических знаний и умений студента, возможность их нелинейного пополнения путем активного взаимодействия с информационной средой в процессе изучения педагогики студентом.

К *организационно-регламентирующему* влиянию среды можно, во-первых, отнести информацию об организации процесса получения университетского образования в разных странах (макроуровень). Соотнесение маршрутов получения высшего образования, его уровней, адекватного использования терминологии (бакалавр, магистр) предпринимаемое в последнее десятилетие в связи с развитием Болонского

процесса, позволяет выявлять общее и отличия отечественной и зарубежной систем университетского (в частности, высшего педагогического) образования. Подчеркивается характерная для Европы большая свобода выбора содержания образования через систему курсов и спецкурсов, большая доля самостоятельной работы студентов чему способствует лучшая информационная и обучающая среда.

Сравнивая особенности систем подготовки учителей за рубежом и в России, следует отметить имеющееся изначально отличие. Если в большинстве зарубежных стран исторически сложившаяся дуальная [146, с. 243] система подготовки учителей (колледж – для начальной школы, университет – для средней) сменяется к концу XX века двухуровневым (бакалавр, магистр наук) университетским образованием, то в России с конца XIX и на протяжении XX века подготовка учителей при возможности получения педагогического образования в педучилище или работы в школе выпускников классического университета, проходила, преимущественно в педагогических институтах, представлявших собой «высшее учебное заведение университетского типа» [41, с.11-12], где главной в подготовке студента была задача освоения методики обучения и воспитания на базе фундаментальной подготовки.

Традиционная как для зарубежья, так и для России критика подготовки педагогов заключается в том, что отмечаются неглубокое знание предмета и невысокий уровень культуры у лиц, получивших среднее педагогическое образование, а также трудности в методике преподавания предмета, в организации взаимодействия с учащимися как в процессе обучения, так и вне его – у выпускников университетов.

Общей тенденцией развития педагогического образования является то, что переход к университетскому педагогическому образованию привел к расширению перечня педагогических специальностей. В плане содержания – увеличена доля гуманитарных дисциплин (в общеобразовательном цикле – в первые два года обучения) как условие формирования высокого

интеллектуального уровня и профессионально-личностных качеств будущего педагога, теоретические курсы педагогики и психологии рассматриваются в качестве методологической базы будущего учителя.

Приоритетом европейских учебных заведений признано качество как условие доверия, уместности, мобильности, совместимости с рынком труда и привлекательности в едином пространстве европейского высшего образования, *что должно найти отражение и в процессе преподавания педагогики* в вузе.

Повышению качества профессионального образования служит поиск оптимального соотношения теоретических и практических занятий. Так, в отличие от отечественных традиций, в зарубежных университетах школьная практика организуется параллельно с учебным процессом, и аудиторные занятия ориентируются на проблемы, с которыми студенты столкнулись на практике. В некоторых странах (ФРГ) помимо интегрированной в учебный процесс педагогической практики, предусмотрена двухгодичная стажировка (референдарий) цель которой определить пригодность выпускника вуза к педагогической деятельности. Педагогическая стажировка организуется после завершения изучения теоретического курса и сдачи экзаменов по теоретическим дисциплинам [146, с. 250].

Сравнительный анализ организации процесса преподавания в вузах разных стран приводит к выводу о преобладании сведений частного описательного оценочного характера. Внимание к статистике, структуре, организации учебного процесса сочетается с анализом проблем и перспектив реформирования системы высшего образования конкретной страны или группы стран.

Важным для совершенствования процесса преподавания в вузе является определение *научного исследования в качестве движущей силы высшего образования* [137, с. 27], призванное стимулировать становление Зоны европейских научных исследований параллельно с созданием Зоны европейского высшего образования. Для отечественных педагогических

университетов, которые готовят специалистов для системы «человек – человек», то есть призванных решать проблемы отдельных людей или отдельных коллективов [41, с. 11-12], изучение научных знаний по специальности, по преимуществу, не связано с развитием специальной науки, а является необходимым инструментом развития человека в образовательном процессе.

Таким образом, педагогический университет можно считать концептуально гуманитарным вузом, в стенах которого решается объединяющая факультеты проблема – развитие образования, должны развиваться фундаментальные образовательные технологии принципиально не сводимые к методикам преподавания отдельных предметов. Педагогический университет, по мнению исследователей [220, с.19] по своим признакам соответствует характеристикам исследовательского университета, обладая, вместе с тем, специфическими качествами, среди которых – высокий уровень развития педагогики – фундаментальной науки, реализующей интенсивное развитие методологического сознания в педагогике; теоретизация педагогики как отказ от принципа обобщения передового опыта, классификации научных работ в зависимости от способа представления исследуемого предмета на эмпирические и теоретические [231], востребованность педагогических знаний в других гуманитарных науках.

Во-вторых, организационно-регламентирующее влияние среды (мезоуровень) на совершенствование процесса *преподавания* в высшей *профессиональной* школе, можно зафиксировать через повышение внимания к данной проблеме в последнее десятилетие.

Большинством авторов отмечается несоответствие организации реального процесса преподавания в отечественном вузе сущностным характеристикам университетского образования, преобладание репродуктивной деятельности, работы под руководством преподавателя в

ущерб самостоятельной поисковой познавательной деятельности и т.п. [242, с. . 67, 68, 78 и др.].

Выделяют несколько путей осуществления позитивных изменений в системе образования. Это могут быть [130, с. 8] инновации-модернизации, усовершенствующие существующую систему обучения в соответствии с новыми идеями, и инновации-трансформации, позволяющие выстраивать образовательную систему на новых концептуальных основаниях.

Характеризуя инновации в системе высшего педагогического образования, ученые отмечают, что изменения могут быть осуществлены как в логике *модернизации* посредством:

- добавления новых учебных курсов, позволяющие обучить решению новых актуальных задач (метод полезных вкладов);
- включения нового содержания в традиционные учебные программы без изменения базовой структуры (аддитивный метод);

так и путем *трансформации* образовательного процесса в вузе с учетом идей Болонского процесса, которая происходит благодаря:

- введению локальных технологий (методов, форм обучения), в результате использования которых студент получает возможность рассматривать проблемы, события, концепции и темы в перспективе, что помогает студентам понять, каким образом создается знание (метод трансформации),
- изменению образовательной программы в целом, когда «процесс обучения и оценка достижений обучающихся управляется кредитной системой, где возможная сумма набранных кредитов определяется приобретением опыта обучающегося и овладением им компетентностями в различных областях профессионально – познавательной и профессионально – социальной деятельности; в результате обучающийся учится принимать решения по важным гражданским, социальным и личным проблемам и предпринимает действия для их решения» [146, с.50].

Анализ *методических* публикаций позволяет отметить, что большинство авторов ориентировано на выявление закономерностей

высшего профессионального образования и введение локальных технологий. Можно выделить наиболее значимые проблемы, относительно которых сделаны обобщения и представлены рекомендации, а именно:

- предпринята попытка интерпретировать дидактические принципы, регулирующие процесс обучения в общеобразовательной школе, применительно к организации процесса преподавания в вузе [287];
- рассматриваются закономерности и правила проектирования программ, отбора содержания преподаваемых в вузе курсов [33, 117, 355, 357], подготовки учебно-методических пособий и комплексов [287, 374];
- содержатся рекомендации по подготовке лекций, предлагаются классификации видов лекций и практических занятий [17, 270, 292, 293];
- демонстрируется эффективность активных форм обучения в вузе [50, 118, 268];
- обосновывается использование средств наглядности, тренажеров, ТСО [286],
- предлагаются рекомендации по организации самостоятельной работы, по руководству самообразованием студентов [255, 256, 257, 276], организации дистанционного обучения, в том числе с использованием возможностей Интернет [242, с. 156-157].
- обосновывается расширение спектра используемых контрольно – диагностических материалов, включая психолого-педагогические методики диагностики профессионально значимых качеств и умений, в том числе и на входе, при поступлении в учебное заведение [89, 121, 149, 228, 263].

Работы последних лет содержат, с одной стороны, научное обоснование конкретных технологий преподавания в высшей школе, с другой – материалы по технологизации преподавания как процесса, ориентированного на достижение четко описанного результата и требующего использования соответствующего инструментария для его измерения.

Обосновывается возможность использования данного производственного термина в образовании в высшей школе [42, с. 157 – 160].

Анализ работ авторов (В.П.Беспалько, Г.К.Селевко), исследующих проблему технологии в образовании (обучении, воспитании), позволяет обратить внимание на то, что в структуру технологии входит не только содержательный, процессуальный, результативный компоненты, но и теоретическая, концептуальная составляющая [31, 316].

Наряду с разработками, имеющими частный характер, встречаются работы, концептуально осмысливающие особенности образовательного процесса в вузе. Так, Т.Е. Климова обосновывает технологию научного познания («обучение через исследование») [133]. Значимой для развития высшего профессионального образования в целом и нашего исследования в частности представляется идея контекстного обучения А.А. Вербицкого как модель перехода студента от учебной к профессиональной деятельности [50]. Профессиональное образование, построенное как контекстное, а не академическое призвано ориентироваться не на передачу готовых знаний, а на обучение находить эти знания и применять их в ситуациях, *имитирующих* реальные профессиональные ситуации.

Обнажаемое противоречие, заключающееся в необходимости готовить студента к профессиональной деятельности средствами познавательной деятельности, приводит к обоснованию активного обучения не только на уровне используемых форм обучения, но на уровне общего подхода.

На совершенствование процесса преподавания в высшей профессиональной школе оказывают влияние технологии, используемые *в средней школе*: проблемного обучения [222, 276], поэтапного формирования умственных действий [330], личностно ориентированного образования [82, 320], развивающего обучения [127, 128, 372] Это также можно отнести к организационно-регламентирующему влиянию среды (мезоуровень) на формирование логико-методического (технологического) компонента учебной дисциплины «педагогика». Благодаря перенесению в новые условия

технологий (или их элементов), подтвердивших свою эффективность в общеобразовательной школе, усиливается внимание к проблемности изложения материала, раскрытию *ведущих идей* современной науки, индивидуальному стилю учения, личностным особенностям студентов [110, 330, 364], соотношению действий, выполняемых под контролем преподавателя и на основе взаимо- и самоконтроля [365, с.136 – 141. Эти факты также можно считать примером формирующейся гуманистической парадигмы высшего образования.

Критика «лекционно-семинарского» обучения как неэффективного, не обеспечивающего развитие познавательной активности, интереса к предметно - профессиональной и научно - исследовательской деятельности обусловливает обращение к нетрадиционным для классической высшей школы формам работы со студентами: практикум, тренинг, организационно-деятельностная и ролевая игра, подготовка и защита проектов [3, 83, 84, 86, 332, 373].

Рассматривается возможность применения в высшем образовании таких технологий как рейтинговый контроль, тестирование, формирование портфолио [118, 266, 364]

Таким образом, очевидно *влияние* на высшее (университетское) образование изменений, происходящих в образовании (теории и практике обучения и воспитания) *в целом*, в частности – в *педагогике средней школы*.

Внимание исследователей в области высшего образования привлекают также закономерности образования взрослых, то есть обстоятельства, отнесенные нами к организационно-регламентирующему влиянию на формирование учебной дисциплины микроуровня социальной практики. Представляется продуктивным выделение *парадигм* образования *взрослых* (к категории которых ряд ученых относит студентов [364]. Обращая внимание на то, что образование как системный результат усвоения субъектом объективизированного опыта опирается не только на управляемое (обучение, воспитание), но и на самостоятельное, спонтанное (научение, общение) и

латентное (скрытое непроизвольное на основе подражания) усвоение человеческого опыта. Ю.Г. Фокин выделяет 4 парадигмы обучения взрослых [364]. Традиционно рассматривая парадигму как исходную концептуальную схему, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода [331], ученый выделяет *педагогическую* (более характерную для обучения детей и подростков), *андрагогическую* (предполагающую, активность зрелой личности по удовлетворению образовательных потребностей, связанных с успешной деятельностью в обществе и карьерным ростом), *акмеологическую* (направленную на помощь личности в достижении вершины собственных возможностей, самореализацию), *коммуникативную* (основанную на взаимообучении, взаимосовершенствовании) парадигмы, использование которых возможно в вузе. «Теория высшего образования, как и вся дидактика высшей школы, должна, - по мнению Ю.Г. Фокина, - реализовывать анадрагогическую парадигму управляемого усвоения» [364, с.48], а элитарного высшего образования – «разрабатываться на основе сочетания андрагогической и акмеологической парадигм обучения» [364, с.49].

Как отмечает Г.С. Сухобская [344, с.161 – 164], для взрослого обучающегося характерна социально – психологическая зрелость, главным признаком которой выступает способность к полноценной рефлексии, проявляющаяся через самостоятельное и социально взвешенное прогнозирование, осуществление и отслеживание собственного прогноза в соответствии с социально-значимыми критериями, проверку валидности используемых интеллектуальных средств, устойчивость социального поведения, способность выдерживать давление других, проявлять социально взвешенный оптимизм, адекватно оценивать себя и других. Данные характеристики нельзя считать свойственными для всех студентов или выраженными во всей полноте. Также выявленные [302, с. 108-109] особенности взрослых в процессе обучения не могут быть отнесены в полной мере ко всем студентам.

Для студентов, исходя из возрастных особенностей, не является значимым «фактор времени», который необходимо учитывать, организуя со взрослыми процесс формирования и развития познавательной деятельности; вместе с тем, своеобразный «фактор времени» возникает в связи с краткостью периода обучения, объемом часов, отведенных на изучение курса.

Не всегда отрефлексированы студентами характерные для взрослых «широта и вариативность образовательных запросов», «смещение акцентов с передачи знаний на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными аспектами реальности», «постепенное снятие преподавания как одной из составляющих процесса обучения и переход субъекта андрагогического процесса в «режим саморазвития». Можно предположить, что актуализация в процессе преподавания данных особенностей образования взрослых способствует принятию студентом статуса зрелой личности. Такие особенности как «практикоориентированный характер учебного процесса» и «ориентация учебного процесса на удовлетворение потребности взрослых учащихся в профессиональном и неформальном общении» являются значимыми для работы со студенческой аудиторий, что, в частности, подтверждается эффективностью использования в процессе преподавания в вузе таких форм как групповая работа, создание проекта.

Логика представления содержания обучения, наиболее целесообразная в группе взрослых обучающихся [302, с.113] не противоречит приемам, характеризуемым авторами как эффективные в работе со студентами: актуализация изучаемой проблемы с акцентом на полезности ее изучения; конкретизация (рассмотрение сути проблемы); проблематизация (вскрытие противоречий, не решенных пока вопросов), активизация путем включения обучающихся в выдвижение и обсуждение возможных решений; практизация – перевод теоретических вопросов изучаемой проблемы в практическую плоскость; рекомендации – советы преподавателя по дальнейшему изучению

проблемы путем самообразования. Таким образом, *экстраполяция андрагогических принципов и приемов на процесс преподавания в вузе представляется возможным и продуктивным*.

Вместе с тем, изучаются и специфические черты студентов, в частности - обобщенный образовательный маршрут студента, который «формируется и существует на основе анализа закономерности взаимодействия массива (большой статистически значимой группы) студентов с образовательной средой», отражает закономерности их «восхождения к образованию» [219, с. 43].

Результаты исследования позволили автору выделить три основных этапа, раскрывающих характер и специфику взаимодействия студентов с образовательной средой: 1) осознания студентами себя в новой образовательной среде (для этапа характерна погруженность студента в себя, Я-центрированность); 2) погружения в нее (этап характеризуется интенсивным впитыванием, поглощением знаний); 3) освоения образовательной среды (на этапе происходит осознание себя как будущего специалиста, постепенное освоение будущей профессии). Вместе с тем, линии личностного роста, знаний, ориентации на профессиональную деятельность являлись сквозными и своеобразно проявлялись на каждом этапе, несмотря на доминирующую задачу.

Количественный анализ показал, что значимыми для студентов [219] в образовательном маршруте оказались 4 задачи: получения знаний, познание себя, утверждение себя, осознание себя как будущего специалиста. Для значительно меньшего количества студентов были важны задачи: осознание необходимости образования, систематизации знаний, дифференциации учебных предметов (областей знания), подготовка к деятельности учителя, подготовка к занятиям научной деятельностью. Количественные данные, имеющие достаточно субъективный характер, обусловленный базой и временем исследования, позволяют, тем не менее, учитывать актуальные

потребности студентов того или иного курса, проводить сравнительный анализ, организуя аналогичное изучение студентов.

Приведенные факты и закономерности свидетельствуют о том, что при проектировании образовательного процесса в вузе важно *учитывать возрастные особенности данного контингента обучающихся, которые существенно отличаются как от школьников, так и от работающих взрослых*.

Таким образом, выявляются, накапливаются частные закономерности процесса преподавания в вузе, важные для конструирования логико-методического (технологического) компонента учебной дисциплины. Процесс исследования этих закономерностей идет *как от методики (технологии) - к изучению ее эффективности в вузе, так и от ожидаемого (искомого) результата высшего образования – к выявлению условий его формирования.*

Можно выделить группу методических исследований, подчеркивающих многомерность ожидаемого результата высшего (профессионального) образования, гранями которого рассматриваются: фундаментальность и прикладной характер знаний [365, с.141-150.], нравственность, интеллигентность, культура [120, 363], критический стиль мышления [287, 330], развитие творческого потенциала студента и молодого специалиста [330, 314, 364], компетентность, социализация, конкурентоспособность, развитие лидерских способностей специалиста, конструктивно-деятельностная позиция [56, 111, 119, 141, 145, 210].

Таким образом, развитие теории высшего профессионального образования способствует совершенствованию образовательного процесса в вузе и выступает в качестве значимого фактора, влияющего на логико-методический (технологический) компонент конкретной вузовской учебной дисциплины.

Реализация результативно-нормирующей функции социальной практики на макроуровне связана с разработкой профессиограммы учителя

как эталонного результата педагогического образования и самообразования; с требованиями к профессиональной подготовке выпускника учреждения высшего профессионального образования, которые конкретизируют перечень умений осуществлять пять видов профессиональной деятельности (учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая), профессиональные компетенции.

Большую группу составляют исследования, выявляющие *условия* при которых те или иные традиционные и нетрадиционные формы организации работы студентов обеспечивают значимый с точки зрения исследователя результат, являющийся составляющей целостного результата высшего (профессионального) образования. Это свидетельствует о том, что создается теоретическая основа для осуществления *технологического* **подхода** к высшему образованию, основанного на производственных принципах: сырье – обработка или воздействие – продукт, являющегося одним из общетеоретических подходов к различным процессам, включая процесс обучения [42, с.157].

Рассмотрение педагогической системы с точки зрения ожидаемого результата приводит к коррекции всех ее компонентов и к разработке программы учебной дисциплины как педагогической технологии. При этом идеи, определяемые влиянием макросреды, приводят к изменениям мезосреды формирования учебной дисциплины, то есть к разработке системных технологий высшего университетского образования. Так, с реализацией идей Болонского процесса связано усиление внимания к компетентностному подходу к образованию с одной стороны и повышению фундаментальности образования как его результату – с другой.

В соответствии с первым из указанных подходов, изменяется понимание цели высшего профессионального образования, в качестве которой рассматривается формирование у будущего специалиста деятельной позиции в процессе обучения, способствующей становлению опыта

целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач [146, с.8]. Результат высшего профессионального образования связывается многими отечественными учеными (О.А. Акулова, И.А. Зимняя, В.А.Сластенин А.В.Козырев, Н.Ф.Радионова, А.П. Тряпицына) с понятием «профессиональная компетентность». Уточняются сущностные признаки данного понятия, выявляются виды, структура. Изменение системообразующих элементов педагогической системы, приводит к необходимости определения нового смысла остальных компонентов. Так, ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки вместо принципа научности становятся принципы социо-культуросообразности и практикоориентированности [146, с.14-15]. В систему принципов высшего образования также включаются следующие:

- гуманизации образования, предполагающий в частности возможность самовоспитания и самообразования студентов,
- гуманитаризации образования, в частности определяющий тенденцию к интеграции знаний о человеке, развитие профессиональной рефлексии,
- фундаментализации образования, понимаемую как концентрацию учебного материала и формирующегося опыта вокруг основных категорий изучаемых наук (например, педагогики) освоение которых необходимо для решения профессиональных задач; также проблемное построение учебного материала;
- историзма образования, сочетающий научную объективность и актуализацию прогностической функции изучаемого материала;
- дополнительности образования, характеризующий взаимодействие различных форм (педагогического) знания: обыденного, научного, вненаучного.

Изменение цели и принципов позволяет рассматривать содержание обучения через призму задач, решение которых представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные; развитие и оценка

компетентностей осуществляется через решение субъектом соответствующих задач. Соответственно меняется организация процесса преподавания в вузе: предпочтение отдается практико-ориентированному модульному обучению, обучению с помощью пакета ситуаций для принятия решений (кейса), учебное исследование, обучению на основе социального взаимодействия, разработки проектов, развитию критического мышления через чтение и письмо, педагогическое сопровождение диалога, использованию активных форм и методов обучения, в том числе с одновременным использованием мультимедийных средств, компьютера, ресурсов Интернет [8, 146]. Изменяются критерии, процедура, методики оценивания результата (компетентности), к перспективным, в частности, относится накопительная система оценки образовательных результатов на основе взаимодополнения количественной (в том числе компьютерной) и качественной оценки (портфолио, резюме) [8, с.32].

Вырабатываются *критерии* отбора технологий, к которым относят интерактивность; деятельностный характер; направленность на поддержку индивидуального профессионального развития студента; наличие необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения и поведения; диалогичность; перенос акцентов с запоминания информации на изучение действительности, на применение присваеваемых психолого-педагогических знаний и умений к решению профессиональных задач.

Таким образом, разрабатываемый компетентностный подход позволяет максимально технологизировать процесс преподавания в вузе, обеспечивает формирование личностного, практикоориентированного знания/умения.

Идея *фундаментализации* также предполагает системные изменения в организации процесса преподавания в вузе.

Под фундаментализацией образования понимается [215, с.39] «приоритет главных целей и стержневых идей образования, выполняющих

регулятивную функцию, ведущей роли общетеоретических дисциплин, служащих базой для изучения более частных прикладных курсов, их фундаментальных теорий, законов, понятий, обеспечивающих сознательное усвоение учебных курсов, междисциплинарной интеграции и универсальных методов познания, *служащих основой формирования системных знаний и обобщенных умений*, научного мировоззрения и системного мышления, интеллекта и ценностного отношения к учению, а также *инструментом добывания новых знаний и способов действий, творческого целевого их применения в жизни и профессиональной деятельности*».

Анализ сущности понятий «фундаментализация образования» и «компетентностный подход» показывает их непротиворечивость. В обоих случаях речь идет о единстве теории в оптимальном соотношении с фактами, профессиональной ценности и направленности получаемых знаний, личностной ценности образования, обеспечивающего переход к самообразованию. В обоих случаях предполагается деятельностный и интегративно-модульный поход к планированию и осуществлению учебного процесса, использование методов прогнозирования и проектирования педагогических процессов.

Вместе с тем, методологической основой фундаментализации образования выступают не столько деятельностный, сколько *системно*-деятельностный подход; интегративно-аксиологический, модульный подходы, идеи генерализации (укрупнения) дидактических единиц и личностно – ориентированного развивающего обучения, методы научного познания (диалектический, сведения/выведения, свертывания/развертывания, моделирования и интерпретации фундаментальных абстракций), а также универсальные методы научного исследования.

Поскольку фундаментализация должна касаться не только содержания, но и самого учебного процесса и его результатов, средством ее реализации становятся технологии, основанные на системном подходе, целостном восприятии процесса преподавания/учения, единстве *учебно-познавательной,*

научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельностей. К таким технологиям Н.Е. Кузнецова относит: интегративно-модульные, информационные, проблемно-диалоговые, игровые.

Как результат фундаментализация должна обеспечивать формирование теоретико-методолгического базиса для овладения основами науки и практики как важного компонента общей культуры и профессионализма и создание условий саморазвития и самореализации в процессе приумножения и применения знаний в нестандартных условиях педагогической деятельности. Как отмечает Г.Д. Кириллова, «чем более высокого уровня достигает теоретическое обобщение, тем более широким становятся его эвристические возможности и возрастает мировоззренческий потенциал» [129, с.49].

Важным для формирования фундаментальных знаний является рассмотрение процесса познания как сложного перехода «от одного уровня единства чувственного и абстрактно - логического к другому уровню чувственного и абстрактно - логического» [129, с.51]. При условии рассмотрения объекта познания как целостной системы, ни общее не формируется из единичного, ни единичное из общего; эти две системные характеристики существуют в неразрывном единстве и обладают статусом изохронности. При этом, сущностные свойства вещей могут быть обнаружены лишь в процессе их преобразования. При организации процесса преподавания в вузе важно учитывать, что процесс обнаружения в практической деятельности в единичном необходимо-общего и его дальнейшее осмысление, абстрагирование, «саморазвитие» в теоретической деятельности представляют собой разные уровни обобщения закономерных связей и зависимостей, свойственных познаваемому объекту как органической системе. Соответственно, теоретическое обобщение выполняет не только роль результата обучения, но и - на следующем этапе - функции метода познания и теоретической основы деятельности.

Иными словами, фундаментализация закладывает основу

диалектического единства (возможных и необходимых взаимопереходов) теории и факта, осмысления и практики, саморазвития и профессиональной деятельности, что представляется важным при изучении педагогики.

Делая вывод, отметим, что разработанная и представленная в параграфе 1 модель влияния элементов социальной практики на целевой, содержательный, логико-методический, результативно-оценочный компоненты учебной дисциплины позволяет систематизировать анализ идей, значимых для конструирования учебной дисциплины «педагогика» в каждый конкретный исторический период. Анализ влияния микро-, мезо-, макро-уровней социальной практики в составе ориентирующего, информационного, организационно-регламентирующего, результативно-нормирующего элементов позволили определить ряд идей, которые составляют методологическую основу конструирования педагогики как учебной дисциплины.

1.В качестве методологического подхода выступает идея «встроенности» систем и, следовательно, *зависимость процесса преподавания в вузе от социального контекста; цели, ожидаемого результата, процесса преподавания конкретной учебной дисциплины от тенденций развития высшей школы.* Это также предполагает развитие процесса преподавания *как* более полную *реализацию идеи Университета* с его признаками полноты знания, свободы, самоорганизации, единства преподавания и исследования – с одной стороны, и *как создание условий для подготовки современного специалиста* – образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, не нуждающегося в контроле из вне, готового действовать в ситуациях неопределенности постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения – с другой стороны.

2. В качестве методологического подхода к организации процесса преподавания в *профессиональном вузе* выступает разноуровневая *интеграция познавательной и профессиональной деятельностей,* причем,

цель интегрированной деятельности чаще всего определена особенностями профессиональной, средства – спецификой познавательной деятельности, а результат обнаруживается и в познавательной, и в профессиональной деятельностях.

Развитие познавательной деятельности предполагает переход от действий под руководством преподавателя (проблемное обучение) к самостоятельной исследовательской работе. Развитие профессиональной деятельности осуществляется благодаря реализации идеи контекстного обучения, переходу от квази-профессиональной (активные формы обучения, игровые технологии) к учебно-профессиональной (включая использование проектной технологии), затем - к профессиональной.

3. В качестве методологического подхода к организации процесса преподавания в вузе выступает *зависимость характера целостного процесса обучения* (преподавания/учения; его информационно-операционной, ценностной, развивающей составляющих; цели – средств – результата) *от* уровня зрелости *личности обучающегося,* его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и *возрастных особенностей.*

Использование технологий, заимствованных из образовательного процесса средней школы возможно при отработке умений познавательной деятельности как исследовательской, андрагогических технологий (или их элементов) – для стимулирования проявлений зрелой личности, готовой к саморазвитию.

4. В качестве методологического подхода к организации процесса преподавания в вузе будет использована идея о *взаимосвязи технологичности процесса обучения в вузе* как систематизации процесса обучения относительно характеристик ожидаемого результата *и саморазвития личности студента*-будущего специалиста *в* избыточной и многовариантной *гуманитарной образовательной среде вуза.* Это положение определяет необходимость выстраивания вузовских технологий на основе самоопределения студента, возможности выбора образовательной траектории

в условиях нелинейного процесса обучения, ответственности за сделанный выбор.

5. Роль методологического ориентира будет выполнять идея непротиворечивости *компетентностного* подхода, ориентированного на формирование готовности выпускника к практической деятельности на основе единства знаний, умений, рефлексии при решении профессиональных задач, и *фундаментальности* образования как готовности действовать, опираясь на системные обобщенные знания и базовые профессиональные умения, формируемые на основе взаимодействия субъекта с изучаемым феноменом, рассматриваемым целостно, то есть в единстве всеобщего и единичного.

1.3. Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин

Данный параграф направлен на то, чтобы ответить на вопросы, какие аспекты педагогики как научной дисциплины и в какой мере влияют на формирование учебного предмета «педагогика», какие, в связи с этим, закономерности выступают в качестве методологической основы при разработке технологии преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе?

Поскольку институализацию науки обеспечивает, в частности, ее превращение в академическую (учебную) дисциплину, правомерно предположить, что для выявления особенностей учебной дисциплины «педагогика», необходимо рассмотреть влияние на компоненты учебной дисциплины науки «педагогика» *на этапах ее институализации и современного состояния*, то есть, с точки зрения *порядка и логики развития науки*.

Анализ литературы [7, 39, 52, 53, 68, 244, 306, 352, 361] позволяет выделить 3 этапа в развитии педагогики как науки (прил. 1), соотносимых,

как представляется, с усилением актуальности одной из задач, встающих перед наукой: *дифференциации* педагогики в предметном поле наук о человеке, *накоплением* знаний о педагогических закономерностях, *систематизацией* науки [182].

Дифференциация науки педагогики от соответствующей практики и педагогического искусства, а также очерчивание предметного поля, отличающегося от объекта и предмета философии с одной и психологии с другой стороны – являлось основной задачей периода середины XIX – первой трети XX вв.

Как отмечают исследователи, задача дифференциации педагогики как научной дисциплины в нашей стране была решена к началу 30-х годов XX века. Возможности науки определили особенности целевого, содержательного, логико-методического (технологического), результативно-оценочного компонентов учебной дисциплины «педагогика». Так, целью преподавания педагогики, отраженной в учебниках того времени, было ознакомление с рекомендациями по использованию «наиболее целесообразных и естественных способов обучения и воспитания» [Ельницкий, 1895 – *здесь и далее анализируются учебники педагогики, представленные в прил. 2 – Л.К.*]; информация о ребенке и советы по воспитанию у него значимых качеств, по организации процесса обучения составляла содержание учебного курса. Логика педагогической подготовки, *которая подробнее будет охарактеризована в следующем параграфе*, предполагала преобразование опыта студента в эмпирическое обобщение, которое затем становилось регулятивом практической деятельности; результатом можно считать формируемое гуманное отношение к ребенку, целостный взгляд на человека, умение эффективно решать задачи образования.

В последующий временной период (прил. 1) в процессе развития науки на первый план выходят задачи *накопления* знаний о педагогических закономерностях (второй этап), *систематизации* науки (третий этап); вместе

с тем задача дифференциации педагогики остается достаточно актуальной в связи с тем, что:

- постоянно происходит до-определение, уточнение объекта и предмета педагогики, ее статуса в едином научном пространстве обусловленное *развитием* научной дисциплины;
- развитие педагогики определяет необходимость конкретизации с учетом новых данных характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием;
- вхождение России в европейское сообщество возвращает отечественных исследователей «к вопросам самоопределения педагогики как науки, о демаркации и рельефе ее проблемного поля, о концептуальном ресурсе и др.» [361, с. 40];
- каждое новое поколение будущих профессиональных педагогов, вырастая из недр повседневной педагогической практики и педагогической традиции, решает для себя заново вопрос о сущности педагогики как науки.

Второй этап в развитии педагогики связан с проблемой *накопления знаний о педагогических закономерностях*, что предполагало организацию исследований, осмысление, концептуализацию эмпирических данных о законах, механизмах специфических искусственных – создаваемых обществом – процессов обучения и воспитания (прил. 1). *Накопление* значимой для педагогического сообщества информации может быть определено как «двусторонний прогрессивных процесс становления научно – педагогических школ и получения новых научных теоретических и практических результатов, подлежащих определению и описанию» [7, с. 26].

Этап соотносится с серединой – концом XX в. и включает, как представляется, несколько периодов в зависимости от особенностей методологических основ педагогического эксперимента. С точки зрения системно-методологического аспекта можно выделить первый период (до середины 80-х годов) в рамках которого преобладали исследования, решенные в едином методологическом ключе, обычно осуществляемые в

логике естественно – научного исследования, нередко – с использованием методов математической обработки статистических данных.

Достаточно краткий второй период конца XX века характеризуется ориентацией ученых на различные методологические ориентиры при проведении педагогических исследований, среди которых обозначилась группа исследований, опирающихся на «мягкий» (В.В. Краевский) подход к исследованию, соответствующий *гуманитарной* природе педагогики [210]. Это еще раз подтверждает взаимосвязь системно-методологического и динамического аспектов науки.

Своеобразными результатами данного периода в развитии педагогики являются: признание возможности использования разных эталонов научной истины или их интегративного варианта в зависимости от выбранной проблематики исследования [53, с.37]; констатируемое учеными «ускоренное развитие научно-педагогических исследований во времени и пространстве» [7, с.21], оптимизация педагогического знания, при котором «число объясняемых педагогических фактов возрастает, в то время как число исходных положений – постулатов, принципов, закономерностей – сокращается» [39, с.11].

Учитывая взаимосвязь фундаментально-теоретического, функционально-прикладного аспектов науки, результатом накопления в ходе научно-педагогических исследований знаний о педагогических закономерностях, можно также считать качественные изменения в характере профессионально-педагогической деятельности, которая к концу XX века стала сращиваться с исследовательской деятельностью ученого, приобретая форму инновационной деятельности или концептуально осмысленной высокопрофессиональной педагогической деятельности, в которой достижение запрашиваемых (государством, обществом, семьей, учащимися) результатов обучения и воспитания обеспечивается благодаря опоре на исследовательскую составляющую практической педагогической деятельности.

Отражением изменений в науке «педагогика», которые можно зафиксировать, проанализировав состояние науки как с точки зрения системно-методологического, так и фундаментально-теоретического, и функционально-прикладного аспектов, стали изменения всех компонентов учебной дисциплины «педагогика».

Так, анализ 38 учебников педагогики, использовавшихся в процессе преподавания педагогики в данный период (прил. 2), показал, что цель освоения студентами учебной дисциплины сформулирована по-разному в зависимости от взглядов авторов учебника на цель, объект, предмет, методологическое обеспечение науки. Так, курс педагогики был призван показать основы «нашей советской педагогики» [Гончаров, 1947 – *здесь и далее анализируются учебники педагогики, представленные в прил. 2 – Л.К.*]; отразить то новое, что появилось в педагогической теории и практике школы [Петухов, Щукина, Голант, 1960; Шаров, Горюхина, Аникеева, 1964]; должен был обеспечить овладение информацией о сущности явления, о путях, условиях, этапах достижения искомого результата, а также определение собственной позиции [Щукина, Голант, Радина, 1966]; был нацелен на глубокое усвоение закономерностей воспитания, овладение арсеналом средств, используемых в передовой практике и творческий подход к педагогическим явлениям [Шварц, 1969]; направлен на овладение методологией и методикой выбора оптимальных вариантов обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей учеников, специфики классных коллективов и личностных данных самого учителя [Бабанский, Сластенин, Сорокин, 1988]; должен был представить системное изложение педагогических закономерностей, необходимых для организации педагогического процесса в школе [Сластёнин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 2004]. Формулировки целей не только зависят от социального контекста, как это отмечалось в предыдущем параграфе, они отличаются как по основанию «обобщенность – конкретность знаний», так и степенью предполагаемого участия студента в освоении курса педагогики, акцентом на воспитывающей

или прикладной (практической) составляющей ожидаемого результата изучения педагогики.

Отличия можно отметить также в составе информационных единиц, в методическом обеспечении учебников. Анализ подходов к педагогике как научной дисциплине и учебников для преподавания учебной дисциплины «педагогика» как формы институализации подхода будет осуществлен в данном параграфе немного позже.

Рефлексия многообразия практик, теорий, методологических оснований исследований привели к осознанию *проблемы системности педагогической науки*: как отмечает Н.В. Бордовская, «нельзя с полной уверенностью сказать, что образ современной педагогики как науки обладает достаточной универсальностью и полнотой, четкими границами, логикой и масштабами развития» [39, с.7]. Фактическое решение к началу XXI века проблемы накопления научно-педагогических знаний и признание проблемы систематизации науки педагогика в качестве основной, актуальной задачи науки на грани XX - XXI веков *позволяет констатировать переход* педагогики как научной дисциплины на новый 3-й этап развития.

Действительно, как отмечают ученые [39, 320], с одной стороны, «дезинтегрированное объективно и в сознании конкретного педагогического работника многообразие педагогических теорий может нанести ущерб самой (*педагогической*) реальности» [321, с.37], с другой стороны – «сложность создания единой педагогической теории заключается не только в отсутствии системной методологии, но и в том, что анализ реальных педагогических процессов и явлений идет, в основном, по пути дробления, а не синтеза» [39, с.15]. Таким образом, систематизация науки обусловлена как потребностями практики, так и уровнем самой науки.

Появление новой системообразующей задачи, определяющей перспективы развития педагогики, изменяет акценты в решении ранее возникших задач. Так, *дифференциация науки* как одна из задач *в контексте*

решения проблемы систематизации педагогики как научной дисциплины позволяет говорить о необходимости

- новой аргументации дифференциации педагогики от философии и психологии в условиях вхождения в европейское сообщество;
- уточнения предмета и объекта науки; конкретизации характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием;
- уточнения характеристик, раскрывающих гуманитарный характер науки.

Задача *накопления* знаний о *педагогических закономерностях* предполагает *в свете осознаваемой проблемы систематизации науки*:

- организацию исследований на разных методологических основаниях, а также определение условий выбора той или иной методологической концепции;
- осознание возможности проведения исследований в духе позитивизма и гуманитарных исследований, а также выявление критериев выбора той или иной парадигмы;
- признание общего и специфического содержания в познавательных процедурах естественных и социально-гуманитарных наук, возможности использования разных эталонов научной истины или их интегративного варианта в зависимости от выбранной проблематики исследования;
- выявление диагностических методик, характерных для гуманитарных исследований;
- систематизацию методов педагогических исследований.

Несмотря на изменение основной задачи науки, анализ учебников позволяет констатировать сохранение, и даже усиление проявления признаков, характерных для преподавания учебной дисциплины «педагогика», выявленных при анализе предыдущего периода. Это свидетельствует об актуальности конструирования учебной дисциплины «педагогика», адекватной актуальному состоянию педагогики как научной дисциплины.

Итак, изучение научной дисциплины «педагогика», приведенное с точки зрения динамического аспекта (порядок и логика развития науки, методы и техника исследований) позволяет констатировать, что педагогика – развивающаяся наука, этапы развития которой (дифференциации, накопления знаний о педагогических закономерностях, систематизации науки) можно выделить, учитывая наиболее актуальную проблему, которая становится системообразующей задачей в определенный временной период; задача, нашедшая свое решение и теряющая статус системообразующей, тем не менее, на следующих этапах развития педагогики продолжает решаться в контексте основной задачи развития науки.

Развитие науки влияет на коррекцию всех компонентов учебной дисциплины «педагогика»: целевого, содержательного, логико-методического (технологического) результативно-оценочного. Несмотря на это можно выделить общие черты, характерные для педагогики как учебной дисциплины.

Цель курса педагогики, несмотря на разнообразие трактовок, связана с возможностью «сделать нашу безотчетную деятельность сознательной, безыскусную работу искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина» [66, с.23], что, по мнению С.И. Гессена, призвана обеспечить педагогика, как наука прикладная, «не о сущем, а о должном».

С точки зрения содержания, оформившееся многообразие научных направлений, обеспечившее усложнение структуры педагогической науки приводит к расширению содержания учебного предмета «педагогика»: введение новых разделов (социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогика межнационального общения) в учебный курс, традиционно включавший базовые разделы «теория воспитания» и «дидактика»; появление новых учебных дисциплин (специальная педагогика, педагогика высшей школы и др.).

В логико-методическом (технологическом) компоненте учебной дисциплины «педагогика» проявляются следующие особенности:

- педагогика – гуманитарная наука, обладающая рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации преподавания педагогики студентам;

- практикоориентированная теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия. Это, очевидно, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности,* что и должно стать основой разработки технологии преподавания педагогики, адекватной ее сущности. Задача обучения основам педагогического исследования входит в подготовку студента педагогического вуза как основание для конструирования содержания педагогического образования, а также пересмотра логики и методики организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов [28, 29,43, 44, 103, 280]. Вместе с тем, принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой, не нашло в настоящий момент ни теоретического, ни практического решения при конструировании данного процесса.

С точки зрения результативно-оценочного компонента учебной дисциплины, педагогика – наука, накопившая достаточно информации о закономерностях особой социальной практики – процессах обучения, воспитания, обеспечивающих условия для природо-, культуро-, социосообразного развития и самореализации личности человека в онтогенезе, и следовательно, позволяющая в полной мере реализовать функционально-прикладной аспект науки: адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс исходя из

ожидаемого результата, и в связи с этим, повышающая эффективность соответствующей социальной практики (практикоориентированная наука).

Таким образом, проведенный анализ, подтвердил предположение о том, что *развитие* педагогики как науки обусловливает коррекцию всех компонентов изучаемой в педвузе дисциплины «педагогика».

На каждом этапе развития педагогики как научной дисциплины для соответствующей учебной дисциплины «педагогика» характерны как общие, так и особенные черты, адекватные уровню развития науки.

Для конструирования учебной дисциплины «педагогика», адекватной новой задаче науки – систематизации научно-педагогического знания, необходимо проанализировать взаимосвязь между наукой и учебной дисциплиной, сложившуюся на этапе накопления знаний о педагогических закономерностях. Для этого был осуществлен анализ *подходов* к педагогике как научной дисциплине и учебников для преподавания учебной дисциплины «педагогика» как формы институализации подхода.

Предлагаемая авторская классификация подходов к педагогике как системе научного знания опирается на гипотезу об их соответствии элементам ключевой педагогической системы, составляющей предмет педагогических исследований: педагогический (образовательный) процесс и субъекты педагогического процесса (учитель – ученик, воспитатель – воспитанник), благодаря «встрече» которых возникает педагогическое влияние (табл.3).

Как выявлено в исследовании И.Р. Луговской [227], *подход* представляет собой *комплекс теоретико-методологических основ* (основные смыслообразующие идеи или методологические принципы, движущие силы и функции, модель подхода, исследовательские методы) в совокупности позволяющих раскрыть значение и обозначить границы подхода. Концептуальные основы педагогического подхода определяют своеобразие понятийного аппарата, совокупность теоретических положений

педагогического похода, а также процедуры его моделирования и реализации.

В исследованиях (например, М.А. Половцевой [282], Н.В. Чекалевой [374]) фиксируются *ценности*, определяющие развитие отечественной педагогической мысли и влияющие на определение предмета педагогики. Это оппозиции человек – социум, ценности прошлого – ценности будущего (инновации), которые, как представляется, приемлемы для характеристики ориентиров практической педагогической деятельности, но не охватывают полностью грани предмета педагогики как научной дисциплины.

Подходы к педагогике как научной дисциплине выделялись нами [182, 196] с учетом таких критериев как: используемый в качестве методологической основы философский контекст; трактовка объекта, предмета, цели педагогических исследований; ключевые категории, предпочитаемые методы педагогических исследований; наличие научных школ, течений в рамках данного подхода. Мы предполагали также, что опора на тот или иной подход к педагогике как научной дисциплине влияет на содержание и в целом на технологию преподавания изучаемых в педвузе педагогических дисциплин.

Акцент на одном из субъектов или на собственно отношении субъектов, а также доминирование внутренних или внешних относительно педагогического процесса факторов стали основанием для выделения 6 подходов к педагогике как научной дисциплине, рассматриваемых как 3 оппозиции:

- с точки зрения педагогического процесса: наукоориентированный - социоориентиованный;
- с точки зрения воспитанника (ученика), осваивающего общечеловеческую культуру: антропологический - культурологический;
- с точки зрения педагога-практика, воспринимающего и использующего педагогическое знание: феноменологический - деонтологический.

Таблица 3

Подходы к педагогике как системе научного знания

Ориентиры при организации педагогического исследования	Элементы *ключевой педагогической системы,* составляющей предмет педагогических исследований		
	субъект педагогического процесса – ученик (воспитанник)	педагогический (образовательный) процесс	субъект педагогического процесса – учитель (воспитатель)
Внутрисистемные (относительно педагогического процесса) факторы	Антропологический	Науко-ориентированный	Феноменологический
Встраивание собственно педагогического знания в более широкий (социальный, культурный, этический) контекст	Культурологический	Социо-ориентированный	Деонтологический

При этом, наукоориентированный, антропологический, феноменологический подходы свидетельствуют о внимании исследователей к внутрисистемным (относительно педагогического процесса) факторам; социоориентированный, культурологический, деонтологический – о встраивании собственно педагогического знания в более широкий (социальный, культурный, этический) контекст.

Охарактеризуем каждый из выделенных нами подходов: антропологический, культурологический, социоориентиованный, наукоориентированный, феноменологический, деонтологический.

Антропологический подход к педагогике как научной дисциплине (К.Д.Ушинский, К.В. Ельницкий, И.Е Шварц, Б.М. Бим-Бад, В.И. Андреев) в качестве философского контекста опирается на идеи гуманистической философии, в частности – антропологической онтологии. Исходным понятием в данном случае выступает *отношение учитель-ученик*, актуализация, развертывание которого в целостную систему образовательной

деятельности представляет собой совместное восхождение учителя и ученика в целостный образ человека, личность [123]. Саморазвитие со-бытийной общности осуществляется благодаря внутреннему противоречию в исходном основании системного объекта (имманентное противоречие – Гегель) – конкретное тождество противоположностей, означающее их взаимопроникновение и взаимопереход при котором противоположности не сливаются в абстрактном тождестве, а всегда находятся в отношении «вненаходимости» (М. М. Бахтин).

Диалогическое понимание рассматривается как поле встречи двух сознаний. В диалоге дается знание не ради знания (или знания в его функциональном, технологическом применении – знания обезличенного), а знание ради личности – личностное знание. «Личностное знание – это интеллектуальная самоотдача… в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности, это добавка – не свидетельство несовершенства, но насуще необходимый элемент знания» [281, с.19].

Цель науки педагогики определяется в данном контексте как «выявление закономерностей становления-развития человека в образовательных процессах» [374, с.42]. Именно человек во всем многообразии физических и духовных проявлений, раскрывающий свой потенциал в ходе образовательного процесса рассматривается в качестве *объекта* педагогики.

Предметом науки в случае антропологического подхода выступает *образовательная деятельность* как «основной тип саморазвивающейся системы, структурированной по принципу диалектико-упорядоченного (системного) движения от смысла образовательной деятельности субъекта (во имя чего осуществляется образование) к цели, нахождению средств (технологии) для достижения этой цели и получению конечного продукта – результата образовательной деятельности» [123, с.20].

В научный контекст включаются такие категории как «принципы гуманитарного мышления: понимания, другодоминантности, диалогичности,

рефлексивности, метафоричности» [319, с.109], предполагается использование «мягких» методов исследования (система целостных образовательных проектов, монографические срезовые описания личности, образовательной среды). При оценке результата гуманитарного исследования на первый план выходят экстралогические и неэмпирические критерии удостоверения истины: простота, красота, эвристичность, конструктивность, нетривиальнойсть, логическое единство, оптимальность.

К данному подходу могут быть отнесены следующие научные школы, течения, опирающиеся на личностно-деятельностный подход к образованию:

- *педагогика личности* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин, М.В. Кларин, С.В. Кульневич, В.В. Сериков), основывающаяся «на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта при формулировке собственного мнения, принятии решения, построении образа «Я» [320, с.12];
- *педагогика творческого саморазвития* (по предлагаемому подходу к образованию, а не по научно-исследовательской программе), базирующаяся на идее развития педагогической системы как процесса и результата целенаправленного изменения педагогической системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие, причем *творческое саморазвитие* образовательно-воспитательных систем, ориентировано на непрерывное творческое саморазвитие и учителя и учащихся (В.И. Андреев, А.И. Санникова);
- *педагогика индивидуальности* - область науки, включающая проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования); применение теоретических принципов психологии к практике жизнедеятельности человека (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк).

Антропологический подход, таким образом, достаточно осмыслен, имеет немало приверженцев.

Отражение данного подхода в особенностях учебной дисциплины «педагогика» выявлено путем анализа более ста учебников педагогики за период середины XIX – начала XXI вв. (прил. 2), который позволил отнести треть учебников к антропологическому подходу. Именно на антропологической основе создавались учебники начала XX и начала XXI веков (В.И.Андреев, Г.М.Афонина, О.С. Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, М.И.Демков, К.В. Ельницкий, В.С.Кукушкин, С.А.Пуйман, В.И.Смирнов, И.Ф. Харламов, А.В.Хуторской). В середине XX века данный подход определяет содержание, структуру, методическое сопровождение, учебника педагогики И.Е. Шварца в сочетании с характеристиками доминирующего в тот период социально ориентированного подхода.

Большая часть учебников относится к периоду 1869-1918 гг. и направлена на «ознакомление с рекомендациями по использованию наиболее целесообразных и естественных способов обучения и воспитания» [Ельницкий, 1895], что соответствовало уровню развития научно-педагогического знания. На этапе накопления знаний о педагогических закономерностях учебники, построенные с опорой на антропологический подход, были ориентированы на «глубокое усвоение студентами закономерностей воспитания, овладение арсеналом средств, используемых в передовой практике и творческий подход к педагогическим явлениям» [Шварц, 1969; Андреев, 2000]. Современные учебники, реализующие антропологический подход к педагогике как науке, направлены на «формирование самими учащимися механизмов (алгоритмов) осознания и фиксации своих внутренних изменений и приращений по отношению к теории и практике обучения» [Хуторской, 2001]; учебник, при этом, – не только источник информации, но и организатор творческого учебного процесса.

С точки зрения содержательного компонента учебной дисциплины, в таких учебниках представлены (прил. 4) как устоявшиеся взгляды, закономерности так и новейшие теории, подходы; характерны опора на

широкий культурный контекст, ссылки на работы или мнения ученых-педагогов. Основной учебный материал может быть расширен и углублен студентом благодаря включению списка литературы. Практически, в содержание только этих учебников включены проблемные вопросы; достаточно часто могут быть представлены примеры – врезки с фрагментами художественных произведений и научно-популярных работ, феноменологические описания взаимодействия взрослых и детей. В учебниках, основанных на антропологическом подходе к научно-педагогическому знанию, используется большинство возможных форм и способов отражения педагогического знания.

Анализ учебников сточки зрения логико-методического компонента учебной дисциплины показывает, что для них характерны *удобные для чтения* средние по объему статьи (3 – 5 стр.), структурированный текст, выделение ключевых слов курсивом или жирным шрифтом. Информация может быть представлена как линейно, так и не линейно (с врезками), и при помощи таблиц. В некоторых случаях научный текст предваряется эпиграфом и завершается афоризмом как эмоциональным итогом логических построений.

Методическое сопровождение представлено разнообразными заданиями. Типичны:

- вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей развивающие мышление и обеспечивающие осмысление получаемой информации;
- творческие познавательные задания, обеспечивающие как развитие познавательного интереса, так и креативности студента;
- вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам, вопросы рефлексивного характера и тесты (диагностические методики) самопознания, встраивающие новые знания в систему личностных знаний и смыслов;

- задания на анализ фрагмента художественного или научно-популярного текста, а также на конструирование практики, способствующие осознанию единства теории (знания) и практики (действия).
- включение списка тем рефератов (курсовых работ) для самостоятельного углубленного изучения вопросов педагогики
- обозначение ожидаемого результата изучения содержательного модуля и обучения в целом (ЗУН).

Таким образом, учебники, отражающие антропологический подход к научно педагогическому знанию характеризует: уважение к студенту-будущему педагогу, изучающему педагогику; предоставление возможности проявить собственную активность, вступить в диалог с учеными и автором учебника. Исходя из определения понятия «учебная дисциплина», данного в первом параграфе, обозначенные признаки характерны не только для учебника, но и в целом для учебной дисциплины «педагогика», отражающей антропологический подход к научно-педагогическому знанию.

Второй - *культурологический подход к рассмотрению педагогики как науки* опирается на представление экзистенциальной философии о культуре как грандиозном знаковом комплексе, системе кодов и предписываемых им значений. Из духовной традиции (текста) культура превратилась в доподлинную реальность, онтологический факт. Культура – знаковое поле, знаковый ландшафт – дискурс, грандиозная система следов человеческой деятельности, система шифров, предполагающих разнообразные способы прочтения.

Сфера чувственных желаний, вызываемых определенными причинами: бессознательным, внешними факторами – приоритетна для человека, тем более – для ребенка. Не рассудок рационализирует чувственность и нормализует ее агрессивное воздействие на личность, а чувственность активизирует мыслительные способности человека. Соответственно, с полем дискурса можно взаимодействовать, опираясь на чувства и разум: вступать в

контакт, подчиняться его предписаниям, перекодировать его значения. [123, с.113].

Целью педагогики как науки становится, в связи с этим, о*беспечение возможности осуществить* «диагностику дисфункциональных особенностей интеллекта человека (ребенка) и постановку разума как известной эпистемологической структуры, встроенной в деятельность рассудка, воображения и чувственности» [123, с. 64-65]. Особое значение приобретает «разработка матриц преобразования предметноориентированного знания в педагогически адаптированное знание для реализации получаемых (проектируемых, конструируемых) на этой основе образовательных программ с целью развития индивидуальности (незаменимости) личности» [69, с.36].

Педагогическая практика должна получить научно обоснованные технологии, позволяющие сформировать у ребенка целостную картину мира, противостоящую хаотическому набору точек зрения, теорий и т.п., чтобы обеспечить индивидуальную и личную свободу. Результатом педагогического влияния предполагается не подчинение личности локальной среде обитания, не растворение в ней, а обустройство своего собственного мира, в котором возможна глубинная реализация личности.

Поскольку «человек есть существо моральное, обладающее способностью стать нравственным» [381, с.15], педагогическая деятельность обеспечивает поддержку личности в процессе «восхождения к индивидуальности» (Ю.П. Орлов) через переосмысление и интериоризацию человеком общечеловеческой культуры [262].

Объектом педагогики рассматривается образование как процесс интериоризации объективированного опыта человечества и становления образования как «индивидуальной культуры личности» (С.И. Гессен).

Предметом науки выступают закономерности (алгоритмы) процесса образования личности как педагогического процесса, то есть «организованного педагогом целенаправленного *восхождения ребенка*

(человека) *по ступенькам культуры* через неуклонное *повседневное* воспроизведение в индивидуально свободной форме культурных достижений человека, выявление в повседневном высоких нравственных смыслов» [381, с.15].

Ключевыми методами педагогического исследования, решенного в культурологическом ключе, являются создание и экспериментальная проверка условий (педагогических систем) для формирования (возникновения, самостроительства) индивидуальной культуры личности, выявление технологий всесторонней диагностики и «тонкого прикосновения к личности» воспитанника (Н.Е. Щуркова).

К научным школам, течениям, осуществляющим исследования в данном ключе могут быть отнесены:

- *аналитическая педагогика*, призванная диагностировать уровень дисфункции основных когнитивных способностей ребенка в каждом конкретном случае «исходя не из абстрактной нормы, а из сложной, противоречивой, изломанной, меняющейся реальности» [123, с.65-66]: насколько хаотический поток чувственного опыта объединяется и синтезируется в мышлении ребенка, насколько интенсивна внутренняя жизнь сознания ребенка, насколько ребенок в состоянии примирить обступающие его со всех сторон противоречия действительности (на уроне мышления или на уровне поведения – на уровне волевых решений и общезначимого нравственного императива), выявить насколько выражены и насколько обострены мировоззренческие конфликты, дезорганизовавшие душевную жизнь, чтобы хоть в какой-то степени *управлять* внедрением рациональной нормы в алогичную стихию слепой витальности, господствующей в жизни ребенка;

- *практическая педагогика***,** основанная на *социокультурологическом* подходе к педагогической деятельности (Н.Е. Щуркова), к направлениям которой относятся обустройство материальной среды жизнедеятельности личности, организация предметной деятельности воспитанников и их

духовной деятельности по осмыслению жизни, опирающиеся на искусство воздействия на индивидуальность.

Таким образом, данный подход, несмотря на то, что внимание к нему проявилось только к концу XX века, достаточно полно выражен по всем критериям проводимого нами анализа.

Антропологический и культурологический подходы к научно-педагогическому знанию и педагогическим исследованиям, опираются на гуманистические психологические концепции личности и отличаются «ракурсом» («от воспитанника» или «от культуры») в процессе исследования закономерностей процесса образования личности.

Культурологический подход к педагогике в меньшей степени отразился на особенностях учебников; достаточно ярко выражен примерно в 6% проанализированного массива (Н.В. Бордовская, Т.В. Леонтьева, А.П.Пинкевич, А.А. Реан, А.С. Роботова, И.Г. Шапошникова, Н.Е. Щуркова). Это издания 1925, 2000, 2005 годов. Особенностью учебников, отнесенных к данной группе, является то, что каждый из них включает также признаки, характерные для подходов к педагогике, акцентированных на собственно закономерностях педагогического процесса или на учителе как авторе личной педагогической теории: наукоориентированного, социоориентированного, феноменологического.

Целью педагогики как учебной дисциплины обозначается (с учетом уровня развития науки) «ознакомление с опытом создания новой школы, сравнение с опытом зарубежных педагогов, анализ и сравнение позиций современных отечественных и зарубежных школ и взглядов» [Пинкевич, 1925] или «широкое обсуждение и разное толкование базовых данных педагогики в системе человекознания: попытка «возвысить» читателя до уровня проблемно-педагогического мышления, ввести его в круг важнейших педагогических проблем и задач, побудить к самостоятельным размышлениям, к поиску дополнительной информации» [Бордовская, Реан, 2000].

Содержательный компонент учебной дисциплины составляют новейшие теории, подходы, результаты последних научных исследований, работы или мнения ученых-педагогов (прил. 4); авторы учебника опираются на широкий культурный контекст и инновации в образовании. В содержание включены примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания), в частности – примеры из художественных произведений. Расширение информационного поля осуществляется благодаря спискам литературы, в том числе – спискам художественной и публицистической литературы, спискам литературы на иностранном языке; списку или указателю имен ученых (биографическому словарю).

Характеризуя логико-методический аспект учебной дисциплины, отраженный в учебнике, можно отметить большие по объему статьи, (6 – 14 стр.) с врезками, содержащими дополнительную информацию. Текст – структурированный, снабжен иллюстрациями (фотографии, образы, символы); ключевые слова выделены курсивом, жирным шрифтом. Широко представлены: вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей; вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам; творческие познавательные задания; вопросы рефлексивного характера; тесты (диагностические методики) самопознания; задания прогностического характера.

Результатом освоения учебной дисциплины «педагогика», рассмотренной с позиции культурологического подхода к научно-педагогическому знанию выступает *личность*, осваивающая культуру, развивающая готовность к размышлениям, поиску и диалогу в процессе фундаментальных и прикладных проблем в разных сферах культуры - субъект жизнедеятельности, самоопределяющийся в контексте культуры.

Следующий - *наукоориентированный подход к рассмотрению педагогики как науки* (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин) опирается на философию позитивизма, в соответствии с которой, «сложный

педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям и лишь строго следуя им можно добиться успеха в педагогическом труде» [324, с.4]. Методология педагогики выстраивается как «учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания» [104, с 40]. Педагогическое исследование выстраивается в соответствии с принципами объективности, сущностного анализа, генетического анализа, единства логического и исторического, концептуального единства, сочетания сущего и должного [211].

Цель науки в соответствии с данным подходом – выявление закономерных связей и типичных характеристик педагогических процессов (воспитание, обучение, образование) для осознания целей, принципов, разработки технологий практической педагогической деятельности как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Соответственно, «объектом педагогики является образование как особая социально и личностно детерминированная, *характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством* деятельность по приобщению человека к жизни в обществе», а *предметом* науки выступает «педагогический процесс: образование – обучение и воспитание, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах, организация и управление процессом, в котором участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи» [211, с.11].

Основным методом педагогических исследований, решенных в логике наукоориентированного подхода служит генерализация: анализ, классификация, систематизация проявлений, выявление закономерных связей и тенденций, методы математической обработки данных, констатирующий и формирующий эксперименты.

Одним из научных направлений в рамках данного подхода может рассматриваться *экспериментальная педагогика* (Э. Мейман, А. Бине,

С.Холл, А.П. Нечаев) В рамках данного направления выявление закономерностей педагогического процесса было основано на накоплении количественных данных, получаемых в ходе эксперимента и других родственных методов (изучение детских работ, наблюдение в условиях естественного эксперимента).

Начиная с 60-х годов XX века, в связи с накоплением на втором этапе развития педагогики массива педагогических закономерностей, появляются учебники, в которых реализуются идеи наукоориентированного подхода к педагогике: несмотря на ссылки на идеологических лидеров, основное внимание в данных изданиях уделено закономерностям педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбородова, Ю.Л. Гордин, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, В.М. Коротов, В.В. Краевский, А.И. Мищенко, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.И. Рожков, В.С.Селиванов, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, Т.А. Стефановская, Е.В.Титова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.Н. Шиянов, Г.И. Щукина и др.). К данной группе относится большинство современных учебников, это составляет 45% общего количества проанализированных учебников для студентов педагогических вузов.

Целью учебной дисциплины, для реализации которой предназначен учебник, определяется: овладение методологией и методикой выбора оптимальных вариантов обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей учеников, специфики классных коллективов и личностных данных самого учителя. [Бабанский, Сластенин, Сорокин, 1988]; системное изложение педагогических закономерностей, необходимых для организации педагогического процесса в школе. [Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 1997]; помощь профессионалам (будущим или практикующим), которые хотят научиться эффективно осуществлять профессиональную деятельность на современном уровне, то есть, включаясь в поисковую работу, эксперимент в области образования детей [Загвязинский, Атаханов, 2005]. На первый план, таким образом, выходит объективное знание о закономерностях

педагогического процесса, владение которым может быть полезно профессионалу в области образования.

Содержание учебной дисциплины, отраженное в учебнике, составляют как устоявшиеся взгляды, закономерности, так и новейшие теории, подходы; обычно представлены результаты последних научных исследований и инноваций в образовании, ссылки на работы, мнения ученых-педагогов, врезки с дополнительной информацией (определения понятий, информация о педагогах), списки научной и научно-популярной литературы (возможно – на иностранном языке), словарь терминов. В качестве иллюстрации в данных учебниках выступают нормативные документы (фрагменты); разработки или алгоритмы мероприятий, тематических планов.

Анализ учебников с точки зрения логико-методического компонента учебной дисциплины показал, что в них могут встретиться любые по объему статьи: большие средние, малые. Обычно это – структурированный текст, дополненный в отдельных случаях перечнем или даже схемой, отражающей взаимосвязь рассматриваемых вопросов. Возможен неструктурированный (сплошной) текст. Информация обычно представлена линейно. Часто используются схемы, таблицы. Специфику составляют довольно часто встречающиеся в данных учебниках эпиграф к главе, разделу и резюме по блоку информации (содержательному модулю).

Наиболее характерными элементами методического сопровождения данных учебников являются вопросы на воспроизведение и вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей. В целом, используется весь спектр приемов, обеспечивающих осмысленное прочное усвоение знаний и их применение на практике.

Характеризуя результативно-оценочный компонент педагогики как учебной дисциплины, авторы учебников отмечают овладение информацией о сущности явления, о путях, условиях, этапах достижения искомого результата, а также определение собственной позиции [Щукина, Голант,

Радина, 1966]; освоение информации, которая позволяет педагогу-исследователю сверять и оценивать то, что делает он сам или его коллеги [Краевский, 2003]; знания, которые стали бы для читателей *основой для анализа* любого вида профессионально-педагогической деятельности [Колесникова, Титова, 2005].

Таким образом, анализ учебников, опирающихся на наукоориентированный подход к педагогическому знанию показал, что основным здесь является передача возможно более точных, полных знаний о закономерностях педагогического процесса, опора в процессе обучения на когнитивные процессы, обеспечение прочных знаний как основы эфективной профессиональной деятельности.

Четвертый в предлагаемой классификации - *социоориентированный подход к рассмотрению педагогики как науки* в качестве методологической базы опирается на *утверждение, что основой любой педагогической теории являются политика как концентрированное выражение экономики и философии*. Развитие педагогики как исторической и общественной науки происходит, в соответствии с данным подходом, под воздействием научно-технического прогресса и новых организационных и экономических факторов (Н.К. Гончаров, П.Н Груздев., Б.П Есипов, И.Т. Огородников, П.Н.Шимбирев, Ю.К. Бабанский, И.С. Марьенко).

В соответствии с концепцией данного подхода, каждая из педагогических систем, известных из истории, исходила из определенных методологических основ и борьба между этими системами отражала более глубокие *методологические и политические* споры и разногласия [Гончаров, 1947], которые «всегда отражала» педагогика.

Общей научной основой советской педагогики как науки рассматривалась (1947г.) политика социалистического государства, марксистско-ленинская философия, предполагающая исследование явлений не изолированно, а в связях и опосредствованиях, рассмотрение педагогического процесса как единый и не разрывать его на части.

Социоориентированный подход, реализовывался в середине XX века в логике *постфигуративной* (Маргарет Мид) культуры, где взрослый как сформировавшаяся личность должен помочь ребенку – несформировавшейся личности – освоить нормы, системы ценностей, базовые разноаспектные знания и умения, социальные роли, которые помогут ему полноценно жить, добиваться успеха в различных сферах человеческой жизнедеятельности [Груздев, 1949]. Новые поколения получают определенную систему воспитательных учреждений, определенные теории, которые положены в основу этих учреждений. Вот почему «правильный марксистско-ленинский подход» к педагогике требовал рассмотрения педагогических идей прошлого, как закономерного развития обобщенного опыта многих поколений, изложенного в определенной системе, с определенных методологических позиций.

Педагогам-исследователям оставалось «лишь придать идеологическим установка «научную форму» [320, с.7], то есть представить их в виде «модели личности» (В.С. Ильин), методики «оптимальной» постановки цели (Ю.К. Бабанский), «примерного содержания» (И.С. Марьенко) и т.д.

В целом, выявление закономерностей и технологий формирования личности с «заказанными», ожидаемыми обществом или государством характеристиками, обеспечивающими ее эффективную социализацию, составляет, в логике данного похода, *цель науки*.

В условиях перехода к префигуративной культуре XXI века социоориентированный подход реализуется через направленность науки на выявление условий формирования тех личностных характеристик (креативность, конкурентоспособность и т.п.), которые востребованы в настоящий момент или обеспечат качество жизни человека в обозримом будущем.

Предметом науки в соответствии с данным подходом к педагогике как научной дисциплине (Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, П.Н.Шимбирев) являются сущность и закономерности воспитания

подрастающего поколения (формирования личности) в обществе с определенными социально-экономическими характеристиками.

Методология исследования «основывается на логико-системном проектировании, исходя из провозглашаемых государством целей» [320, с.7]. Основными методами исследования в 40-50-е годы были изучение и обобщение передового опыта (коммунистического воспитания), метод социологических обобщений [Константинов, Савич, Смирнов, 1957], поскольку советская педагогика была призвана «изучать и обобщать те явления воспитания, которые присущи социалистическому обществу, и, исходя из объективных потребностей общества, неуклонно развивающегося на пути к коммунизму, намечать пути развития воспитания» [253, с.17].

В рамках социоориентированного подхода научные исследования отличаются в первую очередь *содержанием социального заказа*, обусловливающим объединение ученых для решения проблемы, признанной актуальной (трудовая школа, организации общественно полезного труда школьников и политехническое образование, комплексный подход к воспитанию, оптимизация воспитательного процесса, воспитание конкурентоспособной личности и т.п.).

В советский период обосновывались основные положения «*педагогики авторитета»* (В.В. Сериков), где учитель (воспитатель, взрослый) в силу своего опыта лучше знает цель, пути обучения и воспитания своего питомца, которые старший открыто предъявляет ему, призывает принять и следовать в направлении указанного идеала, придерживаясь обозначенных правил и требований.

В целом, *советской педагогикой* (Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев, Б.П.Есипов, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев Ю.К. Бабанский, И.С.Марьенко, Н.И. Болдырев) как направлением в теории и практике педагогики разрабатывалась теория коммунистического воспитания нового человека – строителя коммунистического общества, содержание и методы управления этим процессом.

В начале XXI века логике социоориентированного подхода близки положения *компетентностного подхода* (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.С.Леднев. Н.Д. Никандров. Н.Ф. Радионова, М.В. Рыжаков, А.П.Тряпицына.) - исследовательского направления, реализующего ведущие положения, выработанные Советом Европы (Совет Культурной Кооперации) и отраженные в идеях Болонской декларации, российской Концепции модернизации российского образования до 2010 года. В рамках данного подхода обосновывается сущность и состав компетенций, обеспечивающих успешность личности в различных социальных ситуациях, проектируются и экспериментально проверяются технологии их формирования.

Таким образом, социоориентированный подход к рассмотрению педагогики как науки выступает в качестве теоретико-методологической основы педагогических исследований разных школ и течений без жесткого соотнесения с историческим периодом и социально-политической ситуацией в стране, где проводится исследование.

Социориентированный и наукоориентированный подходы к педагогике как научной дисциплине переносят акцент педагогического исследования на *отношения,* возникающие в образовательной деятельности, цель и результат педагогического процесса (заданные из вне или вытекающие из ценностей его участников), содержание, формы, методы педагогического взаимодействия, рассматриваемые во взаимовлиянии в качестве элементов педагогической системы. При этом сами субъекты педагогического процесса также выполняют роль элементов целостной педагогической системы, рассматриваются как некая абстрактная переменная.

Немного менее четверти (23%) проанализированных учебников для педагогических вузов отражают идеи социоориентиованного подхода, это, в основном, издания 40-70-х годов (Н.И. Болдырев, В.В. Воронов, Е.Я. Голант, Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, Т.А.Ильина, А.И. Каиров, Н.А.Константинов, И.Т. Огородников, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов, П.Н.Шимбирёв и др.). Вместе с тем к данной группе были также отнесены

учебники, опубликованные в 2000-2006 годы и ориентированные на социальный заказ (сдать экзамен - «Шпаргалки по педагогике», сформировать личность, успешную в обществе социальной нестабильности - «Креативная педагогика» и т.п.).

В учебниках, отражающих социориентированный подход цель преподавания педагогики в наибольшей мере испытывает влияние социальной ситуации, изменяется вместе с ней. Так, целью определяется: показать основы «нашей советской педагогики» [Гончаров, 1947]; отразить то новое, что появилось в педагогической теории и практике школы [Петухов, Щукина, Голант, 1960]; сдать экзамен, получить отметку [Долганова, Петрова, Шарохина, 2004].

Содержание учебной дисциплины «педагогика», отраженное в данных учебниках, базируется, на устоявшихся взглядах, закономерностях; в учебниках 50-70-х гг. XX в. обязательным элементом являются цитаты или ссылки на взгляды политиков; в работах 60-80-х гг. XX в. обязательным элементом становятся ссылки на работы, мнения ученых-педагогов. Достаточно типичны для данных учебников примеры-иллюстрации (феноменологические описания важной в определенный исторический период закономерности). В отличие от прочих, в учебниках, опирающихся на социоориентированный подход, список литературы для самостоятельной работы может порой отсутствовать, не характерно представление дополнительной информации или альтернативных концепций. Содержание оформлено в любые по объему статьи (большие, средние, малые), в том числе – сверхмалые (0,5 – 1 стр.), в которых информация отражена линейно, преимущественно в виде структурированного текста с выделенными курсивом или жирным шрифтом ключевыми словами.

Учебникам, опирающимся на социоориентированный подход к образованию, свойственна (прил. 4) скудность методического сопровождения, в некоторых случаях оно отсутствует. Чаще всего (в 40 – 69% учебников) встречаются вопросы на воспроизведение. Еще четыре вида

заданий: на конструирование практики, творческие познавательные задания, задания прогностического характера учебников, примерные экзаменационные (контрольные) вопросы - встречаются только в 10% – 39% (для заданий разного вида) учебников проанализированного массива. Остальные виды вопросов и заданий встречаются еще реже или не используются совсем.

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины отражен в данных учебниках через описание таких составляющих ожидаемого результата как: формирование просвещенного в вопросах воспитания и обучения, информированного о лучших образцах педагогической работы, убежденного в действенности освоенной стратегии и тактики педагога; знакомство и прочное запоминание состава и содержания научных понятий; ознакомление с объемом информации, подлежащей запоминанию, ее проработка при выполнении предложенных заданий и сознательное воспроизведение на экзамене. Очевидна ориентация на удовлетворение социального заказа, предъявленного не только макро-, но и микро-социумом.

Таким образом, анализ учебников, опирающихся на *социоориентированный* подход к педагогике как науке, показал, что педагогика как учебная дисциплина предполагает, главным образом, информирование, убеждение, разъяснение. Студент при данной организации процесса обучения выступает в роли потребителя (поглотителя) информации в рамках социально-одобряемого результата педагогической деятельности.

Пятый, относительно недавно заявленный учеными в качестве методологической основы педагогического исследования, *феноменологический подход* является *пятым* выделяемым нами подходом к *рассмотрению педагогики как науки*, он формируется на основе философского контекста, разрабатываемого социальной феноменологией.

Педагогическая действительность, в логике данной философии есть пространство реализации образовательных целей, которые основываются на ценностях культуры. Носителями этих ценностей являются педагоги,

непосредственно реализующие образовательную деятельность. С этой точки зрения педагогика – *прикладная* наука об искусстве «воспитания». Критическое отношение педагога к себе, вербализация, осознание им собственных ценностей – путь к осмыслению педагогической деятельности, становлению педагогики как гуманитароной дисциплины [36].

Цель науки заключается в интерпретации практики образования как наиболее ценных феноменов (по критериям *простота, красота, эвристичность* – И.И. Ильин), основанная на самопонимании педагога – того, кто занимается образованием (обучением и воспитанием).

Объектом науки становится прецедент, самопроясняющаяся духовная практика; педагогическое явление, обладающее чертами уникальности, познать которые можно лишь исследуя уникальные «ценности», представления о должном субъектов образовательной деятельности (прежде всего учителей) и столь же уникальные способы реализации этих целей [123, с.148]. Это может быть наблюдаемое явление или живой текст Мастера, описывающего свой опыт.

Предмет педагогики как прикладной науки об искусстве «воспитания» заключается с точки зрения данного подхода – собственные ценностные ориентации педагога (или педагогического сообщества, педагогической школы) а также искусственные способы реализации собственных ценностей [123, с.149].

Ключевыми методами исследования рассматриваются герменевтические (А.Ф. Закирова), основанные на вчувствовании, вживании в исследуемый предмет, его образное представление [109].

Научные школы, течения соответствующие идеологии данного подхода:

- *педагогика поддержки* как парадигма *педагогики индивидуализации* (О.С.Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) построенная на идее самоопределения, активности личности;

- *педагогика рефлексии* (Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов) изучающая возможности и пути использования рефлексии в целях обучения и воспитания людей, включение педагогов в рефлексивные практикумы (В.И.Слободчиков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Л.И.Семина);

- *педагогика ненасилия* (А.Г. Козлова, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов) в рамках которой разрабатываются аксиологические и психологические основы педагогической практики, построенной на идеях свободы, принятия другой личности, сотрудничества, а не конфронтации.

Таким образом, очевидно, что феноменологический подход к рассмотрению педагогики как науки имеет достаточно выраженную специфику по всем критериям, выбранным нами для анализа.

Феноменологический подход к педагогике, предполагающий анализ наиболее ярких феноменов педагогической практики, наиболее точно отражающих те или иные элементы педагогической системы или систему в целом, последующий поиск каждым педагогом собственных смыслов педагогической деятельности, наиболее эффективных приемов, соответствующих его индивидуальности представлен в шести учебниках (примерно 5% проанализированного массива). Это издания 1997 – 2003 гг. (Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов, С.В. Кульневич, В.ГМаралов, В.Ю. Питюков, Л.И. Семина, В.А. Ситаров).

Цель учебной дисциплины в этом случае - пробудить рефлексию читателя, предложить ему повод для размышления, диалога с собой, сопоставления описанной ситуации с реалиями собственной жизни, для стимулирования самообразования [Вульфов, Иванов, 1997].

Для содержательного компонента учебной дисциплины характерно (прил. 4) отражение в содержании новейших теорий, подходов; широкого культурного контекста; включение достаточно большого количества примеров (феноменологических описаний или фрагментов художественных текстов) для анализа как основы ценностно-смыслового самоопределения

читателя. Этой же цели служат ссылки на работы, мнения ученых-педагогов, а также встречающиеся только в данных учебниках врезки с афоризмами и аннотации книг; возможность углубиться в тот или иной вопрос обеспечивается благодаря обширному списку литературы, в том числе – художественной и публицистической. Преобладают небольшие по объему статьи (1 – 2 стр.), в некоторых случаях предваряемые перечнем рассматриваемых в разделе вопросов. Это структурированный текст с выделенными курсивом или жирным шрифтом ключевыми словами, дополненный схемами и таблицами. Информация может быть представлена как линейно, так и не линейно (с врезками).

Анализируя логико-методический компонент учебной дисциплины, отраженный в учебнике, можно отметить, что во всех из них встречаются вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам. Значимость самостоятельных усилий студента в процессе изучения педагогики обусловливает включение в структуру учебника вопросов для семинарских занятий. В большинстве учебников встретились вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей; задания на анализ фрагмента практической деятельности, на исследование практики (микроисследование); вопросы на оценку представленной точки зрения, вопросы рефлексивного характера, тесты (диагностические методики) самопознания; задания прогностического характера, задачи с несколькими вариантами решения, задания на формулировку собственных принципов обучения и воспитания.

В качестве ожидаемого результата рассматривается развитие способности к постановке и решению педагогических задач в области формирования личности детей, преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспитания, умение анализировать собственную педагогическую деятельность и опыт построения педагогического процесса

Таким образом, анализ учебников показал, что содержание, структура, методическое сопровождение учебников опирающихся на феноменологический подход к педагогике способствуют ценностно-смысловому самоопределению, формированию личностно-значимой системы научного знания студента.

Завершает анализ рассмотрение *деонтологического подхода к педагогике как науке,* который опирается на раздел этики о долге и должом (Г.Я. Белякова, Э.А. Гришин, В.Т. Елканов, Э. Костяшкин, Я.С. Котингер, В.И. Чамлер, Л.Л. Шевченко).

Философскую основу деонтологического подхода составляет этика, рассматривающая нравственные проблемы жизни человека, представлениях о добре и зле, модели межчеловеческих отношений с точки зрения морали. Педагогические статьи, учебники педагогики конца XIX – начала вплоть до середины XX века нередко представляли собой свод предписаний, охватывающих разные стороны взаимоотношения взрослых и детей. В 70-е годы XX века внимание ученых привлекли проблемы функционирования морали (нравственности) в условиях целостного педагогического процесса. Подчеркивалось, что поскольку педагогическая деятельность имеет двусторонний характер, знание закономерностей образовательного процесса без изучения учителем мира ребенка и без умения действовать, соблюдая номы профессиональной этики (умение отвечать на детские вопросы и жалобы, рассказывать сказки, предугадывать поступки, реагировать на детский гнев, радость истерику и т.п.), не может обеспечить развитие личности ребенка. Педагогическая мораль является нормативной системой, определяющей практику нравственно-педагогических отношений. В ее основе – принципы педагогической морали – наиболее общие требования, выражающие основное направление поведения учителя по отношению к тому или иному объекту. Исследование теоретических проблем педагогической морали, выявление требований, предъявляемых к нравственному облику учителя, изучение особенностей нравственного

сознания учителя, разработка вопросов нравственного воспитания и самовоспитания входят в круг задач отрасли педагогического знания – педагогической этики.

Педагогическая этика [378, с.11] «является, таким образом, составной частью этики, наукой о разных аспектах нравственной деятельности учителя».

Предметом педагогической этики являются закономерности проявления морали в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога.

Целью педагогической этики Л.Л. Шевченко определено осуществление эмпирико-описательной, теоретико-философской, нормативной функций реализуемых в взаимосвязи и взаимозависимости. Методами исследования педагогической этики ученые считают как традиционные общенаучные (теоретический анализ и синтез, наблюдение и эксперимент, анкетирование, социометрию, ранжирование и т.п.), так и специфические: самонаблюдение, чувствование, рефлексию, сопереживание ситуации. Основными категориями, характеризующие педагогический процесс с точки зрения деятельности учителя, выступают любовь к детям, педагогическая справедливость, профессиональная честь, профессиональный долг, совесть, гармония, красота, эстетика педагогического профессионализма.

Таким образом, включение в поле научно-педагогического знания субъекта педагогической деятельности – учителя с его ценностями и личностными педагогическими знаниями с одной стороны и этическими требованиями к его деятельности с другой позволяет рассмотреть предмет педагогики – *педагогическое влияние* (Н.В. Бордовская) – во всей полноте: с точки зрения процесса и его субъектов.

Деонтологический подход к научно-педагогическому знанию представлен скорее как дополнительный признак учебников, реализующих социоориентированный и антропологический подходы. Как педагогическая

этика данный подход отражен только в учебных и учебно-методических изданиях последних 15-ти лет [Зязюн, Кривонос, Тарасевич, 1989; Шевченко, 1997; Наумчик, Савченко, 1999; Мижериков, Ермоленко, 2002]. Они реализуется в рамках или курса «Введение в педагогическую деятельность» или спецкурсов.

Цель учебной дисциплины «педагогика», отраженная в данных учебников - интериоризировать требования к личности и деятельности педагога, реализовать их на практике.

Содержание учебной дисциплины не имеет ярко выраженных отличительных характеристик и принимает черты, отражающие уровень развития науки или доминирующего в тот или иной период подхода к педагогике как научной дисциплине. В учебниках разных лет встретились как советы и рекомендации, так и устоявшиеся взгляды, закономерности или результаты последних научных исследований; ссылки на взгляды политиков и на работы, мнения ученых-педагогов; в содержание включены обычные для учебников педагогики примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания), фрагменты нормативных документов, список литературы, в том числе – художественной и публицистической. Содержание оформлено или в большие (6 – 14 стр.), или в небольшие (1 – 2 стр.) по объему статьи, информация представлена линейно в виде структурированного текста с выделенными ключевыми словами.

Методическое сопровождение учебников также можно охарактеризовать как не имеющее своеобразия (прил. 4). Достаточно ярко выраженным признаком являются только тесты (диагностические методики) самопознания, а также другие приемы, обеспечивающие самопознание и саморазвитие студента (вопросы рефлексивного характера, задания прогностического характера).

В целом, встречаются задания на отработку и контроль знаний, на осмысление материала, развитие мышления, применение знаний, ценностно-

смысловое самоопределение будущего педагога, формирование у студента позиции субъекта учения.

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины можно охарактеризовать через последовательность результатов, которые должны продемонстрировать студенты: осознать сущность педагогического мастерства, осмыслить идеал педагогической деятельности и на основе выявленного актуального уровня подготовки будущего учителя обеспечить развитие профессиональной позиции студента, воспитание культуры педагогического общения, умения воздействовать словом и невербальными средствами, основы педагогического взаимодействия в заданных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Отметим, выбранные критерии не позволили выявить специфику учебников, опирающихся на деонтологический подход к педагогике. Тем не менее, анализ конкретных учебников позволяет описать его характерные признаки. Авторы обычно рассматривают этически обоснованные требования к личности учителя, затем – к стилю общения, стилю педагогического руководства; нормам, регулирующим взаимоотношения педагога с родителями; через взаимодействие учителя и учащихся характеризуют требования к организации урока. Таким образом, все педагогическое знание оказывается представленным через нормативное этическое предписание. При этом, традиционных средств оказывается достаточно для передачи педагогического знания. Вероятно, еще не выявлены средства, более точно отражающие особенности преподавания педагогики с опорой на деонтологический подход.

Таким образом, анализ учебников педагогики показал, что подходы к педагогике как научной дисциплине выполняют одну и ту же функцию относительно учебной дисциплины «педагогика»: определяют цель преподавания дисциплины, отбор содержания и логику изложения, особенности методического сопровождения, ожидаемый результат работы студента с учебником.

Проведенный анализ соответствия учебника тому или иному подходу к педагогике как научной дисциплине показал, что в рамках одного учебника возможно как проявление одного из подходов к науке, так и сочетания двух или нескольких подходов при доминировании одного из них (прил. 3).

Встретились варианты взаимовлияния подходов и одностороннего влияния подходов друг на друга. Встретились учебники, в которых основными были признаки антропологического подхода, а дополнительными – наукоориентированного и, наоборот, основную роль выполнял наукоориентированный подход, но встречались также признаки антропологического. В таком же соотношении представлены подходы антропологический и социоориентированный; культурологический и социоориентированный; культурологический и наукоориентированный; наукоориентированный и социоориентированный; феноменологический и наукоориентированный; феноменологический и культуроориентированный

В ряде случаев встретилось одностороннее влияние подходов к педагогике как научной дисциплине при формировании учебника педагогики: антропологический с признаками феноменологического; антропологический с признаками деонтологического; социоориентированный с признаками феноменологического; социоориентированный с признаками деонтологического. Это не позволяет говорить о принципиальной *невозможности* обратного влияния. При этом, отсутствуют сочетания подходов, находящихся в бинарных оппозициях, связанных с субъектами педагогического процесса (антропологический - культурологический и феноменологический – деонтологический), тогда как в рамках педагогического процесса возможны акценты в сторону социального заказа или собственно закономерностей процесса педагогического влияния.

Обнаруженное влияние подходов к педагогике как научной дисциплине в рамках одного учебника свидетельствуют, как представляется, о возможности и желательности такого сочетания, поскольку позволяет студенту разносторонне воспринять предмет педагогического исследования:

как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его субъектов; как с точки зрения ребенка и собственных опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений.

Отметим, таким образом, что *выделение подходов* к формированию научно-педагогического знания, *основанное на рассмотрении предмета* педагогического исследования *с разных точек зрения*, не приводит к «рассыпанию» педагогического знания, а, наоборот, позволяет говорить о формировании *целостного педагогического знания, основанного на взаимодополняемости* наукоориентированного, социоориентиованногой, антропологического, культурологического, феноменологического, деонтологического подходов к педагогике как научной дисциплине.

Доминирование того или иного *подхода* в процессе становления педагогики связано как с решаемой *самой наукой актуальной задачей определенного этапа собственного развития*, так и с социально-политическим контекстом развития педагогики как научной дисциплины, влияющим, в частности, на характер потоков информации, необходимой для саморазвития научного знания.

Подводя итог, можно сделать выводы, имеющие методологическое значение для нашего исследования.

1. Педагогика – практикоориентированная гуманитарная наука, позволяющая адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс, исходя из ожидаемого результата, и в связи с этим, повышающая эффективность соответствующей социальной практики (наука), что и должно являться *целью преподавания* педагогики в вузе.

2. Педагогика – развивающаяся наука, этапы развития которой (дифференциации, накопления знаний о педагогических закономерностях, систематизации науки) выделенные, с учетом системообразующей задачи

науки, определяют номенклатуру вузовских педагогических дисциплин, их основное *содержание*.

3. Педагогика как практическая деятельность – часть культуры человечества и конкретного человека, осваивающего культуру; студент, как носитель бытовых представлений, обычно не оспаривает существование и значимость социальной практики, связанной с педагогической деятельностью, но «открывает заново» научный статус педагогики, что должно учитываться при отборе *содержания и методического сопровождения* курса педагогики.

4. Практикоориентированный характер науки, в которой теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия определяет особенности *технологии* преподавания педагогики, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности;* принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности.

5. Подходы к педагогике как научной дисциплине (наукоориентированный, социоориентиованный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический), основанные на рассмотрении *предмета* педагогического исследования *с разных точек зрения*, определяют *содержание и методическое сопровождение* учебной дисциплины «педагогика».

6. Выделенные подходы не противоречат друг другу, формируют *целостное педагогическое знание,* поскольку позволяют студенту разносторонне воспринять предмет педагогического исследования: как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его

субъектов; как с точки зрения ребенка и собственных опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений.

7. Характеристики педагогики как науки, в особенности фундаментально-теоретический и динамический аспекты, объективно влияют на содержание и в целом на технологию преподавания изучаемых в педвузе педагогических дисциплин; разработка технологии обучения педагогике в соответствии с ее сущностными характеристиками позволит максимально реализовать потенциал практикоориентированного гуманитарного научно-педагогического знания.

1.4. Модели обучения педагогике в педагогических учебных заведениях XIX – XXI вв.

В данном параграфе будет рассмотрено влияние динамического аспекта научной дисциплины, включающего характеристику порядка и логики развития науки (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки), методов и техники педагогических исследований на логику и методику преподавания соответствующих дисциплин. Это влияние, наименее изученное, представляется перспективным для разработки технологии обучения педагогике. Исходя из понимания педагогики как гуманитарной практикоориентированной науки, будут изучены сущностные характеристики процесса преподавания педагогики как *комплекса развивающихся познавательной и практической педагогической деятельностей*.

Обеспечение единства теории и практики признается одной из проблем преподавания/изучения педагогики: как с точки зрения характеристики уровня сформированности педагогической (профессиональной) компетентности студента (один из результатов преподавания/изучения педагогики), так и с точки зрения процесса преподавания педагогики как

взаимосвязь видов познавательной и практической педагогической деятельности, в которые включается изучающий педагогику.

Анализ опыта обучения педагогике, описанного в литературе, позволяет утверждать, что процесс обучения педагогике *опирается на разные виды познавательной и практической педагогической деятельности*, обеспечивающие получение педагогических знаний и педагогического опыта, при этом *субъектная позиция* студента, изучающего педагогику реализуется в большей или меньшей степени. В связи с этим изменяются все элементы педагогической системы, что позволяет выделять *модели* обучения педагогике в педагогическом вузе [167, 174, 175].

Проведенный анализ позволяет выявить как виды деятельности, включенные в процесс обучения педагогике, их комплексы (табл. 4), так и последовательность обращения к разным видам деятельности, позволяющую выявить логику процесса обучения педагогике.

Формирование 1-ой выделенной нами модели обучения педагогике, основанной на сочетании *познавательной (эвристической) и учебно-профессиональной деятельностей* происходило во второй половине XIX века, во-первых, в период преобразования педагогики из науки преимущественно феноменологической в науку теоретическую, во-вторых – в условиях доминирования *антропологического* подхода к научно-педагогическому знанию, в-третьих - на фоне дискуссий о цели, задачах, содержании, организации педагогического образования, о личности учителя, требованиях к нему. Характеризуя педагогическую опытность, К.Д.Ушинский, по сути, описал свое представление о процессе изучения педагогики: «Что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной

деятельности педагога» [359, с.162]. То есть, логика педагогической подготовки предполагала развитие *частного личного опыта* в *эмпирическое обобщение* и *применение* его в деятельности *в качестве правила.* Данная *«эмпирическая»* модель преподавания педагогики сформировалась на этапе дифференциации педагогики как науки в условиях доминирования антропологического подхода педагогике как научной дисциплине. Обращение к данной модели преподавания педагогики обеспечивает формирование эмпирических (частных) знаний, конкретных (ситуативных) умений, опирающихся на личный опыт студентов, следовательно, принятых, личностно значимых.

В 20-е годы XX века в высшей педагогической школе, несмотря на отсутствие единых учебных планов и программ, главное внимание уделялось теоретической подготовке, общепедагогический цикл характеризовался многопредметностью; на заключительном этапе организовывалась педагогическая практика. В 40-60-е годы сложился стабильный состав педагогических дисциплин, осваиваемый на начальных курсах, педагогическая практика также предполагалась на старших курсах. Такое соотношение периодов *деятельности учебно-познавательной и учебно-профессиональной* (теория –…– практика) позволяет выделить *вторую* – «*учебную*» модель обучения педагогике. Данная модель совпадает с *социоориентированным* подходом к научно-педагогическому знанию.

Изучение педагогики в рамках именно этой модели породило острое противоречие между педагогической теорией и практикой образовательной деятельности, так как закладывался формализм теоретических знаний и утилитаризм, эмпиризм прикладных умений. Как отмечала О.А. Абдуллина, «теоретические знания и общепедагогические умения у многих студентов не образуют целостность, а существуют нередко рядоположено; уровень общепедагогических знаний у значительной части выпускников педагогического вуза, как показывает анализ их ответов на государственных экзаменах, зачастую не выше того, что они усвоили на II курсе» [1, с.65-66].

Это объяснялось тем, что в процессе учебно-познавательной деятельности (на учебных занятиях по педагогическим дисциплинам) ставилась и решалась только задача формирования знаний, в период педагогической практики (в учебно-профессиональной деятельности) – только задача формирования умений и навыков, преобладал информационный метод изложения знаний, возвращение к теоретическим вопросам педагогики на старших курсах практически не предусматривалось учебным планом (исключая отдельных студентов, выбравших педагогические проблемы для выполнения курсовых и дипломных работ, посещающих спецкурс или спецсеминар).

Определение в качестве общей цели обучения педагогике «развития общенаучной, профессионально-педагогической и специальной компетентности студентов в определенной сфере научно-педагогической и профессиональной деятельности» [270, с.4], реализация вводимых с начала 90-х годов XX века программ бакалавриата, обусловили следование принципу самоопределения студента в образовании, выбирающего на определенном этапе «практическое» или «научно-исследовательское» направление подготовки.

Тем не менее, логика освоения педагогики осталась прежней. Выделение следующих «основых этапов освоения образовательных программ: ориентировочный, теоретический (когнитивный), деятельностный» (А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова, И.С. Батракова), обеспечило возможность последовательного (линейного) освоения «основ стратегии личностного и профессионального роста в сфере педагогической деятельности» на первом этапе, на втором – «развития теоретического мышления будущих педагогов», а затем на третьем этапе перехода к развитию «опыта решения педагогических задач, способствующего становлению индивидуального стиля педагогической деятельности», чтобы на четвертом этапе «*ознакомиться* с историко-педагогическим знанием, методами историко-педагогического познания» [270, с.17-19].

В данном контексте *содержанием* познавательной деятельности становятся не только собственно педагогические знания (о ценностно-смысловой природе и особенностях педагогической деятельности, содержания основных понятий курса), но и знания студента о себе как основа умения проектировать свой профессиональный маршрут (1-й этап), вырабатывать индивидуальный стиль педагогической деятельности (3-й этап). Источником содержания педагогического образования – но только на первом этапе изучения педагогики - признаются различные формы педагогического знания: обыденное, научное, вненаучное (литература, искусство).

Несмотря на то, что целью преподавания педагогики на всех этапах остается «формирование общепрофессиональной компетентности» и варьируется только путь ее достижения, очевидны противоречия: между ожидаемым результатом (*профессиональная* компетентность) и процессом его достижения (преимущественно учебно-*познавательная* деятельность), теорией (мышлением) и практикой (деятельностью) отнесенных к разным этапам изучения педагогики, конечностью образования и бесконечностью профессионально значимого самообразования.

Следующая (третья) модель обучения педагогике предполагает *чередование деятельности учебно-познавательной и учебно-профессиональной* и может быть названа «практикоориентированной».

В конце 20-х - начале 30-х годов на этапе дифференциации педагогики как науки в педагогических вузах нашей страны сложилась единая система как теоретической подготовки, так и педагогической практики, которая проходила одновременно с изучением теории или следовала за данным этапом; разрабатывалось методическое обеспечение практики [63]. Так, проводилась экскурсионно-обследовательская практика, связанная с изучением курса педагогики (на II курсе), методическая практика в связи с изучением частных методик (на III курсе), стажерская практика (на IV курсе).

Таблица 4

Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые в процессе обучения педагогике в вузе

№ п/п	Модели обучения педагогике	Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике															
		Познавательная						Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационнная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущий профессиональный опыт	Предыдущий жизненный опыт
1.	Эмпирическая	*	● →	*		*					●						
2.	Учебная (теория-…-практика)	● →	*		*		*				●	*					
3.	Практикоориентированная	● →	*		*	*	*			←	●	*					
4.	Квазипрофессиональная	●	*		*						● ←	● *					
5.	Эвристическая		● →	●	*	*					● ←	●					*
6.	Рефлексивная	●	*	←	● →						●	●			*	*	*
7.	Личностно-практическая		● →		*	*						●		●	*	*	*
8.	Антропосоциальная	● →			*						●		●	*			*
9.	Самообразовательная		*		* ←	● →					*	*		*			

Условные обозначения: ● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* - данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

→ - логика преподавания/изучения педагогики

Система педагогической практики была подвергнута критике в 1932 - 1933 гг. как с содержательной (отсутствие опоры на психологическую науку), так и методической (созерцательность на первом этапе) точек зрения [251]. Возвращение к идее непрерывной педагогической практики относится к периоду 1985 – 1992 годов, когда было выявлено достаточное количество закономерностей педагогического процесса и доминирующим являлся *наукоориентированный подход* к педагогике как научной дисциплине.

Основным предназначением непрерывной педагогической практики было преодоление проблемы отрыва педагогический теории от педагогической практики, установление «правильного соотношения теории и фактов» (О.А. Абдуллина), синтезирование знаний по психологии, педагогике, методике, отработать на этой основе педагогические умения (диагностические, гностические (аналитические), организаторские, коммуникативные). Цель данной модели – соотнесение теоретических знаний с реальной школьной действительностью.

В ходе непрерывной практики а) под руководством преподавателя отрабатывались профессионально значимые умения, круг которых расширился (конструктивные, коммуникативные, организаторские, аналитические), б) удавалось проиллюстрировать теоретическую закономерность конкретным примером - образом. Повышалась осмысленность, личностная значимость теоретических знаний. Модель естественно-научного познания («от чувственного восприятия к теории и далее к практике») при данной организации процесса изучения педагогики реализовывалась в наибольшей мере.

Оставался традиционным подход к сущности процесса обучения (восприятие новых знаний, осмысление, применение знаний на практике), и студенту – ученику как объекту управленческой деятельности преподавателя в рамках организуемой им учебно-познавательной деятельности, взаимосвязанной с учебно-профессиональной деятельностью. Так, несмотря на то, что была отмечена необходимость учета индивидуальных

особенностей студентов, учитывался только их отношение к профессиональной деятельности, к предмету «педагогика», иногда – к детям, наличие опыта профессиональной деятельности, что не охватывает всего многообразия индивидуальных проявлений личности, влияющих на результативность педагогической деятельности. Выполнение творческих заданий предусматривалось только на старших курсах, что естественно приводило к возникновению трудности в применении знаний и умений в новых ситуациях.

В настоящее время указанные идеи предстают, например, в форме «методической мастерской» при реализации программы бакалавриата [339, 379]. Выделение вместо трехнедельной практики во втором семестре одного дня в неделю в первом для занятий на базе школы, где проводились как лекции, семинары теоретического курса методики, так и занятия, связанные с прохождением практики, помогло студентам в профессиональном самоопределении. Отмечены: рост умений видеть ребенка целостно, как личность, определять личные перспективы работы над собой, отработка недостаточно сформированных у студентов умений.

Таким образом, важным для изучения педагогики становится не только *факт взаимодополнения (дополнительности) учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельностей, но и периодичности, чередования этих деятельностей.*

Следующие модели основаны на применении квази-профессиональной, рефлексивной, досуговой (общественно-полезной) деятельностей, изменении характера познавательной деятельности в процессе преподавания педагогики.

Так, сочетание деятельностей учебно-познавательной, *учебно-игровой* (квазипрофессиональной) и учебно-профессиональной обусловило возможность выделения четвертой модели, «*квазипрофессиональной*».

Модель оказалась универсальной, способной существовать в двух вариантах: а) в соответствии с логикой поддерживающего обучения, б) в

соответствии с логикой продуктивного личностно ориентированного обучения.

В соответствии с *первым вариантом* [2, 260, 266], предполагается использовать игровое моделирование профессиональной деятельности для иллюстрации изученной теории, более глубокого понимания сущности как знания о закономерностях образовательного процесса, так и знаний о методике и технологии организации педагогического взаимодействия. Игры предполагалось проводить на заключительном этапе овладения знаниями, умениями, навыками по широкой теме обучения и воспитания, на этапе перехода от теории (учебно-познавательныя деятельность) к практике (учебно-профессиональная деятельность). По мнению авторов, это способствовало расширению возможности формирования у студентов прочных знаний, умений, навыков по педагогике, повышению интереса к предмету, осознанию педагогики как прикладной науки, а также развитию интуиции и творчества. Последнее можно рассматривать как сопутствующую задачу, дополнительный «сверхрезультат». В отдельных случаях описываются формы работы, основанные на взаимосвязи учебной и *общественной (внеучебной)* деятельности, например, конкурс педагогического мастерства для первокурсников, где в состав жюри входят студенты старших курсов, учителя, учащиеся опорных школ [266, с.133-135]. Реализация данного варианта модели преподавания педагогики соотносима с *деонтологическим* подходом к педагогике как научной дисциплине.

Второй вариант реализации данной модели связан с установкой на формирование не эмпирического (как в первом случае), а научно-педагогического мышления студента-будущего учителя, его личной позиции по отношению получаемым знаниям, субъектной позиции в профессиональной деятельности, целенаправленным формированием рефлексивных, организаторских, коммуникативных, дидактических и др. умений, отработки способов продуктивной деятельности, коллективного и индивидуального творчества. Данный вариант модели преподавания

педагогики соотносим с *феноменологическим* подходом к педагогике как научной дисциплине.

Игровое моделирование осуществлялось не только в форме решения ситуаций, ролевых игр, но и деловых, организационно-деятельностных игр, в процессе решения педагогических задач [334].

Предполагалось включение игр не только на этапе системного применения знаний, умений, навыков, но и на этапе *изучения теории* в качестве проблемных ситуаций. Именно эту функцию выполняют игровые задания педагогической студии на этапе «этюд» (второй этап технологии, описываемой Н.Е. Щурковой [382]. Затем следует «экспликация» (третий этап технологии) - познавательная деятельность студийцев под руководством преподавателя, в ходе которой объясняется *теоретическая* основа проигранного воспроизведенного на предыдущем этапе феномена. Следующий (четвертый) этап – «коррекции» предполагает выполнение игровых заданий, в ходе которых происходит применение нового знания на практике. В ходе занятий студии происходит также опора на *рефлексивную* деятельность обучающихся: на первом этапе технологии «пролог» и на завершающем пятом этапе - «рефлексия». В одном случае это необходимо для обеспечения осознания личной значимости предлагаемой проблемы, в другом – способствует «осмыслению нового профессионального рубежа, планированию изменений в будущей педагогической деятельности» [384, с.7].

Таким образом, игра выполняет в процессе изучения педагогики роль *квази-профессиональной* деятельности, позволяющей отработать важные профессиональльные умения и способствовать развитию личностных качеств педагога.

Изменения отдельных элементов процесса обучения педагогике и связанные с переосмыслением а) роли обучающегося в процессе обучения (субъект), б) характеристик современного педагога (исследователь, творческая личность), в) педагогики как науки (прикладная), г) процесса

изучения педагогики (смыслотворчество, поиск собственного стиля деятельности на основе самостоятельно приобретаемых знаний), обусловило признание необходимости и возможности изменения характера познавательной деятельности студентов, изучающих педагогику.

Эвристический, исследовательский характер познавательной деятельности в сочетании с учебно-игровой (квази-професиональной) и учебно-профессиональной деятельностями позволяет вести речь о выделении пятой модели преподавания педагогики – «эвристической».

Так А.В. Хуторской *выстраивает* продуктивную деятельность студентов, опираясь на «личный опыт» и самостоятельную работу студентов с первоисточниками, которая также имеет субъективный характер, что становится основанием формирования целостного теоретического знания. Опора на опыт поиска решения педагогических проблем, сопоставления разных точек зрения, рефлексию, на другую логику процесса познания (от знания о незнании к эмпирическому, а затем – теоретическому знанию) побуждает студентов к самоопределению относительно изучаемого материала, учит искать и находить нестандартные пути и способы решения постоянно меняющихся педагогических ситуаций [370, с.5]. Очевидно, что изменяется и роль преподавателя, от «информатора» к «консультанту», «эксперту».

Активная позиция студентов в процессе обучения педагогике обеспечивается благодаря использованию технологии решения педагогических задач (Л.Ф. Спирин). Анализ задач, понимаемых автором в качестве составляющей психологического строения действия, которое является внутренним планом внешнего действия [335, с.19], позволяет приблизить учебно-познавательную деятельность к профессиональной, формировать научно-педагогический стиль мышления, отрабатывать умения творческого решения исследовательских задач благодаря дискуссионному методу, своеобразному проигрыванию ситуаций на теоретическом уровне.

Учебно-познавательная деятельность предполагает не только опору на объяснительно-иллюстративный метод, но и на исследовательский, через включение всех студентов в микроисследования. В процессе учебно-познавательной деятельности проводятся ролевые, деловые игры, стимулирующие а) формирование профессиональной концепции и я-концепции, б) интерес к предмету, в) отработку широкого круга профессионально значимых умений (рефлексивных, прогностических, коммуникативных, проективных).

В конце XX века как ответ на противоречия (обобщенный – личный педагогический опыт; педагогическое знание как предписание – необходимость включения педагога в создание инновационной практики) набирает силу *рефлексивный подход* к подготовке (переподготовке) педагога и к обучению педагогике в частности. Становится очевидным, что «школа пока все еще ориентирована на профессию, а не на человека в профессии» [59, с.10]. Особое значение приобретает личный опыт обучающихся и система отношений к себе, ученику, миру, профессиональной деятельности. Обосновывается, что знания и рефлексия не противопоставлены друг другу, а обеспечивают компетентность, рефлексия позволяет сблизить теорию и опыт; рефлексия – метод познания сущности, метод стимулирования самообразования и саморазвития, прием, позволяющий «примерить» себя к педагогической профессии и, следовательно - предмет целенаправленного развития. Сочетание в процессе обучения педагогике деятельностей познавательной, *рефлексивной,* учебно-игровой (квази-професиональной) и учебно-профессиональной обусловливает выделение шестой модели – «рефлексивной».

Подчеркивая, что интерес к данной технологии возрос во всем мире, в рамках традиционной модели подготовки специалистов используются элементы рефлексивного обучения (Б.В. Авво, Е.В. Пискунова, С.И.Заир-Бек). Предлагается серия заданий рефлексивного характера, использование которых возможно при изучении теоретических основ педагогики. Основной

акцент сделан на использование методик рефлексивного обучения на «деятельностном» этапе подготовки бакалавра [118, 269].

Другим вариантом использования рефлексивной деятельности в обучении педагогике является проведение практикумов, спецкурсов, стимулирующих развитие творческих способностей, рефлексивных умений студентов [224, 290, 314, 338].

Обращение к рефлексии как особому виду деятельности позволяет продуктивно решать противоречие между отчужденностью объективного знания и субъективным характером педагогической деятельности, стимулировать саморазвитие педагога, включая процессы поиска необходимого педагогического знания и целенаправленной отработки недостаточно сформированных умений. Вместе с тем, рефлексия чаще всего рассматривается не как составляющая процесса изучения педагогики, а как отдельный этап, вид деятельности, которому соответствует отдельная форма обучения (спецкурс), то есть недостаточно интегрирована в познавательную и практическую педагогическую деятельность. Данная модель преподавания педагогики соотносима с феноменологическим подходом к педагогике как научной дисциплине.

Сочетание учебно-познавательной (личностно ориентированной), рефлексивной, учебно-игровой (квази-професиональной) деятельностей и *личностного опыта студентов* (*в условиях естественного повседневного взаимодействия с людьми*) в процессе обучения педагогике приводит к выделению седьмой («*личностно-практической*») модели данного процесса. Данная модель обучения педагогике также соотносима с *феноменологическим* подходом к педагогике как научной дисциплине.

В соответствии с данной моделью (Н.Е. Щуркова), основная теоретическая информация представляется студентам словесно (в виде краткой информации излагаемой преподавателем, знакомства с текстом пособия) и графически, в виде моделей, схем; предлагается список основной литературы для самостоятельного изучения. Овладение основными

операциональными умениями происходит в ходе тренинга под руководством преподавателя и в ходе самостоятельной работы студента вне академических занятий согласно данным в учебном пособии инструкциям.

Для самостоятельной работы по овладению основными профессиональными операциями [383] используется *естественное повседневное взаимодействие с людьми*. Выполненные задания в дальнейшем подвергаются профессиональному самоанализу, который осуществляется письменно и оценивается опытным преподавателем. Таким образом, ввод информации осуществляется с использованием трех каналов (аудиальный, визуальный, кинестетический) и с учетом предпочтения словесной или графической формы предъявления информации. Дополнительный эффект реализации данной модели – отработка умения постоянно рефлексировать свое поведение и оценивать его с позиции профессиональной целесообразности, заниматься профессиональным самосовершенствованием.

Следующая восьмая модель обучения педагогике опирается на убеждение в том, что учителя необходимо не столько обучать, сколько воспитывать и предполагает сочетание учебно-познавательной, *досуговой (общественно-полезной*), учебно-профессиональной деятельностей. Даная модель обучения педагогике соотносима с *социоориентированным и антропологическим* подходоми к педагогике как научной дисциплине и может быть охарактеризована как *«антропосоциальная»*.

Первый вариант реализации данной модели представлен организацией общественно-педагогической практики (1975 – 1984 гг.) на I – III курсах педагогических вузов, проходившей параллельно с изучением нормативных теоретических общепедагогических дисциплин. Формами организации такой работы были педагогические (строительно-педагогические) отряды, работавшие в детском доме, инспекции по делам несовершеннолетних, пионерском лагере, школе, в детских клубах и комнатах при домоуправлениях по месту жительства [237, 279, 301]. Очевидным недостатком представленного опыта является то, что общественно

педагогическая работа не имела методического, теоретического, кадрового обеспечения, так как осуществлялась под эгидой общественной (комсомольской) организации, а не специалистов-преподавателей, в силу чего, с одной стороны была оторвана от теоретического обучения, а с другой – значительная часть студентов не включалась в общественно-педагогическую деятельность.

В соответствии со вторым вариантом реализации данной модели (И.П. Иванов), воспитание учителя должно осуществляться с учетом трех принципов: единства нравственной, общекультурной, психолого-педагогической подготовки; единства общей и специальной психолого-педагогической подготовки; единства воспитания студентов в учебной работе и их воспитания в общественной жизни [112, с.87].

Сущность педагогической подготовки соотносится И.П. Ивановым с развитием системы «гражданского отношения» к профессии, детям, коллегам, себе как деятелю воспитания. Автором подчеркивается, что необходимо развивать *умение и привычку* опираться на знания *для анализа и оценки* явлений внутреннего мира, поведения ребенка, собственной педагогической деятельности а также *при планировании и реализации* планов воспитательной работы. Существенной представляется мысль о формировании умения и привычки «пользоваться *различными источниками* психолого-педагогических знаний» (исходя из контекста - опытом сотрудничества с людьми), «в особенности для познания трудностей, причин и сущности своих ошибок в обучении и воспитании» (очевидно, что речь идет о профессиональной рефлексии) [112, с.89].

Таким образом, делается акцент на прикладном характере педагогических знаний, с одной стороны, с другой стороны, не ставится целью, но фактически обеспечивается развитие конкретности, прогностичности, рефлексивности мышления, характерных для научного стиля педагогического мышления.

Поскольку представленная модель педагогической подготовки разработана в соответствии с концепцией личности, рассматривающей ее как систему отношений человека к себе и к миру (В.Н. Мясищев), основным механизмом формирования личности становится включение студента в целостную систему воспитательных отношений – реальных (общая забота) и «духовных» (товарищеское уважение и требовательность), которые проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии учебной и внеучебной (общественной) деятельности студентов совместно с преподавателем. Содержание, формы, методы собственно процесса изучения педагогики практически не меняются. Повышение эффективности педагогической подготовки обеспечивается за счет интегративных связей между учебно-познавательной деятельностью и внеучебной (досуговой, познавательной, художественной и др.) деятельностью, обладающей большим нравственным потенциалом (забота), например, помощь в учении первокурсникам и т.п.

Включаясь в совместную со студентами деятельность, преподаватель решает целый комплекс функциональных задач: передача опыта заботливого отношения к людям и «действенного» (И.П. Иванов) отношения к труду, увлечение студентов педагогической деятельностью. Очевидно, что в данной логике студент является объектом воздействия лидера – преподавателя, используются методы подражания и внушения.

Имея существенные достоинства, к которым можно отнести опору на личный опыт обучаемого, целостность взгляда на условия становления и развития педагога, внимание к общему (сущностному) и конкретному в профессиональных знаниях и умениях педагога, данная модель имеет ряд ограничений. Так, обучающемуся отводится роль ведомого: субъекта собственной жизнедеятельности, но объекта воздействий педагога, модель не ориентирована на создание условий саморазвития будущего учителя, что противоречит не только идеям гуманистической парадигмы, но является ресурсозатратным для преподавателя, следовательно, неэффективным.

Недостатком данной модели является и игнорирование возможного негативного влияния социальной ситуации, прежнего опыта студента.

Следующая (девятая модель) обучения педагогике основана на использовании возможностей *самообразования* (деятельность *познавательная*). Данная модель подготовки учителя разработана и осуществляется Хансом Янсеном (Амстердамский университет). Изучение педагогики осуществляется студентами, прошедшими профессиональный отбор. Преподаватель подготавливает «ландшафт» – вариативную образовательную программу и инструкции для ее освоения. Студент сам подбирает интересующие его знания и умения, составляет план самообразования на год, определяет совместно с преподавателем прогнозируемые компетенции, материалы для самоанализа. Обучающийся (студент) берет на себя ответственность за свое образование, выступает в роли субъекта познавательной деятельности, обращаясь за помощью преподавателя как эксперта, специалиста. В процессе самообразования обращается и к другим видам деятельности: коммуникативная, игровое моделирование, учебно-профессиональная, рефлексия. Данная «самообразовательная» модель обучения педагогике и соотносима с *феноменологическим* подходом к педагогике как научной дисциплине.

В ходе проведенного анализа обучения педагогике в вузе не встретились модели, выявленные при изучении опыта обучения педагогике учителей-практиков: опирающиеся на предыдущий профессиональный опыт и профессионально-исследовательскую, профессиональную (инновационную и традиционную) виды практической педагогической деятельности, которые являются условием формирования проблемной ситуации как основы изучения теоретических знаний, обеспечивают осмысленность освоения педагогических знаний [173].

Проведенный анализ педагогических практик подтверждает, что в процессе обучения педагогике участвуют разные виды познавательной и практической педагогической деятельности.

В течение XX века происходят качественные изменения *учебно-познавательной* и *учебно-профессиональной* деятельности («педагогическая практика»), изначально составлявших основу преподавания педагогики. *Первая* из них приобретает эвристический, квази-исследовательский характер, *вторая* – обогащается в результате использования других видов деятельности (игровой, досуговой, общественно-полезной, повседневного общения), позволяющих моделировать педагогическую деятельность или действия, приемы данной деятельности.

Учебно-познавательная деятельность (воспроизводящая) в условиях становления гуманистической парадигмы все больше заменяется познавательной деятельностью, основанной на самостоятельности и активности студентов в процессе обучения; по мере профессионального становления педагога все большую роль играет самообразование.

Усиливается ориентация процесса обучения педагогике на личностный характер формируемых педагогических знаний. Стало уделяться больше внимания субъектному опыту (предыдущему личному и профессиональному, ситуациям естественное повседневного взаимодействия людей) изучающего педагогику, что способствует формированию педагогическую культуру личности.

В большинстве выявленных моделей существенную роль играет *рефлексивная* деятельность, которая является сквозной в моделях, характеризующих изучение педагогики.

Также универсальной является *игровая* деятельность, поскольку позволяет *моделировать практику, которой еще не было в опыте субъекта, соответственно обогащать субъектный опыт*. Следовательно, игровая деятельность выполняет в процессе изучения педагогики роль *квази-профессиональной*.

Логика обучения педагогике в вузе предполагает несколько схем:

1) изучение теории, затем отработка умения применять теорию на практике (*теория – практика)* – модели 1,2,4,5;

2) чередование циклов теории и практики *(теория-практика, теория-практика…)* – модель 3;

3) рефлексия предыдущего жизненного опыта, выявление закономерностей, отработка соответствующего практического умения *(практика-теория-практика)* – модели 6 и 7;

4) изучение теории, применение ее в педагогической деятельности, осмысление закономерностей использования нового знания *(теория-практика-теория)* – модель 9.

Проведенный анализ позволяет выделить в качестве методологической основы при разработке концепции учебной дисциплины «педагогика» следующие идеи.

1. На разных этапах развития педагогики как науки, при реализации проанализированных в предыдущем параграфе подходов к педагогике как системе научного знания (антропологический/ культурологический, наукоориентированный/ социоориентированный, феномегологический/ деонтологический) оформилось 9 моделей обучения педагогике, опирающихся на многообразие познавательной и практической педагогической деятельности, предполагающих разную степень субъектности студента в процессе изучения педагогики.

2. Взаимовлияние познавательной и практической педагогической деятельности в процессе преподавания/изучения педагогики обеспечивает, как системообразующий результат, единство теории и практики в сознании и деятельности изучающего педагогику студента.

3. Основу обучения педагогике в вузе составляют несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квази-исследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также, учебно-профессиональная, учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми,

самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента.

4. Системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности и *их усложнение* в процессе обучения педагогике обеспечивает развитие субъектной позиции студентов как в познавательной так и в практической педагогической деятельности.

1.5. Исторический анализ технологий и методик обучения педагогике в период XIX – XXI вв

Анализ методик, технологий, приемов обучения педагогике, осуществленный в данном параграфе, направлен на выявление характерных особенностей процесса преподавания, адекватного механизмам процесса изучения педагогики студентом педагогического вуза.

Объектом исследования *методики преподавания* педагогики по определению А.В. Моргуновой является процесс преподавания данного учебного предмета, а предметом исследования – связь, взаимодействие преподавания и учения в преподавании педагогики. Автор высказывает близкую нашей концепции мысль о том, что «наука, составляющая содержание учебной дисциплины, накладывает свой отпечаток на методику ее преподавания, придает последней те характерные черты, которые отличают ее от методики преподавания других учебных предметов» [243, с.33].

Второе значение понятия «методика» (в праксическом и личностном аспектах) связано с обозначением системы обучающих воздействий в процессе освоения изучаемой дисциплины, алгоритма конструирования и организации (реализации) какой-либо деятельности [351, с.9]. Следовательно, таких *методик* может быть несколько в рамках методики преподавания учебной дисциплины; они соотносятся как часть и целое.

Понятие *методика* используется в данном контексте именно во втором значении.

Характерное для последнего времени внимание результату образования как системообразующему элементу педагогической системы, привело к разработке педагогических технологий – концептуально осмысленных, *системно* организованных описанных образовательных процессов, обеспечивающих поэтапное достижение гарантированных результатов образования. Разработка технологий также входит в предметное поле методики преподавания педагогики.

Приемы (*действия* в рамках деятельностей по изучению педагогики), описанные при характеристике большинства идей, подходов, методик, технологий изучения педагогики рассмотрены с целью определения их соответствия закономерностям процесса преподавания педагогики и, следовательно, оценки их эффективности в данном процессе.

Анализ методик, технологий, приемов обучения педагогике проведен с учетом выявленных в предыдущих параграфах подходов к педагогике как научной дисциплине и моделей преподавания педагогики в вузе.

Методика реализации «учебной» модели («теория… практика») соответствует традиционному вузовскому обучению, осуществляемому в логике социоориентированного подхода к педагогике как научной дисциплине. К 1970-м годам был поставлен вопрос о том, что «до последнего времени методика преподавания педагогики у нас не разрабатывалась как научная дисциплина, составная часть вузовской дидактики» [293, с.1], «средства преподавания педагогики пока бедны…, методика преподавания педагогических дисциплин не разработана, профессионально-педагогическая подготовленность преподавателей педагогики недостаточна…» [112, с.170].

В результате появились статьи, характеризующие подходы к отбору содержания педагогики как учебного предмета, а также *описывающие* эффективные приемы и формы работы:

– описание эффективных *приемов* проведения различных *форм организации педагогической подготовки в вузе* (лекций, практических работ, семинаров и спецсеминаров, руководства самостоятельной, научно-исследовательской работой, педагогической практикой);

– описание эффективных *форм интеграции учебной и внеучебной деятельности* в вузе (общественно-педагогическая или общественно-политическая практика, педагогический клуб, университет общественных профессий);

– описание эффективных *приемов* изучения отдельных *разделов педагогики*, установления межпредметных связей в процессе преподавания педагогических дисциплин;

– описание и анализ опыта работы *по формированию профессионально значимых качеств личности* (интереса к воспитательной работе с детьми, общественной и познавательной активности, творческого самостоятельного мышления и научных интересов) и педагогических умений (проектировать учебно-воспитательный процесс, организовывать деятельность воспитанников, изучать индивидуальные особенности детей,);

– описание и анализ опыта подготовки студентов к работе *с разным контингентом* детей, подростков, молодежи (с пионерской и комсомольской организацией, с «трудными» подростками, с родителями учащихся) и в разных социальных средах (в системе воспитательной работы в классе, в школах работающей молодежи, в дворовых клубах, в пионерских лагерях), к организации различных видов воспитательной работы (профориентационной).

В целом, в работах данного периода представлены, в основном, *приемы* преподавания-изучения педагогики; в наиболее обобщенном виде данный традиционный, «вузовский» подход отражен (1987 г.) в учебном пособии для факультетов повышения квалификации Н.В. Савина [310].

Очевидное неумение начинающего учителя применить теорию на практике привело к появлению *второй* группы методик, направленных на

освоение педагогом форм работы с детьми. Обычно предъявление этих методик базировалось на использовании словесных объяснительно-иллюстративных методов, проходило в форме консультаций или самостоятельной работы с литературой для учителя.

Эта группа методик соотносима с реализацией социоориентированного подхода к педагогике как научной дисциплине в условиях практикоориентированной модели обучения педагогике и отражена в методических рекомендациях для студентов по организации педагогической практики [2, 96, 295] и книгах для учителя [132, раздел 3-9].

Механизм изучения педагогики, основанный на знакомстве с теорией и большим количеством форм воспитательной работы, с одной стороны закрепляет разрыв между теорией и практикой, не обеспечивает эффективного решения педагогических задач, так как цель и содержание деятельности соотносится не с опытом и проблемами конкретных детей, а только с методическим запасом учителя, а с другой – способствует преодолению данного противоречия, так как методический багаж педагога *должен быть достаточным* для организации взаимодействия с детьми.

Близка обозначенной *третья* группа методик, реализуемая в рамках наукоориентированного похода к педагогике как научной дисциплине при изучении разделов теория воспитания (обучения) и *методика воспитания* (обучения). Обучение реализуется при помощи словесных методов (лекция, ученое пособие, книга для учителя), путем методического обеспечения самообразования педагога (студента). В данных изданиях достаточно подробно (по действиям, иногда по операциям) описывается методика организации педагогической деятельности вожатого [20, 349], классного руководителя [350], лидера общественной организации [229], ответственного за определенное направление работы. Деятельность педагога соотносится с *типичными* ситуациями, в которых ему приходится действовать в той или иной роли: (как поставить задачи, как организовать деятельность в коллективе [350], как познакомить детей с лагерем [20], как провести анализ

работы по итогам учебного года [131], то есть выводит на уровень эмпирического обобщения. В ряде пособий последовательно представлены теория вопроса и практические рекомендации [131]. Нередко описание методики сопровождается описанием конкретного мероприятия или разработками игр и других форм работы с детьми. В отдельных случаях возможно сочетание словесного метода (советы) и описания методики организации практических (игровые практикумы) форм обучения [350] что сближает данный («методический») подход со следующим. Таким образом, это группа методик ориентирована на развитие тех или иных *видов деятельности как составляющих профессиональной деятельности в целом,* реализовывавшихся в рамках «практикоориентированной» (3-й) или первого варианта «квазипрофессиональной» (4-й) моделей обучения педагогике в вузе.

В *четвертую* группу можно объединить методики обучения педагогике, направленные *на отработку* тех или иных *профессионально значимых умений* педагога *(«практический» метод изучения педагогики*). Чаще всего эти методики представлены в книгах для учителя, учебных и учебно-методических пособиях, а также описаны в статьях по материалам научных исследований. В данном случае предполагается отработка *в действии* тех положений, которые рассматривались в теоретическом курсе.

Если предполагается отработка умений путем самообразования студента или учителя, то авторы или излагают теоретические взгляды на сущность изучаемой проблемы и предлагают самостоятельно выполнить тренинговые задания [54,124, 125, 384], или каждый логически целостный фрагмент теории завершается серией заданий практического характера, которые выполняются самостоятельно или под руководством преподавателя [26, 108, 312].

Отработка профессиональных умений проводится также в форме практикумов, имеющих целью практическое усвоение основных положений изучаемой дисциплины [266, 271, 272, 291], адресованные студентам, они

сочетают в себе целевой блок, упорядоченную последовательность заданий, информацию, необходимую для выполнения задания.

В данном случае невозможно отделить развитие профессиональных умений от формирования знаний (теоретических, опорных, базовых), умения самостоятельно находить необходимую информацию, структурировать ее, а также от формирования эмоционально-ценностного отношения к знаниям, умениям, детям, самому себе в роли педагога. Не случайно в подавляющем большинстве методик предусмотрено целенаправленное формирование *рефлексивных* умений. Также в большинстве случаев предусматривается формирование творческого подхода к педагогической деятельности, развитие интуиции, воображения, умений осуществления творческой деятельности. Задания практикума часто обращены к *личному опыту* студента или предполагают отработку умения не только в *игровой* ситуации на занятии, но и в *учебно-практической* деятельности на базе школ [271], и в условиях естественного повседневного взаимодействия с детьми [384]. Таким образом, речь идет о целостном развитии *личности* педагога в соответствии с требованиями, отраженными в его профессиограмме. Данный блок методик используется достаточно широко: при реализации наукоориентированного, антропологического, феноменологического подходов к педагогике как научной дисциплине с опорой на большую часть моделей обучения педагогике (3, 4, 6, 7, 9), описанных в предыдущем параграфе

В качестве варианта можно выделить методики, направленные на самопознание, выявление профессиональных способностей, осмысление студентом «Я-концепции», самопонимание [224, 271, 300]. Развитие умений понимать себя стали важным дополнением к предлагаемым методикам профессионального *самовоспитания* [101].

Обращение к социально-психологическим тренингам в 90-е годы XX века обогатило *методики* преподавания педагогики, хотя в ответ на увлечение ими не случайно высказывались предостережения «не путать

обучение педагогике с занятиями психотерапевтических групп или психокоррекции» [270, с.80].

Анализ заданий, представленных в методиках данной группы позволяет выявить ряд закономерностей, характерных для изучения/преподавания педагогики. Так, психофизический аппарат каждого педагога требует целенаправленной подготовки к успешной профессиональной деятельности, следовательно, необходимо не просто отработать типичные для каждого учителя умения, а делать это с учетом индивидуальных особенностей каждого.

Встретились следующие варианты структуры практикума: 1)традиционная для объяснительно-иллюстративного урока: проверка теоретических знаний, повторение известных упражнений и отработка новых, включение элементарных профессиональных умений в более широкий контекст (игровая ситуация по моделированию фрагмента профессиональной деятельности), определение направлений самообразовательной работы [266]; 2) серия заданий на самопознание, формирование собственной позиции по поводу новой информации, сопоставление мнения с мнением товарищей, отработка нового умения на практике (в игровой ситуации), рефлексия происходящего на занятии [224, 271, 314]; может быть представлена вся цепочка шагов или часть из них.

В первом случае основным является принцип систематичности и последовательности обучения: от детали к целому, постепенного усложнения заданий; во втором – личностной ориентации образования: от *себя реального* к новым знаниям и смыслам и с их помощью – к *себе новому*.

Отработка умений осуществляется на ценностном содержании и обеспечивает не только развитие прикладных умений, но и овладение ценностями-нормами, регулирующими организацию педагогического процесса.

Эффективность изучения педагогики повышается, если деятельность студентов осуществляется «как обмен деятельностями равноправных

субъектов на ценностном содержании («преподаватель вуза – студент – педагог школы – учащиеся»)» [271, с.22]. В связи с этим, используются формы работы, в которых изучение педагогики строится на единстве учебной и *внеучебной* деятельности, предполагает включение студентов в *совместную* деятельность с преподавателями по разработке практических занятий.

Следующую *пятую* группу образуют методики, направленные на *развитие нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения педагога*. Наиболее распространенным является «решение педагогических ситуаций», предполагающее обычно следующую логику рассуждений (дискуссии): осмысление сущности происходящего, оценка продуктивности (нравственности) поведения действующих лиц, последствий ситуации (если действие завершено), прогнозирование возможного или отличающегося от представленного в ситуации варианта развития событий [260; 272, с.232-270]**.** Использование данных методик обеспечивало реализацию деонтологичекого подхода к педагогике как научной дисциплине, в соответствии с рефлексивной и личностно-практической (6 и 7) моделями обучения педагогике. Решение ситуаций предполагало опору на «требования к педагогу», то есть внешние требования к другому человеку, при этом достаточно трудно было понять, действительно ли студент принимает нравственные нормы или удовлетворяет ожидания преподавателя, «примеряет ситуацию» или оценивает ее отстраненно.

Не случайно создается по *крайней мере две* педагогические технологии, позволяющие «готовить студентов не только к рационально-алгоритмическому действию в ситуациях школьной жизни, но и к эмпатическому взаимодействию с детьми на базе развитой нравственно-эмоциональной культуры» [378, с.4], «оснастить» педагога профессиональными средствами и умениями, необходимыми педагогу-гуманисту, без чего «декларирование гуманистической позиции пусто и обманчиво» [384, с.206].

В отдельную (*шестую*) группу можно выделить методики *эффективной организации учебно-познавательной (познавательной) деятельности студентов***,** используемые при реализации культурологического и наукоориентированного подходов к педагогике как научной дисциплинев рамках «эвристической» модели преподавания педагогики. Во-первых, это методики, направленные на повышение осмысленности педагогических знаний, во-вторых, методики обеспечивающие формирование составляющих научно-педагогического мышления, в-третьих, методики организации продуктивной познавательной деятельности, обеспечивающей научным знаниям личностный характер.

Повышению осмысленности получаемых педагогических знаний служит методика анализа педагогических задач [260, 272]**.** Это подборки заданий на узнавание закономерности или научной категории в феномене педагогической действительности, что также развивает конкретность мышления; на выявление нарушений тех или иных закономерностей как условий негативного результата действий педагога, на наличие взаимосвязи между элементами педагогической системы, между концепцией и ее практическим воплощением. Также, решение педагогической задачи предполагает формулирование собственной оценочной позиции по отношению к описанному феномену, что стимулирует развитие профессиональной рефлексии, нравственных убеждений. Разработаны задания тестового характера, способствующие как формированию осмысленности знаний, развитию процедур анализа, сравнения, классификации, обобщения, так и позволяющие оценить знания студентов.

Происходит совершенствование методики проведения лекций по педагогике, совпадающее с тенденциями развития вузовского преподавания в целом [117,270, 330, 335]. Так, исследователями отмечается, что современная лекция должна быть гибкой (учитывающей уровень знаний слушателей, степень утомляемости внимания и т.п.), многофункциональной, не столько насыщать студента информацией, сколько создавать условия для

активизации мыслительного процесса, являться способом управления самостоятельной поисковой деятельностью студентов. То есть на первый план выходят развивающие и воспитательные задачи: развития профессионального стиля мышления, интереса к профессиональной деятельности, по отношению к которым сообщение современных данных науки, ознакомление с современными концепциями (информационная составляющая) становится средством. Большое внимание уделяется проблемной лекции [221, 330].

Важным в плане поиска особенностей процесса обучения педагогике являются выводы о том, что «ввиду того, что педагогическая наука достаточно субъективна, отражает многообразие взглядов и моделей культурно-исторического опыта, лекция по педагогике не должна быть связана с фетишизацией какой-либо одной точки зрения, либо научной платформы, а должна быть рефлексивна как по отношению к самой науке, так и по отношению к позиции ее восприятия студентами» [269, с.100]. Охватывая в определенной научной и логической последовательности основные вопросы курса необходимо представлять их в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения, не смешивая при этом «теоретическое разнообразие гуманитарных научных знаний с необобщенной и непроанализированной в научном плане практической деятельностью» [270, с.106].

Разработки в области вузовского преподавания касаются также таких вопросов как дистанционное образование, использование возможностей современных технических средств, особенности современных учебников и дидактических комплексов по педагогике, современных форм оценивания (портфолио).

Создание *технологий* преподавания педагогики связано, как представляется, не только с общей для педагогических процессов тенденцией к их технологизации, но и с концептуальным осмыслением проблем

обусловливающих недостаточный уровень подготовки учителя по тому или иному аспекту и путей их наиболее эффективного решения.

Вместе с тем, особенность технологий в том, что, решая определенную, выделенную автором как наиболее существенную, проблему, технология решает в комплексе все задачи, связанные с изучением педагогики.

Признаками технологии обладают практические разработки, проходящие экспериментальную проверку в ходе диссертационных исследований по педагогике. Очевидным ограничением таких работ является недоступность методической части исследования для большинства заинтересованных лиц, так как программы экспериментальной работы часто остаются неопубликованными.

Чаще всего предметом исследования определяется значимое умение педагога или личностная характеристика, формирование которой актуально и вместе с тем не обеспечивается традиционным процессом изучения педагогики в вузе. Это, например, подготовка студентов к общению с родителями [114], к общению с учащимися [24], к развитию собственного творческого потенциала и творческого потенциала учащихся [314], развитие ориентации студентов инновационную деятельность [118, 341] и др. Разрабатываются концептуальные подходы, критерии и показатели отслеживания результата, конструируется образовательный процесс, обеспечивающий достижение искомого практического результата и выявление закономерностей, обеспечивающих повышение качества педагогического образования. Чаще всего исследователями используются возможности специальных курсов и семинаров, организации педагогической практики и внеучебной работы. В качестве результата отмечается повышение уровня знаний студентов о сущности изучаемого явления, приемах и формах работы в изучаемом направлении; формирование осознания значимости изучаемого для достижения эффективности профессиональной деятельности, возможности более полной самореализации, эмоционально-положительного

отношения к данному направлению профессиональной деятельности; накапление необходимых умений.

Анализ исследований педагогической школы З.И. Васильевой позволяет выявить *механизмы изучения педагогики*, показавшие эффективность в ходе эксперимента, а также динамику методических подходов в направлении от информационного подхода к личностному в процессе изучения педагогики (прил. 5). Характерными для технологий последнего времени становится переход от управления познавательной деятельностью, от попыток индивидуализировать процесс обучения, от формирования определенных профессионально-личностных характеристик будущего учителя к созданию условий для самоопределения и самореализации личности, к обеспечению *взаимопроникновения* теории и практики *на каждом этапе* технологии, *личностной ориентации обучения и личностного характера знаний.*

Анализ литературы показывает, что одними из наиболее очевидных и осознаваемых исследователями являются противоречия между

– необходимостью сделать профессиональную деятельность более эффективной и неумением воспользоваться для этого педагогической теорией,

– необходимостью творческого применения теории в ситуациях функционирования и развития динамичных педагогических систем и репродуктивным характером усвоения педагогических знаний. Отсутствие технологий конструктивного разрешения данных противоречий обусловливает невостребованность теории, приводит к несформированности мотивации изучения педагогической теории.

На решение в первую очередь указанных противоречий направлены проверенные на практике, теоретически осмысленные, в большей или меньшей степени технологично описанные *локальные технологии,* представленные далее.

Разрабатывая *технологию решения педагогических задач*, Л.Ф. Спирин опирается на положение о том, что человеческая деятельность представляет собой более или менее осознанное решение отдельных задач. Ссылаясь на взгляды С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, А.Г.Асмолова он отмечает, что задача составляет психологическое строение действия, которое является внутренним планом внешнего действия. Причем решение задачи позволяет воссоединить действенно-практический, когнитивный и эмоционально-нравственный аспект профессиональной деятельности. Из этого следует, что изучить педагогику – значит научиться профессиональному мастерству решения педагогических задач. Л.Ф. Спирин определяет задачу как результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности (проблемы задачи, требование задачи), а решение задачи как мысленное или письменное построение ориентировочной основы деятельности в виде прогноза и потом выполнение этой деятельности.

Таким образом, основной механизм разрешения противоречия между спонтанной практикой и объективными закономерностями – сделать деятельность педагога более *подконтрольной сознанию*, отработать *механизмы анализа и прогнозирования* действий педагога на всех этапах профессиональной деятельности, где *критериями* анализа и оценки являются соответствие с одной стороны – законам открытым педагогикой, психологией, с другой – нормами нравственности. В связи с этим, разрабатывается типология задач, предписания по решению задач, определяются условия решения конкретной задачи: для обучающихся какого уровня сформированности педагогических умений подходит задача, при освоении какого содержания (компонента педагогической системы) и на каком этапе дидактического цикла может быть использована. Подчеркивается, что большими возможностями обладают ситуации из школьной жизни, так как представляют собой педагогическую систему в

интервале времени и могут быть вариативно использованы в процессе изучения педагогики.

Отмечено, что учителями решаются стратегические, тактические, оперативные задачи, но внимание уделено именно оперативным задачам; предложена интересная структура решения задачи. Недостатком данного подхода является то, что, составленная в соответствии с этапами организации продуктивной деятельности схема практически может быть реализована только при условии наличия времени на размышление, которого обычно нет при решении оперативных задач.

Для решения стратегических задач подобная схема предлагается Е.С.Заир-Бек при обучении педагогов проектированию педагогических систем [108]. Для решения тактических задач педагог может использовать алгоритмы руководства организаторской деятельностью Е.В. Титовой [350], вместе с тем они составлены достаточно жестко, не как вероятностные, что противоречит *природе* динамичных педагогических систем. Иными словами идея анализа педагогической задачи разного уровня (масштаба) привлекает внимание многих ученых, но не нашла однозначного *соответствующего истине* решения.

Значимыми для нашего исследования представляются идеи Л.Ф.Спирина о том, что поскольку ситуации школьной практики всегда объективно сложны и проблемны, их успешное решение возможно только на основе системного анализа, имеющего научно-практический (научно-прикладной) характер, то есть «основанное на общенаучной методологии, педагогической теории и ее методологии раскрытие сущности конкретных воспитательно-образовательных фактов (явлений, процессов) с целью получения информации для решения практических задач и исследования хода и результатов их решений» [335, с.63]. Уделяется внимание *педагогическому анализу как разновидности познавательной деятельности*.

В качестве особой технологии можно рассматривать подходы к изучению курса дидактики, изложенные в материалах, сопровождающих

учебник «Современная дидактика» А.В. Хуторского (введение, рабочая программа по курсу «Теория обучения», педагогическая практика).

Стремление выстраивать процесс изучения педагогики в соответствии с *идеями субъектности* личности в процессе познавательной деятельности, необходимости развития качеств творческой личности, рассмотрения педагогики как многомерной реальности, не укладывающейся в единую мировоззренческую схему, невыразимую каким-либо одним языком, привели к изменению не только содержания, методики, но и логики построения процесса изучения дидактики. В связи с этим, целью становится не только овладение будущими педагогами базовых знаний и умений в области дидактики, но и *формирование собственной позиции* по отношению к процессу обучения школьников, приобретение опыта выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности.

В основе курса лежит идея продуктивного освоения дидактики обучающимися через их собственную разработческую деятельность. Происходит *увеличение доли самостоятельной* познавательной деятельности студентов, которая осуществляется в форме подготовки к семинарам, которые проводятся в форме дискуссий, групповой работы по созданию практических разработок, которые затем тут же осуществляются и анализируются, при разработке курсового проекта (по предложенным преподавателем темам). *Накопление опыта собственных педагогических «открытий» интеллектуального и практического плана*, вызывает эмоциональный отклик, способствует возникновению вопросов, а следовательно, интереса к педагогическим проблемам. Только после этого осуществляется обобщение до уровня теории тех вопросов, которые были рассмотрены ранее на семинарских занятиях. Иными словами, в системе вузовского обучения реализуются идеи, близкие развивающему обучению.

Вместе с тем, остаются открытыми вопросы: принимают ли студенты участие в моделировании теоретических педагогических закономерностей

или доверяют обобщению, сделанному преподавателем; происходит ли проверка модели на практике. Важной является мысль, что «пожалуй, главной целью обучения по данному курсу является формирование самими учащимися механизмов (алгоритмов) осознания и фиксации своих внутренних изменений и приращений по отношению к теории и практике обучения» [370, с.10]. Как отмечает автор, рефлексия не должна быть редкой и эпизодической, а *должна охватывать любые кратковременные этапы* деятельности. Достаточно подробно описаны ожидаемые результаты освоения курса.

К недостаткам данного материала относится то, что это локальная технология, охватывающая изучение только одного раздела педагогики и не лишенная внутренней противоречивости. Даже организация практики представлена традиционно, не развивает идеи, заложенные при освоении теоретического курса; итоговая аттестация предполагает разработку практических заданий, но теоретические вопросы сформулированы достаточно однозначно, то есть вступают в противоречие с заявленными концептуальными идеями.

Повышение качества подготовки учителя обеспечивается на основе раннего приобщения студентов к профессиональной деятельности и решения усложняющейся системы учебно-профессиональных задач, разработанной и экспериментально проверенной П.Е. Решетниковым.

Особенностью описываемой «оригинальной технологической системы» является кардинальная перестройка не столько содержания педагогического образования, сколько организации учебного процесса: значительная часть недельной нагрузки студентов (на 1-м курсе – шестая часть, на 2-м и 3-м курсах – третья часть) отводится на практику в школе, где занятия (встречи, консультации и др.) проводятся преподавателями индивидуально или с группой из четырех - пяти студентов, работающих под руководством опытных учителей с детьми разного возраста, уровня познавательных возможностей и в разных системах обучения. Необычным для отечественных

традиций подготовки учителя является отбор абитуриентов по принципу их профессиональной пригодности. Существенным является также значительно больший, по сравнению с программой педагогических вузов, объем часов, отводимых на изучение педагогики.

Важными для нашего исследования являются выводы П.Е.Решетникова, касающиеся общих подходов к изучению педагогики. Он подвергает критике традиционную логику образовательного процесса (от теории к практике), при которой «теоретические знания оказываются, как правило, невостребованными» [308, с.47]. По мнению автора, «самым большим недостатком такого подхода к обучению является временной разрыв между знаниями и опытом педагогической деятельности, подлежащими усвоению, и отсутствием в данный конкретный момент времени потребности в их усвоении» [308, с.47].

Экспериментально доказывается необходимость идти «*от практики, личного опыта педагогической деятельности к теории, теоретическому осмыслению и обобщению*» [308, с. 246]. Масса конкретных проблем, которые студент не знает как решить, активизирует мышление, вызывает реальную потребность в знаниях. Процесс приобретения педагогических знаний и умений приобретает личностный характер.

Вместе с тем, проблемная ситуация, возникающая в учебно-профессиональной деятельности не находит развития в учебно-познавательной: с целью экономии времени и сил студентов, им диктуются лаконичные ответы на ключевые вопросы курса, которые затем и воспроизводятся на экзамене. На наш взгляд, при такой методике знания студентов неизбежно оказываются однозначными, частными, догматичными, *поскольку в дидактике доказано единство метода познания и качества формируемых у учащихся знаний* (Г.Д. Кириллова). Исследовательская работа, в которую включаются все студенты, сосуществует параллельно с базовым курсом.

Для данной модели изучения педагогики характерно использование нетрадиционных форм обучения, которые ориентированы на повышение познавательной активности, стимулирование интереса к процессу обучения, а также на развитие профессионально значимых умений, обогащение опыта включения в познавательную деятельность в различных ролях (сочинителя или художника, организатора, режиссера, учителя и консультанта, ученика и организатора образовательного процесса в школе). Это: лекция вдвоем, семинар – игра (типа «Что? Где? Когда?», познавательный ринг «Качели», «Заседание клуба знатоков», аукцион, деловые игры, например, защита проекта урока, ролевые игры), уроки (вежливости, «рекламы», спектакли, предполагающие перевод теоретического понятия в образную оболочку, а также развивающие творчество, артистизм, умение сотрудничать), коллективное творческое дело (экологическая конференция), практикумы (праздник игры в студенческой группе и детская дискотека – совместно для детей и студенческой группы, «немые новеллы» для развития навыков невербального общения, «диагностические занятия» проигрывание педагогических ситуаций, организация процедур направленных на самопознание.

В результате экспериментальной проверки описываемой системы обучения автором отмечается повышение уровня сформированности большей части профессионально значимых качеств и умений, интереса к профессиональной деятельности. Знания выпускников экспериментальных групп не хуже или даже лучше (судя по традиционным отметкам), чем у представителей обычных групп. Особенно важным представляется появление таких новообразований в профессионально-личностном развитии, которые не являются достаточно выраженными при традиционном обучении: *индивидуальный стиль деятельности, чувство собственного достоинства, такт, творческая позиция выпускника*.

Необходимость развития рефлексивных умений учителя отмечается в большинстве методических рекомендаций по преподаванию педагогики.

Характеризуя технологию рефлексивного обучения, апробированную в ходе проведения *спецкурса* «Педагогическое проектирование», Б.В. Авво, Е.В. Пискунова, С.И. Заир-Бек выделяют ряд закономерностей рефлексивного обучения, в частности логику познавательной деятельности обучающихся. Так, работа начинается с этапа «активизации имеющегося у студентов опыта, основанного на представлениях и знаниях по изучаемой теме» [270, с.42].

Второй этап – «непосредственный контакт» с новой информацией (ситуация, наблюдаемая или реализуемая) как основание «для внутреннего проживания этой информации, ее оценки с целью отбора существенных и несущественных компонентов для конструирования собственного нового знания». *Дается посыл для выхода на личностно значимое обобщенное знание, но возможность не развивается, следует переход к третьему этапу.*

Третьим шагом технологической цепочки является «этап рефлексивной оценки собственных действий», что становится предпосылкой «творческого конструирования альтернативных вариантов собственных действий». Организуется обмен мнениями об изученной информации, соотнесение своего полученного опыта с опытом других, что становится условием творческого конструирования альтернативных вариантов собственных действий.

Таким образом, *рефлексия осуществляется на протяжении всего учебного процесса*; разработано и описано достаточно большое количество форм организации устной и письменной рефлексии. Непременным условием является включение в данный процесс всех обучающихся и преподавателя.

Авторы подчеркивают, что использование рефлексивных технологий не обеспечивает моментальной очевидной отдачи, но зафиксированными результатами ее использования стали: рост рефлексивных умений студентов, положительная мотивация изучения курса, серьезное отношение к деятельности проектирования и к решаемой педагогической проблеме, практическая значимость, применение в дальнейшем собственных

разработок, академические успехи студентов по изучаемой дисциплине. Анализ опыта реализации локальной технологии обусловливает вопрос: насколько реально распространить указанные подходы на весь процесс изучения педагогики?

Методически разработана возможность опоры на рефлексию в процессе педагогической (методической) подготовки студентов в ходе подготовки и организации учебно-профессиональной деятельности (практики). Так, описывается и анализируется опыт проведения практикума по методике преподавания иностранного языка [118, с.53]. В частности описывается алгоритм действий в ходе практикума.

Логика проведения практикума, опора на концепцию рефлексивного обучения, разработка пакета дидактических материалов, включающие сборник лекций, построенных на интерактивной основе, описания параметров и критериев оценивания познавательной деятельности (Положение об экзамене) позволяет сделать вывод о соответствии опыта признакам педагогической (локальной) технологии.

Подобный алгоритм изучения методики преподавания литературы представлен И.Л. Шолпо [118, с.125]. Это очень напоминает логику развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.Д. Кириллова), за исключением отсутствующего этапа сравнения собственных теоретических моделей с известными в науке (о них сообщает преподаватель), то есть важную для интеллектуального развития студентов процедуру сравнения преподаватель берет на себя.

Проанализированные технологии опирались в ходе совершенствования процесса обучения педагогике на интеллект и осознанно приобретаемый опыт, осознаваемую и деятельностную сферы личности, тогда как «сложность духовной структуры личности диктует необходимость применения тонких методов воздействия, соответствующих тонкости внутреннего мира человека» [383, с.4]. Две следующие технологии (Н.Е.Щурковой и Л.Л. Шевченко) опираются в большей мере *на*

эмоциональную сферу личности, развивая в единстве нравственно-эмоциональную культуру и профессиональное поведение будущего учителя.

Так, технология изучения педагогики, разрабатываемая группой ученых во главе с Н.Е. Щурковой опирается на культурологический взгляд на воспитание, позволяющий определить воспитание как вхождение ребенка вместе с педагогом в контекст современной культуры. В связи с этим, подчеркивается, что воспитательный процесс профессионально обеспечивается теоретической, методической и технологической подготовленностью педагога, поэтому особое внимание уделяется овладению педагогической технологией как умению воздействовать на ребенка («прикоснуться») в ходе взаимодействия ребенка с миром и педагогом, производимому на уровне современной культуры и в контексте современной культуры (в том числе и профессиональной).

Формой овладения педагогической технологии является практикум (педагогическая студия), занятия в котором представляют собой «*погружения*» продолжительностью 4 часа, опирающиеся на единство эмоционально насыщенной *учебно-игровой и учебно-познавательной* деятельности, *рефлексию* состояний и анализ действий.

Содержание занятия определяется как проблемами, важными для освоения культурологической концепции воспитания: «Материальная и духовная культура человека», «Смысл жизни и счастье человека», «Человек как носитель духовной идеи» [382], так и теоретическими положениями педагогической технологи: «Педагогическое воздействие», «Принцип субъектности в педагогическом взаимодействии», «Создание ситуации успеха», «Педагогическая мизансцена» [384].

Методика проведения студии предполагает этапы: «пролог», задача которого – снятие физических и психологических зажимов, обеспечение психологической раскованности, готовности включиться в работу; затем следует предъявление феномена, своеобразная актуализация комплекса отношений, опыта, знаний студийцев по теме занятия («этюд», игровая

ситуация); третий этап – «экспликация» представляет собой обобщение представленного опыта до уровня научных понятий осуществляемое ведущим – преподавателем, сопровождается составлением схем; четвертый этап – «коррекция», задача этапа – отработка умений применить в игровой ситуации новые знания и смыслы; пятый этап – «рефлексия» обращает «студийцев мысленно ко всему ходу занятия, своим ощущениям, переживаниям, новообразованиям, самочувствию» [384, с.7].

Таким образом, занятия представляют собой модули, в ходе каждого из которых происходит последовательное *обращение к рефлексии предыдущего опыта, к эмоциям, к знаниям, затем к действиям и, наконец, к рефлексии произошедшего на занятии участником занятия*. Личность обучающегося полностью включается в освоение педагогической проблемы.

В результате формируются не только знания и умения, но и педагогическое мировоззрение («позиция» педагога), этическая подготовка естественно сочетается с процессом отработки профессиональных умений.

Технология изучения педагогики, разработанная и экспериментально проверенная Л.Л. Шевченко предполагает *готовить* студентов не только к рационально-алгоритмическому действию в ситуациях школьной жизни, но и *к эмпатическому взаимодействию с детьми на базе развитой нравственно-эмоциональной культуры*.

Как подчеркивает автор, формирование нравственных качеств учителя становится возможным в ходе занятий по практической педагогической этике, задачей которых является *соединение уровня эмпирического мышления и одной из сторон сенсорной организации человека – сензитивности*. Автор ставит вопрос о нравственном перепрограммировании личности.

В центр предлагаемой информационно-технологической воспитательной системы ставится процесс организации и развития аффективно-эмоциональной сферы личности как ведущей структурной единицы сознательного поведения учителя. В связи с этим разработана программа, последовательно развивающая профессиональные умения: видеть

и слышать детей на основе воспоминаний собственного детства, сопереживать детям, предугадывать их поступки, а также направленная на формирование нравственных основ общения учителя с учениками (принципы, противоречия, трудности и их причины, технологии), развитие педагогического такта.

Отдельный блок программы ориентирован на развитие умений учителя в самопознании, самоуправлении, разработку принципов практической педагогической деятельности (кодекс равенства в общении, правила для учеников, созданные детьми для самих себя).

Результаты отслеживаются в форме проведения зачетного спектакля «Педагогические сказки», то есть в логике организации всего цикла работы.

Методически задачи перепрограммирования личности решаются, как отмечает автор, на основе интенсивных *методик* обучения: *суггестопедии, нейролингвистического программирования, сензитивного тренинга*. Л.Л.Шевченко подчеркивает, что первым шагом формирования новых установок является разрушение в сознании учащихся и учителей устаревших критериев оценки собственных возможностей, барьеров восприятия моральных ценностей, педагогических знаний. Активно использовались стили восприятия и воспризведения информации студентами, прием «якорения». Для работы использовались детские воспоминания студентов.

В результате использования данной технологии существенно менялись мотивы деятельности будущего учителя, был отмечен рост умения самостоятельно выделять систему ориентиров при переносе действия, то есть при анализе любых педагогических ситуаций, зафиксирован более высокий уровень сформированности нравственных чувств по сравнению с контрольными группами. Занятия проводились за счет пересмотра программ нормативного курса. Аргументом против данной технологии может выступить тезис о несанкционированном вмешательстве в психику личности.

Изучение закономерностей, характерных для процесса обучения педагогике, выявление механизмов, обеспечивающих результат,

оцениваемый специалистами как наиболее желательный, качественный с точки зрения данного процесса (то есть, соответствующий его сути) обусловили внимание к приемам обучения педагогике.

Рассматриваемые в качестве действий в структуре деятельности, приемы позволяют решать конкретные задачи в рамках методик и технологий обучения педагогике, способствуют достижению определенного результата.

Нередко в структуру различных технологий и методик входит один и тот же прием, но при этом, представленный разными модификациями, выполняющий разную функцию, несущий различную смысловую нагрузку. Так, например, прием «разработка обязательного минимума педагогической литературы по каждому разделу программы» используется в двух моделях изучения педагогики, выполняя при этом разную функцию:

– в модели 2 («учебная»: теория -…- практика) *для приобщения к изучению педагогической литературы;*

– в модели 7 («личностно-практическая», предполагающей изучение педагогики с опорой на комплекс деятельностей: учебно-познавательная (личностно ориентированная), рефлексивную, учебно-игровая, *личностный опыт* (естественное повседневное взаимодействие с людьми) – *для помощи в саморазвитии.*

Проведенный нами анализ приемов обучения педагогике [175] позволил сделать вывод, что наиболее эффективным в плане изучения педагогики можно считать сопровождение самообразования, профессионально-исследовательской и научно-исследовательской деятельности практикующего педагога, что подтверждает предположение об их соответствии сущностным характеристикам педагогической науки, основанном на многократном вариативном взаимопереходе теории и практики, обеспечивающем формирование профессионально-исследовательской и научно-исследовательской деятельности субъекта

изучения педагогики, что, в свою очередь, становится источником саморазвития личности.

Опираясь на результаты анализа используемых в процессе обучения педагогике технологий, методик, приемов и учитывая двусторонний характер процесса обучения, включающий преподавание и учение, можно сделать вывод об особенностях изучения данной учебной дисциплины, а также о механизмах изучения педагогики, более обобщенно отражающих эти особенности (прил. 5).

Так, особенность педагогики как *науки гуманитарной, отражающей многообразие взглядов и культурно-исторического опыта* воплощается в таких особенностях процесса обучения педагогике как:

– диалогический, проблемно-логический, рефлексивный подход к изложению теории;

– представление основных вопросов курса в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения;

– обращение к личному опыту изучающего педагогику, личностная ориентация обучения и личностный характер знаний;

– опора в большей мере на эмоциональную сферу личности, развитие в единстве нравственно-эмоциональной культуры и профессионального поведения будущего учителя;

– осуществление рефлексии на протяжении всего учебного процесса, на *любых кратковременных этапах* деятельности.

Соответственно *механизмами изучения и эквивалентные им методики и технологии преподавания* педагогики являются:

- *ценностно-смыслового самоопределения в диалоге***,** что предполагает диалогичный, проблемно-логичный, рефлексивный подход к изложению теории; построение продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов;
- *саморазвити*е студентов в процессе обучения педагогике как движение от *себя реального* к новым знаниям и смыслам и с их помощью – к *себе новому,*

что обеспечивается использованием серий заданий на самопознание, определение собственной позиции по поводу новой информации, сопоставление мнения с мнением товарищей, отработку нового умения на практике (в игровой ситуации), рефлексией происходящего на занятии;

- *полное (эмоционально-интеллектуально-практическое) напряжение студента в ходе насыщенной учебно-игровой и учебно-познавательной деятельности, рефлексии состояний и анализа действий***,** что предусматривает обращение к рефлексии предыдущего опыта (в терминах действия) - к рефлексии эмоций - к теоретическим знаниям – к моделированию предложенной ситуации в учебно-игровой ситуации (к действиям) - к рефлексии произошедшего на занятии участниками занятия.

Практикоориентированный характер науки «педагогика» проявляется в таких особенностях ее изучения как:

– необходимость для уверенного конструирования образовательного процесса в разных средах, с разным контингентом обучающихся владения достаточным количеством алгоритмов взаимодействия с детьми (в плане управления организаторской деятельностью детей, коммуникации в разных ситуациях, включая конфликтные); форм воспитательной и обучающей работы;

– необходимость отработки профессионально значимых умений владения психофизиологическим аппаратом;

– необходимость не только овладения будущими педагогами базовыми знаниями и умениями в области педагогики, но и формирования собственной позиции по отношению к процессу образования школьников, приобретения опыта выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности;

– взаимопроникновение теории и практики *на каждом этапе изучения педагогики.*

Отметим, что представленные позиции изменяются в направлении развития субъектной, личностной позиции изучающего педагогику,

«сращивания» с выделенными ранее особенностями процесса изучения педагогики как науки гуманитарной.

Указанные особенностей процесса обучения педагогике учитываются благодаря реализации следующих *механизмов изучения и адекватных им методик, технологий, приемов преподавания* педагогики:

- *поэтапный перевод знания – в умение, обучения – в самообразование***,** что предполагает знакомство с теоретическими взглядами на сущность изучаемой проблемы, самостоятельное (под руководством преподавателя-«тренера») выполнение тренинговых заданий проверка теоретических знаний, повторение известных упражнений и отработка новых, включение элементарных профессиональных умений в более широкий контекст (игровая ситуация по моделированию фрагмента профессиональной деятельности), определение направлений самообразовательной работы;
- *конструирование практической деятельности в соответствии с собственными педагогическими убеждениями*, что обеспечивается включением студентов в *совместную* с преподавателями деятельность по разработке *практическ*их занятий; оперативное консультирование по проблемам, возникшим в ходе учебно-профессиональной деятельности и т.п.;
- *использование теории для анализа и прогнозирования* действий в учебно-игровой ситуации, что обеспечивается поэтапным включением студентов в осмысление сущности происходящего – оценку продуктивности (нравственности) поведения действующих лиц, последствий ситуации (если действие завершено) – прогнозирование возможного или отличающегося от представленного в ситуации варианта развития событий: творческое конструирование альтернативных вариантов собственных действий.

К особенностям педагогики как науки относится то, что в соответствии с наукоориентированным подходом, объектом изучения выступает педагогический процесс как функция неравновесных *саморазвивающихся* систем и, следовательно, *педагогические закономерности реализуются в постоянно меняющихся ситуациях*.

В связи с этим, для процесса обучения педагогике характерны:

– необходимость творческого применения получаемых знаний, постоянный поиск новых объективных знаний;

– зависимость между конкретными практическими проблемами, которые студент не знает, как решить, и активизацией мышления, появления реальной потребности в знаниях.

Это особенности выступают обоснованием механизма обучения педагогике *«от практики», использование личного жизненного и педагогического опыта для теоретического осмысления, «создания» педагогической теории.*

В качестве основной технологии обучения педагогике в данном случае выступает *организация познавательной деятельности как исследовательской,* осуществляемая как на основе поисковой деятельности (А), так и на основе оценки собственных творческих идей (Б):

- **А):** включение студентов в работу по сбору информации об изучаемой педагогической проблеме (*информационная* стратегия) – диагностика реального опыта решения проблемы в практике педагогической деятельности (*диагностико-практический этап*) – обучение: лекции с элементами диалога, ролевые и деловые игры (*конструктивно-преобразующий этап*).

- **Б):** *накопление опыта собственных педагогических «открытий» интеллектуального и практического плана* – эмоциональный отклик, способствующий возникновению вопросов, а следовательно, интереса к педагогическим проблемам – обобщение до уровня теории тех вопросов, которые были рассмотрены ранее на семинарских занятиях.

Отметим, что перечисленные механизмы изучения педагогики и технологии, методики, приемы ее преподавания были отражением преимущественно одной закономерности, связанной с особенностями науки, лежащей в основе, то есть, *локальными* механизмами. Очевидно, целостное отражение особенностей педагогики и процесса ее преподавания позволяет выявить более эффективные *интегрированные* механизмы изучения

педагогики. Встретились такие механизмы, обеспечивающие подготовку педагога *к практической деятельности* и *к деятельности в инновационном режиме*.

При подготовке к практической педагогической деятельности механизм изучения педагогики предполагает последовательное прохождение этапов информационно-ориентировочного, теоретического, практического *и использования в процессе преподавания следующих методик и приемов***:**
1) диагностику знаний, оценочных суждений, эмоционально-нравственных проявлений в изучаемом вопросе, создание «нравственного образца» и условий, благоприятных для его усвоения (приемы «выработка коллективных суждений», побуждение к самостоятельной оценке происходящих в коллективе событий), дифференциацию студентов в группе, определение индивидуальных путей подготовки будущих учителей (*информационно-ориентировочный этап)*; 2) использование «нравственного образца» для осмысления сущности педагогических явлений; сопровождение *изучения* каждого теоретического вопроса программы проведением упражнений тренингового характера на развитие практических и рефлексивных умений *(теоретический этап)*; 3) «наполнение» знаний опытом, а опыта – знаниями в ходе учебно-практической деятельности *(практический* этап).

При подготовке к инновационной деятельности механизм изучения/преподавания педагогики заключается в *повторении циклов*, предполагающих *1)* овладение целью обучения, *2)* отбор теоретического блока знаний, обеспечивающих информационную базу, *3)* реализацию себя как субъекта инновационного процесса, *4)* оценку и самооценку достигнутого результата в соответствии с принятой целью *при прохождении этапов*: *«диагностико-прогностического*», «*информационно-практического*», (подобных логике подготовки к практической деятельности); «*проектировочно-оценочного*», предполагающего подготовку и защиту обучающимися собственных практикоориетированных проектов.

Таким образом, анализ методик и технологий обучения педагогике позволил выделить ряд особенностей, характеризующих именно процесс изучения педагогики, и целый набор реализуемых при этом механизмов, на некоторых этапах совпадающих, в чем-то различных, но дополняющих друг друга. Данное обстоятельство подтверждает предположение, что возможно упорядочивание, систематизация механизма изучения педагогики и методик, приемов ее преподавания, обеспечивающее повышение эффективности, технологичности данного процесса.

Выводы к главе 1

Проведенный анализ позволяет сделать вывод относительно *методологических основ* конструирования и применения эффективных технологий обучения студентов педагогике.

1.Педагогика как учебная дисциплина представляет собой модуль в системе образования определенного уровня, включающий целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты, и формируется на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики.

2. В качестве методологических основ обучения педагогике выступают идеи:

1) «встроенности» процесса преподавания педагогики в педагогическом вузе в социальный и научный контекст;

2) зависимости содержания (как набора учебных дисциплин и как ценностно-информационно-операционных блоков в рамках отдельной учебной педагогической дисциплины), а также логики и методики преподавания педагогики от этапа развития педагогики как научной дисциплины и существующих подходов к научно-педагогическому знанию;

3) дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения педагогике;

4) образования как поэтапного перехода студента к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности.

2.1. Идея «встроенности» процесса обучения педагогике в педагогическом вузе в *социальный* контекст обусловливает:

- рассмотрение процесса обучения педагогике как целостной развивающейся во времени системы имеющей цель и прогнозируемый результат, соответствующий им содержательно-операционный и организационный аспекты, сложившиеся взаимоотношения между субъектами данного процесса;
- развитие процесса обучения педагогике *как* более полную *реализацию идеи Университета* с его признаками полноты знания, свободы, самоорганизации, единства преподавания и исследования; признание принципами современного высшего (в том числе педагогического) образования идей социо-культуросообразности, практикоориентированности, гуманизации, гуманитаризации;
- создание условий для подготовки *современного специалиста* – образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, не нуждающегося в контроле, готового действовать в ситуациях неопределенности, постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения.

«Встроенность» процесса обучения педагогике в педагогическом вузе в *научный* контекст обусловливает

- признание дополнительности различных форм педагогического знания – обыденного, научного, вненаучного;
- рассмотрение как взаимодополняющих (только в единстве отражающих истину) идей *компетентностного* подхода, ориентированного на формирование готовности выпускника к практической деятельности на основе единства знаний, умений, рефлексии при решении профессиональных задач, и идеи *фундаментальности* образования как готовности действовать,

опираясь на системные обобщенные знания и базовые профессиональные умения, формируемые на основе взаимодействия субъекта с изучаемым феноменом, рассматриваемым целостно, то есть в единстве всеобщего и единичного.

2.2. В качестве методологической основы обучения педагогике как учебной дисциплины в педагогическом вузе выступает идея *преподавания педагогики* как группы вузовских дисциплин *с учетом закономерностей педагогики как науки*. В связи с этим, необходимо:

- определение цели обучения педагогике с учетом возможности данной практикоориентированной гуманитарной науки: адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, исходя из ожидаемого результата системно спроектировать педагогический процесс и повысить эффективность соответствующей социальной практики;
- формирование (коррекция) номенклатуры вузовских педагогических дисциплин и их основного содержания на основе системообразующей задачи науки в данный временной период;
- использование для оптимального определения содержания и методики обучения педагогике выявленных подходов к педагогике как научной дисциплине (наукоориентированный, социоориентиованный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический), основанных на разностороннем рассмотрении предмета педагогического исследования;
- рассмотрение преподавания и изучения педагогики как дополнительных относительно друг друга процессов и опора в процессе обучения педагогике как на выявленные особенности преподавания педагогики в вузе, так и на механизмы процесса изучения педагогики (ценностно-смысловое самоопределение в диалоге; саморазвитие студента в процессе изучения педагогики, поэтапный перевод знания – в умение, обучения – в самообразование; использование теории для анализа и прогнозирования,

конструирование практической деятельности в соответствии с собственными педагогическими убеждениями; изучение педагогики «от практики», использование личного жизненного и педагогического опыта для теоретического осмысления и обобщения, «создания» педагогической теории; организация познавательной деятельности как исследовательской);

2.3. Идея *образования как поэтапного перехода студента к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности* реализуется с учетом следующих положений:

- педагогика как практическая деятельность – часть культуры человечества и конкретного человека, осваивающего культуру; студент, как носитель бытовых представлений, связанных с педагогической деятельностью «отрывает заново» научный статус педагогики;
- характер целостного процесса обучения зависит от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и типологических (возраст, курс) особенностей;
- при отработке умений познавательной деятельности как исследовательской возможно использование технологий, заимствованных из образовательного процесса средней школы, а для стимулирования проявлений зрелой личности, готовой к саморазвитию – андрагогических технологий (или их элементов);
- свободное раскрытие личности обеспечивает избыточная и многовариантная гуманитарная образовательная среда, стимулирующая активность студента и преподавателя по освоению и преобразованию среды.

2.4. Использование в качестве методологической основы обучения педагогике идеи *дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельностей* предполагает, что:

- основу обучения педагогике в педагогических учебных заведениях составляют несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности; развитие познавательной деятельности предполагает переход от действий под руководством преподавателя (проблемное обучение) к

самостоятельной исследовательской работе. Развитие практической педагогической деятельности осуществляется благодаря реализации идеи контекстного обучения, переходу от квази-профессиональной (активные формы обучения, игровые технологии) к учебно-профессиональной (включая использование проектной технологии), затем – к профессиональной;

- практикоориентированный характер педагогики как науки, в которой теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия определяет особенности методики преподавания педагогики, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерност;* принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности;

- обучение студентов педагогике ориентировано на разноуровневую интеграцию познавательной и профессиональной педагогической деятельностей, причем, цель интегрированной деятельности определена особенностями профессиональной, средства – спецификой познавательной деятельности, а результат обнаруживается и в познавательной, и в профессиональной деятельностях;

- системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности и их усложнение в процессе обучения педагогике обеспечивает развитие субъектной позиции студентов.

Глава 2. Теоретические основы моделирования экспериментально – аналитического обучения педагогике

В данной главе представлены концептуальная модель экспериментально-аналитического обучения педагогике, принципы отбора и структурирования содержания, особенности технологии и методов; принципы и условия применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе; признаки, показатели и критерии для оценки результативности процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике.

2.1. **Концепция экспериментально-аналитического обучения педагогике**

Актуальность разработки новой модели обучения педагогике обусловлена

– накопленными в педагогике богатыми научными и прикладными знаниями о преподавании в профессиональной школе, большим набором моделей обучения педагогике и отсутствием научно обоснованной модели, которая технологично обеспечивает реализацию компетентностного подхода *в условиях современного динамичного мира*;

– потребностью преподавателей освоить эффективные технологии обучения педагогике и недостаточным научным объяснением роли и места каждой из них для *подготовкиь выпускника педагогического учебного заведения к самостоятельному формированию обобщенного (теоретического) индивидуализироанного педагогического знания* и творческому компетентному его применению сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе;

– рассогласованием между теорией и практикой в деятельности выпускников педагогических учебных заведений, когда в практической деятельности остаются не востребованными открытые в теории

закономерности, хотя как раз их применение является решением мучающих практиков проблем, или, наоборот, практика, обеспечивающая высокие результаты не в состоянии объяснить обусловившую их закономерность, а следовательно – эффективно транслировать полученный опыт.

Вместе с тем, как мы выяснили в предыдущей главе, теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного знания/действия такой практикоориентированной науки как педагогика, что должно стать *концептуальной основой* процесса обучения педагогике, обусловить *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности;* именно единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой соответствует логике обучения педагогике, адекватной ее сущности.

В соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения педагогике, данный процесс должен быть *нацелен* на отработку *умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и компетентно творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) в антропоориентированном педагогическом процессе*.

Реализация данной цели обучения педагогике позволит выпускнику педагогического вуза включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории и собственных профессионально-личностных ресурсов, что характеризует современного компетентного специалиста и члена постиндустриального общества.

Отработка механизма взаимо*переходов* теории и практики, обусловливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально- личностного саморазвития.

Переход рассматривается [331] как движение через что-либо, по чему-либо, место, устроенное для пешей переправы, обращение мысли на другой предмет, замена одного другим, связь одного с другим. С точки зрения философии переход одного явления в другое есть взаимодействие количественных и качественных изменений, проходящих ряд промежуточных фаз. При этом различные фазы изменения данного качества означают изменение степени данного качества - количественные изменения; переход – это *процесс*, который имеет некоторую длительность, т.е.временную характеристику.

В качестве основного механизма экспериментально-аналитическое обучения педагогике выступает многократное вариативное повторение, отработка *переходов* «теория-практика» и «практика-теория», обеспечивающих поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности (рис.5). *Теория* в данном контексте – системное обобщенное знание и выявление (познание) закономерности: организация познавательной деятельности на основе анализа практики (образовательной ситуации, рефлексии собственного опыта и др.), с последующим прогнозированием и проектированием - с опорой на имеющиеся знания - педагогического процесса, обеспечивающего развитие, воспитание, обучение, социализацию ребенка. *Практика* (педагогическая деятельность) в данном контексте рассматривается как насыщенное процедурами диагностики, основанное на знании закономерностей *взаимодействие взрослого и ребенка в разных видах деятельности*.

Содержание *перехода теория-практика, практика-теория* в процессе обучения студентов педагогике раскрывается *с помощью категорий*:

познавательная деятельность, практическая педагогической деятельность, профессионально-исследовательская педагогическая деятельность, обобщенное личностное знание, ценности и алгоритмы профессиональной деятельности.

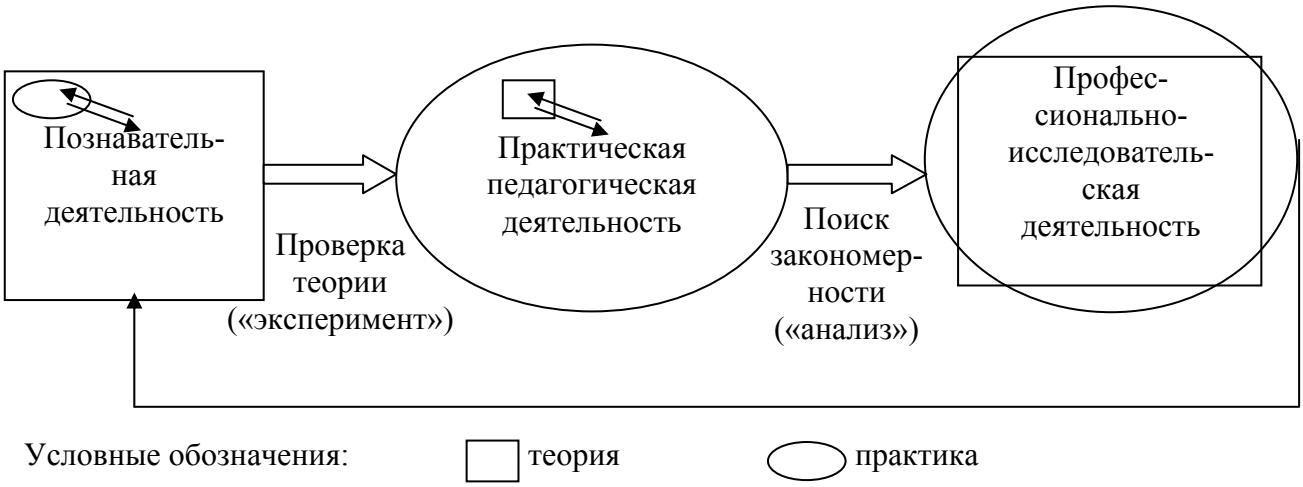

Рис. 5. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике (макро-цикл)

Переход теория-практика, практика-теория *это*

– взаимо*замена* познавательной и практической педагогической деятельностей *в рамках одного* дидактического цикла (*учебного модуля*) для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности (с точки зрения *технологии*);

– *поэтапное преобразование* в ходе обучения студентов педагогике объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта конкретного студента в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности, позволяющие освоить профессионально-исследовательскую деятельность (с точки зрения *результата*);

– *методологический принцип*, предполагающий диалектичное рассмотрение педагогических *понятий в контексте* эффективной педагогической деятельности и педагогических *феноменов в контексте*

педагогической теории в процессе профессионально-исследовательской педагогической деятельности.

Отработка механизма взаимопереходов теории и практики, обусловливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического саморазвития.

Осознание педагогических закономерностей стимулирует самообразовательную деятельность субъекта изучения педагогики и потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности (рис.6).

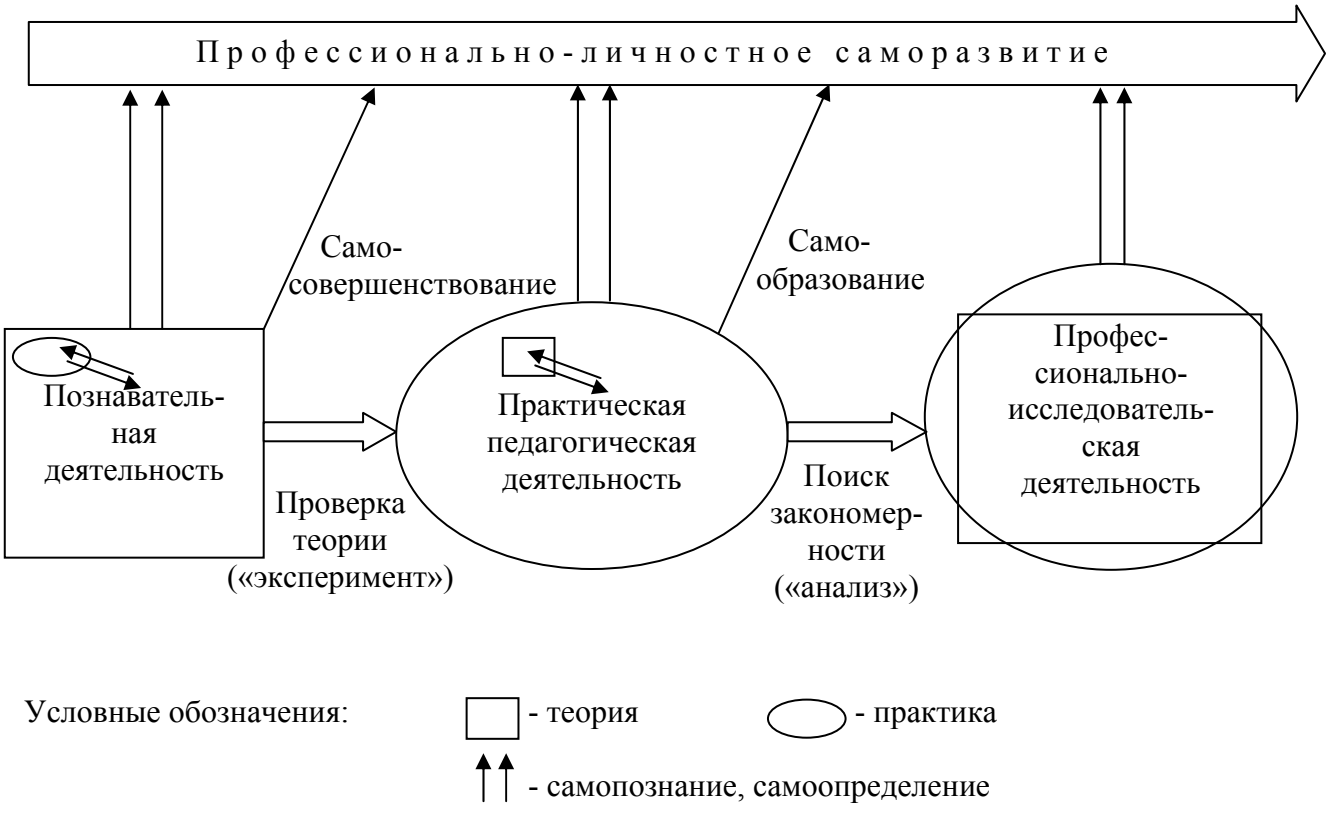

Рис.6 **Стимулирование профессионально-личностного саморазвития студента в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике**

Необходимость позитивных изменений в ситуации практической педагогической деятельности обусловливает готовность к *аналитическому*

рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания (рис. 6).

Экспериментально-аналитическое обучения педагогике обеспечивается несколькими видами взаимоствязанных деятельностей: *познавательной* (учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квази-исследовательская, самообразование, научно-исследовательская), *практической педагогической* (учебно-профессиональная, учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущая профессиональная и обыденная жизнедеятельность студента), *рефлексивной*. Выделение *вида деятельности* определяется изменением используемых средств и позиции субъекта деятельности при достижении цели: или познания действительности, или преобразования личности.

Изменение статуса субъекта изучения педагогики от первокурсника до студента старшего курса предполагает повышение сложности познавательной и практической педагогической деятельности. Познавательная деятельность усложняется от квази- и учебно-исследовательской, где объектом исследования является предыдущий и настоящий, жизненный и педагогический опыт, до самообразования. Педагогическая деятельность — от опыта взаимодействия с людьми, квази- и учебно-профессиональной до профессиональной деятельности (рис.7).

Эффективность обучения педагогике связана с качественными изменениями *учебно-познавательной* и *учебно-профессиональной* деятельности («педагогическая практика»). *Первая* из них приобретает эвристический, квази-исследовательский характер, *вторая* – обогащается в результате использования других видов деятельности (игровой, досуговой,

общественно-полезной, повседневного общения), позволяющих моделировать педагогическую деятельность или действия, приемы данной деятельности.

Практическая педагогическая деятельность обеспечивает этапы изучения феномена, формирования эмпирического обобщения, с одной стороны, и этапа своеобразной «проверки» теории, применения ее для анализа и проектирования педагогической действительности – с другой. Познавательная деятельность, обеспечивающая этап формирования системных обобщенных педагогических знаний, встраивается в практическую в качестве системообразующего этапа. Диалектическое единство практической и познавательной деятельности обеспечивает личностную значимость системных обобщенных знаний, их практическую ориентированность в качестве обобщенного способа действий в динамичных ситуациях педагогической действительности.

Экспериментально-аналитическая модель обучения педагогике позволяет осмыслить роль процесса преподавания/изучения педагогики не только в вузе, но и на этапе постдипломного образования.

На завершающем этапе обучения в вузе и в дальнейшем в ходе постдипломной подготовки возможна и необходима интеграция познавательной и практической педагогической деятельности в профессионально-исследовательскую и/или научно-исследовательскую (опытно-экспериментальную) деятельность.

В деятельности профессионалов высокого уровня квалификации налицо сращивание познавательной и практической (профессиональной) педагогической деятельностей в *профессионально-исследовательскую*.

Профессионально-исследовательская деятельность предполагает рассмотрение профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации для эффективного решения возникшей практической проблемы, где практика

выступает стимулирующим фактором самообразования и самосовершенствования субъекта.

Научно-исследовательская деятельность в процессе изучения педагогики основана на выявлении и целенаправленном решении объективно существующей в педагогической науке и обнаруживающей себя в педагогической практике проблемы, решению которой способствует экспериментальная работа субъекта, организуемая в реальном образовательном процессе; субъект изучения педагогики выступает одновременно творцом нового теоретического знания.

Именно научно- и профессионально- исследовательская деятельность, в сочетании с самообразованием обеспечивают наивысшую эффективность процесса изучения педагогики. При этом преподавание педагогики принимает форму научного сопровождения практической педагогической деятельности, консультирования педагога.

Приемы, обеспечивающие взаимосвязь познавательной и практической педагогической деятельности и в дальнейшем их интеграцию в виде научно-исследовательской и профессионально исследовательской деятельностей обеспечивают одновременно переход преподавания педагогики в процесс профессионально-личностного саморазвития.

Саморазвитие (рис. 5, рис.10) осуществляется одновременно по трем взаимо-связанным направлениям: *самообразование, самосовершенствование* (самовоспитание, коррекция, взаимо-, самокоррекция в процессе профессиональной, учебно-, квазипрофессиональной деятельности), само-познание, обеспечивающее ценностно-смысловое *самоопределение* педагога.

Самообразование направлено на приобретение педагогического знания, *одномоментно* объективного и субъективного (личностно-значимого), теоретического и эмпирического, научного и художественно-образного, осознаваемого и неосознаваемого.

Большой пласт методологических, теоретических и методических знаний важно соотнести с личным опытом, определить, что уже известно, а

где начинается новая информация, упорядочить знание как диалектически целостную развивающуюся критериально-информационную систему. При самообразовании важны не только систематизированные источники знаний (учебник, лекционное сообщение, специальная литература), но и не систематизированные: художественная литература, микроисследования, собственный и чужой жизненный опыт, а также умение принимать, систематизировать и применять информацию.

Самообразование предполагает в качестве результата умение теоретически осмыслить педагогическую действительность, спрогнозировать на основе знания закономерностей развитие событий, сформированное теоретическое мышление педагога.

В ходе *самосовершенствования* происходит развитие прикладных умений, личностных качеств.

Совершенствование умений возможно не только в ходе практической деятельности, но и в деловых и ролевых играх, тренингах, при изучении опыта мастеров, при рефлексии, анализе и прогнозировании развития педагогических ситуаций. Результат такой работы – умение применять педагогическую теорию, формирование индивидуального педагогического стиля.

Самоопределение педагога стимулируется путем включения его в процесс самопознания, в рефлексивно-аналитическую деятельность, которая должна пронизывать весь процесс преподавания/изучения педагогики, становиться неотъемлемой чертой профессиональной деятельности.

Результатом самопознания становится адекватная оптимистическая самооценка и самопрогнозирование ожидаемого профессионального поведения (ориентации), формирование педагогического мировоззрения.

Противоречия, обнаруженные в рамках одной деятельности, обусловливают активность в рамках другой деятельности, дополнительной к первой.

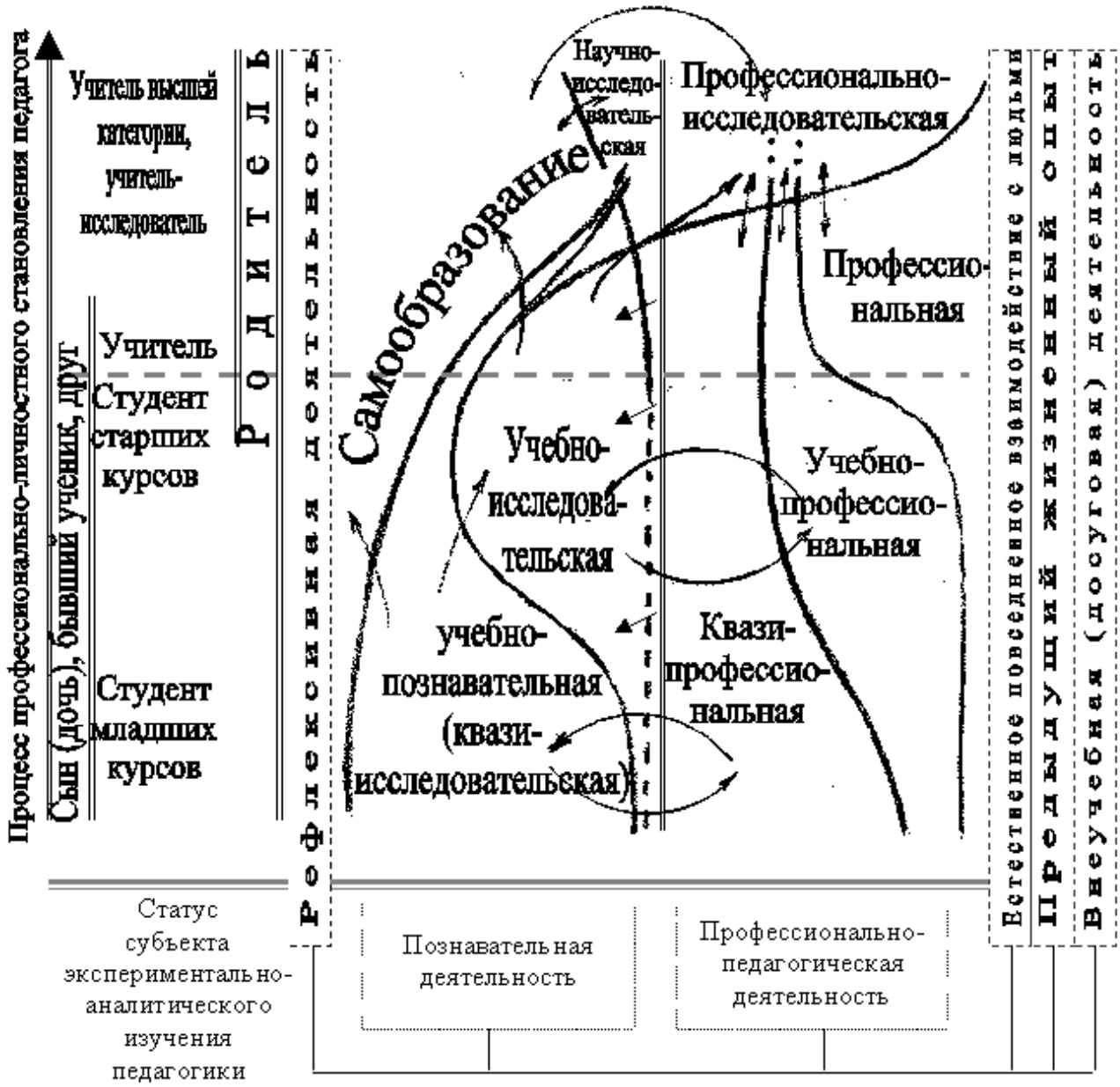

Рис.7 **Роль различных видов деятельности в ходе экспериментально-аналитического обучения педагогики**

Например, накопление в познавательной деятельности новой информациия, которую хотелось бы проверить на практике, или недостаточность необходимой информации, которую можно было бы почерпнуть в практической работе стимулируют активность в практической педагогической деятельности и наоборот осознанные затруднения в практической работе могут и должны привести к изучению теории вопроса. Взаимопереход теории и практики обусловливает развитие научно-

педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля педагога как уникального проявления педагогического мастерства.

1) Переход от познавательной и квазипрофессиональной деятельности к учебно-профессиональной и профессиональной (практикование) играет особую роль в процессе саморазвития (рис.10). Именно в развивающейся практической деятельности проявляется (реализуется) стиль учителя в различных вариантах: общения, деятельности, управления, обучения. Здесь происходит апробация имеющихся и приобретение новых знаний и умений.

Рис.8. ***Характеристика субъекта экспериментально-аналитического обучения педагогики***

Рис.9. ***Студент как субъект экспериментально-аналитического обучения педагогики***

Практическая профессиональная деятельность является одним из источников ценностных ориентаций педагога, способом коррекции

самооценки и проверки достоверности самопрогнозирования, а следовательно, и самопознания. Предпринимая реальные шаги в работе с детьми, вдумчивый учитель познает себя, что служит источником его самоопределения и дальнейшего саморазвития, формой которого является становление индивидуального профессионального стиля.Источником саморазвития *студента* (рис.9), изучающего педагогику, может явиться диалектическое разрешение следующих противоречий:

2) «я - неповторимый» – «мой идеал учителя»;

3) педагогическая теория - повседневная школьная практика;

4) личный педагогический и жизненный опыт – обобщенный передовой педагогический опыт;

5) мои возможности в прошлом, в настоящий момент, мое представление обо мне в будущем;

6) отношение к ребенку как к средству, способу самоутверждения учителя, объекту воспитания; отношение к ученику как к ценности, субъекту взаимодействия.

Преподавать педагогику – значит помогать человеку понять специфику своей индивидуальной педагогической культуры, черты индивидуального стиля и на основе более широких контекстов показать человеку его особенности, а также неизвестные и неиспользованные ранее грани педагогического знания, соотнести эти две системы, создав таким образом мотивацию к расширению индивидуальной педагогической культуры путем самообразования, саморазвития на основе рефлексии и самоанализа, довести до автоматизма механизмы осуществления данных процедур.

Экспериментально-аналитическая модель обучения педагогике опирается на идею организации данного процесса как фактора поддержки и стимулирования самопроцессов, обеспечивающих поэтапный переход студента к саморазвитию в роли субъекта изучения педагогики и в дальнейшем, субъекта педагогической деятельности.

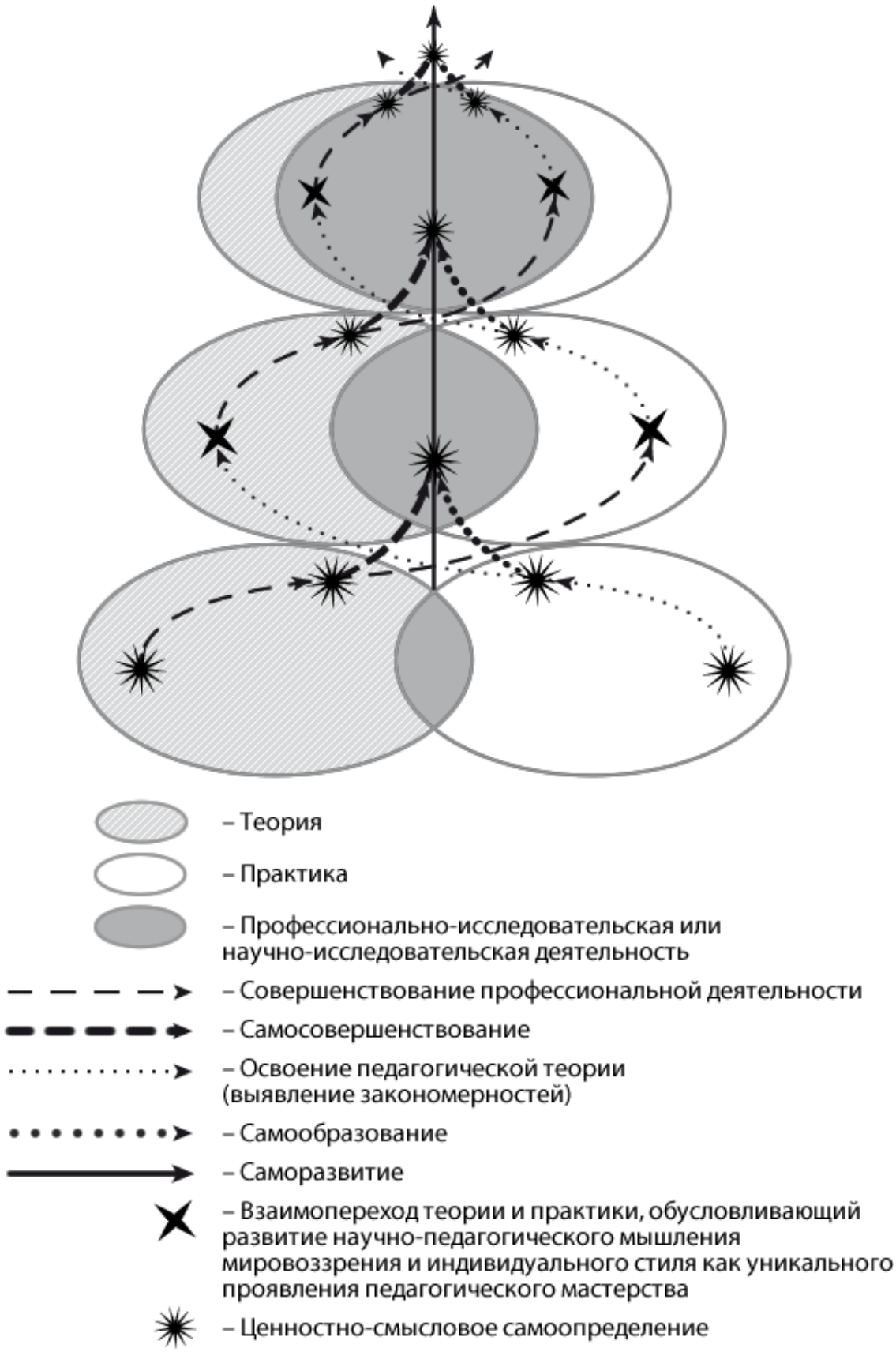

Рис. 10. Механизм экспериментально-аналитического изучения педагогики

Механизм, обеспечивающий полномасштабное *саморазвитие* субъекта изучения педагогики (*взаимопереходы* теория-практика, практика-теория) «запускается» при условии: 1)сформированности базовых педагогических понятий как моделей деятельности, 2) включенности в педагогическую деятельность, 3) сформированности умения осуществлять педагогическую педагогическую деятельность как непрерывное исследование на основе взамоперехода познавательной и практической педагогической деятельностей (рис.8, рис.9).

Недостаточная выраженность той или иной составляющей (или двух одновременно) обусловливает существование нескольких *траекторий* экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики в каждом из которых акцент первоначально делается на отработку недостаточно представленного компонента (фактора) и механизма взаимоперехода теория - практика, и только потом осуществляется полномасштабное включение в процесс изучения педагогики путем самообразования (рис.10). Особенности субъекта обучения педагогики (студент-первокурсник, студент-практикант, педагог-профессионал) предполагает возможность использования двух подобных («когруэнтных») способов-алгоритмов изучения педагогики (рис. 10): первый – от самоосознания в качестве субъекта познавательной деятельности, второй – от самоосознания в качестве субъекта практической педагогической деятельности. В условиях научно- и профессионально- исследовательской деятельности оба способа (алгоритма) сосуществуют, дополняя друг друга. Возможны два *маршрута* обучения педагогике: «от теории - к практике», более эффективная при обучении студентов, не имеющих педагогического стажа и «от практики – к теории», эффективная, если у изучающего педагогику накоплен опыт (стаж) педагогической работы.

Реализация концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике позволяет разработать модель, которая представлена во

взаимосвязи процессов преподавания и изучения педагогики студентами вуза.

2.2. Модель экспериментально-аналитического обучения педагогике

С точки зрения *деятельностного подхода* можно рассматривать обучение (единство преподавания и учения), преподавание (деятельность преподавателя в рамках процесса обучения), учение (деятельность студента в рамках процесса обучения), практическую профессиональную деятельность *как виды деятельности*.

Обучение педагогике – взаимодействие преподавателя и студентов в процессе самоопределения и самореализации студента в образовательном пространстве педагогического вуза, в ходе освоения педагогических учебных дисциплин и прохождения учебно-производственных практик.

Преподавание – деятельность преподавателя в процессе обучения, стимулирующая активность учащегося и опирающаяся на эту активность при достижении определенных государственным стандартом и принятых обучающимся целей обучения; в процессе самоопределения обучающегося и развития его познавательной деятельности - от внешнего регулирования к саморегулированию - функции преподавания постепенно переходят к учащемуся. *Преподавание педагогики* – целенаправленное создание организационно-педагогических и мотивационных условий для процесса учения: освоения взрослым обучающимся педагогических (чаще – профессиональных) компетенций в процессе познавательной и практической педагогической деятельностей.

Характеризуя модель экспериментально-аналитического обучения педагогике последовательно рассмотрим с точки зрения д*еятельности* как преподавателя (преподавание) так и студента (изучение) следующие элементы педагогической системы: цель, принципы, содержание, форма,

методы, средства, характер взаимоотношений преподавателя и студентов, их основные функции и задачи, ожидаемый результат (приложение 6). Определение цели обучения педагогике происходит с учетом: ее интеграции и дифференциации относительно общей цели подготовки учителя в педагогическом вузе; формулировки цели «на языке наблюдаемого результата»; единства и своеобразия целей преподавателя и студентов в процессе преподавания/изучения педагогики.

Целями экспериментально-аналитического обучения педагогике являются (прил. 7): с точки зрения деятельности преподавателя – создание условий для становления в процессе изучения педагогики компетентного, гуманистически ориентированного субъекта педагогического процесса, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие; с точки зрения студента – овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и компетентного решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач).

Реализация целей обеспечивается благодаря следованию принципам, опирающимся на закономерности, охарактеризованные в предыдущей главе. Можно условно выделить подсистемы принципов: экспериментально-аналитического обучения (*преподавания и изучения)* педагогики.

Процесс экспериментально-аналитического преподавания педагогики ориентирован на *принципы*:

- *Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики* в процессе преподавания педагогики. Реализация данного принципа предполагает конструирование микро- и макроциклов действия и осмысления, в которых практическая деятельность является

источником эмоциональных отношений, эмпирических закономерностей и средством «проверки» теории при применении для анализа и проектирования педагогических действий, а познавательная деятельность обеспечивает формирование системных обобщенных педагогических знаний как основы базовой профессиональной компетентности.

- *Дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия реализации механизма саморазвития студента* в процессе преподавания/изучения педагогики. Опора на данный принцип предполагает ценностно-смысловое самоопределение студента в качестве субъекта то познавательной, то практической педагогической деятельности, рефлексию собственных интересов, уровня педагогического мастерства и анализ реальных педагогических проблем стимулирующих самообразование, самосовершенствование студента, что обеспечивает как совершенствование педагогической деятельности и общения, самореализацию учеников (воспитанников студента), так и саморазвитие студента. Реализация данного принципа предполагает также создание условий для проявления индивидуально-личностные особенностей субъекта изучения педагогики при выборе маршрутов изучения педагогики.

- *Адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту* (культуро-, науко-, социо-, субъекто-сообразности). Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики предполагает обновление содержания, постоянное совершенствование форм и методов преподавания, разработку и коррекцию комплекса дидактических средств преподавания/изучения педагогики, мобильное реагирование на запрос студента в теоретическом или практическом педагогическом знании при условии сохранения логики преподавания, опирающейся на особенности педагогики как научной дисциплины.

- *Простоты,* предполагающий достижение качественных результатов преподавания педагогики (в соответствии с обозначенной целью), не за счет проведения спецкурсов, модульной организации учебного процесса,

введения непрерывной практики и прочих *внешних* изменений, а благодаря использованию внутрисистемных ресурсов, соответствию логики процесса преподавания педагогики *закономерностям педагогики как научной дисциплины*. При этом внешние относительно процесса преподавания педагогики изменения (в частности, использование новых форм, технологий преподавания, организации внеучебной работы студентов, оценивания результатов и др.) становятся эффективными только при условии их соответствия логике внутренних закономерностей данного процесса.

С точки зрения деятельности студента, изучающего педагогику, предполагается следование принципам:

- *Ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности*, следование которому побуждает студента к поиску примеров, конкретизирующих проявление педагогических закономерностей, интерпретации педагогических феноменов с точки зрения теории, проверке истинности приобретаемых знаний в собственной практической деятельности.
- *Антропоцентризма*, в соответствии с которым «бездетность» педагогических знаний рассматривается как их бессмысленность.
- *Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики*, ориентирующий студента на проявление субъектной позиции в процесса познавательной и практической педагогической деятельности, самореализацию в роли учащегося.

Реализация данных принципов предполагает изменение содержательно-организационной стороны обучения педагогике и позволяет максимально учитывать особенности изучения студентом педагогики как науки гуманитарной, практикоориентированной, подготовить будущего педагога к эффективному взаимодействию с воспитанником на основе реализации идей гуманизма.

В качестве *содержания* экспериментально-аналитического обучения педагогике и выступают базовые категории педагогики (с учетом вариативности протекания педагогического процесса в разных педагогических системах), педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), умения творческой познавательной деятельности, базовые (нормативные) педагогические умения, рефлексивные умения. Как элементы содержания, значимые при изучении педагогики студентом, рассматриваются его личный педагогический и жизненный опыт, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач, что выявляется и используется преподавателем при организации процесса формирования научного педагогического знания.

В процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики возможно использование всего многообразия современных форм, методов, средств преподавания в высшей школе, в частности, педагогики, постепенно усложняющихся, обеспечивающих отработку взаимоперехода «теория-практика» и субъектной позиции студентов.

Механизм взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория» отрабатывается в результате использования следующих «шагов» алгоритмического цикла объединенных в «макро-цикл»:

1) ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (знает ли студент себя, свой индивидуальный стиль учения, уровень сформированности педагогических способностей, возможный профессиональный стиль);

2) актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу;

3) поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем;

4) применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса;

5) выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования;

6) совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (возможно, сначала в игровой, а затем в реальной ситуации);

7) осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях;

8) выявление возникших проблем;

9) определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловое самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

Следующий цикл предполагает аналогичные шаги, предполагающие рефлексию, ценностно-смысловое самоопределение, рассмотрение теории, переход к практике, но уже на более высоком уровне. Это осознание своего индивидуального стиля; поиск и использование теории в качестве метода анализа, оценки педагогических процессов и явлений, прогнозирования перспектив их развития; создание собственного небольшого алгоритма педагогической деятельности авторской образовательной технологии.

Для реализации каждого макро-цикла используются формы *проблемного* (проблемные лекция, семинар), *интерактивного* (практикум, мозговой штурм), *контекстного* (ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), *рефлексивного* (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) *обучения,* проведение *микроисследования.* При изучении отдельных вопросов у

студентов оказывается недостаточно эмпирических представлений для перехода к теоретическому обобщению. В данном случае шаг 2 алгоритма включает задачу пополнения впечатлений о педагогическом феномене и реализуется при помощи таких форм работы как встречи, экскурсии, просмотр видеосюжетов.

С точки зрения студента формами экспериментально-аналитического обучения педагогике являются аудиторные занятия под руководством преподавателя, самостоятельная работа познавательного характера, взаимообучение, самостоятельная практическая педагогическая деятельность, ее само- и взаимоанализ (прил. 10).

Методами (прил. 11) экспериментально-аналитического обучения педагогике выступают квази-исследование (анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка), проблемное изложение, игровое моделирование и анализ педагогической ситуации; сравнение эмпирических и научных данных, создание ситуаций рефлексия и проектирования (личного и профессионального педагогического опыта, установок и стереотипов).

С позиции студента, изучающего педагогику в логике экспериментально-аналитической модели методами являются дискуссия, активное слушание, анализ педагогической литературы (периодические, популярные, научные, учебные издания); «кодирование» (представление педагогического понятия через текст, образ, символ, модель), анализ реальных или зафиксированных в методических и художественных текстах, в видеозаписи педагогических феноменов; рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта; моделирование и проектирование собственной педагогической деятельности.

Реализация модели экспериментально-аналитического обучения педагогике предполагает использование в качестве дидактических *средств*

- программу и методические рекомендации для преподавателя по организации разных видов познавательной и практической педагогической

деятельности студентов в их взаимосвязи и развитии, снабженную текстами заданий и материалов для анализа;

- пакет материалов для студентов, включающий: усложняющиеся задания для самопознания (изучение педагогических способностей), оценки и самооценки собственного педагогического мастерства; изучения интересующих студента теоретических педагогических проблем; тексты и задания для применения знаний при анализе интерпретации, прогнозировании фрагментов педагогического процесса; микроисследований; заданий рефлексивного характера; заданий на алгоритмизацию собственного опыта решения педагогических проблем.

Использование в логике концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике современных (мультимедийных) средств обучения, возможностей Интернет повышает вариативность, динамичность процесса обучения.

Характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определить как личностно-деловой, предполагающий стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержку любых учебных инициатив и *практических* педагогических профессиональных проб студентов. Со стороны студентов личностно-деловой характер взаимоотношений проявляется через обращение к преподавателю как к эксперту, помощнику, «члену команды», «утешителю».

К функциям преподавателя в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике относится разработка вариативной программы создающей условия для изучения педагогики студентами, учебного и методического пособий, вариативной системы контроля результата изучения педагогики студентами.

Задачами студентов в процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики являются анализ предыдущего жизненного опыта как педагогического; самообразование, самосовершенствование для более

эффективного решения возникающих педагогических задач, становление и рефлексия в процессе изучения педагогики собственного педагогического мировоззрения, мышления, стиля (приложение 8).

Результатом экспериментально-аналитического изучения педагогики является отработанный *механизм взаимоперехода теория - практика*, *практика – теория,* проявляющийся с одной стороны через *компетентное* решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе *профессионально-исследовательской деятельности*, а с другой - как *умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое* знание и затем творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения, совершенствуя для этого свои профессиональные умения и педагогическое мировоззрение, *что* обеспечивает *саморазвитие* педагога, и *проявляется* через:

– развивающееся *педагогическое мировоззрение*, для которого характерны реализуемые в деятельности положительное отношение к педагогике как источнику обобщенных объективных знаний; ответственное отношение к ее изучению; отношение к детям с позиции уважения, признания за ними права самостоятельного решения; осознанность собственной позиции по различным вопросам образования, готовность к философскому осмыслению проблем образования; оптимистическое отношение к себе в роли педагога;

– развивающееся *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления: системность, детерминизм, вероятностность, конкретность, аналитичность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность;

– развивающийся *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений (умение применить теорию на практике) – рефлексивных, диагностических, прогностических,

конструктив-ных, коммуникативных, организаторских, аналитических, саморегуляции («практика из теории») – в их индивидуальном воплощении;
– саморазвитие студента как педагога: самоопределение, самообразование, самосовершенствование в реализуемой профессионально-исследовательской деятельности.

Экспериментально-аналитического обучение педагогике предполагает поэтапное достижение заявленной цели и ожидаемых результатов (прил.7).

Этапы определены в соответствии с логикой, заявленной в концепции и модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики, с учетом основных личностно-образовательных потребностей студентов разных курсов (прил. 8):

1) ориентационный;
2) отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога;
3) отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности;
4) отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

Особенности студентов разных курсов представлены по материалам исследования Н.А. Лабунской [218, 219], дополненным эмпирическим изучением студентов пермских вузов, проведенным автором на протяжении 2001-2006 гг. (анкетирование, анализ публикаций в студенческих газетах «Учитель» - ПГПУ; «СНОвидение», «Публика» - ПГУ).

Ориентационный этап экспериментально-аналитического обучение педагогике нацелен на создание условий, способствующих профессионально-личностному самоопределению первокурсника и определению перспектив саморазвития на основе применения системных знаний о профессиональном мастерстве и компетентностях педагога (прил. 9.1).

Реализация данной цели адекватна алгоритму экспериментально-аналитического обучение педагогике и, вместе с тем, позволяет

удовлетворить актуальные потребности студента-первокурсника, для которого характерно осознание себя в новой образовательной среде: адаптация к незнакомому зданию и социальному окружению, к новому распорядку жизни; требованиям, предполагающим самоконтроль; познание себя, прослеживание изменений в себе; стремление к самоутверждению и самореализации.

Результатом первого ориентационного этапа является сформированное на основе синтеза личных представлений и теоретических знаний системное представление о сущности педагогического мастерства и умение применить его для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя; знание уровня своих педагогических способностей и определение исходя из этого перспектив саморазвития на период обучения в вузе.

Для студентов, осознавших и утвердивших себя в новом социальном статусе, испытавших первый успех, характерно погружение в образовательную среду. Главным на данном этапе становится накопление знаний, их систематизация и/или дифференциация, определение учебных и научных интересов, нередко – самостоятельное изучение интересующих вопросов. Линия личностного роста выражается в развитии умения общаться, повышении общей образованности. Проявляется тенденция к сочетанию учебы и работы.

Соответственно, целью *этапа отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога* (второй этап экспериментально-аналитического обучение педагогике) является освоение базовых педагогических знаний как условие анализа особенностей педагогического процесса в разных педагогических системах, выявления проблем, причин их возникновения и путей решения с позиции гуманизма как в условной, так и реальной ситуации (прил. 9.2).

Ожидаемым результатом второго этапа является освоение системных педагогических знаний как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования

реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекция представлений о себе как педагоге.

Особенностью студентов на этапе *отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности* (третий этап экспериментально-аналитического обучение педагогике) является освоение образовательной среды, что проявляется в уверенности в себе, обретении самостоятельности, сформированном навыке учения. В этот же период усиливается внимание к перспективам профессиональной деятельности, наблюдается новый виток профессионального самоопределения.

Результатом третьего этапа рассматривается освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми: умение применять знания для анализа, проектирования, коррекции педагогического процесса, пополнять их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности; умения, соответствующие профессионально-педагогическим компетентностям в сочетании с рефлексией собственных успехов и перспектив развития (прил. 9.3).

Четвертый этап экспериментально-аналитического обучение педагогике – *этап отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности* Студент – сформировавшаяся личность, имеющая собственную позицию, достаточно точно представляющая перспективы своей профессиональной деятельности, умеющая ставить и достигать цель – готов к достижению цели данного этапа: отработке комплексного умения осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность: *выявлять* педагогические проблемы; исходя из анализа особенностей учащихся (воспитанников), *проектировать*, используя самостоятельно пополненные теоретические знания по проблеме, *осуществлять* педагогическую деятельность, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию, *анализировать* ее результаты

исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися (прил. 9.4).

Результат данного завершающего этапа соотносим с прогнозируемым результатом экспериментально-аналитического обучение педагогике в целом, это – сформированное, отрефлексированное *педагогическое мировоззрение,* сформированное на удовлетворительном уровне *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления; проявляющийся и отрефлексированный *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление педагогических компетенций («практика из теории») в их индивидуальном воплощении; саморазвитие в процессе реализуемой профессионально-исследовательской деятельности.

Динамика цели и ожидаемого результата в рамках представленной модели обусловливает развитие содержательной, методической, организационной сторон, изменение характера взаимоотношений преподавателя и студентов в процессе экспериментально-аналитического обучение педагогике.

В отличие *от проблемного обучения*, экспериментально-аналитическое не ограничивается возможностями только *познавательной* деятельности, важным элементом последнего является получение педагогических знаний в процессе профессиональной деятельности: формирование *индивидуализированного обобщенного знания* при помощи системы постепенно усложняющихся микроисследований, а также *путем рефлексии опыта, выявления в нем типичных черт, эмпирических закономерностей.* Вместе с тем, создание проблемной ситуации (часто - на основе рефлексии личного практического педагогического опыта) является одним из

характерных приемов экспериментально-аналитического обучения педагогике.

В отличие *от активного обучения*, экспериментально-аналитическое предполагает использование в рамках *каждого макро-цикла* обучения *не только* квази-профессиональную, но и реальную практическую педагогическую деятельность (через лабораторные работы – аналог непрерывной практики, задания для самостоятельной работы, учебно-профессиональную деятельность и проч.).

Экспериментально-аналитического обучение опирается на идеи *контекстного* обучения и развивает их, делая следующий шаг в разработке технологий обучении практикоориентированным дисциплинам в условиях динамично меняющегося мира. Отличительной особенностью экспериментально-аналитического обучения является не только ориентация на задачи практической деятельности при отборе содержания познавательной деятельности и формирование умения осознанно применить полученные знания и опыт. Экспериментально-аналитическое обучение ориентировано на комплексное проявление базовых педагогических компетенций *с учетом конкретной ситуации, параметры которой становятся предметом исследования*, а достижение практических результатов обусловливает необходимость *формирования индивидуализированного теоретического знания педагога* (путем поиска в научных источниках информации и встраивания его в собственный опыт, формирования эмпирического обобщения). К трём базовым формам деятельности студентов (А.А. Вербицкий) – учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная добавляется четвёртая – *профессионально-исследовательская*, не возникающая мгновенно на каком-либо из этапов обучения, а поэтапно формируемая при помощи системы микроисследований, пронизывающих все этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Экспериментально аналитическое обучение ориентировано на формирование не просто компетентности, а *саморазвивающейся компетентности* как

умения решать типичные и *нестандартные* профессиональные задачи *на основе знания которого не было*.

Экспериментально-аналитическое обучение можно было бы считать рефлексивным в силу того, что рефлексивная деятельность в данном контексте – пятая базовая деятельность (само-познавательная), которая *сопровождает* как познавательную, так и профессионально-педагогическую, выступает условием перехода студента к самообразованию и самосовершенствованию. Вместе с тем, в *отличие от рефлексивного*, экспериментально-аналитическое обучение ориентировано на формирование профессионально-исследовательской деятельности, позволяющей компетентно решать *не только задачи саморазвития*, но профессиональные задачи в постоянно изменяющихся ситуациях современной жизни и пополнять профессиональные знания/умения не только путём самообразования, но и генерализации опыта.

Близка экспериментально-аналитическому обучению как по названию, так и по логике и методике организации образовательного процесса *модель экспериментального обучения Д. Колба*, в соответствии с которой «цикл обучения начинается с личного вовлечения обучаемого в особого рода опыт. Обучаемый рефлексирует по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, обучаемый выводит некоторые логические заключения (абстрактная концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (активное экспериментирование), которые ведут к новому опыту» [145, с.100-102].

В отличие от «стратегий эмпирического обучения», опирающихся на модель Колба, для экспериментально-аналитической модели большое значение имеет не только эмпирическое обобщение, сколько *теоретическое («системное обобщённое знание»)*. На первых этапах экспериментально-аналитического обучения в рамках познавательной деятельности *опыт*

(обычно - участия в педагогическом процессе в роли ученика/воспитанника, т.е.опыт своеобразный, ограниченный выполняемой социальной ролью) выступает скорее условием создания проблемной ситуации, чем полноценной базой для теоретических выводов. На завершающем этапе (*когда у студентов-старшекурсников сформированы основные педагогические понятия и есть некоторый практический опыт*) при формировании профессионально-исследовательской деятельности цикл обучения Колба может быть использован в полной мере *при условии обязательного* добавления «к своим собственным выводам теоретических конструкций других», т.к. обращение к теоретическим работам по исследуемой проблеме является существенным отличительным признаком экспериментально-аналитического обучения.

Таким образом, экспериментально-аналитическое обучение педагогике, обеспечивает на основе многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория» эффективную реализацию компетентностного подхода в условиях динамично меняющегося мира, ориентировано на формирование *саморазвивающейся компетентности* как *умения решать* типичные и *нестандартные* профессиональные задачи *на основе знания, которого не было*.

2.3. Принципы отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики для педагогических учебных заведений

Обоснованные в предыдущей главе зависимость содержания обучения педагогике от уровня развития педагогики как научной дисциплины и существующих подходов к научно-педагогическому знанию (наукоориентированный, социоориентиованный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический), а также идея дополнительности познавательной и профессионально-педагогической

деятельности в процессе преподавания педагогики выступают в качестве методологической основы отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики.

Исходя из признания педагогики практикоориентированной наукой закономерно предположить, что основными элементами содержания курса педагогики выступают теория как основные закономерности педагогического процесса и практика первоначально как опыт, впечатления об изучаемом феномене, а затем как новый проектируемый опыт, опирающийся на изученные закономерности.

Именно такой подход позволяет отрабатывать механизм перехода теория-практика/практика-теория. Вместе с тем, очевидна недостаточность ограничения содержания экспериментально-аналитического курса педагогики только элементами информации: личностной эмпирической – теоретической, системной – системной, личностно значимой. Переход элементов информации из одного качественного состояния в другое возможен при условии сформированности у студента ряда умений:

- творческой познавательной деятельности (первый переход от личностного эмпирического к теоретическому, системному знанию);
- педагогической деятельности а) перцептивных, эмпатийных, коммуникативных, мажорных, культурно-речевых, техники речи, управления собой, мимических, пластических, управленческих, организаторских, целеполагания, прогностических, аналитических – обеспечивающих перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную; б) диагностических, гностических – исследовательских, определяющих возможность инверсии, обратного перехода от практики к обобщению, выдвижения и проверки гипотез, выявления тенденций и закономерностей конкретного педагогического процесса;
- рефлексивных, самопознавательных – создающих основу перехода от «нового» опыта к «понятому», сращивающих знание о педагогическом процессе и о себе в роли субъекта данного процесса, а также

способствующих проблематизации имеющегося опыта, создающих предпосылки для обращения к теории (системному знанию) на новом витке развития.

Обозначенный комплекс знаний (информации) и связывающих их умений соответствует взгляду на педагогику как практикоориентированную науку (наукоориентированный подход к педагогике как научной дисциплине) о закономерностях педагогического процесса, а также как науку об особенностях практической деятельности конкретного педагога (феноменологический подход). Вместе с тем, выявлены и другие подходы к педагогике как научной дисциплине, основанные на разностороннем рассмотрении предмета педагогического исследования как с точки зрения педагогического (образовательного) процесса, так и его субъектов (учитель – ученик), что также позволяют определить основные элементы содержания экспериментально-аналитического курса педагогики:

Исходя из антропологического подхода, рассмотрение закономерностей и педагогических феноменов должно происходить с позиций содействия личностному развитию ребенка. Следовательно, ценность человека, (мира человека, человеческого сообщества) должна также рассматриваться в качестве «сквозного» элемента содержания экспериментально-аналитического курса педагогики, стимулирующего ценностно-смысловое самоопределение студента.

Антропологический, наукоориентированный, феноменологический подходы к педагогике как научной дисциплине фокусируют внимание исследователей на внутрисистемные относительно педагогического процесса факторы. Вместе с тем, содержание экспериментально-аналитического курса педагогики определяется также социоориентированным, культурологическим, деонтологическим подходами, характеризующими научно-педагогическое знание с позиций более широкого (социального, культурного, этического) контекста. Как доказано в первой главе, выделенные подходы не противоречат друг другу, формируют целостное

педагогическое знание, поскольку позволяют студенту разносторонне воспринять предмет педагогического исследования: как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его субъектов; как с точки зрения ребенка и собственных опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений.

Таким образом, элементами содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются последовательно включаемые в образовательный процесс:

1) гуманистические ценности как сквозная составляющая, ведущая идея, пронизывающая и объединяющая информационно-операционную составляющую содержания экспериментально-аналитического курса педагогики;

2) опыт студента: личностный как впечатления об изучаемом феномене и педагогический как осознанная педагогическая проблема;

3) умения творческой познавательной деятельности (формулировать проблему, выдвигать гипотезы; находить информацию из разных источников, включая научные и художественные тексты, символьно-графическую и образную формы ее хранения, Интернет и непосредственное общение с носителем информации; анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, систематизировать; оформлять и публично предъявлять полученные знания);

4) теоретические понятия, базовые категории – соответствующее уровню развития педагогики как научной дисциплины системное обобщенное знание, определяющее наиболее обобщенные способы решения педагогических задач;

5) умения педагогической деятельности:

а) обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную (перцептивные, эмпатийные,

коммуникативные, мажорные, культурно-речевые, техники речи, управления собой, мимических, пластические, управленческие, организаторские, целеполагания, прогностические, аналитические);

б) обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению, выдвижение и проверку гипотез, выявление тенденций и закономерностей конкретного педагогического процесса (диагностические, гностические);

6) проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности, опирающийся на изученные закономерности и создающий основу для следующего перехода к теоретическому педагогическому знанию;

7) рефлексивные и «самопознавательные» умения, создающие основу интеграции знаний о педагогическом процессе и о себе в роли субъекта данного процесса, способствующие проблематизации имеющегося опыта, стимулирующие таким образом последующее обращение к теории (системному знанию).

Если обозначенные элементы содержания составляют ценностно-смысловое ядро и базовую часть экспериментально-аналитического курса педагогики для педагогического вуза, то следующие элементы содержания составляют вариативную часть содержания, более динамичны, в большей степени зависят от особенностей факультета, реализуемой программы профессиональной подготовки:

8) информация о социальном контексте: особенности социальной ситуации, социальный заказ, приоритеты развития системы образования, передовой опыт;

9) культурный контекст: информация, позволяющая соотнести опыт студента (и как привычки и традиции, и как обогащенные теоретическим знанием профессиональные умения) с многообразием педагогических систем, существовавших на протяжении истории человечества и существующих в настоящий момент в странах мира;

10) этический (нормативный) контекст педагогической деятельности: знания о нормах профессионального поведения, требованиях к личности учителя, позволяющие сформировать собственное педагогическое кредо.

Обозначенные элементы содержания экспериментально-аналитического курса педагогики взаимосвязаны, являются условием формирования друг друга в процессе преподавания педагогики, составляют комплекс содержательных единиц каждого учебного модуля (раздела учебной программы). Освоение совокупности элементов содержания экспериментально-аналитического курса педагогики обеспечивает развитие

- индивидуально-личностной системы ценностей (гуманистического мировоззрения);
- теоретического педагогического мышления;
- профессиональных компетенций, продуктивного индивидуального стиля педагогической деятельности студента-будущего учителя, что является показателями результата экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Таким образом, *принципиальное* значение при отборе содержания экспериментально-аналитического курса педагогики имеет *полнота и взаимосвязанность элементов научно-педагогического знания*, опирающегося на систему подходов к педагогике как научной дисциплине.

Выступающая в качестве методологической основы отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики идея дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе преподавания педагогики определяет необходимость выделения принципа *взаимообусловленности информационных и операционных элементов* содержания экспериментально-аналитического курса педагогики. Реализация данного принципа предполагает рассмотрение операционных элементов содержания в качестве связующего звена, интегрирующей и преобразующей составляющей между информационными элементами, а информационных элементов содержания –

в качестве условия актуализации операционных элементов содержания и обеспечения ожидаемого результата экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Определение в качестве методологической основы преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе зависимости содержания логики и методики преподавания педагогики от уровня развития педагогики как научной дисциплины приводит к выделению *принципа соответствия* содержания учебного курса *актуальному состоянию науки*. Его реализация предполагает формирование (коррекцию) номенклатуры вузовских педагогических дисциплин, их основного содержания с учетом уровня достижений науки и системообразующей задачи науки в данный временной период.

Так, исходя из проведенного анализа, на настоящий момент содержание базового курса педагогики должно отражать характерный для науки полипарадигмальный подход к педагогическим категориям и педагогической реальности; особенности педагогического процесса в разных образовательных системах при сохранении его сущностной целостности; единство педагогического знания, отраженного в художественных текстах; демонстрировать возможности науки для объяснения и совершенствования педагогической деятельности конкретного педагога, сращивание практикоориентированной науки и наукоемкой практики.

Тенденция втягивания в процесс научного познания широкого круга педагогических практик, осмысление закономерностей педагогического влияния на детей с разными образовательными потребностями и, в целом, образования людей разного возраста приводит к развитию педагогики как научной дисциплины, появлению новых отраслей педагогики и, соответственно, должно привести к включению в учебный план новых нормативных курсов, изучаемых не только как обязательный курс (пример – курс «Современные средства оценивания результатов обучения», введенный с 2004 г.), а также спецкурсов, позволяющих углубленно изучать те или иные

актуальные научно-педагогические проблемы, но и как курс по выбору студентов.

На каждом этапе экспериментально-аналитического обучение педагогике (ориентационный; отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога; отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности) основные элементы содержания имеют особое наполнение. *Последовательность рассмотрения* охарактеризованных далее элементов содержания *определена логикой включения данного элемента в процесс экспериментально-аналитического* обучения педагогике.

Так, *гуманистические ценности* как элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики на первом этапе изучаются и осмысливаются на основе знакомства с мировоззрением великих педагогов прошлого; лучших учителей, с которыми сталкивались студенты; учителей, о которых помнят их родственники и знакомые;

на втором этапе гуманистические ценности осмысливаются в процессе определения концептуальных основ известных педагогических систем; выступают в качестве критерия анализа возможных педагогических ситуаций;

на третьем этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике изучается концептуальная основа известных педагогических систем, гуманистические ценности выступают критерием анализа и оценки эффективности решения студентами практических педагогических ситуаций;

на четвертом этапе гуманистические ценности актуализируются в качестве основы анализа и оценки эффективности решения студентами практических педагогических ситуаций; элементом содержания обучения становится педагогическое мировоззрение студентов, как основа

корректировки свою позицию на основе ее сравнения со взглядами однокурсников.

Второй элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики – *опыт студента: личностный как впечатления об изучаемом феномене и педагогический как осознанная педагогическая проблема* на ориентационном этапе представлен личным детский опыт студента, мнением людей разного возраста о качествах настоящего учителя;

на этапе отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога – личным детским опытом погружения в педагогический процесс; эпизодическим педагогическим опытом; результатами микроисследований элементов педагогического (воспитательного) процесса;

на этапе отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности включает гештальт (совокупность) впечатлений об иных (помимо общеобразовательной средней школы) педагогических средах и субъектах педагогического процесса (расширение представлений о педагогических феноменах); результаты микроисследований элементов педагогического (учебного) процесса; опыт практической педагогической деятельности;

на этапе отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности опыт студента как элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики включает опыт практической педагогической деятельности студента, результаты проводимого им микроисследования с целью проектирования и анализа результативности самостоятельно организуемого педагогического процесса.

Умения творческой познавательной деятельности как элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики активно формируются на первом и втором этапах: последовательно развиваются от умения осуществлять подбор информации по заданному вопросу (с учетом

собственных интересов) в рамках групповой работы; публично предъявлять полученные знания; переходить от частного знания к моделированию общего подхода к изучаемому вопросу; преобразовывать информацию из текстовой в форму образа (первый этап) к умению формулировать проблему, выдвигать гипотезу; подбирать информациюиз разных источников, включая научные и художественные тексты, символьно-графическую и образную формы ее хранения, использовать Интернет и непосредственное общение с носителем информации; анализировать, проводить сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию данных; оформлять и публично предъявлять полученные знания (второй этап).

Сформированные на втором этапе умения, на третьем и четвертом этапах вариативно применяются в познавательной и практической педагогической деятельности: используются для выполнения творческих заданий познавательно характера; подготовки теоретической части микроисследования, анализа классификации, обобщения, систематизации полученных эмпирических данных, публичной защиты результатов (третий этап); для организации практической педагогической деятельности как профессионально-исследовательской (четвертый этап).

Четвертый элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики – *теоретические понятия, базовые категории* развивается с учетом требований стандартов по педагогике и последовательно включает: на первом этапе – понятия «педагогическое мастерство», «компетентность педагога» как способ оценки мастерства любого учителя (включая себя самого); на втором – базовые понятия, соответствующие современному уровню развития педагогики как научной дисциплины о педагогическом процессе – системное обобщенное знание, определяющее наиболее общие способы анализа и решения педагогических задач.

На следующих этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике содержание включает теоретические основы отдельных разделов педагогической теории и сущностные характеристики конкретных вопросов,

изучаемых в связи с интересами студента и перспективами его общекультурного развития; из-за их актуальности для решения проблем конкретного педагогического процесса; благодаря объективной актуальности в настоящий момент (третий этап); а также теоретические основы конкретных педагогических проблем, выявленных в реальном педагогическом процессе, рассматриваемые в контексте системных обобщенных знаний, соответствующих современному уровню развития педагогики как научной дисциплины и требованиям к современному работнику образования (четвертый этап).

Пятым элементом содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются *умения педагогической деятельности*, обеспечивающие два вектора взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория»: перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную и обратный переход от практики к обобщению. Умения формируются в комплексе в целостном процессе экспериментально-аналитического преподавания /изучения педагогики.

Из группы *умений, обеспечивающих перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную* на первом (ориентационном) этапе актуализируются *умения педагогической техники* учителя (перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, мажорные, культурно-речевые, техники речи, управления собой, мимические, пластические) как идеальное представление о спектре умений педагога и выступающих в качестве критериев для самооценки и определения перспектив саморазвития; данный комплекс умений отрабатываемый в процессе ролевого моделирования, театрализации в ходе внеучебных мероприятий.

Комплекс *умений организации педагогической деятельности* (целеполагания, прогностические, организаторские, управленческие, аналитические), обеспечивающих перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную становится содержанием экспериментально-аналитического преподавания педагогики на втором этапе. Данный комплекс

умений формируется в процессе ролевого моделирования, театрализации при проведении деловых и ролевых игр, внеучебных мероприятий; в ходе анализа действий учителя и рефлексии собственного педагогического опыта с позиции значимых умений педагогической деятельности.

Выступая содержанием третьего и четвертого этапов экспериментально-аналитического преподавания педагогики, комплекс умений *в единстве личностной и деятельностной составляющих* актуализируется каждым студентом самостоятельно и корректируется преподавателем также в процессе ролевого моделирования, театрализации, при проведении деловых и ролевых игр, внеучебных мероприятий; в ходе анализа действий учителя и рефлексии собственного педагогического опыта с позиции значимых умений педагогической деятельности.

Умения педагогической деятельности, обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению составляют содержание экспериментально-аналитического обучения педагогике на всех этапах данного процесса, постепенно усложняясь:

умение моделировать структуру педагогического понятия («авторитет учителя») на основе анализа результатов опроса людей разного возраста (фронтально-групповая работа на семинарском занятии) – на первом этапе – «ориентационном»;

умение проводить разные по форме и организации исследования и с разной целью использовать полученные данные в познавательной деятельности: для получения новой информации и конкретизации теоретических положений – совместно-распределенное исследование (ценностей и интересов молодого поколения) и согласованное исследование элементов педагогического (воспитательного) процесса, а также характеристик его субъектов (учитель, учащиеся) – работа в парах; экспресс-диагностика особенностей семейного воспитания как этап просветительской работы с родителями учащихся; для формирования обобщенных знаний – моделирование функционала управленца на основе анализа и обобщения

результатов беседы с представителями школьной администрации (фронтально-групповая работа на семинарском занятии) – на втором этапе – «отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога»;

умение проводить разные по форме и организации исследования и использовать полученные данные в познавательной и практической педагогической деятельности: исследование особенностей педагогического процесса в разных педагогических средах; исследование элементов педагогического (учебного) процесса и характеристик его субъектов (учитель, учащиеся) конкретной школы – индивидуальная работа студентов, проходящих практику в одной школе – на третьем этапе – «отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности»;

умение проводить комплексное сложно организованное педагогическое исследование и использовать полученные данные в практической педагогической деятельности по схеме: пилотажное изучение ситуации (составление характеристики класса); выявление на основе ключевой проблемы учащихся класса, в котором студент проходит практику; самостоятельное теоретическое и эмпирическое исследование данной ключевой проблемы как условие проектирования адекватной педагогической деятельности; осуществление спроектированной деятельности как проверка гипотезы по коррекции выявленной проблемы; проведение повторного диагностического среза для выявления результатов педагогической деятельности, приобретающей характер *профессионально-исследовательской* – на четвертом этапе – «отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности».

Шестой элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики – *проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности* обогащается от этапа к этапу, последовательно представляя собой:

опыт самовыражения, общения, организации групповой учебной работы;

опыт проектирования и конструирования реального педагогического процесса (эпизодический опыт проведения внеклассных мероприятий, выступления на родительском собрании в рамках лабораторных работ на базе школы), профессиональные пробы в ходе летней педагогической практики (вузовский компонент);

профессиональные пробы в ходе учебно-методической педагогической практики; опыт работы по специальности (отдельные студенты по желанию);

профессиональные пробы в ходе стажерской педагогической практики опыт работы по специальности (отдельные студенты по желанию).

Седьмой элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики – *рефлексивные и «самопознавательные» умения* на разных этапах последовательно включает:

умение изучать собственные педагогические способности, осмысление педагогического кредо (использование разных форм рефлексии);

рефлексию (отработка навыка) педагогических знаний и умений по отдельным разделам курса; умение сравнительного анализа результатов экспертной оценки и самооценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства, рефлексия (отработка навыка) ожиданий и результатов педагогической практики, определение перспектив саморазвития;

навык сравнительного анализа результатов экспертной оценки и самооценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства, рефлексию (отработка навыка) ожиданий и результатов педагогической практики, определение перспектив саморазвития; рефлексию собственного педагогического мировоззрения, индивидуального стиля педагогической деятельности и общения.

Следующие элементы содержания не включаются в цикл экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом

вузе, а присутствуют как неизменный фон, контекст расширяющий и углубляющий представление студентов о закономерностях педагогического процесса. Тем не менее, развитие всей системы экспериментально-аналитического курса педагогики предполагает усложнение контекстной информации и ее соответствие цели и ожидаемому результату соответствующего этапа.

Так, восьмым элементом содержания экспериментально-аналитического курса педагогики выступает *социальный контекст* последовательно представленный информацией о структуре и приоритетах развития системы образования; об особенностях социальной ситуации, социального заказа, передовом опыте; об инновациях, проблемах, перспективах развития конкретных учреждений и системы образования края и страны в целом, наконец, информацией о последних событиях, проблемах, инновациях в системе образования края и страны; о возможном карьерном росте в отрасли образования.

Девятый элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики – *культурный контекст* обогащается от этапа к этапу и последовательно включает: информацию о жизненном пути и взглядах великих педагогов прошлого; затем – о многообразии педагогических систем, философских и психологических основах педагогической теории. На третьем и четвертом этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике актуальной становится информация, позволяющая соотнести опыт студента (и как привычки и традиции, и как обогащенные теоретическим знанием профессиональные умения) с многообразием педагогических систем, существовавших на протяжении истории человечества и существующих в настоящий момент в странах мира, позволяющая «встроить» знания студента в современный научно-педагогический контекст.

Этический (нормативный) контекст представляет собой десятый элемент содержания экспериментально-аналитического курса педагогики. На

первом (ориентационном) этапе знания о нормах профессионального поведения, требованиях к личности учителя, позволяющие сформировать собственное педагогическое кредо представлены в форме информации, а на последующих – выступают критериями при анализе и проектировании ситуаций педагогического процесса, оценке уровня педагогического мастерства учителя; при анализе и проектировании собственной практической педагогической деятельности; при формировании и оценке продуктивности собственного стиля педагогической деятельности.

Подходы к педагогике как научной дисциплине, как показано в главе 1, отражают грани целостного предмета педагогики и не противоречат друг другу. Исходя из цели этапа экспериментально-аналитического курса педагогики на разных этапах на первый план выходят разные подходы к педагогике как научной дисциплине, определяя особенности структуры содержания. Это позволяет выделить принцип *доминантности* в качестве одного из принципов отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики.

Поскольку ведущим принципом экспериментально-аналитического обучения педагогике является обоснованный ранее принцип «*дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия реализации механизма саморазвития студента»,* обучение реализуется как на основе познавательной деятельности, так и с использованием возможностей практической педагогической деятельности и может в каждой из них опираться на разные подходы к научно-педагогическому знанию (табл.5).

Так, от этапа к этапу основным при организации познавательной деятельности последовательно становятся подходы: феноменологический, наукоориентированный, культурологический, социоориентированный.

Основным подходом при отборе содержания экспериментально-аналитического преподавания педагогики с использованием возможностей

практической педагогической деятельности на всех этапах (не считая ориентационного) выступает антропологический подход.

Таблица 5

Подходы к педагогике как научной дисциплине, определяющие структуру содержания на разных этапах экспериментально-аналитического курса педагогики

<table>
<tr><td rowspan="2">этап экспериментально-аналитического курса педагогики</td><td colspan="2">Основной (доминирующий) подход</td><td rowspan="2">«Дополнительный» подход</td><td rowspan="2">Подход при организации самостоятельной работы</td></tr>
<tr><td>Познавательная деятельность</td><td>Практическая педагогическая деятельность</td></tr>
<tr><td>Ориентационный</td><td colspan="2">феноменологический</td><td>деонтологический</td><td>культурологический, социоориентированный</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога</td><td>наукоориентированный</td><td></td><td rowspan="2">феноменологический</td><td>культурологический, социоориентиованный</td></tr>
<tr><td></td><td>антропологический</td><td>деонтологический</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности</td><td>культурологический</td><td></td><td rowspan="2">наукоориентированный</td><td>социоориентированный</td></tr>
<tr><td></td><td>антропологический</td><td>деонтологический, феноменологический</td></tr>
<tr><td>Отработки механизма самостоятельного экспериментально-аналитического изучения педагогики студентом в практической педагогической деятельности</td><td colspan="2">антропологический</td><td>наукоориентированный феноменологический,</td><td>социоориентированный, культурологический, деонтологический</td></tr>
</table>

Наряду с *доминирующим* подходом выделяется *сопутствующий, «дополнительный»*, которые в совокупности позволяют обеспечивать достижение цели этапа экспериментально-аналитического курса педагогики и определяют отбор содержания аудиторных занятий и практик. При организации самостоятельной работы содержание отбирается с опорой на подходы, отличающиеся от доминирующего и сопутствующего, для того чтобы сформировать фоновое знание, создать информационный, ценностный контекст формирующихся мировоззрения, педагогического стиля, культуры студента.

Так, на ориентационном этапе, цель которого – *способствовать профессионально-личностному самоопределению студента и определению перспектив саморазвития на основе применения системных знаний о профессиональном мастерстве и компетентностях педагога*, основным походом, определяющим отбор содержания экспериментально-аналитического курса педагогики является *феноменологический.* Соответствнно, в содержании должны найти отражение новейшие теории, подходы; широкий культурный контекст; включено достаточно большого количество примеров (феноменологических описаний или фрагментов художественных текстов) для анализа как основы ценностно-смыслового самоопределения студента. В содержание преподавания педагогики должны войти ссылки на работы и отдельные мнения ученых-педагогов, афоризмы; включены аннотации книг; предлагаться обширные списки литературы, в том числе – художественной и публицистической.

Деонтологический подход как *дополнительный* на данном этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики привносит в содержание знания об этически обоснованных требованиях к личности учителя.

Задания для самостоятельной работы, решенные в логике культурологического, социоориентированного подходов в плане содержания опираются на широкий культурный контекст и инновации в образовании,

ориентированные на удовлетворение социального заказа. Расширение информационного поля осуществляется благодаря спискам литературы, в том числе – спискам литературы на иностранном языке; списку или указателю имен ученых (биографическому словарю).

На этапе «отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога» основными являются походы *наукоориентированный* (при отборе содержания познавательной деятельности) и *антропологический* (при конструировании содержания практической педагогической деятельности), так как целью этого этапа является *освоение базовых педагогических знаний как условие анализа особенностей педагогического процесса в разных педагогических системах, выявления проблем, причин их возникновения и путей решения с позиции гуманизма как в условной, так и реальной ситуации*.

Поэтому основное содержание этого этапа составляют как устоявшиеся взгляды, закономерности, так и новейшие теории, подходы; определения понятий результаты последних научных исследований и инноваций в образовании; ссылки на работы, мнения ученых-педагогов; используются нормативные документы (фрагменты); разработки или алгоритмы мероприятий, тематических планов. Практическая деятельность строится как проблемная ситуация, решение которой позволяет создать лучшие (эффективные в силу следования педагогическим закономерностям) условия личностного роста детей.

В качестве дополнительного выступает феноменологический подход, позволяющий включить в содержание курса личностные эмоционально окрашенные знания и опыт конкретного человека, обнаруживая в них черты всеобщего.

Содержание заданий для самостоятельной работы подбирается с опорой на культурологический, социоориентиованный подходы; содержание практической деятельности определяется с четом деонтологического подхода, определяющего нормативные требования к стилю общения, стилю

педагогического руководства; нормам, регулирующим взаимоотношения педагога с родителями.

Содержание экспериментально-аналитического курса педагогики на этапе «отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности» определяется подходами *культурологическим* (в познавательной деятельности) и *антропологическим* (в практической педагогической деятельности), что соответствует цели «*освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми*».

Дополнительным на данном этапе становится наукоориентированный подход, поскольку освоенное системное обобщенное педагогическое знание начинает выполнять функцию метода как в познавательной, так и практической педагогической деятельности. Содержание самостоятельной работы студентов может быть сформировано с опорой на социоориентированный, феноменологический, деонтологический подходы к научно-педагогическому знанию.

На завершающем этапе «отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности», целью которого является «отработка комплексного умения *выявлять* педагогические проблемы; исходя из анализа особенностей учащихся (воспитанников), *проектировать*, используя самостоятельно пополненные теоретические знания по проблеме, *осуществлять* педагогическую деятельность, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию, *анализировать* ее результаты исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися», при отборе содержания основным становится *антропологический* подход.

Дополнительными к нему при отборе содержания являются наукоориентированный, феноменологический, деонтологический подходы, создавая научную, личностную, нормативную основу отбора содержания курса педагогики. Культурологический и социоориентированный подходы к научно-педагогическому знанию используются при отборе содержания самостоятельной работы студентов.

Таким образом, принципами отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются принципы: 1)*полноты и взаимосвязанность элементов научно-педагогического знания*; 2) *соответствия содержания учебного курса актуальному состоянию науки; 3) доминантности* разных подходов к научно-педагогическому знанию на разных этапах экспериментально-аналитического курса педагогики.

Соответствие закономерностям научно-педагогического знания в процессе преподавания экспериментально-аналитического курса педагогики позволяет формировать системное обобщенное личностное знание, обладающее возможностью использования в качестве метода для достаточно широкого круга педагогических ситуаций.

Реализация принципов *полноты и взаимосвязанности элементов научно-педагогического знания, соответствия содержания учебного курса актуальному состоянию науки, доминантности* разных подходов к научно-педагогическому знанию на разных этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике в сочетании с обоснованными в предыдущем параграфе принципами обеспечивают достижение результата экспериментально-аналитического курса педагогики.

2.4. Особенности методов экспериментально-аналитического обучения педагогике

Реализация экспериментально-аналитической модели обучения педагогике предполагает использование механизма *поэтапного*

взаимопроникновения познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности.

Данный механизм предусматривает:

- использование как дополнительных относительно друг друга семи видов познавательной и десяти видов практической педагогической деятельности (выделение вида определяется изменением используемых средств и позиции субъекта деятельности при достижении цели или познания действительности или преобразования личности), часть видов познавательной и практической педагогической деятельности выполняют роль значимых, а другие – роль вспомогательных в процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики;
- качественные изменения значимых видов деятельности от этапа к этапу;
- выполнение 9 шагов алгоритма как последовательное цикличное решение задач, способствующих отработке взаимопереходов теория-практика, практика-теория и стимулирующих самообразование и самосовершенствование студента как субъекта познавательной и практической педагогической деятельностях как дополнительных;
- доминирование разных видов деятельности при решении основной задачи этапа и определенного шага алгоритмического цикла в рамках одного этапа;
- возникновение комплексов нескольких видов познавательной и практической педагогической деятельности для решения задачи ряда «шагов» алгоритма экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики на третьем и четвертом этапах;
- преобразование комплексов нескольких видов познавательной и практической педагогической деятельности, объединенные задачей того или иного шага алгоритма на четвертом этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики в целостную профессионально-исследовательскую

деятельность, выступающую фактором обращения студента-педагога к самообразованию и самосовершенствованию.

Пэтапное взаимопроникновение познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности (приложение 9)предполагает опору на такие виды познавательной деятельности как

1) квази-исследовательская;
2) учебно-исследовательская;
3) рефлексивная как основа самопознания;
4) самообразование;

а также на такие виды практической педагогической деятельности как:

5) предыдущая обыденная жизнедеятельность;
6) учебно-игровая (квази-профессиональная);
7) учебно-профессиональная;
8) профессионально-исследовательская;
9) самосовершенствование.

Наряду с обозначенными видами деятельности, являющимися значимыми при реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики, как дополнительные (вспомогательные) используются также следующие виды познавательной и практической педагогической деятельности:

- познавательная (эвристическая);
- учебно-познавательная (воспроизводящая);
- научно-исследовательская;
- профессиональная;
- профессиональная (инновационнная);
- досуговая (внеучебная, общественно-полезная);
- естественное повседневное взаимодействие с людьми;
- предыдущая профессиональная деятельность.

Каждый из видов деятельности развивается от курса к курсу с точки зрения содержания (усложнение в следствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов).

Поэтапное взаимопроникновение познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных осуществляется благодаря пошаговому выполнению алгоритмического цикла, позволяющего актуализировать в определенной логике виды деятельности, значимые и дополнительные на определенном этапе обучения педагогике.

Несмотря на то, что шаги цикла идентичны на всех этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике, привлечение и все более глубокая интеграция используемых на этапе видов познавательной и практической педагогической деятельности позволяет достигать прогнозируемых результатов этапа и технологии в целом.

Встраивая экспериментально-аналитическое обучение педагогике в традиционную организацию учебного процесса в вузе логично соотносить цикл с продолжительностью одного семестра. Следовательно, на первом (*ориентационном*) этапе цикл соответствует семестру, а на втором этапе (*отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога*), включающем два - три семестра, предусмотреть развитие одного - двух циклов экспериментально-аналитического обучения педагогике, что отражается в учебно-тематическом плане и методических рекомендациях для студентов и преподавателей. От этапа к этапу увеличивается количество взаимопереходов «теория – практика», «практика-теория» не только при переходе от шага к следующему шагу, но и внутри каждого шага алгоритмического цикла.

На первом – *ориентационном* этапе механизм взаимоперехода «теория – практика» отрабатывается главным образом с опорой на первые четыре шага алгоритмического цикла (прил. 9.1.) с использованием следующих видов деятельности:

1) для ценностно-смыслового самоопределения в качестве субъекта познавательной деятельности (знает ли студент себя, свой индивидуальный стиль учения, уровень сформированности педагогических способностей) организуется рефлексивная деятельность с привлечением опыта предыдущей обыденной жизнедеятельности и предыдущей профессиональной деятельности (если таковая имеется);

2) актуализация имеющихся знаний по рассматриваемым вопросам осуществляется при помощи квази-исследовательской деятельности и опыта, представлений, стереотипов, накопленных в предыдущей обыденной жизнедеятельности; возможна также опора на эвристическую, рефлексивную познавательные деятельности, естественное повседневное взаимодействие с людьми и предыдущей профессиональной деятельности (если таковая имеется);

3) поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим) осуществляется с опорой на эвристическую и квази-исследовательскую, в некоторых случаях – воспроизводящую познавательную деятельность; при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа анализа и развития педагогического мастерства любого учителя, включая самого себя;

4) в рамках квази-исследовательской деятельности происходит применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса.

Остальные шаги алгоритмического цикла (выявление пробелов в имеющихся знаниях - ценностно-смысловое самоопределение, восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования; совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности; осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях;

Таблица 6

Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые в процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики в вузе

№ п/п	Этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе преподавания педагогики																
		Познавательная							Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационнная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессиональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	ориентационный	*	*	●	●	*	*							*	*	*	*	●
2.	отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога	*	●	●	●	*	●	*				*	●	*	*	*	*	●
3.	отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности		*	●	●	●	●	*			*	●	●	*	*	●	*	*
4.	отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности				●	●	*	*	●	*	*	*	*	*	*	●	*	*

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели преподавания педагогики

* - данный вид деятельности используется при реализации модели преподавания педагогики

→ - логика преподавания/изучения педагогики

выявление возникших проблем) выносятся за пределы аудиторных занятий и организуются при помощи рефлексивной деятельности, самообразования студентов и путем использования возможностей нескольких видов деятельности, эквивалентных педагогической практической: учебно-игровой, внеучебной (досуговой), естественного повседневного взаимодействия с людьми, самосовершенствования студента (табл. 6).

Этап считается завершенным когда на основе синтеза личных представлений и теоретических знаний сформировано системное представление о сущности педагогического мастерства которое студент умеет применять для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя; знание уровня своих педагогических способностей позволяет определить перспективы саморазвития на период обучения в вузе.

Второй этап экспериментально-аналитического обучения педагогике - *отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога* - наиболее продолжительный по времени; он может включать как один, так и два алгоритмических цикла, осуществленных под руководством преподавателя. Цикл может охватывать по времени и организации один семестр и период летней педагогической практики или два семестра, при этом первый семестр нацелен на создание теоретической модели педагогического процесса, а следующий – на ее конкретизацию.

На данном этапе (прил. 9.2) вовлекаются все виды познавательной деятельности, используемые в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике, а также все виды практической деятельности, эквивалентные педагогической.

Большое значение имеет не только вовлечение в процесс преподавания/изучения педагогики различных видов познавательной и практической педагогической деятельности, но и их комплексное вариативное использование, взаимодополнение. Так, на первом шаге

алгоритмического цикла – *ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности* происходит опора не только на рефлексивную деятельность, как ведущую, но и на имеющийся опыт познавательной (квази-исследовательская, самообразование), и практической деятельности (предыдущая обыденная жизнедеятельность, предыдущая профессиональная и учебно-профессиональная деятельности, внеучебная/ досуговая или общественно полезная, естественное повседневное взаимодействие с людьми). Студенты имеют возможность соотнести разные аспекты опыта познавательной и практической педагогической деятельности, решая задачу самоопределения в качестве субъекта изучения педагогики. Аналогично происходит опора на несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности на следующих шагах алгоритмического цикла (прил. 9.2): актуализации имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу (шаг 2), применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса (шаг 4). Это способствует развитию вариативности и конкретности мышления студентов и позволяет придать фундаментальному педагогическому знанию личностную окраску.

Некоторые шаги реализуются в рамках только познавательной или только практической деятельности. Так, в рамках познавательной деятельности осуществляются: шаг 3 - поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем; шаг 5 - выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной

работы под руководством преподавателя и самообразования. В рамках практической педагогической деятельности (учебно-игровая и другие варианты, компенсирующие отсутствие у студентов практического опыта (прил. 9.2) осуществляется шаг 6 - совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности.

Завершающие шаги цикла экспериментально-аналитического обучения педагогике (осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях; выявление возникших проблем; определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса) осуществляются на основе рефлексивной, учебно-профессиональной или учебно-игровой деятельностей, стимулируя включение студента в самообразование и саморазвитие.

Этап завершен, если сформированы системные педагогические знания, которые студент умеет применять для анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, для проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); если уточнены, скорректированы представлений о себе как педагоге.

Третий этап экспериментально-аналитического обучения педагогике - *отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности* – связан с объединением используемых на каждом шаге алгоритмического цикла видов познавательной и практической педагогической деятельности в целостные комплексы (прил. 9.3). Именно установление взаимосвязей между используемыми видами деятельности в рамках большинства шагов алгоритма является характерной чертой описываемой технологии на этапе отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности. *Комплекс* видов познавательной и практической педагогической деятельности обеспечивает: ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (шаг 1); актуализацию имеющихся знаний, опыта,

представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу (шаг 2); поэтапный переход от имеющихся знаний к системным, выполняющих, с позиций фундаментальной теории, роль способа решения целого класса практических педагогических проблем (шаг 3).

Шаг 4, связанный с применением знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса, не предполагает опору на *комплекс* используемых при преподавании педагогики видов деятельности, а *конкретизацию* сформированных системных знаний в каждом случае как уникальном проявлении общей закономерности.

Выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение) и восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования (шаг 5) осуществляется в рамках познавательной деятельности на основе интеграции рефлексивной, учебно-исследовательской деятельности и самообразования (прил. 9.3). Совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности предполагает опору на комплекс видов практической деятельности, в котором ключевую роль играют учебно-профессиональная, учебно-игровая деятельности и самосовершенствование студентов.

О завершении этапа свидетельствует сформированное у студента умение применять педагогические знания для анализа, проектирования, коррекции реального педагогического процесса, пополнять их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности; умения, соответствующие профессионально-педагогическим компетентностям в сочетании с рефлексией собственных успехов и перспектив развития.

На четвертом этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике – этапе *отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической*

деятельности, главным качественным изменением является освоение студентами профессионально-исследовательской (интегрированной) деятельности, используемой на большинстве шагов алгоритмического цикла (прил. 9.4). Так профессионально-исследовательская деятельность наряду с рефлексивной обеспечивает реализацию 1 шага алгоритма - ценностно-смысловое самоопределение студента в качестве субъекта познавательной деятельности (какие аспекты педагогической теории и каким образом ему надо изучить исходя из проблем учащихся, с которыми предстоит работать). Шаги 2 и 3 , предполагающие актуализацию имеющихся знаний как информации и опыта ее применения, а также переход к более системным (фундаментальным) знаниям осуществляется в рамках познавательной деятельности с опорой на рефлексию, самообразование и другие виды познавательной деятельности, включая учебно- и, для отдельных студентов, – научно-исследовательскую.

Профессионально-исследовательская деятельность обеспечивает этап применения знаний для анализа педагогического процесса и проектирования более эффективного варианта педагогической деятельности в процессе чего происходит самосовершенствование педагога (шаг 4). Шаг 5 - выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение в познавательной деятельности) и восполнение их, осуществляется в рамках познавательной деятельности, главным образом с опорой на рефлексию и самообразование. Все последующие шаги алгоритма предполагают опору на профессионально-исследовательскую деятельность в сочетании с учебно-исследовательской, самосовершенствованием, самообразованием (прил. 9.4): совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (6); осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях (7); выявление возникших проблем (8); определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса (9) с

последующим ценностно-смысловое самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

Этап завершен, если сформировано и отрефлексировано *педагогическое мировоззрение,* сформировано на удовлетворительном уровне *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированы черты научного стиля мышления; проявляется и отрефлексирован *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении.

Таким образом, комплексы нескольких видов познавательной и практической педагогической деятельности, объединенные задачей того или иного шага алгоритма преобразуются на четвертом этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике в целостную профессионально-исследовательскую деятельность, выступающую фактором обращения студента-педагога к самообразованию и самосовершенствованию, что и составляет суть *механизма поэтапного взаимопроникновения познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности.*

2.5. Признаки, показатели и критерии для оценки результативности процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике

Анализ современной парадигмы образования и, в частности, результатов исследований по проблемам результативности, качества образования, в том числе педагогического, убеждают в необходимости отказа от рассмотрения информационной составляющей (знаний студента) в качестве единственного критерия оценки результата обучения.

Проведенный нами анализ педагогических практик и исследований по проблеме обучения педагогике [175] позволил конкретизировать представление об ожидаемом результате преподавания педагогики, достигаемом путем опоры на механизмы, свойственные именно данному процессу.

Отметим, что собственно знания, чаще всего проверяемые на экзамене, не являются, по мнению большинства авторов, основным результатом. Внимание сконцентрировано, на развивающем, воспитывающем результатах, более сложных для диагностики и оценивания.

Так, при описании результата преподавания педагогики упоминаются:

- положительная мотивация изучения курса,
- академические успехи студентов по изучаемой дисциплине,
- формирование у студентов культуры педагогического мышления,
- рост рефлексивных умений студентов,
- формирование самими учащимися механизмов (алгоритмов) осознания и фиксации своих внутренних изменений и приращений по отношению к теории и практике обучения,
- изменившиеся отношения со своими домочадцами, товарищами, друзьями,
- легкость в решении проблем взаимодействия с чужими людьми, а также с администрацией;
- чувство собственного достоинства;
- такт;
- серьезное отношение к деятельности;
- серьезное отношение к решаемой педагогической проблеме;
- творческая позиция выпускника;
- индивидуальный стиль деятельности;
- практическая значимость, применение в дальнейшем собственных разработок;
- признание значимости проектирования.

Очевидно, что указанные результаты представлены достаточно «пестрым» набором характеристик, неравноценных по значимости, степени обобщенности; они не совпадают в полной мере с достаточно объемной и «статичной» профессиограммой учителя, вместе с тем, отражают интегрированный результат именно процесса обучения педагогике.

В целом, упоминаемые в исследованиях результаты преподавания/изучения педагогики могут быть объединены в две группы, характеризующие деятельностную и личностную составляющие результата:

- позитивные изменения в информированности студента и умении применять знания на практике для осмысления (анализа) фактов педагогического процесса и проектирования более эффективного педагогического процесса;
- личностные изменения, связанные с развитием научно педагогического мышления студента; с развитием его индивидуального стиля педагогической деятельности; с осмыслением собственных взглядов: на себя как педагога (профессиональная «Я-концепция»), на учащегося как субъекта образовательного процесса, на педагогическую деятельность – которые становятся условием совершенствования профессиональной деятельности.

Ограничением данного подхода к определению критериев и показателей оценки результативности процесса преподавания педагогики выступает их излишняя обобщенность, осложняющая проведение измерений результата.

Вторым подходом к выбору критериев и показателей оценки результативности процесса преподавания педагогики является использование структуры результата педагогической деятельности, включающей 1) знания, 2) опыт практической и творческой деятельности, 3) опыт эмоционально-ценностных отношений (Б. Блум, Д. Кратвол, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также 4) личностный рост ученика (Е.В. Бондаревская). Критериями и показателями при анализе результативности преподавания/изучения педагогики в данном случае являются:

1) *категории учебных целей в когнитивной сфере*: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (по Б. Блуму);

2) *категории учебных целей в аффективной сфере*: восприятие, реагирование, усвоение ценностных ориентаций, организация ценностных ориентаций, распространение ценностных ориентаций или их комплекса на деятельность (по Д. Кратволу);

3) *черты научного стиля мышления*: системность, детерминизм, вероятностность, конкретность, аналитичность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность;

4) *личностные характеристики студента-будущего учителя*: положительная мотивация изучения педагогики, серьезное отношение к педагогической деятельности, чувство собственного достоинства, склонность к рефлексированию, сформированность механизмов саморазвития, индивидуальный профессиональный стиль.

Очевидно, что по первым двум критериям наиболее значимыми для преподавания/изучения педагогики как практикоориентированной науки являются такие показатели как применение, анализ, синтез, оценка информации и распространение ценностных ориентаций или их комплекса на деятельность.

Проведенный с использованием данных критериев и показателей анализ эффективности приемов преподавания педагогики позволил констатировать, что большая часть упоминаемых в работах 60-90-хх гг. XX века приемов потенциально позволяет достичь следующих результатов (в скобках указана доля приемов, ориентированных на указанный результат):

1) создать *положительную* мотивацию *учения* (86%);

2) обеспечить *знание* как припоминание и воспроизведение информации (77%);

3) *воспринять* предлагаемые ценности (способствуют осознанию, готовности или желанию воспринимать материал, избирательному вниманию) (74%);

4) *понять* учебный материал, что проявляется в умении преобразовать материал из одной формы выражения в другую (осуществить «перевод» с одного «языка» на другой), интерпретировать (объяснение, краткое изложение) материал, предсказывать последствия, результатов (71%),

5) добиться *реагирования* на предлагаемые ценности как подчиненный или добровольный отклик, удовлетворение от реагирования (67%).

Далее по убывающей в качестве значимого результата обучения педагогике выступают формируемые у студента черты научного стиля мышления, включая эвристичность; сформированность механизмов саморазвития; применение знаний; серьезное отношение к педагогической деятельности. Проведенный анализ показал неэффективность традиционных моделей преподавания педагогики, а также экспериментально проверить обозначенную систему оценки результативности процесса преподавания педагогики.

Использование выделенных 4 критериев и 26 показателей оказалось сложным в применении даже при анализе методической составляющей процесса обучения педагогике в силу большого количества и разноплановости показателей. Прогнозируемой проблемой при оценивании реально достигнутого результата должно было стать отсутствие пакета диагностических методик, а главное – отсутствие интегрирующих показателей, облегчающих процедуру диагностирования и оценивания качества выявленного результата. В связи с этим возникла необходимость создания иной системы признаков, показателей, критериев для оценивания результата преподавания педагогики.

Выбор критериев и показателей оценки результативности процесса обучения педагогике может быть осуществлен в логике компетентностного (И.А. Зимняя, А.В.Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) и задачного (А.А. Вербицкий) подходов.

Результатом педагогической подготовки и преподавания педагогики в частности рассматривается *профессиональная компетентность учителя* -

интегральная характеристика, определяющая способность (готовность) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [146, с.10].

Профессиональная компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, развивающихся одновременно, формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста.

Компетентность проявляется в органичном единстве с *ценностями* человека, предполагает умение осуществлять *выбор*, исходя из адекватной *оценки* себя в *конкретной ситуации*. В условиях постоянно изменяющегося мира невозможно сформировать компетентность на весь период профессиональной карьеры, следовательно, речь может идти о *постоянном* повышении профессиональной компетентности, профессиональном развитии. Иными словами, компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. При этом, компетентным считается педагог, ориентированный не на преподаваемый предмет, а на ребенка, на развитие личности ученика средствами преподаваемого предмета.

Выделяются *пять* основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);

- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Успешность решения задач предполагается оценивать, используя в качестве критериев

1) оценку качеств личности, необходимых для решения образовательных задач;

2) оценку процесса и результатов (продуктов) профессиональной деятельности (реальной ил смоделированной);

3) оценку профессиональной и социальной роли будущего педагога в предлагаемых обстоятельствах.

В рамках каждой из задач определяются от 4 до 7 ключевых критериев, отражающих в комплексе совокупность умений: осознавать и конкретизировать проблему; осуществлять поиск вариантов ее решения; отбирать наиболее эффективный вариант на основе аргументированного выбора критериев оценки эффективности выбранного решения; осуществлять выбранный вариант на практике; оценивать полученный результат, рефлексировать и корректировать свое поведение. Таким образом, оценивается «деятельностная составляющая» компетентности.

Рост компетентности предлагается также фиксировать в ситуациях самооценки имеющихся знаний и умений, связанных главным образом с познавательной деятельностью, рефлексии собственной комфортности и затруднений в процессе поиска решений.

Таким образом, очевидно, что система критериев и показателей оценки результативности процесса педагогической подготовки и обучения педагогике, в частности, ориентирована

- на единство теории и практики *в части перехода от теории к практике;*
- на развитие рефлексивности педагога как условия формирования личностной компетентности, в частности – умения проектировать и осуществлять профессиональное самообразование;
- достаточно сложна в применении в силу многоаспектности диагностируемых компонентов при отсутствии системообразующего;

- представлена современными *формами* контроля, соответствующими особенностям гуманитарного педагогического знания.

При разработке критериев, показателей для отслеживания результативности экспериментально-аналитического обучения педагогикие учтены имеющиеся наработки в области мониторинга результатов педагогического образования.

Исходя из концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике *результатом* реализации данной модели является отработанный механизм взаимоперехода теория – практика *и практика – теория,* проявляющийся с одной стороны через *компетентное* решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе *профессионально-исследовательской деятельности*, а с другой - как *умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое* знание и затем творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения, совершенствуя для этого свои профессиональные умения и педагогическое мировоззрение, что обеспечивает *саморазвитие* педагога.

Критериями и показателями результативности экспериментально-аналитического обучения педагогике являются:

– развивающееся *педагогическое мировоззрение*, для которого характерны реализуемые в деятельности положительное отношение к педагогике как источнику обобщенных объективных знаний; ответственное отношение к ее изучению; отношение к детям с позиции уважения, признания за ними права самостоятельного решения; осознанность собственной позиции по различным вопросам образования, готовность к философскому осмыслению проблем образования; оптимистическое отношение к себе в роли педагога;

– развивающееся *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления: системность, детерминизм, вероятностность,

конкретность, аналитичность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность;

– развивающийся *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений (умение применить теорию на практике) – рефлексивных, диагностических, прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских, аналитических, саморегуляции («практика из теории») – в их индивидуальном воплощении;

– саморазвитие студента как педагога: самоопределение, самообразование, самосовершенствование в реализуемой профессионально-исследовательской педагогической деятельности.

В соответствии с указанными критериями и показателями определены признаки, позволяющие отследить результат экспериментально-аналитического обучения педагогике на каждом из четырех этапов.

На *ориентационном* этапе, призванном способствовать профессионально-личностному самоопределению и определению перспектив саморазвития на основе применения системных знаний о профессиональном мастерстве и компетентностях педагога о результативности экспериментально-аналитического преподавания педагогики позволяют судить следующие признаки (прил. 7, прил. 12).

Констатировать позитивную динамику *педагогического мировоззрения можно при условии если студент:*

- рефлексируя свой детский опыт и произошедшее изменение статуса (от воспитуемого к воспитателю) осознает важность отношение к детям с позиции уважения, признания за ними права самостоятельного решения;
- проявляет интерес к вопросам педагогики (живо реагирует, задает вопросы);
- качественно выполняет все задания;
- с интересом откликается на возможность выполнить дополнительные творческие задания (участие в конкурсах);

- представляет себя в роли успешного педагога при выполнении творческих заданий;
- интерес и умение выходить на философское осмысление проблем образования наблюдается по крайней мере у отдельных студентов;
- собственную позицию по различным вопросам образования демонстрируют по крайней мере отдельные студенты.

О *качестве знаний* и позитивной динамике формирования *теоретического* педагогического *мышления* свидетельствуют такие признаки как: системное представление о сущности педагогического мастерства, сформированное на основе синтеза личных представлений студента и обобщающих их теоретических знаний; умение применять системное знание о сущности педагогического мастерства для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя *в условиях квази-профессиональной деятельности;* проявление творчества при осмыслении своего педагогического кредо; знание студентом уровня своих педагогических способностей.

Если студент получил опыт самопознания путем самодиагностики и рефлексии, знает уровень своих педагогических способностей, отрефлексировал уровень сформированности умений саморегуляции, осознал свой индивидуальный стиль учения, получил опыт проведения диагностики (опрос, обработка данных), получил опыт анализа фрагмента педагогического процесса; если выявились более общительные и менее общительные студенты, выявились лидеры-организаторы, то это можно рассматривать признаками формирования в дальнейшем *индивидуального педагогического стиля.*

Свидетельством процессов саморазвития студента как педагога выступают следующие признаки: студент сформировал собственное представление об идеальном педагоге (учителе), знает уровень своих педагогических способностей, определил перспективы саморазвития на

период обучения в вузе, знает приемы самообразования, демонстрирует желание заниматься самообразованием.

Совокупность указанных признаков выявляется при помощи пакета диагностических методик (прил. 15), включающего: матрицу оценки самостоятельной работы студента, анкеты и тесты по выявлению уровня педагогических способностей, индивидуального стиля учения, мотивации получения педагогического образования, готовности к саморазвитию; анализ уровня педагогического мастерства учителя на основе текстов из художественных произведений и мемуарной литературы; наблюдение за участием студентов в *проективно-творческих мероприятиях*, например в фестивале мини-спектаклей «Мое педагогическое кредо» (групповая работа), создании творческих проектов «Издание собственной книги «Мое педагогическое кредо» (индивидуальное задание).

Анализ получаемых диагностических данных позволяет оценить как преподавателю, так и студенту, в какой мере достигнут ожидаемый результат этапа - сформированное на основе синтеза личных представлений и теоретических знаний системное представление о сущности педагогического мастерства и умение применить его для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя; знание уровня своих педагогических способностей определение исходя из этого перспектив саморазвития на период обучения в вузе.

Целью второго этапа - *отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога* является освоение базовых педагогических знаний как условие анализа особенностей педагогического процесса в разных педагогических системах, выявления проблем, причин их возникновения и путей решения с позиции гуманизма как в условной, так и реальной ситуации.

О положительной динамике в развитии всех выделенных показателей *педагогического мировоззрения* свидетельствуют следующие признаки, наблюдаемые в поведении студента:

- проектирует и конструирует реальный педагогический процесс как поток нестандартных педагогических ситуаций, решаемых с позиции уважения детей, признания за ними права самостоятельного решения;
- задает интересные вопросы по сути изучаемых проблем;
- признает значимость педагогики как науки о закономерностях педагогического процесса и развития личности ребенка в педагогическом процессе для повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности;
- одним из ведущих мотивов изучения педагогики называет значимость для будущей практической педагогической деятельности;
- качественно выполняет все задания;
- с интересом откликается на возможность выполнить дополнительные творческие задания (участие в конкурсах);
- проявляет интерес и умение выходить на философское осмысление проблем образования (отдельные студенты);
- собственную позицию по различным вопросам образования демонстрирует большая часть студентов (не менее половины);
- уточнены, скорректированы представления о себе как педагоге на основе первых педагогических проб; отсутствует страх перед детьми подросткового возраста.
- освоены базовые педагогические знания как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта *в условиях квази-профессиональной деятельности*

О позитивной динамике процесса формирования *теоретического* педагогического *мышления свидетельствуют* признаки, которые можно выявить *в условиях квази-профессиональной деятельности* студента, который

- умеет характеризовать как систему фрагмент педагогического процесса (деятельность конкретного педагога, внеклассное мероприятие, урок,

деятельность учителя и классного руководителя, образовательного учреждения);

- применяет базовые педагогические знания при проектировании и конструировании реального педагогического процесса;
- проектирует и конструирует реальный педагогический процесс как поток нестандартных педагогических ситуаций;
- умеет применить системное знание о сущности педагогического мастерства для анализа своего уровня педагогического мастерства.

О качестве знаний *студентов на данном этапе можно судить по следующим признакам:*

- усвоены базовые педагогические понятия (педагогический процесс, педагогическая система) как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта;
- усвоены ведущие идеи по проблеме, представлена детализация этих идей (структурные элементы);
- известны позиции разных научных школ, их авторы и ведущие представители;
- узнает педагогическую категорию, несмотря на многообразие существующих определений;
- в устном ответе выделяется тезис и доказательство, части ответа логически связаны;
- отражены современные научные взгляды;
- теоретический тезис конкретизирован через примеры из практики (личного детского или педагогического опыта, опыта другого лица) или фрагменты художественных произведений.

Признаками позитивных изменений в процессе формирования *индивидуального педагогического стиля* являются следующие*:*

- уточняются, корректируются представления о себе как педагоге;
- имеется прецедент педагогической рефлексии;

- диагностические умения сформированы как составляющая познавательной деятельности;
- задания на прогнозирование перспектив и результатов педагогической деятельности не вызывают затруднений примерно *у трети студентов*;
- знает и пробовал применить на практике *(в квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельности)* базовые умения конструирования педагогического процесса; базовые коммуникативные и организаторские приемы и алгоритмы;
- задания на анализ педагогического процесса (деятельность конкретного педагога, осуществление педагогического процесса в социальных системах разного масштаба, фрагмент педагогического процесса – урок, внеклассное мероприятие - как система) не вызывают затруднений примерно *у трети студентов*;
- знает и пробовал применить на практике *(в квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельности)* базовые приемы и алгоритмы саморегуляции.

Признаками процессов *саморазвития* студента как педагога являются следующие проявления в его действиях и суждениях:
- знает свои возможности в познавательной деятельности, осознает свои плюсы и минусы в практической педагогической деятельности;
- самостоятельно пополняет свои знания исходя из познавательного интереса и потенциальной полезности педагогических знаний для жизни и педагогической деятельности;
- старается изменить себя, исходя из проблем, возникающих в практической педагогической деятельности.

Обозначенные признаки отслеживаются при помощи совокупности диагностических методик, включая матрицу оценки самостоятельной работы студента, анкеты по выявлению мотивации получения педагогического образования, готовности к саморазвитию; учебные тесты по выявлению профиля знаний в соответствии со стандартом образования; анализ текстов

из художественных произведений и мемуарной литературы; карты оценки уровня педагогического мастерства.

Совокупность указанных признаков свидетельствует о достижении ожидаемого результата этапа - освоение системных педагогических знаний как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекция представлений о себе как педагоге.

Целью третьего этапа - *отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности* является освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми.

Диагностика достижения ожидаемого результата данного этапа экспериментально-аналитического преподавания педагогики осуществляется по обозначенным ранее критериям (сформированность *педагогического мировоззрения,* сформированность *теоретического* педагогического *мышления,* качество знаний, сформированность *индивидуального педагогического стиля,* достаточная выраженность процессов саморазвития студента как педагога) и показателям (прил. 12) с учетом следующих признаков.

О позитивной динамике по критерию *сформированность педагогического мировоззрения* свидетельствуют проявления в деятельности и суждениях студента:

- проектирует и конструирует реальный педагогический процесс как поток нестандартных педагогических ситуаций, решаемых с позиции уважения детей, признания за ними права самостоятельного решения;
- признает значимость педагогики как науки о закономерностях педагогического процесса и развития личности ребенка в педагогическом

процессе для повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности;

- задает интересные вопросы по сути изучаемых проблем, по решению конкретных проблем педагогического процесса;
- самостоятельно изучает вопросы педагогики, имеющие личностное и профессиональное значение;
- осуществляет философское осмысление проблем образования демонстрирует большая часть студентов;
- собственную позицию по различным вопросам образования демонстрирует большая часть студентов;
- знает свои плюсы и минусы в работе с учащимися, видит перспективы работы над собой; не испытывает страха перед детьми подросткового возраста.

Признаками формирования *теоретического* педагогического *мышления* на данном этапе выступают:

- успешное применение знаний для анализа, проектирования, коррекции реального педагогического процесса, *пополнение их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности;*
- умение применить системное знание о сущности педагогического мастерства для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя и уровня своего педагогического мастерства *в условиях реального педагогического процесса.*

Основным обобщенным показателем *качества знаний* на данном этапе служит признак: осваиваемые (в соответствии со стандартом) отрасли педагогического знания специальная педагогика, история образования, более конкретные вопросы педагогической теории и практики в рамках спецкурсов выступают в качестве способа проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей.

На данном этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики наибольшим оказывается количество проявлений позитивной

динамики процесса формирования *индивидуального педагогического стиля.* К ним относятся следующие проявления студента в профессиональной деятельности и общении:

- знает свои плюсы и минусы в работе с учащимися, видит перспективы работы над собой;
- сформированы умения педагогической рефлексии особенностей педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми (*не менее чем у половины студентов*);
- умеет проводить микроисследование по выявлению типичных проблем учащихся, изучению разных элементов педагогического процесса, стиля учителя, диагностические умения сформированы как составляющая практической педагогической деятельности;
- умеет формулировать цель воспитательной работы на среднюю и близкую перспективы;
- умеет составлять план работы;
- задания на прогнозирование перспектив и результатов педагогической деятельности не вызывают затруднений примерно *у половины студентов*;
- знает и пробовал применить в новых условиях базовые умения конструирования педагогического процесса;
- успешно решает на уроке обучающие, воспитывающие, развивающие задачи;
- на уроке в полной мере реализует принципы обучения в соответствии с выбранной системой обучения;
- знает свои достоинства и недостатки, старается совершенствовать коммуникативные умения: быстро входить в контакт с детьми, общаться с детьми разного возраста, привлечь внимание, установить дисциплину, замечать состояние человека, быть внимательным к детям, находить подход к каждому, верно выбирать интонацию в общении, владеть мимикой, решать конфликты, активизировать детей на уроке;

- знает свои достоинства и недостатки, старается совершенствовать организаторские умения: организовать детей в учебной и внеучебной деятельности, включать детей в целеполагание, планирование работы, анализ проведенных дел и рефлексию жизнедеятельности, учитывать особенности детей при распределении поручений, активизировать детей на уроке;
- задания по структурно-функциональному анализу педагогического процесса не вызывают затруднений примерно *у половины студентов*;
- верит в успех трудного дела;
- владеет собой, знает свои достоинства и недостатки, старается совершенствовать умения саморегуляции.

К признакам *саморазвития студента как педагога* относятся следующие:

- имеет собственную позицию по различным вопросам образования – это характерно для *большей части студентов*;
- знает особенности своего стиля педагогической деятельности и общения с детьми;
- самостоятельно пополняет свои знания исходя из познавательного интереса и полезности педагогических знаний для практической педагогической деятельности;
- знает свои достоинства и недостатки как условие эффективного решения педагогических задач, старается совершенствовать педагогические умения.

Обобщенным результатом этапа является умение применять знания для анализа, проектирования, коррекции педагогического процесса, пополнять их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности; умения, соответствующие профессионально-педагогическим компетентностям в сочетании с рефлексией собственных успехов и перспектив развития.

Основными методами отслеживания результата выступают: экспертная оценка и самооценка уровня сформированности компонентов педагогического мастерства по Карте-схеме, анализ продуктов

профессиональной деятельности (характеристика класса, план и анализ результатов работы), анализ продуктов профессионального творчества (алгоритм, импровизация), анализ количества и качества учебно-исследовательских работ (микро-исследования, курсовые работы, публикации и т.п.), анкеты рефлексивного характера; в качестве дополнительных - учебный тест, устное выступление по проблеме, анализ учебной творческой работы, анализ фрагмента педагогического процесса.

Целью четвертого этапа экспериментально-аналитического обучения педагогике – этапа *отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности* является отработка комплексного умения осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность: *выявлять* педагогические проблемы; исходя из анализа особенностей учащихся (воспитанников), *проектировать*, используя самостоятельно пополненные теоретические знания по проблеме, *осуществлять* педагогическую деятельность, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию, *анализировать* ее результаты исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися.

Ожидаемый результат этапа, а именно - сформированное и отрефлексированное *педагогическое мировоззрение,* сформированное на удовлетворительном уровне *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления; проявляющийся и отрефлексированный *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении; саморазвитие в процессе реализуемой профессионально-исследовательской деятельности – является результатом экспериментально-аналитического обучения

педагогике в педагогическом вузе и может быть зафиксирован по всем показателям с опорой на признаки, отраженные в табл.7.

Результат экспериментально-аналитического обучения педагогике может быть зафиксирован поэлементно при помощи системы диагностических методик (прил. 15). Вместе с тем, сложность компонентного состава результата экспериментально-аналитического обучения педагогике обусловила необходимость выделения *обобщенных показателей*. Такими обобщенными результатами, синтезирующими комплекс обозначенных характеристик, можно считать сформированность *перехода «теория-практика»* (компетентность), а также сформированность *перехода «практика-теория*». Диагностирование не динамики константы (качества, свойства и т.п.), а динамики *качества изменения - перехода* от одной деятельности к другой (познавательная практическая педагогическая и практическая-познавательная) и от одной формы психической активности к другой (мысль-действие, действие-мысль) определило необходимость *разработки особого диагностического инструментария*. Это «мягкие», «аутентичные» диагностические методики, основанные на анализе продуктов педагогического творчества студента. О сформированности перехода «теория-практика» может свидетельствовать (в рамках познавательной деятельности) умение осуществлять *анализ* текстов и видеозаписей, содержащих описание фрагментов педагогического процесса, а также наблюдаемых реальных фрагментов педагогического процесса; осуществление и поэлементный *самоанализ* педагогической деятельности в игровой (моделируемой) и реальной ситуации, а также *импровизации* студента, оцениваемые им как успешные, в педагогической ситуации, оцениваемой студентом как сложная.

О сформированности перехода «практика-теория» свидетельствует умение разработать «*алгоритм*» эффективного решения типичной ситуации профессиональной деятельности; усложнение алгоритмов. Данные диагностические методики были экспериментально проверены на втором и

четвертом этапах опытно-экспериментальной работы и использованы как для организации исследования, так и для повышения качества обучения педагогике.

2.6. Принципы и условия применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике

Преобразование модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в статус образовательной технологии определило не только необходимость ее многолетней проверки в условиях опытно-экспериментальной работы, но и выявления необходимых и достаточных условий ее применения.

Учебно-познавательная, деятельность, построенная как квази-исследовательская, предполагает формирование системного педагогического знания, каким, как представляется, являются понятия «педагогическое мастерство», «педагогические деятельность и общение», «педагогическая система», «педагогический процесс», «парадигма педагогики». Эмпирической основой рассмотрения данных понятий выступает предыдущая обыденная жизнедеятельность студентов-субъектов педагогического процесса в роли школьника и сына/дочери, естественное повседневное взаимодействие с людьми, в последующем – первый профессионально-педагогический опыт. Бытовые взгляды, привычные способы взаимодействия взрослых и детей анализируются, систематизируются и оформляются в виде *модели* при изучении курса. Именно наиболее общие системные понятия выступают в качестве критериев анализа особенностей педагогической практики, представленной как в форме описания или видеозаписи педагогического процесса (ситуация, урок, опыт работы учителя или учебного заведения), в форме реального наблюдаемого педагогического процесса или собственной практической педагогической деятельности в ходе естественного повседневного взаимодействия с людьми,

учебно-игровой (квази-профессиональной), учебно-профессиональной деятельностях.

Формами учебно-познавательной деятельности выступают проблемная лекция, активные формы проведения семинаров, а также экскурсии в учебные заведения (прил. 10).

Познавательная (учебно-исследовательская) деятельность развивается в процессе проведения педагогических микроисследований. Их сложность постепенно увеличивается. Так, *на первом этапе* экспериментально-аналитического преподавания педагогики это опрос: трех респондентов – школьника, взрослого человека, пожилого человека – по двум вопросам, позволяющим выяснить, на чем основан и в чем проявляется авторитет авторитетного педагога, что связано с изучением раздела «Введение в педагогическую деятельность». Затем, *на втором этапе* экспериментально-аналитического преподавания педагогики, предусматривается проведение силами студентов всей группы *совместно-распределенного исследования*: изучение интересов и ценностей современного молодого поколения (учащихся с первого по одиннадцатый класс) при освоении раздела «Общие основы педагогики». Все инструкции дает преподаватель, подробно объясняя как настроить детей, как отвечать на их вопросы, как обработать результаты; усложняется только форма учебного исследования. В обоих случаях в ходе аудиторного занятия полученные эмпирические данные соотносятся с информацией из справочной и учебной литературы, а затем систематизируются в форме модели, отражающей сущность изучаемых понятий.

На втором этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики студентам предлагается выполнить *индивидуально* на выбор, исходя из собственных интересов (по одной из проблем теории воспитания), более объемное учебное исследование, включающее несколько методик (2-3 в одном исследовании). Тематика, цель и задачи исследования, диагностические методики подобраны преподавателем. Задание основано на

сравнительном анализе эмпирических данных, что обеспечивает достоверность выводов, а также на сопоставлении результатов исследования и педагогической теории (списки литературы также предлагаются преподавателем). Учебное исследование выполняется студентом практически самостоятельно с опорой на полученные инструкции, результат предъявляется на семинарском занятии.

На третьем этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики микроисследование проводится в ходе учебно-методической практики: оно аналогично предыдущему по сложности и организации, но проводится на другом содержании (по проблемам дидактики), а главное – позволяет интегрировать учебно-исследовательскую и учебно-профессиональную деятельности. Для закрепления восприятия исследования как части профессиональной деятельности педагога, результаты учебных исследований защищаются в школе, где работала группа студентов на мини-конференции по итогам практики.

Исследования, отражающие социально-педагогический и коррекционный аспекты деятельности учителя, предполагают большую самостоятельность студентов: им необходимо самостоятельно подобрать диагностические методики и теоретическую литературу по проблеме с опорой на предлагаемые преподавателем методические рекомендации, списки литературы по педагогической диагностике и указанным разделам педагогической теории.

В ходе стажерской практики (*на четвертом этапе* экспериментально-аналитического преподавания педагогики) предусмотрено осуществление учебно-профессиональной деятельности на экспериментальной основе с обязательной формирующей составляющей: студентам необходимо провести предварительную диагностику проблем класса или конкретных учащихся, затем осуществить микроисследование в соответствии с освоенными на предыдущих курсах требованиями к педагогическому исследованию, постараться решить проблему класса, признанную ключевой, (или ее часть),

организуя учебную и внеучебную воспитательную работу, провести повторный диагностический срез, оценить эффективность собственных усилий. Таким образом, микроисследования органично включаются в учебно-профессиональную деятельность, переводя ее на новый качественный уровень – *профессионально-исследовательский*. Сформированный опыт осуществления профессионально-исследовательской деятельности становится в дальнейшем основой для повышения уровня квалификации молодого учителя-выпускника вуза. Условием развития учебно-исследовательской деятельности является тесное *сотрудничество с образовательными учреждениями*, потребность педагогических коллективов в результатах исследований студентов.

Рефлексивная деятельность пронизывает все формы познавательной деятельности на всех этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Рефлексия касается детских воспоминаний студентов, их опыта учебной и внеучебной деятельности, методов воспитания применяемых по отношению к ним их родителями и т.п. Рефлексивная деятельность осуществляется через проведение на первом этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики практикума «Какой я?», организацию фестиваля мини-спектаклей «Мое педагогическое кредо» (факультетский и университетский туры), «издание» каждым студентом собственной книжечки с аналогичным названием; в форме мини-беседы в ходе аудиторных занятий; путем заполнения рефлексивных анкет по итогам освоения того или иного раздела курса и по итогам педагогических практик. Последние позволяют сопоставить самооценку и экспертную оценку, спрогнозировать направления работы над собой, выявить динамику развития профессионально-значимых качеств и умений. Эффективным приемом, стимулирующим рефлексивную деятельность студентов, является выявление их ожиданий относительно предстоящей практической педагогической деятельности (страхов, надежд) с последующими комментариями по итогам практики: насколько ожидания оправдались. Развитие рефлексивной

деятельности проявляется в снятии барьеров, легкости включения в данную деятельность, сформированности навыка осуществления процедур рефлексии.

Самообразование как познавательная деятельность, полностью осуществляемая студентом становится ведущей на третьем и четвертом этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Условиями включения данного вида познавательной деятельности в процесс освоения студентом педагогического знания является: сформированность информационной компетенции студента, навыков самостоятельной работы; отсутствие барьеров (страха) перед специальной педагогической терминологией, популярными и научными педагогическими текстами; потребность в новых знаниях для удовлетворения познавательного интереса и более эффективного решения практических педагогических задач.

Формами развития операционной и мотивационной готовности к самообразованию является включение в самостоятельную работу, сочетающую обязательность задания и возможность самоопределения в содержании и форме предъявления результатов самостоятельной работы: подготовка сообщений, рефератов по «своей теме» и по теме на выбор студента (из списка тем, количество которых значительно превышает количество студентов на курсе), вариативные задания (репродуктивные – творческие; на основе текста – на основе опыта практической работы; и т.п.); рефлексия педагогических проблем, ответы на которые можно найти самостоятельно, реклама педагогических изданий и др. (прил. 10).

На начальных этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике отсутствие профессионального опыта практической педагогической деятельности у большинства студентов снижает уровень мотивации освоения практикоориентированного педагогического знания, компенсация отсутствующего опыта является одной из задач преподавателя на всех этапах преподавания педагогики. Поэтому важно использовать *все многообразие видов практической педагогической деятельности*, используя

возможности образовательной среды вуза и других социальных сред; опыт полученный студентами не только в настоящем, но и в прошлом.

Предыдущая обыденная жизнедеятельность выступает на первом и втором этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики в качестве эквивалента практической педагогической деятельности и имеет на данных этапах большое значение, когда у подавляющего большинства студентов еще не сформирован собственный опыт профессиональной деятельности. Именно детские впечатления о педагогическом процессе, в котором студент участвовал в роли воспитуемого и обучаемого, становятся предметом рефлексии, феноменом, анализируемым в процессе формирования педагогических понятий (цель, принципы, метод, содержание, среда обучения и воспитания, концепция воспитания/обучения и других). На третьем и четвертом этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики детские впечатления, стереотипы рефлексируются с целью их принятия или отрицания в процессе формирования собственного стиля педагогической деятельности и общения. Иными словами, предыдущая обыденная жизнедеятельность может выступать барьером профессионального становления студента и ее активное включение в процесс экспериментально-аналитического обучения педагогике позволяет использовать положительный потенциал и нейтрализовывать возможное негативное влияние детских впечатлений.

Квази-профессиональная деятельность (игровое моделирование) является неотъемлемой чертой современного процесса обучения в вузе. Это и мини-ситуации, решаемые в контексте рассмотрения теоретических вопросов качестве примера-иллюстрации, и ролевые игры по конструированию будущей практической педагогической деятельности (ситуации «запись в отряды», «с отрядом до лагеря», «экстремальное происшествие в детском лагере отдыха»; «решение конфликта», «педагог – организатор организаторов», «начало урока», «нетрадиционные формы урока» и др.). Развивают важные для педагогической деятельности умения целеполагания,

самоорганизации, взаимо- и самооценки дидактические игры-соревнования (например, «педагогический ринг», «взаимозачет») (прил. 10). В данной деятельности педагогическая теория становится необходимой для качественной организации игровой деятельности, становится условием ее проектирования или критерием оценки.

Учебно-профессиональная деятельность становится средством освоения педагогической теории, если организуется не на основе копирования действий учителя-руководителя практики, а как продолжение учебного процесса в вузе. Это значит, предполагает усиление доли процедур анализа педагогического процесса и собственных действий с точки зрения теории: составление характеристики класса на основе диагностики с обязательным формулированием проблем класса, педагогических цели и задач студента на период практики; организацию индивидуального и группового дидактического самоанализа и анализа уроков студентов; проведение самоанализа внеклассного мероприятия с *позиций системного подхода*, а не на основе эмоционального впечатления студента и преподавателя. Важную роль имеет, как отмечалось, интеграция учебно-исследавательской и учебно-профессиональной деятельностей. В соотнесении с рефлексивной деятельностью учебно-профессиональная становиться все более осмысленной, личностно значимой, самоуправляемой.

Самосовершенствование стимулируется на протяжении всего экспериментально-аналитического курса педагогики. На первом этапе в качестве локальной технологии стимулирования самосовершенствования студента как будущего педагога выступает совокупность приемов создания внутреннего противоречия, возникающего в следствие рефлексии и диагностирования уровня собственных педагогических способностей и одновременного выявления эталонной структуры педагогического мастерства, описания поведения или обобщенных характеристик реальных учителей-мастеров (через фрагменты художественных текстов, воспоминания однокурсников и самих студентов, микроисследование

«Авторитет учителя»); решение противоречия «материализуется» в образной форме при создании для студенческой группы сценария спектакля «Мое педагогическое кредо» и в форме своеобразного проекта саморазвития при написании книжечки с аналогичным названием.

В качестве локальной технологии стимулирования самосовершенствования студента как педагога выступает сравнение проектируемого уровня проявления педагогического мастерства (мини-сочинения перед практикой) и реально проявленного в практической деятельности путем рефлексии (дневник педагогических наблюдений, мини-сочинения-отчеты), сравнения самооценки и экспертной оценки (карта-схема оценки уровня педагогического мастерства студента-практиканта в баллах). По итогам любого периода практической педагогической деятельности студента (проведение лабораторного занятия в школе, летней практики в оздоровительном лагере – университетский компонент учебного плана, учебно-методической и стажерской практики) предполагается определение каждым студентом перспектив работы над собой исходя из анализа уровня достигнутых результатов. Поскольку самосовершенствование, как и всякий само-процесс, не терпит внешнего вмешательства, данный вид деятельности предполагает создание доверительных отношений со студентами, корректность преподавателя, отсутствие любых форм оценивания представленных рефлексивных материалов (комментарии аналитического характера возможны).

Профессионально-исследовательская деятельность формируется на завершающем четвертом этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики в результате интеграции познавательной и практической педагогической деятельности, где последняя выступает стимулирующим фактором *самообразования и самосовершенствования* субъекта, поскольку сущность *профессионально-исследовательской* деятельности заключается в рассмотрении профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой

теоретической информации, использования новых коммуникативных и организационно-деятельностных технологий для эффективного решения возникшей практической проблемы. *Профессионально-исследовательская деятельность* реализуется педагогами не просто включенными в инновационные преобразования системы образования, но выступающими инициаторами, носителями инновационных идей разного масштаба.

Освоение алгоритма профессионально-исследовательской деятельности в ходе стажерской практики является показателем сформированности механизма взаимоперехода теория-практика, практика-теория и, соответственно, успешности *поэтапного взаимопроникновения* познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности.

В процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики *как дополнительные* используются также следующие виды познавательной и практической педагогической деятельности: познавательная (эвристическая), учебно-познавательная (воспроизводящая), научно-исследовательская, досуговая (внеучебная, общественно-полезная) профессиональная, профессиональная (инновационная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, предыдущая профессиональная деятельность.

Создание проблемной ситуации и стимулирование познавательной активности студентов при ее решении, использование методов проблемного изложения и эвристической беседы эффективно на лекции, когда необходимо быстро изложить сложный теоретический материал, для самостоятельного осмысления которого (с выходом на теоретическую модель) у студентов нет достаточного опыта и знаний. В некоторых случаях эффективной оказывается воспроизводящая учебно-познавательная деятельность: когда необходимо проверить полноту усвоения информации, чтобы затем использовать ее как базу поисковой деятельности. Данные виды

деятельности являются вспомогательными, используются для решения частных задач, но не исключаются в процессе преподавания педагогики.

Научно-исследовательская деятельность студентов развивается на базе учебно-исследовательской примерно в том же объеме, как и в целом в процессе преподавания в высшей школе. Это выполнение отдельными студентами курсовых и выпускных квалификационных работ, обладающих определенной научной новизной. Выявление студентов, имеющих склонность к научной деятельности, традиционно является задачей преподавателей высшей школы.

Внеучебная досуговая деятельность будучи соотнесена с учебным планом по педагогике и позволяет применить изученную теорию в нестандартной ситуации, способствуют повышению эмоциональной привлекательности педагогической теории и профессионально-педагогической деятельности в целом. *Внеучебная общественно-полезная* деятельность (осуществляется через работу педагогических отрядов, волонтерских групп, общественных организаций в детских домах, через организацию социально-педагогического просвещения) позволяет расширить возможности пополнения педагогического опыта студентов, развивает профессионально значимые качества, ценностные ориентации; в ходе данной работы преподаватели, обычно, выступают в роли консультантов, экспертов.

Профессиональная, профессиональная (инновационная), предыдущая профессиональная виды деятельности включаются в процесс экспериментально-аналитического преподавания педагогики, при условии наличия в группе студентов носителей профессионального опыта: если кто-то из студентов работал в образовательном учреждении или работает на момент обучения в вузе. Такие студенты с одной стороны становятся экспертами при решении проблемных ситуаций, организаторами ролевых игр, с другой – нуждаются в консультировании по проблемам, возникающим в профессиональной деятельности и общении. Опыт студентов-«стажистов» существенно обогащает совокупное педагогическое знание однокурсников.

Естественное повседневное взаимодействие с людьми выступает эквивалентом практической педагогической деятельности, соотнесенным не с прошлым опытом, а с настоящим временем и поэтому, поддающимся коррекции исходя из пополняющихся педагогических знаний. Студенты по желанию могут воспользоваться возможностями естественного повседневного взаимодействия с людьми для отработки элементов педагогической техники, технологий коммуникативной и организаторской деятельности.

Включение студентов в продуманную систему развивающихся деятельностей способствует отработке взаимоперехода «теория – практика», обеспечивает формирование системного (научного) и вместе с тем личностного, применимого на практике знания, являющегося основой профессиональной компетентности будущего педагога. На разных этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики более значимыми становятся разные виды деятельности, за исключением рефлексивной деятельности, которая сохраняет значение на протяжении всего периода вузовского обучения (прил. 8). Так, на *ориентационном* этапе основную роль выполняют познавательная (квази-исследовательская), рефлексивная и предыдущая обыденная жизнедеятельность как эквивалент практической педагогической деятельности.

На этапе *отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога* на первый план выходят четыре вида познавательной деятельности (эвристическая, квази-исследовательская, учебно-исследовательская, рефлексивная) и два вида практической деятельности – учебно-игровая (квази-профессиональная) и предыдущая обыденная жизнедеятельность, эквивалентных практической педагогической деятельности, а также появляется первый опыт учебно-профессиональной деятельности.

На этапе *отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности* наряду с квази-исследовательской,

рефлексивной, учебно-исследовательской деятельностью на первый план выходит такой вид познавательной деятельности как самообразование, а в ряду видов практической педагогической деятельности – учебно-профессиональная, учебно-игровая, а также – самосовершенствование.

Этап *отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности* связан с тем, что многие значимые на предыдущих этапах виды познавательной и практической педагогической деятельностей переходят в качество дополнительных, а на первый план выдвигается профессионально-исследовательская деятельность, их интегрирующая, а также виды деятельности, определяющие возможность саморазвития педагога в ходе профессиональной деятельности: рефлексия, самообразование, самосовершенствование, навык обращения к которым отработан на предыдущем этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Качественные изменения, повышение значимости того или иного вида познавательной и практической педагогической деятельности на разных этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики, объясняют многообразие используемых методов преподавания/изучения педагогики и их развитие от этапа к этапу (прил. 11). Интегрирующим элементом является усиление роли исследовательской (экспериментальной) составляющей как в методах познавательной, так и практической педагогической деятельности, замещение методов обучения методами саморазвития (самообразования, самосовершенствования). Обогащению метода преподавания/изучения педагогики способствует то, что приобретаемая информация (обобщенное системное знание, имеющее фундаментальный характер) сразу же используется в качестве критерия для оценки фрагментов педагогического процесса и для его проектирования.

Таким образом, принципиально значение для реализации экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике в образовательной практике приобретают идеи:

– «встроенности» процесса преподавания педагогики в педагогическом вузе в социальный и научный контекст как условия развития всех необходимых видом познавательной и практической педагогической деятельностей;

– диалектического единства процессов *технологизации* обучения в вузе (как ориентации процесса на результат) и *саморазвития* личности студента-будущего специалиста в *избыточной и многовариантной* гуманитарной образовательной среде вуза (как ориентации на нестандартный индивидуализированный результат).

Необходимость реализации данных принципов обусловила постановку задачи создать необходимые социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза, включая систему внеучебной работы кафедры педагогики и систему сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края.

Выводы к главе 2

Таким образом, в соответствии с концепцией экспериментально-аналитического преподавания педагогики, процесс преподавания педагогики как учебного предмета *нацелен* на формирование у будущего учителя как общекультурных и профессиональных компетенций, так и *саморазвивающейся компетентности* как отработку *умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) в антропоориентированном педагогическом процессе*. Реализация данной цели преподавания педагогики позволит выпускнику педагогического вуза включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся

педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории и собственных профессионально-личностных ресурсов, что характеризует современного компетентного специалиста и члена постиндустриального общества.

Отработка механизма взаимопереходов теории и практики, обусловливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально- педагогического саморазвития.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике – двусторонний процесс преподавания и учения, целью которого с точки зрения *студента* – является овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач).

Процесс экспериментально-аналитического *преподавания* педагогики предполагает опору на *принципы*: многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики; дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей; адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту; простоты (адаптивности к социальному контексту).

С точки зрения деятельности *студента, изучающего* педагогику, предполагается следование принципам: ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности; антропоцентризма; самоопределения и активности в процессе изучения педагогики.

Реализация данных принципов предполагает изменение содержательно-организационной стороны преподавания педагогики.

Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики осуществляется поэтапно с учетом основных личностно-образовательных

потребностей студентов разных курсов; выделены этапы: ориентационный; отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога; отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

Элементами содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются последовательно включаемые в образовательный процесс: 1) гуманистические ценности; опыт студента: личностный и педагогический; 2) умения творческой познавательной деятельности; 3) теоретические понятия, определяющие наиболее обобщенные способы решения педагогических задач; 4) умения педагогической деятельности: а) обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, б) обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к собственной педагогической деятельности; 5) рефлексивные и «самопознавательные» умения; 6) информация о социальном контексте; 7) культурный контекст; 8) этический (нормативный) контекст педагогической деятельности. Обозначенные элементы содержания экспериментально-аналитического курса педагогики взаимосвязаны, являются условием формирования друг друга в процессе преподавания педагогики, составляют *комплекс содержательных единиц каждого учебного модуля* (раздела учебной программы).

Отбор и структурирование содержания экспериментально-аналитического курса педагогики осуществляется в соответствии с принципами: полноты и взаимосвязанность элементов научно-педагогического знания; соответствия содержания учебного курса актуальному состоянию науки; *доминантности* разных подходов к научно-педагогическому знанию на разных этапах экспериментально-аналитического курса педагогики.

- Реализация экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики предполагает *поэтапное взаимопроникновение познавательной и практической педагогической деятельностей как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности*.

Каждый из видов деятельности развивается от курса к курсу с точки зрения содержания (усложнение в следствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов) и интегрирует на завершающем этапе в *профессионально-исследовательскую* деятельность. *С*ущность *профессионально-исследовательской* деятельности заключается в рассмотрении профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации, использования (разработки) новых педагогических технологий для эффективного решения возникшей практической проблемы.

Освоение алгоритма профессионально-исследовательской деятельности является *показателем* сформированности механизма взаимоперехода теория-практика, практика-теория и, соответственно, успешности реализации технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике. Сформированность *взаимопереходов теория - практика*, *практика – теория,* проявляется также через *компетентное* решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе *профессионально-исследовательской деятельности* и через *умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое* знание, для повышения эффективности педагогического процесса, через актуализацию *саморазвития* педагога.

Экспериментально-аналитического обучения педагогике может быть представлено в виде гуманитарной технологии.

Глава 3. Экспериментальная проверка модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогических вузах

В данной главе представлено описание и результаты опытно-экспериментальной работы, подтвердившие стабильно эффективное формирование у студентов профессиональных компетенций, проявляющихся в профессионально-исследовательской деятельности, ценностного отношения к педагогической деятельности и педагогическому знанию, стимулирование саморазвития студентов в условиях реализации технологии обучения педагогике, опирающейся на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория».

3.1. Организация и методы опытно-экспериментальной работы по проверке модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики в педагогическом вузе

Опытно-экспериментальная работа по проверке модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики осуществлялась на протяжении 16 лет, включала 5 этапов:

1. Разработки концепции и модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики и проверки элементов модели в условиях локального эксперимента (1992 − 1995гг.).
2. Создания целостной модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики и ее коррекции в условиях локального эксперимента (1996 − 2000 гг.).
3. Осмысления методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины (2000 − 2006 гг.).
4. Проверки эффективности модели в условиях моноуровневой и двухуровневой подготовки педагогов (2002 −2009 гг.).

5. Распространения результатов исследования и выявления социально-педагогических и организационно-психологических условий применения экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики (2005 − 2009 гг.).

Особенность последних трех этапов исследования заключается в том, что переход к следующему этапу не сопровождался завершением предыдущего, то есть задачи, характерные для предыдущего этапа решались одновременно, в согласовании с задачами следующего этапа.

Каждый этап, в контексте общей программы исследования, был направлен на решение особых цели и задач, предполагал выполнение соответствующих действий, использование системы методов исследования (будут охарактеризованы в следующем параграфе), имел особую базу исследования, индикаторы (результаты), свидетельствующие о завершении этапа.

Исходя из признания взаимосвязи педагогики как учебной дисциплины с педагогической наукой и социальной практикой, при характеристике этапов исследования будет представлен *научный и социальный контекст* опытно-экспериментальной работы по проверке модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Первый этап опытно-экспериментальной работы (1992-1995 гг.) был нацелен на разработку концепции и модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Для этого решались задачи:

1) определить параметры ожидаемого результата преподавания педагогики;
2) сформулировать основные противоречия, обусловливающие развитие процессов преподавания и изучения педагогики как взаимосвязанных;
3) выявить основной механизм экспериментально-аналитического преподавания педагогики;
4) выявить и экспериментально проверить элементы модели в условиях локального эксперимента.

Новые цель и ожидаемый результат преподавания педагогики как фактора подготовки «современного учителя» были обусловлены социальным контекстом: для данного периода были характерны не только изменения в общественной жизни, но и поиск новых ценностей педагогической деятельности, новых педагогических систем, бурная, *не всегда упорядоченная* инновационная деятельность отдельных образовательных учреждений.

Актуальность разработки новой модели преподавания педагогики была определена и тенденциями развития базовой науки «педагогика». В данный период наряду с исследованиями, осуществляемыми по схеме естественно-научного исследования, с использованием математических методов анализа данных, появляются работы, опирающиеся на иные методологические ориентиры (антропология, феноменология). Встает вопрос о выявлении диагностических методик, характерных для гуманитарных исследований. Происходит осознание (рефлексия) многообразия педагогических практик, теорий.

На данном этапе было выявлено ключевое противоречие в преподавании педагогики – рассогласование теории и практики, а также основной механизм экспериментально-аналитического преподавания педагогики – многократный вариативный взаимопереход теория/практика, обеспечивающий саморазвитие студента в педагогической деятельности; определены цель и ожидаемый результат [159, 160, 176, 177, 194], принципы экспериментально-аналитического преподавания педагогики. В условиях локального эксперимента на филологическом факультете Пермского государственного педагогического института (университета) осуществлена проверка элементов модели: личностно- и практико-ориентированное содержание занятий, микроисследования, рефлексивные задания, игровое моделирование педагогического процесса.

Результатом этапа стало подтверждение продуктивности концепции и возможность разработки целостной модели экспериментально-

аналитического преподавания педагогики. Свидетельством этому стали положительная динамика отношения студентов к педагогике (от скептического и нейтрального к любопытству и устойчивому интересу), осмысленность знаний и рост педагогической эрудиции; умение применить знания для анализа фрагментов педагогического процесса (урок, общение с учащимися и родителями и др.). Апробация результатов денного этапа осуществлялась в ходе выступлений на заседаниях кафедры педагогики ПГПУ, на областных, региональных, Всероссийских конференциях в гг. Омск, Березники, Пермь.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (1996-2000 гг.) был нацелен на создания целостной модели экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики и ее коррекцию в условиях локального эксперимента на базе филологического факультета ПГПУ. Задачами этапа были:

1) создать иерархию целей и задач преподавания педагогики;
2) скорректировать содержание и методику преподавания курса;
3) разработать методическое обеспечение экспериментально-аналитического изучения педагогики студентами всех курсов по всем программным дисциплинам;
4) разработать систему оценки и самооценки результатов экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики.

Для состояния науки педагогика в данный период было характерно осмысление парадигм педагогической реальности, организация исследований на разных методологических основаниях, встраивание педагогики в контекст культуры, попытка спрогнозировать возникновение новых возможных направлений педагогики как целостной науки, оформление множества современных научных школ, появление большого количества интересных научных публикаций (книг).

Социальный контекст формирования учебной дисциплины составляло начало Болонского процесса, появление первых документов определяющих

отечественную политику в области образования; внедрение разнообразных технологий в образовательный процесс средней школы, повышение научного интереса к проблемам преподавания в высшей школе.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы была разработана и описана система экспериментально-аналитического преподавания педагогики, отраженная в научных статьях [183, 197] и на языке методических пособий для преподавателей и для студентов [185, 202, 207].

Серия методических пособий, включала: основное содержание и методическое сопровождение (вопросы для организации учебного диалога) для лекций; задания для организации дискуссии, ролевого моделирования, поисковой деятельности на семинарских занятиях; задания для самостоятельного изучения педагогической литературы; творческих заданий; пакета методик самодиагностики; пакета микроисследований и т.п.

Итогом этапа стали анализ, систематизация, генерализация результатов экспериментальной работы. Стабильность получаемых результатов обеспечила возможность и необходимость выявления сущностных закономерностей преподавания педагогики, экспериментально-аналитического преподавания педагогики – в частности.

Третий этап опытно-экспериментальной работы (2000-2006 гг.) был ориентирован на осмысление методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе. На данном этапе решались задачи:

1) конкретизировать позиции, составляющие методологическое обеспечение исследования;

2) проанализировать и систематизировать существующие модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики;

3) осмыслить сущность и взаимосвязи компонентов системы экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Научным контекстом решения данных задач было выявление структуры науки, единого тезауруса науки; поиск единицы анализа развития

педагогики как науки и научно – педагогического знания, механизмов развития науки, новых оснований для систематизации педагогических исследований; организация исследований на разных методологических основаниях; систематизация методов педагогических исследований.

Социальным контекстом, влияющим на определение цели и ожидаемого результата преподавания учебной дисциплины «педагогика» явились вхождение России в Болонский процесс, модернизации средней и высшей школы.

На данном этапе осуществлялась подготовка печатных материалов, устных выступлений, в которых отражены методологические основы исследования; апробация идей и опыта экспериментально-аналитического преподавания педагогики в ходе выступлений на конференциях разного уровня. Разработаны и описаны методологические основы преподавания педагогики в педвузе и теоретическая модель экспериментально-аналитического преподавания педагогики, отраженные в серии статей и монографиях автора [161, 164, 175, 199, 205].

Создание на втором этапе опытно-экспериментальной работы целостной модели экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики, стабильно подтверждающей свою эффективность, позволило, опираясь на формируемые методологические и теоретические основы преподавания педагогики, выдвинуть цель следующего этапа.

Четвертый этап опытно-экспериментальной работы (2002 −2007 гг.) был направлен на проверку эффективности модели в условиях моноуровневой и двухуровневой подготовки педагогов. Задачами этапа определены:

1) выявить и экспериментально проверить критерии и показатели результативности преподавания педагогики;

2) провести сравнительный анализ эффективности экспериментально-аналитического преподавания педагогики в условиях реализации стратегий моно и многоуровневой подготовки учителей;

3) смоделировать и создать необходимые социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза

Если в плане развития педагогики как научной дисциплины для данного этапа характерно внимание к методологии науки, рефлексии науки, то изменения социального контекста развития научной дисциплины проявились в реализации концепции компетентностного подхода к образованию, в тенденции стандартизации результатов образования, усилении экономических механизмов управления развитием образования.

На данном этапе была организована серия экспериментов в рамках единой исследовательской программы. Расширилась база эксперимента: в качестве базы констатирующего эксперимента выступили все факультеты ПГПУ, Соликамского государственного педагогического института; в качестве базы формирующего эксперимента наряду с филологическим факультетом – математический; студенты факультетов исторического и информатики и экономики ПГПУ составили контрольную группу исследования.

По итогам данного этапа экспериментально доказаны: роль экспериментально-аналитического преподавания педагогики как фактора, стимулирующего саморазвитие субъектов изучения педагогики; высокая эффективность экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики для формирования механизма взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория»; универсальность логики экспериментально-аналитического преподавания педагогики при её применении в условиях реализации стратегий моно и многоуровневой подготовки учителей в вузе.

Результаты исследования отражены в выступлениях на региональных, Всероссийских, международных конференциях, в публикациях автора [157, 158, 188, 198,203, 204].

Положительная динамика в решении задач осмысления методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины

и проверки эффективности модели экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики в разных условиях подготовки педагогов позволила выдвинуть новые цели опытно-экспериментальной работы. Данное смещение акцентов на фоне решения задач, актуальных для предыдущих этапов, свидетельствовало о переходе работы на следующий этап.

Пятый этап опытно-экспериментальной работы (2005 − 2008 гг.) был направлен на распространение результатов исследования, а также на осмысление и описание социально-педагогических и организационно-психологических условий применения экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики. Этому способствовало решение задач:

1) определить содержательно-методические условия применения экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики в педагогических вузах;

2) изучить профессионально-личностные особенности субъектов освоения экспериментальных программ по экспериментально-аналитическому преподаванию педагогики в педагогических вузах;

3) осмыслить организационно-психологические условия применения экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики;

4) выявить оптимальные социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза.

Для решения обозначенных задач были разработаны курсы для преподавателей вузов и педучилищ по программе авторского курса, проведены конференции, занятия аспирантского семинара (прил. 22, прил. 23).

По итогам этапа выявлены условия применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза. Основные результаты исследования апробированы на заседаниях кафедры педагогики и опубликованы [187, 192, 193, 199].

Таким образом, опытно-экспериментальной работы по проверке модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики в педагогическом вузе проводилась с учетом влияний социального и научного контекста; представляла собой чередование научно-исследовательской (первый, третий, четвертый этапы) и профессионально-исследовательской деятельности (второй и пятый этапы); позволила объединить в рамках одной исследовательской программы фундаментальное исследование, ряд прикладных исследований и разработок.

Для проведения многоуровневого исследования потребовалось создание системы диагностических материалов.

Методы опытно-экспериментальной работы по проверке модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики в педагогическом вузе проанализированы с учетом цели этапа опытно-экспериментальной работы.

В исследовании были использованы методы теоретические и эмпирические, при этом, на разных этапах одна из групп методов могла стать преобладающей.

Особенность также заключается в том, что методы опытно-экспериментальной работы объединяют методы научно-исследовательской деятельности и методы профессионально-исследовательской деятельности в группе эмпирических методов. Иными словами, методики мониторинга результативности процесса преподавания педагогики использованы для подтверждения гипотезы научного исследования; в то же время, методики эмпирического исследования переходят в разряд мониторинговых, используемых для повышения качества преподавания педагогики.

На первом этапе исследования - разработки концепции и модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики для выявления цели, ожидаемого результата, движущих сил и закономерностей преподавания педагогики был использован комплекс методов теоретических

(анализ, генерализация опыта, моделирование) и эмпирических исследований (наблюдение, рефлексия и описание опыта), а именно:

– анализ научных и публицистических источников, характеризующих социальный контекст конструирования учебной дисциплины «педагогика»;

– анализ моделей обучения в средней и высшей школе;

– анализ теоретической и методической литературы по проблеме преподавания педагогики;

– генерализация эмпирического опыта;

– моделирование системы экспериментально-аналитического преподавания педагогики;

– наблюдение за преподаванием педагогики в педвузах Санкт-Петербурга, Омска, Перми;

– рефлексия собственного опыта преподавания педагогики.

На втором этапе исследования - создания педагогической технологии экспериментально-аналитического преподавания педагогики - основным теоретическим методом исследования выступал аспектный анализ:

– системности и целостности процесса экспериментально-аналитического преподавания педагогики;

– взаимосвязи содержательного, методического, организационного аспектов;

– взаимосвязи преподавания и самостоятельной работы под руководством преподавателя;

– динамики видов и форм познавательной и практической деятельностей.

Эмпирические методы на этом этапе можно объединить в две группы: методы научно-исследовательской работы и профессионально-исследовательской деятельности.

Задачам собственно исследования служили методы: педагогический эксперимент, наблюдение, экспертная оценка результативности экспериментально-аналитического преподавания педагогики; взаимооценка и самооценка результативности процесса изучения педагогики студентами,

мониторинговые исследования результатов познавательной и практической педагогической деятельности, анализ практических достижений студентов.

Решению как образовательных, так и исследовательских задач служили:

– творческие работы (например, создание студентом книжечки «Моё педагогическое кредо» способствовало включению студентов в процесс саморазвития и позволяло диагностировать их ценностные ориентации; изучение ценностных ориентаций обеспечивали сценки, спектакли и другие формы театрализации, развивающие умения педагогической техники);

– само- взаимо- и экспертная оценка знаний в ходе устного ответа при помощи Критериев оценки ответа на экзамене (ориентировано на формирование адекватной самооценки, стимулирование самообразования, но при этом обеспечивало более точную диагностику сформированности умения применить знания для анализа и проектирования педагогического процесса);

– анкеты рефлексивного и прогностического характера (способствовали включению студентов в процесс саморазвития, а также показывали перспективы совершенствования технологии экспериментально-аналитического преподавания педагогики);

– беседа с экспертами (оценка профессиональной компетентности);

– карта оценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства (оценка деятельности студента на практике и эффективности предлагаемой технологии подготовки студентов к педагогической деятельности);

– комплексная оценка знаний и умения их применить для анализа реальной ситуации и проектирования перспектив ее развития (использована на госэкзамене по педагогике при помощи «исследовательских» (с 1994 по 1999 гг.) и «методологических» вопросов (в 1998 и 1999 гг.). «Исследовательский» вопрос (прил. 17) выбирался за 3-4 месяца до экзамена, готовился заранее на основе микроисследований, проводимых студентом в ходе педагогических практик, позволял продемонстрировать умение проводить теоретическое и

эмпирическое исследование, осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность. «Методологический» вопрос был построен на анализе текстов с описанием фрагментов педагогического процесса: компетентность студента проявлялась через умение проанализировать феномен, распознать – идентифицировать закономерность, знаниями о которой он владеет, отреагировать на ситуацию и оценить верность своих действий в соответствии со своими профессиональными принципами; соответственно, речь шла о методологии практической деятельности конкретного субъекта (студента, отвечающего на вопрос), который в дальнейшем в практической деятельности будет вынужден применять знания в непрерывном потоке более или менее нестандартных ситуаций (фрагментов) педагогического процесса.

На третьем этапе - осмысления методологических основ преподавания педагогики как учебной дисциплины – с целью выявления фундаментальных закономерностей моделирования и конструирования учебной дисциплины «педагогика» были использованы преимущественно теоретические методы исследования:

– анализ научных публикаций по проблемам науковедения и методологии педагогики;

– исторический анализ теоретической и методической литературы по проблеме преподавания педагогики в XIX-XXI вв., учебников педагогики за обозначенный период;

– моделирование системы взаимосвязей учебной дисциплины «педагогика» с педагогической наукой и социальной практикой.

На четвертом этапе - проверки эффективности экспериментально-аналитического преподавания педагогики по программам специалитета и бакалавриата – с целью изучения возможности применения и эффективности экспериментально-аналитического преподавания педагогики в условиях реализации разных программам подготовки педагогов в педагогическом вузе использовались все три группы методов исследования: теоретические,

эмпирические - для научно-исследовательской деятельности и эмпирические – для профессионально-исследовательской деятельности.

Теоретические методы исследования включали:

– моделирование комплекса организационно-педагогических условий реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики;

– сравнительный анализ и генерализацию результатов эмпирических исследований.

Для решения задач исследования применялись эмпирические методы: педагогический эксперимент, наблюдение; экспертная оценка, взаимооценка, самооценка результативности экспериментально-аналитического преподавания педагогики; анкетирование, тестирование (тест Векслера); анализ творческих достижений студентов (импровизация, алгоритм), а также методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ по Пирсону).

Серия диагностических исследований использовалась (как и на втором этапе исследования) для решения задач исследования и задач повышения качества преподавания педагогики. Так, исследование мотивов получения педагогического образования (анкетирование), уровня педагогических способностей (тест А.А. Орлова), готовности к саморазвитию (тест Т.И. Шамовой) студентов-первокурсников выступает в качестве «входного» среза в системе мониторинга качества и констатирующим срезом при исследовании эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам специалитета и бакалавриата.

Аналогично для решения задач исследования и для повышения качества профессиональной деятельности проводилось:

– анкетирование студентов (при помощи анкет рефлексивного и прогностического характера);

– тестирование по тестам кафедры педагогики ПГПУ (в электронной оболочке AST-тест, пройдено рецензирование в Центре тестирования и

мониторинга качества образования Новосибирского государственного педагогического университета, 2008г.);

– контроль качества знаний при помощи контрольно-измерительных материалов «гуманитарный тест» (Л.А. Косолапова, О.В. Матвеева);

– изучение ценностных ориентаций на основе интерпретации подготовленных студентами спектакля «Моё педагогическое кредо», сценок, творческих заданий (использование возможностей квази-профессиональной и внеучебной-художественной деятельности);

– оценка уровня сформированности профессиональной компетентности студентов (при помощи Карты оценки);

– анализ «импровизаций» и «алгоритмов» студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности, позволяющих зафиксировать при помощи импровизации переход «теория-практика», а при помощи алгоритма - «практика-теория».

На пятом этапе исследования - распространения результатов исследования и выявления условий применения экспериментально-аналитического модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза – с целью выявления условий применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза использовались как теоретические методы, так и эмпирические методы исследования:

– моделирование системы (комплекса) условий применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза;

– анализ и генерализация результатов эмпирических исследований;

– педагогический эксперимент;

– наблюдение;

– анкетирование, тестирование преподавателей;

– интервью;

– контрольно-измерительные материалы, на основе анализа текстов;

– анкеты рефлексивного и прогностического характера.

Таким образом, комплекс методов обеспечивает результативность опытно-экспериментальной работы, если теоретические и эмпирические методы исследования находятся диалектическом единстве, ориентированы на достижение цели этапа опытно-экспериментальной работы; на разных этапах ведущая роль может принадлежать как теоретическим, так и эмпирическим методам исследования.

В условиях отработки педагогической технологии методы опытно-экспериментальной работы объединяют методы научно-исследовательской деятельности и методы профессионально-исследовательской деятельности в группе эмпирических методов: методики мониторинга результативности процесса преподавания педагогики используются для подтверждения гипотезы научного исследования; в то же время, методики эмпирического исследования переходят в разряд мониторинговых, используемых для повышения качества преподавания педагогики.

3.2. Содержание и экспериментальная проверка эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам специалитета

Модель экспериментально-аналитического обучения педагогике реализовывалась в условиях образовательных стандартов по программам специалитета 1984, 1991, 1997, 2000 гг.

Таким образом, можно выявить особенности реализации модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики в условиях пяти изменений в стандартах, отличающихся друг от друга скорректированными целями и результатами подготовки студента; содержанием (номенклатура изучаемых дидактических единиц); по организации (количество часов, отведенных на изучение педагогики, распределение времени по семестрам,

объем и распределение времени, отведенного на педагогическую практику разных видов).

Так, программа до 1991 г была ориентирована на формирование знаний и практических умений, необходимых учителю-предметнику (классному руководителю) для организации процесса обучения и воспитания всесторонне развитой личности. В теоретическом плане осваивались учебные дисциплины «Введение в педагогическую профессию», «Теория воспитания», «Теория обучения», «История педагогики», «Управление школой», а также предполагала организацию непрерывной практики на 2 и 3 курсах, летней (пионерской/воспитательной) практики, учебно-методической и стажерской практик на старших курсах.

Период 1991-1999 гг. характеризуется сохранением, в целом, целевых ориентиров подготовки студентов как учителей и классных руководителей средней школы; незначительным изменением номенклатуры учебных дисциплин, среди которых: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогические теории, системы, технологии», «История и философия образования», «Коррекционная педагогика», «Управление педагогическими системами». Педагогика изучается в течение 8 семестров – базовые дисциплины, спецкурсы – в 9 и 10 семестрах, т.е., на протяжении всего времени обучения в педагогическом вузе. Количество педагогических практик сократилось до двух: учебно-методической и стажерской практик на старших курсах; в Пермском государственном педагогическом университете в рамках вузовского компонента была сохранена летняя (воспитательная) практика на большинстве факультетов.

Стратегия моноуровневой подготовки специалистов 2000-2008 гг. ориентирована по-прежнему, на приобретение знаний и умений, необходимых учителю (классному руководителю) средней школы, предполагает освоение двух педагогических дисциплин: «Педагогика» (включает 10 дидактических единиц, а именно «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и

методика воспитания», «Педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум», «История педагогики и образования», «Социальная педагогика», «Нормативно-правовое обеспечение образования» (с 2005 г.), «Управление образовательными системами»), а также «Специальная педагогика и психология». На изучение педагогических дисциплин отводится 5 семестров, спецкурсы в обобщенной образовательной программе специальности могут отсутствовать. Количество педагогических практик и их целевая направленность сохраняется такой же, как в предыдущий период.

Встраивание экспериментально-аналитической модели в данные стандарты осуществлялось следующим образом. «Ориентационный» этап включает один макро-цикл - содержательно-организационный модуль программы, освоение которого осуществляется по описанному в предыдущей главе алгоритму.

Цикл взаимопереходов «практика-теория» «теория-практика» реализуется в полной мере, если совпадает, в плане содержания, с дидактической единицей «Введение в педагогическую профессию» и включает все элементы содержания экспериментально-аналитического преподавания педагогики (их характеристика представлена в предыдущей главе), а организационно - охватывает один семестр, в который среди прочих видов практической педагогической деятельности включена учебно-профессиональная.

Обязательными элементами на «Ориентационном» этапе выступают: обращение к собственным представлениям студентов об «идеальном» педагоге, выполнение творческого задания в микрогруппах по созданию модели педагогического мастерства (в ходе проблемной лекции); задания на самопознание при помощи диагностических методик по изучению комплекса педагогических способностей (самостоятельная работа и минутки релаксации в ходе аудиторных занятий); практикум «Какой я?»; проведение мини-исследования (опрос «На чем основан и в чем проявляется авторитет

учителя?» трёх респондентов - школьник, взрослый, пожилой) с последующей обработкой результатов в ходе совместно-распределенной работы по созданию модели «авторитет учителя» (семинар); знакомство с биографиями великих педагогов прошлого и настоящего, развитие на этом материале информационной, мультимедийной, коммуникативной (в ходе устного выступления на семинаре) компетенций; создание собственной книжечки-манифеста «Моё педагогическое кредо» (самостоятельная работа) и участие в фестивале мини-спектаклей первокурсников с аналогичным названием (внеучебная работа). Методические материалы к занятиям и самостоятельной работе студентов представлены в пособиях [165, 184, 201, 206, 272].

Стандарт 1991-1999 гг., предполагал деление содержания программы на дидактические единицы исходя из оформившейся на тот момент структуры научно-педагогического знания. Базовый курс педагогики изучался в течение пяти семестров. В связи с этим, на *втором этапе* экспериментально-аналитического обучения педагогике было представлено 4 макро-цикла, включавших следующие дидактические единицы: «Общие основы педагогики», а также «Методика и технологии воспитательной работы» [202]; «Теории и системы воспитания» а также летняя педагогическая практика (вузовский компонент) [202]; «Теории и системы обучения» [207]; «Сотрудничество семьи и школы» (факультетский компонент) [273].

Первый макро-цикл охватывал два семестра (второй и третий) и предполагал изучение общих основ педагогики, включая темы: «Предмет и основные категории педагогики», «Развитие, формирование, воспитание человека», «Цель воспитания», «Отношение педагогики к общему, типичному и уникальному в человеке», «Педагогические возможности деятельности и общения», «Творчество в педагогическом процессе», «Деятельность и общение в теории и педагогической практике», «Учет возрастных особенностей детей», «Интересы ребенка» [202]. Итогом работы

в течение второго семестра выступала система педагогических категорий (их сущность, структура, генезис и взаимосвязи), а также умение использовать в качестве основы для последующего обобщения частные факты, полученные на основе рефлексии и проведения микроисследования (переход «от практики к теории»). В третьем семестре осуществлялась отработка перехода «от теории к практике».

Знания о сущности процессов развитие, формирование, социализация, деятельность, общение; сущности понятий творчество, ценности, цели, интересы; знание возрастных особенностей выступали необходимой и достаточной основой для освоения алгоритмов педагогической деятельности. Изучаемые темы: «Технологии целеполагания и диагностики в педагогическом процессе», «Методика планирования воспитательной работы», «Технология педагогического руководства индивидуальной, групповой, коллективной, организаторской деятельностью детей. Фактор времени», «Методика общения», «Оценочный этап в воспитательном процессе. Поощрение и наказание в воспитании», «Конфликты и их преодоление», «Классный руководитель (куратор, воспитатель) в современной школе», «Система работы педагога по организации самовоспитания школьников», «Педагог – «организатор организаторов», «Педагогические этюды», «Классификация форм воспитательной работы». Переход к алгоритмам практической педагогической деятельности предполагал их использование в практической деятельности, что и происходило на практических занятиях в ходе моделирования фрагментов педагогического процесса (ролевые игры), а также при организации внеклассных мероприятий со школьниками по направлениям воспитательной работы, предложенным преподавателем (критерии выбора направления воспитательной работы: актуальность в данной социальной ситуации и значимость для студентов данного факультета). Студенты каждой группы в рамках проведения лабораторных занятий объединялись в 4 микрогруппы, организовывали подготовку и проведение той или иной формы внеклассной

работы в «своей» школе, обычно у «своего» учителя (классного руководителя), приглашали остальных студентов группы во главе с преподавателем для анализа внеклассного мероприятия. В итоге студенты самостоятельно готовили пакет карточек с описание различных форм воспитательной работы с детьми разного возраста и анализировали при помощи таблицы (составляли собственный, индивидуализированный каталог форм воспитательной работы с детьми).

Второй макро-цикл отработки взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» осуществлялся в следующем (четвёртом) семестре при изучении раздела «Теории и системы воспитания» а также при подготовке и организации летней педагогической практики (вузовский компонент) [185, 202]. Опираясь на появившийся опыт практической педагогической деятельности, результаты микроисследований, рефлексию детского опыта студенты при помощи преподавателя выстраивали понятие «педагогическая система» и применяли его для анализа систем разного масштаба, опирающихся на разные концептуальные основы и проецирующих, в связи с этим, процесс воспитания, имеющий разную логику и алгоритмы педагогического сопровождения. Практически происходила научная рефлексия алгоритмов педагогической деятельности, освоенных в предыдущем семестре. Понятие педагогическая система формировалось также от категорий, имеющих в большей степени личностную окраску (тема «Индивидуальный стиль учителя как система. Выбор метода воспитания») к категориям более абстрактным (темы «Компоненты педагогической системы: Содержание и средства воспитания. Принципы воспитания», «Сущность процесса воспитания. Системный подход в педагогике. Взаимодействие педагогов и воспитанников»). Следующие темы позволяли «проверить» и уточнить сформированное понятие «педагогическая система»: «Коллектив в системе воспитания. Развитие коллектива и индивидуальности», «Индивидуализация процесса воспитания. «Трудные» дети», «Изучение детского коллектива, личности учителя и учащихся» (семинары с

использованием результатов микроисследований), «Авторские педагогические системы». Для подготовки к работе в детском оздоровительном лагере проводился инструктивный лагерь, основанный преимущественно на организации учебно-игровой деятельности, её анализе с точки зрения изученных закономерностей, а также занятие, направленное на «снятие» страхов-барьеров практической педагогической деятельности: «Проблемы, возникающие перед педагогом в летнем лагере отдыха, их преодоление». Практика позволяла оценить сформированность компонентов педагогического мастерства (при помощи карты оценки, заполняемой руководителями детского оздоровительного лагеря); умение ставить цель и анализировать результат педагогической деятельности, «видеть» и понимать ребёнка, формировать коллектив как среду самореализации воспитанников (на основе анализа записей в дневнике педагогических наблюдений); умения обобщать формирующийся опыт и рефлексировать свое профессиональное поведение (описание алгоритма решения типичной профессиональной задачи и эссе по итогам практики).

Третий макро-цикл отработки взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» осуществлялся в пятом семестре при изучении раздела «Теории и системы обучения» [207]. Понятие «педагогическая система», сформированное на примере процесса воспитания «проверялось» на примере дидактических систем в ходе изучения следующих тем: «Дидактика и ее основные категории», «Объяснительно-иллюстративный тип обучения. Традиционные системы обучения. Дидактический анализ урока», «Поисковая модель обучения. Развивающее обучение. Дидактический анализ урока», «Обучение как игра», «Альтернативные дидактические системы и технологии», «Специфика дополнительного образования», «Формирование мотивации учения школьников», «Дифференциация и индивидуализация обучения», «Коллективное и групповое обучение», «Контроль, оценка, отметка», «Современная школа и здоровье детей». Переход от теории (закономерности) к практике (конкретному фрагменту педагогического

процесса) осуществлялся в ходе лабораторных занятий посвященных комплексному или аспектному анализу урока.

Четвертый цикл отработки взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» совпадал с изучением в шестом семестре раздела «Сотрудничество семьи и школы» (факультетский компонент) [187]. Информация использовалась для конкретизации освоенных ранее понятий, алгоритмы взаимодействия с родителями учащихся, организации различных форм сотрудничества семьи и школы «отрабатывались» в ходе ролевых игр, а также в ходе проведения родительского собрания, включающего микроисследование по предлагаемой тематике в сотрудничестве с классным руководителем или в школе, которую закончил студент (его однокурсник), или в школе, с которой заключен договор о проведении педагогической практики студентами педуниверситета. Задание выполнялось в рамках самостоятельной работы с учетом методических рекомендаций [187], характеристика (в форме серии незаконченных предложений (прил. 15.5) позволяла оценить динамику формирования компонентов педагогического мастерства, учесть индивидуальные проблемы и достоинства студента как педагога.

Результатом этапа являлось освоение системных педагогических знаний как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекция представлений о себе как педагоге.

Стандарт по педагогике 2000 г. с изменениями 2005г. для подготовки специалистов для системы образования включает на втором этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике два цикла отработки взаимоперехода практика-теория, теория-практика в ходе освоения базовых компетентностей педагога (2-3 курс), которые охватывают три семестра, а не пять как в условиях предыдущего стандарта:

1) «Общие основы педагогики», «Педагогические технологии», а также воспитательная (летняя) практика в детском оздоровительном лагере (вузовский компонент);
2) «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Психолого-педагогический практикум», «Социальная педагогика», «Нормативно-правовое обеспечение образования» (с 2005г.), «Управление образовательными системами».

Таким образом, по сравнению с предыдущим стандартом количество циклов сократилось вдвое, что объективно уменьшает возможности формирования *навыка* осуществления взаимоперехода теория-практика.

Первый цикл при реализации стандарта 2000 года для специалитета подобен аналогичному циклу по стандарту 1991-1999 гг., включает дидактические единицы «Общие основы педагогики», «Педагогические технологии», но предполагает учебно-профессиональную деятельность, организованную не в рамках лабораторных работ, а в ходе воспитательной (летней) практики в детском оздоровительном лагере (учебно-профессиональная деятельность, прежде завершавшая второй цикл обучения педагогике).

Система педагогических категорий (практика-теория) формируется в ходе занятий по темам: «Педагогика как наука», «Категориальный аппарат педагогики», «Научное исследование в педагогике», «Целостный педагогический процесс. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса», «Методологическая культура педагога. Авторские школы. Инновационная педагогика. Инновации в профессиональной деятельности педагогов-новаторов», «Взаимосвязь педагогической науки и практики», «Проблемы современной школы», «Концепция модернизации Российского образования». Отличием материала данного блока является усиление внимания социальному контексту преподавания педагогики.

Знание сущности ключевых педагогических понятий (построение системы педагогических категорий, модели целостного педагогического процесса) выступает необходимым и достаточным условием для освоения алгоритмов педагогической деятельности (теория-алгоритмы практической деятельности). Основной акцент делается на изучение технологий воспитательной деятельности, темы: «Понятие педагогических технологий», «Задачный подход как технологическая основа целостного педагогического процесса», «Технология конструирования педагогического процесса», «Технология педагогического воздействия», «Технология педагогического общения», «Создание ситуации успеха», «Педагогический конфликт, его разрешение», «Педагогическое руководство деятельностью детей», «Технология воспитательных мероприятий», «Технология работы с группой». Отметим, рассмотрение технологий обучения переносится на следующий этап преподавания педагогики (темы «Обучающие технологии. Технологии развивающего обучения», «Технология учета и анализа результатов педагогического процесса» изучаются после рассмотрения вопросов теории воспитания и обучения).

Первый цикл включает также практические занятия (ролевые и деловые игры) по подготовке к учебно-профессиональной деятельности в качестве вожатого в детском оздоровительном лагере и непосредственно практику. Результаты практики оцениваются с позиций формирования педагогических компетенций (переход теория - алгоритмы практической деятельности - практическая деятельность), а также умения алгоритмизировать собственный опыт (практическая деятельность - алгоритм практической деятельности), рефлексировать причины своих профессиональных достижений и неудач.

Второй макро-цикл отработки взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» встроен в процесс освоения дидактических единиц «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Психолого-педагогический практикум», «Социальная педагогика», «Нормативно-

правовое обеспечение образования» (с 2005 г.), «Управление образовательными системами». Аналогом данного цикла выступает третий цикл преподавания педагогики по программам 1991-1999гг. Рефлексия опыта практической педагогической деятельности и анализ результатов микроисследований по проблемам воспитания позволяют на примере процесса воспитания, знакомого студента по практике, поэтапно сформировать понятия, входящие в структуру категории «педагогическая система» (пятый семестр). На примере систем обучения данное понятие проверяется и конкретизируется (пятый семестр), переводится в алгоритмы педагогической деятельности, используется для анализа урока как дидактической системы, встроенной в системы большего масштаба (шестой семестр). Дидактические единицы «Социальная педагогика», «Управление образовательными системами» также позволяют «проверить» и уточнить понятие «педагогическая система», узнать новые алгоритмы практической деятельности, в ходе экскурсий обогатить опыт представлениями о конкретных формах реализации таких педагогических практик как социально-педагогическая и управленческая деятельность (шестой семестр). Отсутствие в конце данного цикла учебно-профессиональной деятельности компенсируется использованием учебно-игровой для моделирования эквивалента личного опыта практической педагогической деятельности.

Таким образом, отработка взаимопереходов «практика-теория» и «теория-практика» осуществляется в ходе освоения 9 дидактических единиц учебной дисциплины «Педагогика» при организации двух макро-циклов взаимопереходов «практика-теория-практика».

Третий этап экспериментально-аналитического преподавания педагогики - отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности - нацелен на освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, на рефлексию педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми.

В программах специалитета и бакалавриата на данном этапе нет существенных отличий. Традиционно студенты изучают дидактическую единицу «История образования и педагогической мысли» («История педагогики», «История и философия образования»), курс «Специальная педагогика («Коррекционная педагогика»), спецкурсы по актуальным проблемам педагогики, а также организуется учебно-методическая практика.

Освоение «Истории образования и педагогической мысли» позволяет проследить динамику развития не только педагогических практик, социальных институтов, обеспечивающих процесс образования, но и развитие педагогических идей, понятий, теорий, смену парадигм. Проведение семинарских занятий в форме ролевых игр («Дискуссии великих педагогов по проблемам образования»), групповой работы по выявлению сущности и развития педагогических идей (народности, прагматизма, свободного воспитания) способствуют развитию процедур мышления, организаторских и коммуникативных умений, ораторского мастерства и др. профессионально значимых умений в рамках познавательной деятельности. Студенты имеют возможность выбрать научно-практическую проблему, изучение которой в историческом аспекте представляет для них по какой-либо причине больший интерес. Включение творческого вопроса [184] в программу экзамена (зачета) способствует развитию информационной и исследовательской компетенций.

Возможности выбора формы участия в совместной работе, аспекта в содержании изучаемой темы, присоединения к альтернативным точкам зрения позволяют студентам выработать собственную позицию по проблемам образования.

Таким образом, в ходе изучения дидактической единицы «История образования и педагогической мысли» происходит развитие практически всех компонентов содержания экспериментально-аналитического преподавания педагогики (гуманистические ценности; личностный опыт студента как осознанная педагогическая проблема; умения творческой

познавательной деятельности; теоретические понятия, базовые категории; умения педагогической деятельности, обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную; рефлексивные умения, социальный, культурный, этический (нормативный) контекст); исключение составляют компоненты: умения педагогической деятельности, обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению и проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности (на данном этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики они развиваются в ходе педагогической практики в школе).

Изучение (по программе специалитета) курса «Специальная педагогика», реализуемое также в логике экспериментально-аналитического преподавания педагогики позволяет обогатить личностный опыт студента впечатлениями об изучаемом феномене, ввести новые теоретические понятия, расширить этический (нормативный) контекст педагогической деятельности.

Учебно-методическая практика в школе, в ходе которой студент работает в качестве учителя-предметника и классного руководителя, включает задания, охватывающие практически все элементы содержания и включает все шаги макро-цикла экспериментально-аналитического обучения педагогике [178, 185, 273].

Так, прежде чем встретиться с классом, практиканту предлагается выполнить задание рефлексивного характера – закончить предложения: я боюсь, что …; успех мне поможет обеспечить …; я надеюсь, что на практике … . Ответы на эти вопросы сравниваются в последующем с результатами рефлексии по итогам практики, которая осуществляется с использованием методики незаконченных предложений и ответа на вопросы: перед практикой я боялся (ась), что …, оказалось, что …, какие знания, полученные в вузе, удалось применить на практике? Потребность в каких знаниях, умениях ощутил(а)? Мне следует обратить внимание на развитие таких умений, как …

Познакомившись с классом, необходимо составить характеристику класса, опираясь на информационную карту - таблицу, в которую студент записывает информацию о здоровье, успеваемости, в целом и по своему предмету, интересах, статусе ученика в классе; определить проблемы класса; продумать цель воспитательной работы задачи и план действий.

Студенты включаются во внеклассную работу, проводят открытое внеклассное мероприятие (в данном контексте – любая форма внеклассной работы), проводят его самоанализ с опорой на предлагаемые схемы (например, в форме серии незаконченных предложений).

Также они проводят микроисследование по одной из проблем дидактики (структура урока в целостной системе обучения; использование времени урока; методы стимулирования познавательной активности учащихся; характер управления познавательной деятельностью учащихся; деятельность учителя с позиций системного подхода; целостность учебно-познавательного процесса с точки зрения деятельностного подхода; характер и условия эффективности самостоятельной работы учащихся) или по проблемам учащихся, возникающим в процессе обучения (уровень сформированности у школьника интеллектуальных умений; причины неуспеваемости школьников; отношение школьников к учению с позиций ребенка, учителя, родителей). В последнюю неделю практики проводятся мини-конференции по результатам исследований студентов, работающих в одной школе.

Студентов оценивают (в баллах: 0-1-2-3) учитель-предметник и классный руководитель при помощи Карты оценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства (на основе проявлений: быстро вошел в контакт с детьми, умеет привлекать внимание учащихся, умеет включать детей в целеполагание и т.п.); в рефлексивной анкете студенты могут высказать своё мнение, а также сравнивают (обучающиеся по программам специалитета) количество баллов, полученных

на первой (летней) практике и на учебно-методической по каждому из показателей, включенных в Карту (прил. 15.2 - 15.4).

Студенты также описывают алгоритм изобретенного решения какой-либо типичной школьной ситуации (например, прозвенел звонок, а дети никак на это не реагируют, шумят) и пример удачной импровизации (прил. 15.6, прил. 15.7) Анализ преподавателем алгоритмов и импровизаций студентов курса *по критериям*: сохранение гуманистической позиции (отсутствие агрессии и манипулирования детьми), творчество, повышение эффективности педагогического процесса) позволяет самостоятельно сопоставить уровень курса и собственный, поставить задачи саморазвития на следующую практику (для обучающиеся по программам специалитета).

Таким образом, программа практики в полной мере ориентирована на решение цели этапа: отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности.

По итогам этапа можно констатировать сформированность умения применять знания для анализа, проектирования, коррекции педагогического процесса, пополнять их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности; большинства умений (исключая умение использовать знание иностранного языка, как средства межкультурного взаимодействия), характеризующих профессионально-педагогическую компетентность студентов: умение познавать и понимать ребенка (ученика) в образовательном процессе; умение строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования, с использованием современных здоровьесберегающих и информационных технологии в образовательном процессе; умение устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду в соответствии с профилем подготовки; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Цель четвертого этапа экспериментально-аналитического обучения педагогике – отработка комплексного умения *осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность*. Она ориентирована на формирование готовности студента *выявлять* педагогические проблемы, исходя из диагностики и анализа особенностей учащихся (воспитанников); *проектировать педагогический процесс*, используя самостоятельно пополняемые теоретические знания для уточнения сущности выявленной проблемы; *осуществлять* педагогическую деятельность, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию и педагогическую технику; *анализировать* результаты исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися. Это синтез компетенций, проявляющихся в профессионально-исследовательской деятельности (прил. 15.8).

Итогом этапа становится сформированное и отрефлексированное *педагогическое мировоззрение,* сформированное на удовлетворительном уровне *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления; проявляющийся и отрефлексированный *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении; саморазвитие *в процессе реализуемой профессионально-исследовательской деятельности*.

Эффективность экспериментально-аналитического обучения педагогике для формирования переходов «теория-практика» и «практика-теория» в ходе профессионально-исследовательской деятельности проверялась на втором этапе опытно-экспериментальной работы (1996-2000гг. при реализации стандартов первого поколения). Исследование

проводилось на филологическом факультете с участием 63 студентов, обучавшихся по данной технологии в течение пяти лет.

Для оценки сформированности перехода «теория-практика» 1) *на основе познавательной деятельности* были выбраны *критерии* определения качества знаний: *полнота* содержания, продемонстрированная *эрудиция* по проблемам педагогики, *логичность* ответа, *научность* содержания, *осмысленность* как умение соотнести закономерность (теорию) и пример, конкретный факт; по каждому критерию разработаны показатели, описывающие признаки, позволяющие присудить ответу определённое количество баллов (прил. 15.1); 2) в контексте и *познавательной*, и *профессиональной педагогической деятельности* оценивалось умение применить теоретические знания для анализа описанного или наблюдаемого фрагмента педагогического процесса по *критериям* полнота и глубина анализа; 3) переход «теория-практика», «практика-теория» оценивался через умение реализовывать все этапы профессионально-исследовательской деятельности, от выявления и решения реальных педагогических проблем до алгоритмизации эффективных приемов педагогической деятельности (прил. 15.8).

Об эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике позволяют судить четыре диагностических среза: первый из них совпадал с курсовым экзаменом (1996г.), два - сделаны на завершающем этапе обучения в вузе в апреле (аттестация вуза) и июне (государственный экзамен) 1998 г., а четвертый – через полтора года после выпуска данного курса (январь 2000 г.).

Курсовой экзамен включал блок вопросов на воспроизведение информации, вопросы на анализ и проектирование педагогического процесса (прил. 19) - оценивались *теоретические знания* по критериям (прил. 15.1.).

Задание экспертизы *остаточных знаний* включало 2 модуля:

– «практический»- проанализировать описание урока или опыта работы классного руководителя (по выбору студента) максимально используя имеющиеся теоретические знания;

– «теоретический», характер которого в зависимости от содержания «практического» задания мог быть или по дидактике (если студент выбрал анализ опыта работы классного руководителя), или по теории воспитания, если студент выбрал анализ урока; теоретический вопрос предполагал рассмотрение проблемы также и с позиции истории. В «теоретическом» модуле были предусмотрены 8 вопросов (4 по теории обучения, 4 по теории воспитания), в «практическом» - 2 текста с описанием фрагмента педагогического процесса (урок и система работы классного руководителя). Задания выполнялись в письменной форме.

Ответы оценивались тремя экспертами в баллах 2,3,4,5 по критериям *полнота*, *эрудиция, логичность*, *научность*, *осмысленность* (прил. 15.1), результат суммировался, затем определялся *средний балл* за каждый вопрос, затем – в целом за ответ из двух вопросов, полученный результат округлялся и выводилась итоговая отметка (в баллах 2 - 5).

Работу писали 57 студентов из 63 (90%), обучающихся на курсе.

На 5 баллов оценены ответы 6 студентов (10%), на 4 балла – 32 студентов (56%), на 3 балла – 18 студентов (32%), на 2 балла – 1 студент (2%).

Успеваемость, таким образом, составила 98%, количество ответивших на «4» и «5» - 66%. Средний балл ответов студентов составил 3,9 а средняя отметка 3,75 балла, т.к.округление проводилось «по нижней грани», например, 3,5 балла округлялось до отметки «удовлетворительно» (3), а 4,5 до отметки «хорошо» (4); так были оценены 10 (16%) студентов.

Как показал анализ, 9 студентов (15%) с равной успешностью сумели ответить на теоретический вопрос и проанализировать описание фрагмента педагогического процесса, применив теоретические знания. Более успешны в «теоретической» части были 16 (28%) студентов. Вместе с тем, 32 (56%)

студента успешнее справились с «практическим» заданием – проанализировать описание урока или опыта работы классного руководителя, используя максимум теоретических знаний.

В среднем за теоретический модуль ответа студенты получили 3,8 балла, средний балл за «практический» модуль оказался равным 4,0.

Таблица 7

Качество ответа на «теоретический» вопрос

балл	Критерии оценки качества ответа (количество ответов оценённых по данному критерию на 5-4-3-2 балла)					всего (доля в %)	∑
	полнота	эрудиция	логичность	научность	осмысленность		
5	19	27	30	31	5	112 (39%)	64%
4	23	20	18	5	1	67 (25%)	
3	12	10	8	20	3	53 (18%)	36%
2	3	-	1	1	48	53 (18%)	

Таблица 8

Качество ответа на «практический» вопрос

балл	Критерии оценки качества ответа (количество ответов оценённых по данному критерию на 5-4-3-2 балла)					всего	∑
	полнота	эрудиция	логичность	научность	осмысленность		
5	17	13	26	24	22	102 (36%)	73%
4	19	37	20	19	11	106 (37%)	
3	14	7	6	9	21	57 (20%)	27%
2	7	-	5	5	3	20 (7%)	

Большей *полнотой* обладали ответы на «теоретический» вопрос; *эрудиция* в «теоретическом» вопросе оценена скорее на 5 баллов, а в «практическом» - на 4 балла; логичность ответа примерно одинаковы в

заданиях обоих видов; по критерию «*научность*» оценка «теоретического» вопроса нередко снижалась вследствие того, что «один из тезисов ответа искажал истину» (снижение оценки до 3 баллов), тогда как в «практическом» вопросе в такой же мере недостатком было «смешение новых и старых взглядов» (снижение до 4 баллов) или «смешение научных и бытовых взглядов» (снижение до 4 баллов).

Критерий «осмысленность» стал во многих случаях причиной снижения отметки за «теоретический» вопрос (табл. 7). Отвечая на него только 9 (16%) студентов проиллюстрировали ответ примером из практики, несмотря на то, что была дана соответствующая инструкция. Подавляющее большинство студентов получили 2 балла по критерию «осмысленность» из-за отсутствия собственного примера.

В «практическом» вопросе по критерию «осмысленность» принципиальную ошибку (смешение гуманистической и авторитарной парадигм образования) допустили 3 студента (6%), за что и были оценены по данному критерию на 2 балла (табл.8).

Сравнительный анализ количества отличных, хороших, удовлетворительных и неудовлетворительных отметок по «теоретическому» и «практическому» вопросам показал, что за ответ на «теоретический» вопрос больше отметок «отлично» по всем критериям оценки, но также больше, по сравнению с «практическим» вопросом, и отметок «неудовлетворительно». При оценке ответов на «практический» вопрос больше сумма хороших и отличных оценок по всем критериям, а сумма оценок «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» - меньше (табл.7, табл.8).

Сопоставление результатов аттестации с итогами текущих экзаменов по педагогике и истории педагогики показало, что остаточные знания, в целом, соответствуют экзаменационной отметке и лучше сохраняются в случае соединения теории и практики («практический» вопрос - анализ

фрагмента педагогического процесса с применением полученных теоретических знаний).

Так, студенты сдали экзамен по педагогике (1995/1996 уч.год) с результатом 75% отметок «хор.» и «отл.», (т.е. на 7% выше, чем в ходе аттестации) при среднем балле 4.0 (т.е на 0,25 балла выше, чем в ходе аттестации), а экзамен по истории педагогики (1996/1997 уч.год) с результатом 69% отметок «хор.» и «отл.», (т.е. на 3% выше, чем в ходе аттестации) при среднем балле также 4.0. Именно *ответ, предполагающий анализ практики с использованием теоретических знаний («практический») остался на уровне результатов текущего экзамена* - получил в ходе аттестации средний балл 4.0. Таким образом, срез остаточных знаний показал, что благодаря возможности применить знания, соотнести с практикой обеспечивается их большая прочность и осмысленность, что позволяет судить не только о знаниях, но в целом о формировании профессиональной компетентности студента.

С целью выявить и оценить профессиональную компетентность, а не только знания в программу государственного экзамена по педагогике были введены «исследовательские» вопросы, построенные на основе микроисследований, проводимых студентом в ходе педагогических практик («теория-практика» в условиях профессиональной деятельности), а также прежние «теоретические» вопросы были заменены «методологическими» (прил. 17), имеется в виду методология практической деятельности конкретного студента («теория-практика» в условиях познавательной деятельности).

Защищали выпускную квалификационную работу по педагогике или методике преподавания предметов 12 (20%) студентов, что явилось свидетельством признания ценности педагогических знаний и сформированности перехода «практиа-теория».

Экзамен сдавал 51 выпускник. Отличных ответов (на 5 баллов по всем критериям) было 12 (23,5% от общего количества ответов на

«методологический» вопрос). Оценка за этот вопрос снижалась на 0,5-1 балл, если ответ был *осмысленным*, но *неполным*, недостаточно *логичным* и *точным* (по этим критерием была снижена оценка за данный вопрос у 15 студентов – 30% отвечавших). Снижение оценки на 1-1,5 балла было также связано с неумением сформулировать мысль (сумбурность ответа), проанализировать (интерпретировать) приведенный пример (было характерно для 12 ответов – 23,5%). Пересказ теории, выделение в ходе анализа текста несущественных (внешних) признаков оценивался баллом 3 (11 ответов - 21%). Один ответ (2%) оценён как неудовлетворительный (2 балла). Средний балл по «методологическому» вопросу составил 4,0.

«Исследовательский» вопрос отлично подготовили и защитили 27 (53%) студентов. На «хорошо» (4,5-3,6 балла) были оценены 14 ответов (28%), на «удовлетворительно» - 3 ответа (6%), так как исследовательская часть была ограничена наблюдениями, отсутствовал формирующий эксперимент. В отличие от предыдущих лет встретились 7 (13%) неудовлетворительных ответов, в которых отсутствовала экспериментальная часть, хотя теория вопроса была изучена основательно. Причинами были следующие: студенты не нашли учителей, внедряющих изучаемую педагогическую технологию в практику школьной жизни (3 отвечавших), студенты не обратились за консультацией при отсутствии достаточного опыта проведения микроисследования (2 вновь прибывшие студентки), безответственное отношение к экзамену (2 студентки). Средний балл по «исследовательскому» вопросу – 4,2.

У студентов, на протяжении всех лет обучавшихся по модели экспериментально-аналитического обучения педагогике, качество ответа на «исследовательский» и «методологический» вопросы было примерно одинаковым у 30 (59%) студентов. У 9 студентов (17%) качественнее был ответ на «методологический» вопрос, у 12 (24%) отвечавших – на «исследовательский».

Отметим, в предыдущие годы, в условиях фрагментарного введения элементов экспериментально-аналитической модели обучения педагогике, количество студентов проявивших *одинаковый* уровень профессиональной компетентности через познавательную и через практическую деятельность было ниже на 15-20%. Это может свидетельствовать как об *адекватности* используемых диагностических методик цели оценить не знания, а профессиональную компетентность, так и о *сформированности* взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория» - ключевого результата экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

В целом, результаты комплексного государственного экзамена 1998 года оказались соответствующими уровню студентов данного курса и среднестатистическим результатам государственного экзамена по педагогике на филологическом факультете. На «5» и «4» ответили 78% студентов, средний балл за экзамен – 4,13. (Для сравнения: «качество» госэкзамена по педагогике 1992 год – 68%, 1993 год -79%, 1994 год – 76%, 1995 год – 92%, 1996 год – 84%, 1997 год – 73%). Результаты государственного экзамена выше полученных в ходе аттестации (апрель 1998г.), где на «5-4» ответили 66% студентов (положительная динамика 12%), средняя отметка составила 3,75 балла (положительная динамика 0,38 балла). Количество ответов, оценённых на «5» и «4» на 5% больше, чем на текущем экзамене, что являлось традиционным, так как в период практики благодаря посещению спецкурсов студенты обогащали, систематизировали и осмысливали знания, полученные в ходе освоения базового курса педагогики. Средний балл на текущих экзаменах составлял по обеим учебным дисциплинам учебного плана (по педагогике и истории педагогики) 4.0, что совпало с результатом ответа на «методологический» вопрос, демонстрирующий результаты познавательной деятельности.

Можно сделать вывод, что результаты государственного экзамена на основе критериального оценивания по количественным показателям соответствовали традиционным результатам, но превышали их по

качественным характеристикам: *осмысленность, вариативность, личностная значимость* педагогических знаний.

О сформированности профессиональных ценностей как регулятиве профессионального выбора может свидетельствовать анализ карьеры выпускников (январь 2000 г., через полтора года после выпуска). Так, из 63 выпускников филологического факультета 1998г. удалось собрать информацию о 50 (80%) бывших студентах, что позволяет говорить о достоверности полученных данных. Из 50 выпускников 7 (14%) находились в отпуске по уходу за новорожденным ребенком. Вне системы образования оказались 8 человек (16%) – работа секретарём, делопроизводителем, менеджером по продажам, по рекламе, журналистом, а также 2 студентки работали инспектором в детской комнате милиции. Большая часть – 35 (70%) выпускников, информацию о которых удалось найти, работали в образовательных учреждениях (среднего, среднего специального, высшего образования). На должности заместителя директора работали три выпускницы; стали участниками конкурса «Учитель года» (в номинации «Молодой специалист») также три человека. Обозначенные факты можно рассматривать в качестве свидетельства желания и умения выпускников работать в системе образования.

Таким образом, была доказана эффективность экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики для формирования механизма перехода «теория-практика» и ориентации на педагогическую деятельность.

3.3. Содержание и экспериментальная проверка эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам бакалавриата

Период 2000-2008 отличался одновременной реализацией стратегий моно- и двухуровневой подготовки кадров для системы образования по

стандартам второго поколения, что позволило провести сравнительный анализ эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам специалитета и бакалавриата.

Стандарты по педагогике для программ бакалавриата 2000, 2005 гг. были решены в русле идей свободы самоопределения студента в процессе получения высшего образования, ориентации на развитие профессиональных компетенций, которым отнесены: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Программа «Педагогика» включает 4 дидактические единицы: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», Практическая педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач», «История педагогики и образования». Изучение педагогики идёт в течение 4 семестров. Предусмотрена одна практика на выпускном курсе.

Очевидно, что тенденции к уменьшению количества семестров, в течение которых изучается педагогика, уменьшение времени, отводимого на учебно-профессиональную деятельность (практики) идёт вразрез с ключевым для экспериментально-аналитического обучения педагогике принципом дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе преподавания педагогики, затрудняет создание условий для последовательного, *поэтапного достижения целей преподавания педагогики.* Вместе с тем, модель экспериментально-аналитического обучения педагогике продемонстрировала высокие адаптивные возможности, обеспечивая формирование взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория», поскольку концептуально важным является *не просто чередование* этапов теории и практики в ходе целостного

процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности;* единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой; логика преподавания педагогики адекватна её сущности как научной дисциплины.

Наименьшие отличия в реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики в условиях моно- и двухуровневой полготовки специалистов для системы образования наблюдаются на первом «Ориентационном» этапе.

Содержание стандарта для бакалавриата [274] привело к обогащению компонента «социальный контекст» преподавания педагогики. Так, по стандарту специалитета в программу включена одна тема «Образовательное пространство Пермской области», обычно выносимая на самостоятельное изучение, тогда как стандарт бакалавриата предполагает изучение 6 тем, раскрывающих социальный контекст преподавания педагогики: «Современная система отечественного образования: стратегия развития» (лекция), «Образовательная политика в России. Основные направления модернизации образования» (лекция), «Источники педагогических идей» (семинар), «Образовательное пространство Пермского края» (самостоятельная работа), «Образовательно-профессиональный путь студента педвуза. Карьера педагога» (лекция), «Современная периодическая педагогическая печать» (самостоятельная работа). Данное изменение содержания, связанное с активизацией инновационных процессов в системе образования в 90-е годы, когда формировался стандарт 2000-го года, адекватно концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике и существенно дополнило данную технологию.

Наибольшие изменения в реализации экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в условиях моно- и двухуровневой полготовки

специалистов для системы образования можно было отметить на втором этапе - *отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога* (2-3 курс). Особую роль для формирования умения (как основы навыка) осуществления взаимопереходов теория-практика, практика-теория играет *количество* таких макро-циклов - взаимопереходов.

Реализация стандарта по педагогике для подготовки бакалавров разных направлений обусловила необходимость уточнения логики предъявления содержания и организации познавательной и практической педагогической деятельности.

Номенклатура дидактических единиц, отражающая не закономерности соответствующих процессов и педагогических явлений (внутринаучные дисциплины), а уровень научно-педагогического знания: «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач» - ориентирует на организацию *одного* макро-цикла экспериментально-аналитического обучения педагогике (2 – 3 семестра).

Большое значение при этом приобрели микро-циклы взаимопреходов «теория-практика», «практика-теория», опирающиеся на сочетания тех или иных видов познавательной и практической педагогической деятельностей.

Так, при изучении «Теоретической педагогики» изучение первых тем происходило в рамках познавательной деятельности на основе проблемных ситуаций «бытовое педагогическое знание – научное педагогическое знание», «научные понятия – система научных понятий» (темы «Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке», «Категориально-понятийный аппарат современной педагогики»). В дальнейшем использовались разные сочетания познавательной (эвристическая, квази-исследовательская, учебно-исследовательская, учебно-познавательная (воспроизводящая), рефлексивная как основа самопознания, самообразование) и практической (предыдущая обыденная жизнедеятельность, учебно-игровая (квази-профессиональная), учебно-

профессиональная, естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование) деятельностей.

Так темы «Теория воспитания», «Теория целостного педагогического процесса» рассматривались путем восхождения от предыдущего жизненного опыта (путём его анализа), рефлексии собственных состояний к сущности педагогических категорий, выявлению их взаимосвязей, к формированию понятия «педагогическая система» (познавательная (эвристическая), квази-исследовательская). Тема «Теория обучения» изучалась с использованием тех же видов деятельности, но в обратном порядке (квази-исследовательская – рефлексивная, предыдущий жизненный опыт) для «проверки» универсальности категории «педагогическая система». Темы «Социализация в контексте воспитания и обучения, «Многообразие образовательных программ. Различные подходы к конструированию содержания образования для учащихся разных ступеней обучения» позволяли рассмотреть изученные понятия в новом ракурсе.

Вместе с тем, изучение многих тем происходило в рамках познавательной деятельности, когда практическая педагогическая деятельность описывается или представлена в видеозаписи. Закономерность применяется для анализа практической деятельности или описываемый в тексте факт становится условием выявления закономерности.

Так, при изучении тем «Принципы воспитания», «Педагогическая система и ее функционирование» происходила опора на учебно-познавательную (воспроизводящую) и художественный текст, в котором описан фрагмент педагогического процесса (естественное повседневное взаимодействие с людьми, профессиональная, профессиональная (инновационнная) деятельность). Изучение темы «Возрастосообразность педагогического процесса» организовывалось при помощи квази-исследовательской деятельности с привлечением художественных текстов, описывающих педагогический процесс; рассмотрение темы «Принципы обучения» - с опорой на видеозапись урока [274].

Таким образом, на этапе формирования теоретических понятий происходила опора, в основном, на познавательную деятельность; отработка взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория» осуществлялась за счет микро-циклов. При этом обогащались большинство элементов содержания экспериментально-аналитического обучения педагогике: гуманистические ценности, опыт студента: личностный как впечатления об изучаемом феномене, умения творческой познавательной деятельности, теоретические понятия, базовые категории, умения педагогической деятельности, обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению, рефлексивные и «самопознавательные» умения, социальный контекст, культурный контекст, этический (нормативный) контекст. Исключение составили умения педагогической деятельности обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную и проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности, хотя и формируются отдельные профессионально значимые умения.

В рамках дидактической единицы «Практическая педагогика» в соответствии со стандартом предполагается выделение большого количества тем, направленных на понимание сущности практической педагогической деятельности, тогда как в логике концепции и модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики, важно обратить внимание на преобразование теоретических закономерностей в алгоритмы практической деятельности, осмысленное применение изученных закономерностей в практической деятельности. Поэтому в содержание, определённое стандартом («Взаимосвязь теории и практики в педагогике. Методология практической педагогической деятельности», «Ценнностно-смысловое самоопределение педагога в профессиональной деятельности», «Педагогическое проектирование», «Педагогическое моделирование, проектирование, конструирование возрастосообразного педагогического процесса в деятельности классного руководителя»), введены темы,

позволяющие органично соединить теоретическую, прикладную, а затем – практическую составляющие педагогической деятельности.

Ряд занятий предполагал использование теории для анализа описания фрагмента педагогического процесса: «Выбор метода воспитания как педагогическая задача», «Выбор метода обучения как педагогическая задача», «Конструирование и дидактический анализ урока».

Встретились несколько видов микро-цикла взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика»:

– использование рефлексии предыдущего жизненного опыта в ходе эвристической беседы (проблемные лекции по темам «Педагогические технологии», «Технология формирования детского коллектива», «Здоровьесберегающие технологии педагогического процесса», «Возрастосообразные технологии оценки достижений учащихся», «Содержание и формы воспитательной работы с учащимися», «Технология организации игровой деятельности»);

– организация познавательной «эвристической» и квази-профессиональной (учебно-игровой) деятельностей, например, на практических занятиях по темам «Технология решения педагогических задач. Оценка выбора решения педагогических задач», «Руководство организаторской деятельностью учащихся как педагогическая задача и педагогическая технология», «Коммуникативные технологии и техника педагогического общения», «Решение конфликта как педагогическая задача»,

– знакомство с феноменом практической педагогической деятельности и осмысление его в ходе квази-исследовательской деятельности (темы «Формы взаимодействия субъектов в педагогических процессах «Взаимодействие школы, семьи, общественности», «Управление образовательным учреждением», «Индивидуальное и коллективное творчество педагогов. Позиция педагога в инновационных процессах», «Инновации в современном образовании», «Информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса».

Предназначение дидактической единицы «Практикум по решению профессиональных задач» - обеспечить переход от освоенных студентом алгоритмов практической деятельности к их реализации в реальном педагогическом процессе, научить его анализировать свою деятельность, рефлексировать, выдвигать перспективы работы над собой. В связи с этим, практическая педагогическая деятельность выступила объектом исследования по направлениям «Профессиональное становление и самообразование учителя», «Ученик в образовательном процессе», «Изучение и прогнозирование развития коллектива как среды для решения конкретной педагогической задачи», «Использование разных средств коммуникации в педагогическом процессе (e-mail, Интернет, телефон и др.)».

В сочетании с познавательной использовалась квази-профессиональная (учебно-игровая) деятельность: занятия по темам «Профессиональная задача. Виды и типы профессиональных задач. Алгоритм решения профессиональной задачи», «Работа с трудными подростками. Технология педагогической поддержки», «Формы и технологии взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса».

Непременным условием реализации модели экспериментально-аналитического обучения педагогике является включение учебно-профессиональной деятельности в сочетании с рефлексивной, что становится возможным при проведении на базе школ лабораторных работ по теме «Конструирование, проведение, педагогический анализ и самоанализ внеклассного мероприятия», проведенного группой студентов, а также задания для самостоятельной работы «Проектирование профессионального самообразования». Работа велась по трём микрогруппам, темы внеклассных мероприятий определялись исходя из особенностей факультета, актуальных проблем воспитания (воспитание толерантности) или социального заказа (соблюдение правил безопасности); форма, содержание конструировались студентами совместно с классным руководителем и учащимися, что

способствовало развитию коммуникативной компетентности будущего педагога.

Таким образом, в рамках программы по педагогике для направлений бакалавриата осуществлялся один макро-цикл, обеспечивающий переход от частного субъективного опыта студентов-бывших учащихся к педагогической теории, к методическому знанию и, затем, к формированию опыта применения педагогических закономерностей в практической педагогической деятельности.

Безусловно, возможность в ходе преподавания педагогики осуществить 3 или 2 макро-цикла взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика» создают больше возможностей для формирования не только умения, но и навыка осуществлять данную ключевую для освоения педагогики процедуру на разном содержании, с использование разных видов познавательной и практической педагогической деятельностей.

Вместе с тем, организация одного макро-цикла (программа бакалавриата) также обеспечило освоение системных педагогических знаний как условия анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекцию представлений о себе как педагоге, что является ожидаемым результатом освоения второго этапа экспериментально-аналитического обучения педагогике.

Третий этап экспериментально-аналитического обучения педагогике - отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности. Он нацелен на освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми.

В программах специалитета и бакалавриата на данном этапе нет существенных отличий.

Программа бакалавриата позволяет реализовать цели только трёх этапов экспериментально-аналитического обучения педагогике.

Экспериментальная проверка эффективности экспериментально-аналитического обучения педагогике по программам бакалавриата была проведена под нашим руководством О.В. Матвеевой (2006-2009 гг.). Данное исследование позволило ответить на вопросы:

– существуют ли значимые отличия при использовании экспериментально-аналитической модели для обучения педагогике по программам подготовки специалистов и бакалавров образования?

– выступает ли экспериментально-аналитическое обучение педагогике фактором, стимулирующим саморазвитие субъектов изучения педагогики?

Как показало исследование, проведенное О.В. Матвеевой в 2007, 2008 и 2009 годах, первокурсники разных факультетов одного вуза имеют примерно одинаковые мотивы поступления в вуз в *рамках одного поколения*, для большинства поступающих характерен средний уровень педагогических способностей, высокая готовность к саморазвитию. Были использованы следующие методики: анкета «Мотивы поступления в педагогический университет», включавшая вопросы: «Почему Вы решили поступить в ПГПУ?» и «Почему Вы выбрали именно этот факультет?», анкета для выявления способности студента к саморазвитию (Т.И.Шамова), а также тест А.А.Орлова «Педагогические способности».

«Пилотное» исследование было проведено в октябре 2007г. на базе Пермского государственного педагогического университета и Соликамского государственного педагогического института, был обработан большой массив анкетных данных (в общей сложности ответы 309 студентов). Это позволило уточнить и дополнить перечень мотивов поступления в педагогический вуз и на конкретный факультет.

Сравнение мотивов трёх групп первокурсников: студенты 2007 и 2008 годов поступления факультетов филологического (обучающиеся по специальности 050301 – русский язык и литература) - 150 участников

исследования и математического, обучающихся по программам «бакалавриата» (направление физико-математическое образование 050200) - 54 человека и «специалитета» (специальность 050201 – математика) - 72 человека - показало совпадение мотивов в исследуемых группах. Так, ведущими оказались мотивы *возможности/реальности самореализации* (52%; 45% и 48% для обозначенных групп соответственно) и *образовательного* (55%; 44% и 46%); немного менее выражен *социальный* мотив (20%; 20% и 24%,). Примерно одинаковую картину мы наблюдаем и при анализе мотивов выбора факультета. Приоритетным в данном случае является *познавательный мотив* (в среднем для 60% филологов; для 61% «бакалавров» и 80% «специалистов»-математиков).

Интересующий нас профессионально-педагогический мотив выражен у минимального количества студентов и имеет слабо выраженную положительную динамику в 2008 году: «филологи-специалитет» - от 4% до 12%, «математики-бакалавриат» - от 0% до 11%, «математики-специалитет» также от 0% до 11%. Таким образом, анализ мотивации студентов, поступивших в 2007 и 2008 годах, показал, что нет существенных различий мотивов у студентов разных факультетов одного вуза поступивших учиться в один год.

Анализ уровня саморазвития студентов-специалистов филологического факультета; студентов-бакалавров и студентов-специалистов математического факультета 2007 и 2008 годов поступления показал, что большинство студентов «*активно реализуют свои возможности в саморазвитии»* (в среднем 68%; 73% и 72% соответственно); во всех обследованных группах отсутствуют студенты, которые «находятся в стадии остановившегося саморазвития» (Т.И.Шамова).

Что касается уровня педагогических способностей студентов-специалистов филологического факультета; студентов-бакалавров и студентов-специалистов математического факультета 2007 и 2008 годов поступления, то наибольшее их количество имеют *средний уровень*

педагогических способностей (соответственно 86%; 77% и 90%,). При этом необходимо отметить, что была выявлена тенденция увеличения доли студентов с низкими педагогическими способностями и уменьшение количества студентов *с высокими педагогическими способностями*, а именно: «филологи-специалитет» - от 11% до 4%, «математики-бакалавриат» - от 11% до 5%, «математики-специалитет» - от 8% до 0%.

Итак, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: первокурсники, поступившие в 2007-2008гг., обладают сходными характеристиками, значимыми для освоения педагогической профессии, а именно: большую роль при поступлении в педагогический вуз играют мотивы самореализации, профессиональные и познавательные; роль профессионально-педагогических мотивов при поступлении в вуз и на факультет минимальна; большинство первокурсников активно реализует свои возможности в саморазвитии; в рамках одного вуза наблюдается сходство первокурсников разных факультетов по уровню педагогических способностей; преобладают студенты со средним уровнем педагогических способностей.

Для проверки результативности экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики были выделены *экспериментальные* группы (студенты факультетов филологического и математического) и *контрольные* группы - студенты факультетов исторического, экономики и информатики.

Подготовлен пакет диагностических методик, включивший традиционные контрольно-измерительные материалы (тест кафедры педагогики ПГПУ), «гуманитарный тест» (Л.А. Косолапова, О.В. Матвеева), карту оценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства (по итогам педагогических практик), рефлексивные анкеты и продукты педагогического творчества (эссе «Моё педагогическое кредо», описание «алгоритма» и «импровизации» в ходе практик), анкету для выявления способности студента к саморазвитию (Т.И. Шамова).

Анализ комплекса диагностических исследований показал, что измерение результатов преподавания педагогики по традиционным методикам не выявляет существенных различий между студентами контрольных и экспериментальных групп. Так студенты четвертого курса (специалитет, 44 студента), обучающиеся на факультетах филологическом (24 человека, экспериментальная группа) и историческом (20 человек, контрольная группа), а также студенты четвертого курса (бакалавриат, 43 студента), обучающиеся на факультетах математическом (19 человек, экспериментальная группа) и экономики и информатики (24 человека, контрольная группа) в равной мере успешно (табл.9) справились с тестированием по тестам кафедры педагогики ПГПУ (оболочка AST-тест, отрецензирован в Центре тестирования и мониторинга качества образования Новосибирского государственного педагогического университета). Результаты, соответствующие 70-100% выполненных заданий оценивались как высокий уровень знаний, 50-69% - как хороший, 30-49% - как средний и 0-29 % - как низкий уровень знаний.

Таблица 9

Результаты тестирования студентов

(в % от количества участников исследования в данной группе)

Результаты тестирования **по тестам кафедры** педагогики ПГПУ (уровень)	**Факультет**			
	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	филологи-ческий	математи-ческий	историчес-кий	экономики и информатики
Высокий	15	10	15	20
Хороший	45	40	45	45
Достаточный	35	40	40	35
Низкий	5	10	0	0

В целом, студенты всех факультетов продемонстрировали хороший и средний уровень знаний по педагогике; количество студентов,

продемонстрировавших высокий и хороший уровень знаний составило 59%, что совпадает с результатами внешней экспертизы, проведенной в ходе аттестации вуза по тестам Росаккредагентства (2008г.).

Для оценки профессиональной компетентности в условиях практической педагогической деятельности использовалась Карта оценки (прил. 15.3).

О положительной динамике уровня сформированности компонентов педагогического мастерства, составляющих компетенции профессиональной деятельности и общении, свидетельствует повышение *среднего балла* студентов, обучающихся по программам «специалитета»: в среднем на 0,059 балла от воспитательной (летней) к учебно-методической и на 0,1 балла – от учебно-методической к стажерской практике в экспериментальных группах. В контрольных группах зафиксирована динамика в среднем на 0,04 балла от воспитательной (летней) к учебно-методической и на 0,06 балла – от учебно-методической к стажерской практике. Большей динамике уровня сформированности компонентов педагогического мастерства в экспериментальных группах способствовали, в частности, рефлексивные задания, позволяющие студенту ставить перед собой задачи саморазвития в профессиональной деятельности. Так, наибольшие изменения наблюдаются по показателям, по которым у студента были обнаружены проблемы в ходе предыдущей практики. В группах, обучавшихся по программам бакалавриата в условиях организации только одной - учебно-методической практики зафиксировать динамику оказалось объективно невозможно.

О сформированности перехода «теория-практика» позволяют судить в рамках познавательной деятельности «гуманитарный тест», а в ходе практической педагогической деятельности - анализ «импровизаций» студентов. В исследовании принимали участие 15 студентов-филологов, специальность русский язык и литература (группа экспериментальная, «гуманитарии»), показавших на курсовом экзамене высокие, средние и низкие результаты (по 5 студентов в каждой группе); 20 студентов

исторического факультета, специальности история и культурология (группа контрольная, «гуманитарии»), 24 студента математического факультета, обучающихся по направлению физико-математическое образование (группа экспериментальная, «математики»), 20 студентов факультета экономики и информатики, обучающихся по направлению социально-экономическое образование (группа контрольная, «математики»).

Сравнение результатов выполнения «гуманитарного теста», основанного на критериальном анализе кейсов, показало существенные различия только между группами студентов выделенными по основанию «участие в экспериментальной работе» - экспериментальной и контрольной, выделение из этого же массива студентов групп «гуманитарии» и «математики» существенных отличий не показало,. Так, высокий результат (70-100% качественно выполненных заданий) показали 23% гуманитариев и 25% «математиков; на среднем уровне выполнило задания теста большее количество «гуманитариев» (28% по сравнению с 16%) (табл.10).

Таблица 10

Количество студентов «гуманитариев» и «математиков», выполнивших «гуманитарный тест» по педагогике (в % от количества участников исследования в данной группе)

Уровень выполнения «**гуманитарного** теста» по педагогике	**Группы студентов**	
	«гуманитарии»	«математики»
высокий	**10**	**8**
хороший	**14**	**17**
достаточный	**28**	**16**
низкий	**48**	**59**

В экспериментальных группах результаты проведения «гуманитарого теста» оказались лучше, чем в контрольных (табл.11). Студенты из экспериментальных групп специалитета показали лучший результат по

сравнению со студентами из групп бакалавриата (соответственно, 17% и 12 % ответов на высоком и хорошем уровне). Низкий уровень (выполнено 0%-29% заданий на анализ фрагментов описаний педагогического процесса, конструирование оптимальных педагогических решений) выявлен у 40% студентов экспериментальных и 67,5% контрольных групп. При этом из данных 40% существенно большее количество ответов низкого уровня (32,5%) принадлежат студентам из экспериментальных групп, обучавшимся по программе бакалавриата, и только 7,5% - студентам, обучавшимся по программе специалитета.

Таблица 11

Количество студентов «экспериментальной» и «контрольной» групп, выполнивших «гуманитарный тест» по педагогике (в % от количества участников исследования в данной группе)

Уровень выполнения «гуманитарного теста» по педагогике	Группы студентов	
	«экспериментальная»	«контрольная»
высокий	10	8
хороший	19	12
достаточный	31	12,5
низкий	40	67,5

Аналогичные результаты получены на основе практической педагогической деятельности анализа при помощи *импровизаций* студентов (табл.12), осуществлённого по совокупности критериев: эффективность, нестандартность, сохранение гуманистической позиции на основе модельных описаний показателей выраженности или отсутствия данных характеристик.

Как соответствующие совокупности критериев «эффективность», «нестандартность», «сохранение гуманистической позиции» оценены педагогические *импровизации*, возникшие в ходе практики у 56% студентов экспериментальных и 17% студентов контрольных групп (табл.12). Количество «импровизаций», свидетельствующих о педагогической компетентности (сформированности перехода «теория-практика») в экспериментальных группах специалитета примерно в 4 раза больше, чем в

контрольных (67% и 15% соответственно), а в экспериментальных группах бакалавриата – примерно в 2 раза больше, чем в аналогичных контрольных группах (45% и 20% соответственно).

Таблица12

Количество «импровизаций» студентов, соответствующих совокупности критериев «эффективность», «нестандартность», «сохранение гуманистической позиции» (в % от количества участников исследования в данной группе)

Группы студентов по роли в экспериментальной работе	Группы студентов по особенностям содержания образования	
	«гуманитарии»	«математики»
экспериментальные	67	45
контрольные	15	20

Можно отметить качественные изменения импровизаций студентов, изучающих педагогику в логике экспериментально-аналитической модели по программе специалитета. Если первые импровизации относятся к локальным ситуациям, связанным с профессиональной деятельностью и общением (например, ответ на некорректную реплику; реакция на нарушение дисциплины на уроке), то на стажерской практике это ситуации, связанные с оптимизацией педагогического процесса (например, использование заданий, основанных на интеграции литературы и других видов искусства для пробуждения познавательного интереса учащихся и стимулирования проявлений творчества).

Переход «практика-теория», отслеживался на основе анализа «алгоритмов» студентов (табл. 13) по совокупности критериев «нестандартность» (данные алгоритмы не изучались в ходе аудиторных занятий по теории и методике воспитания, методике преподавания учебной дисциплины), «соответствие признакам алгоритма» (наличие описания проблемы, шагов-действий, условий-предписаний и условий-ограничений применения алгоритма).

Таблица 13

Количество «алгоритмов» студентов, соответствующих совокупности критериев «нестандартность», «соответствие признакам алгоритма» (в % от количества участников исследования в данной группе)

Группы студентов по роли в экспериментальной работе	Группы студентов по особенностям содержания образования	
	«гуманитарии»	«математики»
экспериментальные	66	55
контрольные	25	20

Сформированность умения алгоритмизировать лучший опыт продемонстрировали в среднем 55% студентов из экспериментальных и 23% студентов из контрольных групп. Студенты, обучавшиеся по программам специалитета показали результаты чуть более высокие, по сравнению со студентами, осваивающими программы бакалавриата (66% и 55% соответственно), тогда как результаты студентов из аналогичных контрольных групп отличались меньше (25% и 20%).

В совокупности с оценкой за качество выполнения задания к стажёрской практике студентов: выстроить учебно-профессиональную деятельность на основе диагностических данных с привнесением необходимых - выявленных на основе анализа специальной литературы - инновационных изменений и собственных творческих находок (импровизаций и алгоритмов) эти данные свидетельствуют о сформированности у студентов экспериментальных групп профессионально-исследовательской деятельности.

Проведенный повторно срез способности студента к саморазвитию (методика Т.И. Шамовой) показал положительную динамику относительно показателей первокурсников как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Так, *активно реализуют свои возможности в саморазвитии* в среднем 71% первокурсников и 75% выпускников вуза. Причем, в экспериментальных и в контрольных группах количество студентов, отнесенных к данному высокому уровню в среднем примерно одинаково.

В экспериментальных группах не встретились студенты с «низким» уровнем саморазвития (по методике Т.И. Шамовой).

Было произведено сопоставление «уровня саморазвития» и уровня выполнения «гуманитарного теста» по педагогике. Результаты сравнительного анализа показали, что в экспериментальных группах существенно меньше студентов *с высоким уровнем саморазвития* выполнили гуманитарный тест на низком уровне: 20% по сравнению с 47% студентов из контрольных групп.

Для обработки полученных первичных данных с целью эмпирического соотнесения особенностей уровня выполнения гуманитарного теста и уровня саморазвития студентов применялись такие методы математической статистики как t-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ по Пирсону. Вычисления проводились на персональном компьютере с помощью программы Statistica 5.0. for Windows.

Для решения задачи исследования из общей выборки студентов были выделены группы «математики»-экспериментальная, «математики»-контрольная, «гуманитарии»-экспериментальная, «гуманитарии»-контрольная. Всего в исследовании приняло участие 79 человек, в анализе использованы результаты 79 испытуемых.

Уровни определяются по средним величинам, моде и медиане, по нормальному распределению значений переменных. Descriptive statistics.

Анализ межгрупповых различий выраженности показателей успешности выполнения теста по педагогике и уровня саморазвития студентов (Т-критерий) (прил. 20) и анализ связей показателей выраженности успешности выполнения теста по педагогике и уровня саморазвития (КА) (прил. 21) показали, что *в экспериментальных группах выявлена связь «уровень саморазвития - успешность выполнения теста»*, в частности – в группах филологов, обучавшихся по программе специалитета; студенты экспериментальных групп, сохраняя достаточно высокий уровень саморазвития, в целом, лучше справляются с тестом по педагогике

Таким образом, студенты экспериментальных групп демонстрируют более высокий результат в аспектах переход теория-практика (компетентность), переход «практика-теория» (*саморазвивающаяся компетентность* как *умение решать* типичные и *нестандартные* профессиональные задачи *на основе знания которого не было); при экспериментально-аналитическом обучении повышение компетентности не снижает, а стимулирует саморазвитие студентов;* лучшие результаты отмечены в группах, занимавшихся по программам специалитета по сравнению группами, обучавшимся по программам бакалавриата, в силу большего количества практик и возможности организовать несколько макро-циклов взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория».

3.4. Содержательно-методические и социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в педагогических вузах

Обогащение содержания и изменение логики преподавания педагогики в соответствии с экспериментально-аналитической концепцией обусловило необходимость разработки соответствующего методического комплекса.

Комплекс совершенствовался четыре раза в соответствии с изменяющимся стандартом по педагогике, при этом расширение спектра изучаемых единиц информации и их новое структурирование не противоречило структуре содержания, выделяемого в логике экспериментально-аналитического преподавания педагогики. В период с 1996 по 2008гг. разработаны 9 методических пособий. Работы «Педагогика: программа и методические материалы для студентов высших педагогических учебных заведений. Специальность «Учитель» и «Организация педагогической практики» отмечены дипломом лауреата конкурса научных и научно-учебных изданий историко-педагогического профиля в проблемном поле «Теория модернизации образования в России» (РГПУ им. А.И. Герцена, С-Петербург, 2007).

Методические разработки включают как рекомендации по организации аудиторных занятий, так и задания для самостоятельной работы студентов в рамках познавательной и практической педагогической деятельности и соответствуют девяти элементам содержания экспериментально-аналитического курса педагогики (гл. 2), к которым относятся: 1)гуманистические ценности; 2)опыт студента (личностный как впечатления об изучаемом феномене и педагогический как осознанная педагогическая проблема); 3)умения творческой познавательной деятельности; 4)теоретические понятия, базовые категории; 5)умения педагогической деятельности обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную, а также умения педагогической деятельности, обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению; 6)проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности; 7)рефлексивные и «самопознавательные» умения; 8)социальный контекст; 9)культурный контекст; 10)этический (нормативный) контекст.

Как показывает анализ педагогической теории и потребностей педагогической практики, *ключевыми понятиями*, формирование которых обеспечивает возможность анализа, оценки и проектирования реального педагогического процесса являются:

1) компетентность и мастерство педагога;

2) педагогика как научная дисциплина;

3) педагогическая система (обучения и воспитания; научного течения, конкретного учебного заведения, педагога; урок и внеклассное мероприятие как система) и образовательный процесс как функция системы;

4) педагогическая технология;

5) ребенок как субъект собственной жизнедеятельности в педагогическом процессе.

Содержание стандарта по педагогике может быть освоено в процессе формирования данных понятий или в ходе «проверки» универсальности

данных понятий, соответствующих предмету педагогики как науки: педагогический процесс, включающий его субъектов. Условием конструирования процесса преподавания педагогики является следующая логика освоения дидактических единиц:

– понятия «компетентность и мастерство педагога», «педагогика как научная дисциплина» формируются (на основе рефлексии предыдущего жизненного опыта студентов и экскурсий в образовательные учреждения) в ходе освоения дидактических единиц «Введение в педагогическую деятельность» и «Общие основы педагогики» и в последующем используются в качестве критериев оценки педагогической действительности;

– этапу формирования «педагогическая система», предшествует этап накопления личных эмпирических впечатлений (опыта) об исследуемом феномене через включение в учебно-профессиональную деятельность, реализуемую в ходе педагогических практик или лабораторных работ в школе. В связи с этим, после изучения дидактической единицы «Общие основы педагогики» необходимо переходить к методике воспитания, опираясь в качестве теоретико-методологической основы на сущностные характеристики изученных понятий педагогики, затем – применять методические рекомендации на практике, после чего формировать ключевые теоретические понятия;

– часть занятий способствует формированию понятия «педагогическая система» (удобнее – на примере содержания дидактической единицы «Теория воспитания»), а последующие служат проверке его универсальности (на примере содержания дидактической единицы «Теория обучения»);

– понятие «педагогическая технология» удобнее формировать на примере процесса обучения, рассматривая затем остальные дидактические единицы с позиций сформированных ключевых понятий.

Применение экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в педагогических вузах стало возможным благодаря созданию методических разработок, направленных на совершенствование процедур:

1) формирования системных личностно значимых педагогических знаний;
2) применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса и проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса (переход «теория – практика»);
3) осуществления «обратного» перехода от практики к обобщению;
4) стимулирования рефлексии и саморазвития;
5) контроля результатов преподавания/изучения педагогики.

Рассмотрим подробнее, что включено в обозначенные блоки методических разработок.

Для формирования *системных личностно значимых педагогических знаний (понятий)*, были продуманы:

– вопросы на рефлексию, на актуализацию опыта студента;
– вопросы проблемные;
– задания на проявление фантазии и творчества (с использование элементов художественного творчества);
– задания на самоопределение и последующее проявление интеллектуального творчества (в соответствии с разделами стандарта по педагогике);
– задания на перевод информации из оболочки в оболочку: «текст», «схема», «образ»;
– задания на подбор информации из разных источников, включая научные и художественные тексты, символьно-графическую и образную формы ее хранения, Интернет и непосредственное общение с носителем информации;
– задания на анализ, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию; оформление и публичное предъявление полученных знаний;

– задания и вопросы для организации групповой работы на семинаре (и проблемной лекции).

Примером групповой работы на лекции по выявлению системного обобщенного знания на основе рефлексии личного опыта может служить следующая логика рассмотрения темы «Компетентность и мастерство педагога», I курс. Студентам предлагается письменно дать предварительное (интуитивное) определение изучаемых понятий; затем предлагается вспомнить своего любимого учителя, которого можно назвать компетентным, учителем с большой буквы; записать по три характеристики учителя компетентного, учителя-мастера. Далее следует этап групповой работы. Так как для первокурсников важно познакомиться, заявить о себе в новой социальной группе, такая работа выполняет и социализирующую функцию. В соответствии с заданием каждый в группе (5 – 7 человек) читает, а все записывают выделенные признаки, затем систематизируют их, представив в виде схемы или «Компетентность педагога» (половина микрогрупп), или «Мастерство педагога» (остальные микрогруппы). Задание обеспечивает переход информации из оболочки «текст» в форму хранения информации «схема». На следующем этапе лекции схемы изображаются на доске (или при помощи мультимедийной техники) так, чтобы их можно было сравнить. Преподаватель комментирует схемы, предлагает свой вариант, записываются научные определения изучаемых понятий (переход информации «схема – текст»), выявляются их сходство и отличия от авторских определений студентов (анализ, рефлексия).

Примером перевода информации в форму образа может служить одно из заданий практикума «Какой Я?» (дидактическая единица «Введение в педагогическую деятельность). Студентам предлагается, объединившись в 3 – 4 микрогруппы, изобразить педагогическое мастерство (включая его компоненты) в виде образа (рисунок на доске). Обосновать каждый элемент рисунка. Задать выступающей группе не менее трех вопросов от каждой микрогруппы. Дописать в собственную тетрадь мысли, возникшие в ходе

работы, позволяющие углубить представление о педагогическом мастерстве. Рефлексия: какое задание было наиболее сложным – придумать образ и изобразить его графически, обосновать и ответить на вопросы других групп, задать вопросы другим группам (прил. 16). Примером [207, с.9-11] вопросов на рефлексию с целью актуализации опыта студента могут служить здания 1, 2.1, 2.2, 3, 4, 6, 7, 10 для мини-дискуссии в ходе лекции по теме «Дидактика и ее основные категории» (табл. 14); проблемные вопросы можно проиллюстрировать на примере заданий 5, 9, 11; использование процедур сравнения, анализа – 5,8; задание на самоопределение относительно представленной информации – 2.3, 2.4., 12 - в развернутом плане лекции [207].

Таблица 14

Лекция по теме «Дидактика и ее основные категории» *(4 часа)*

Вопросы и задания для студентов	Основное содержание
1. Кого еще из ученых–дидактов вы знаете? 2. Закончить предложения: – Из области дидактики я знаю… . – Из области дидактики я умею… . – Из области дидактики мне хотелось бы узнать… .	1. Дидактика (от греческого — изучающий, относящийся к учению) — отрасль педагогики. Роль В. Ратке (1571–1635); Я. А. Коменского (1592–1670), И. Ф. Гербарта (1776–1841) в становлении дидактики как науки. Обучение как объект и закономерности обучения как предмет дидактики; вопросы, включаемые в предмет (с какими целями, чему, как учить). Задачи дидактики (фундаментальные и прикладные). Знание сущности основных дидактических категорий (обучение, изучение, самообразование, дидактическая система, технология обучения, цель, принципы,

– Из области дидактики мне хотелось бы научиться… . 3. Какое образование может получить человек? 4. Какое образование вы уже имеете, какое приобретаете? 5. Как соотносятся категории образование и обучение? 6. Кто занимается (занимался) самообразованием? Что характерно для этого процесса, что значит заниматься самообразованием? 7. Как стимулировать самообразование? Кто и как помогал вам осуществлять самообразование?	содержание, методическое средство, результат обучения, образовательный стандарт), а также умение осуществлять аспектный анализ урока как результат аудиторного курса. 2. Многозначность категории «образование». Определение В. В. Даля. Образование как явление действительности, обусловливающие развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества (Сластенин В.А. и др.). Образование: общее и профессиональное, общее и дополнительное; специфика каждого вида. Обучение как основной путь получения образования. Образование как процесс достижения требуемого самодостаточного образовательного уровня (Матюнин Б.Г.). Образование и самообразование. Самообразование как систематический процесс разрушения, преодоления самодостаточного уровня. Черты, отличающие самообразование от образования. Развитие познавательного интереса, познавательной деятельности, умений самообразования; тактичное управление (возможность выбора, «преддеятельностная остановка» и др.) как условия включения учащихся в самообразование. Учение как процесс, в ходе которого на основе познания, упражнения, приобретенного опыта возникают новые формы поведения и

8. Какой процесс пронизывает и обучение, и самообразование? 9. Как помочь человеку познать мир? 10.Как человек познает мир? Какая отрасль философии решает вопрос о познаваемости мира? 11.Какой тип обучения преобладает в современной школе? Какой тип обучения находится в центре дидактических поисков? 12. Какой тип научно – педагогического мышления ближе вам?	деятельности, изменяются ранее приобретенные (Подласый И.П.). Преподавание как упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (Подласый И. П.). 3. Диалектические противоречия как движущая сила процесса обучения. Структура процесса обучения: единство мотивации познавательной деятельности, алгоритма управления и алгоритма функционирования (Беспалко В.П.). Выделение типа обучения (догматический, объяснительно-иллюстративный, творческий) в зависимости от философской доктрины. Схема процесса обучения в зависимости от типа обучения. 4. Два направления дидактических поисков (Кларин М.В.). Использование дидактических категорий в зависимости от сформулированного типа научно-педагогического мышления педагога.

Для отработки навыка *применения знаний для анализа и проектирования* педагогического процесса (переход от теории к практике) были созданы следующие методические разработки:

– рекомендации для студентов по подготовке к семинару в форме ролевой игры;

– планы-конспекты семинаров на проигрывание ситуаций по алгоритму (предполагающие рефлексию выбора студентов с позиций гуманизма и профессиональной этики);

– задания на проявление творчества и отработку педагогической техники;

– рекомендации для преподавателя по созданию студентами схем анализа и самоанализа эффективности целостного фрагмента педагогического процесса (урок, внеклассное мероприятие);

– схемы анализа и самоанализа урока и внеклассного мероприятия в форме а)серии незаконченных предложений, б)карты оценки с присвоением каждому проявлению определенного количества баллов (в данном контексте «мероприятие» – любое целенаправленно организованное событие во внеклассной жизни учащихся независимо от того, к какому типу и виду форм воспитательной работы оно относится, кем оно организовано (взрослыми или учащимися);

– карта-схема оценки (в баллах) проявления компетентности студента-практиканта (поэлементно, с учетом сформированной ранее модели компетентности и мастерства педагога)

– подробные текстовые записи удачных внеклассных мероприятий и уроков по разным предметам учителей г.Перми (для аспектного и комплексного анализа).

Задания-рекомендации для студентов обычно включают список литературы (для студентов 1-2 курсов - с указанием страниц, обязательных для конспектирования) и собственно задание. Например, при изучении методики воспитательной работы к семинару по теме «Педагог – «организатор организаторов» предлагается изучить литературу:

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.,1989, с. 3-5, 174-183, 197-207.
2. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. М., 1990., с.39 – 71.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учеб.-метод.пособие. – 3-е изд., испр.и доп. – Гном и Д, 2001.
4. Титова Е.В. Если знать как действовать. М., 2004, с. 132, 135, 138 (и все остальные – также!)

Задание:

- Объединиться в 3 группы (примерно по 4, 7, 14 человек).
- Придумать ситуацию жизнедеятельности класса (отряда) и разыграть сценку «Подготовка и проведение классного (отрядного) мероприятия», опираясь на алгоритмы руководства педагога (вожатого) организаторской деятельностью детей (организатор – 1 ребенок с помощником; инициативная группа; весь класс или отряд по микрогруппам).

Так как ограничением выступает только форма организаторской деятельности, то остальные элементы необходимо грамотно подобрать самим студентам: возраст детей, характер взаимоотношений между ними, вид и форма мероприятия, соответствующая возрасту, индивидуально-личностным особенностям детей, а также заданной логике организаторской деятельности. Студенты, таким образом, оказываются в широкой *зоне неопределенности*, что актуализирует имеющиеся знания и стимулирует творчество. Именно зона неопределенности и постоянное изменение значимых условий, параметров характерны для педагогической деятельности, поэтому подобные задания психологически готовят студента к сочетанию планируемых действий и импровизации в динамично меняющихся обстоятельствах.

Планы-конспекты семинаров на проигрывание ситуаций по алгоритму включают примерные вопросы для студентов на осмысление собственного детского опыта с позиций изученного теоретического материала, анализ квази-профессиональной (игровой) деятельности, организуемой на семинаре. Так, к рассматриваемому семинару по теме «Педагог – «организатор организаторов» предлагается следующий план работы.

Ход занятия:

– Обсуждение прочитанного (15-20 минут): какая книга больше понравилась, почему? Какая форма организаторской деятельности чаще всего встречалась в собственном детском опыте? Какую роль Вы выполняете в семье («дитя», «взрослый», «родитель»); по отношению к кому Вы играете такую «роль»? Какую «роль» обычно играет педагог, может ли он выбрать другую «роль», в каком случае (зачем)? Какая «роль» более продуктивна?

– Обсуждение критериев оценки подготовленных сценок (например, точное соответствие алгоритму педагогической деятельности; соответствие содержания и формы заявленному возрасту детей; соответствие формы, содержания и логики организаторской деятельности, 5 минут).

– Повторение (5-6 минут) и проигрывание сценок с последующим обсуждением (45-50 минут). Вопросы участникам сценки: как себя чувствовали в своей роли? Все ли из задуманного получилось? Вопросы «зрителям»: правильно ли понята основная идея данного вида руководства? Все ли этапы алгоритма показаны? Верно ли подобраны форма и содержание «организуемого мероприятия», исходя из иллюстрируемого микрогруппой алгоритма руководства организаторской деятельностью детей? В какой «роли» был «педагог» на разных этапах сценки? Какие суждения возникают в связи с увиденным?

– Присуждение каждой группе суммы баллов (3-5 минут на каждую группу) в соответствии с критериями, с учетом коэффициента сложности задания: в данном случае более сложным является руководство коллективной организаторской деятельностью, т.к., зачастую, у студентов отсутствует детский опыт участия или организации КТД.

Несмотря на достаточное количество схем анализа педагогической деятельности, студенты испытывают затруднения в вербальном оформлении самоанализа урока или внеклассного мероприятия, а также в оценке собственной или чужой педагогической деятельности. Для снятия психологического барьера и стимулирования студентов к активному использованию теоретических педагогических знаний были разработаны схемы самоанализа и оценки в форме незаконченных предложений и в форме количественной (в балах) оценки аспектов мероприятия путем установления соответствия реального мероприятия и эталонному (прил. 15.9). Подобные схемы анализа могут быть созданы студентами самостоятельно в ходе мозгового штурма путем *конкретизации* понятий «педагогическая деятельность», «общение педагога и воспитанников», «педагогическая

система». В этом случае происходит не только отработка навыка *применения знаний для анализа и проектирования* педагогического процесса (переход от теории к практике), но и развитие значимой для профессионально-педагогического мышления процедуры конкретизации. Анализу могут подвергаться как реальные фрагменты педагогического процесса, когда студенты присутствуют на уроке или внеклассном воспитательном мероприятии учителя-профессионала или однокурсника, а также сами организуют их, так и подробные текстовые и видеозаписи удачных внеклассных мероприятий и уроков по разным предметам. Такие материалы, а также планы и программы работы учителей г.Перми (для аспектного и комплексного анализа) являются необходимым условием реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики.

Своеобразным способом применения теории для анализа практики выступает Карта оценки (в баллах) уровня сформированности компонентов педагогического мастерства - проявления компетентности студента-практиканта. Подробнее Карта будет охарактеризована в ряду методических материалов, разработанных для проведения процедуры оценивания уровня педагогической компетентности студентов.

Логика педагогического сопровождения практической деятельности - создание возможностей для осуществления *педагогических проб* и формирование *профессионально-исследовательской деятельности педагога.*

Задания к педагогическим практикам [185] усложняются от детальных предписаний к обобщенным инструкциям и от конкретных заданий или, в последующем - суммы заданий по разным видам педагогической деятельности (характеристика класса, план работы, внеклассное мероприятие и его анализ, микроисследование, алгоритм и импровизация) до интегрированного задания в ходе стажерской практики: изучите достоинства и проблемы класса, его конкретных учащихся, опираясь на самостоятельно проведенное исследование; спланируйте, осуществите, проанализируйте эффективность предпринятых вами в учебной и внеучебной работе действий;

сформулируйте рекомендации себе и товарищам в форме алгоритма – что имитирует профессионально-исследовательскую деятельность педагога.

Применение экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики в педагогическом вузе стало возможным благодаря созданию методических разработок, направленных на совершенствование процедуры осуществления «обратного» перехода от практики к обобщению:

– система микроисследований в соответствии с содержанием стандарта;
– задание «Свой «алгоритм».

Микроисследования, проводимые студентами на протяжении всех лет обучения педагогике, являются характерной чертой экспериментально-аналитического преподавания педагогики. При изучении дидактической единицы «Введение в педагогическую деятельность» опрос трех респондентов (малыша, взрослого и пожилого человека) по проблеме «Авторитет учителя» (на чем основан и в чем проявляется авторитет настоящего Учителя?) позволяет настроить студентов на возможность и необходимость расширения эмпирической базы при формировании теоретического понятия, в данном случае «авторитет» [202, с.20-21], а также способствует развитию коммуникативных умений. Для подготовки к семинарскому занятию, включающему эмпирическое исследование, всегда предлагается литература для изучения теории вопроса; полученный самостоятельно вывод сопоставляется с информацией, почерпнутой из научной, научно-популярной, художественной, справочной литературы.

Следующее исследование проводится при изучении общих основ педагогики по теме «Интересы, ценности, ценностные ориентации современного молодого поколения». Наряду с упомянутыми задачами исследование позволяет сформировать опыт совместно-распределенной деятельности (от активности каждого зависит общий результат), знакомит на практике с новыми для студентов диагностическими методиками (фантастический выбор, ранжирование), готовит к самостоятельному проведению исследования [202, с.33-34]. В ходе изучения теоретической

педагогики (теория воспитания, социальная педагогика), микроисследование проводится индивидуально каждым студентом по заданиям, подготовленным преподавателем [202, с.83-111] по темам: «Классный коллектив и его роль в развитии ребенка», «Уровень развития коллектива как среды формирования ребенка», «Причины педагогической запущенности подростка», «Готовность школьников к самовоспитанию», «Стиль общения классного руководителя», «Целенаправленность работы классного руководителя» и т.п.. Эмпирическое обобщение, сравнительный анализ особенностей проявления частного в общем и общего в частном по изучаемому вопросу, а также вывод о направлениях совершенствования реального педагогического процесса студент делает самостоятельно, опираясь на опыт выполнения предыдущих исследований. Таким образом, первоначально совершенствование процедуры осуществления «обратного» перехода от практики к обобщению (с последующим моделированием профессиональной деятельности) происходит в рамках познавательной деятельности.

Следующие микроисследования [166, 178, 185, 207] проводятся уже в ходе педагогической практики в школе и предполагают проведение формирующего эксперимента (для решения выявленных проблем) с повторным диагностическим срезом. Студент дважды осуществляет переход «от практики – к обобщению»: на констатирующем этапе и по итогам формирующего этапа учебно-профессиональной деятельности (а также переход «от теории - к практике» на этапе проектирования корректирующих действий). Таким образом, сформированный в рамках познавательной деятельности навык переносится на новый вид деятельности - профессионально-педагогическую, создавая условия для формирования ее более высокого уровня - профессионально-исследовательской деятельности, что отражено в задании к стажерской практике студентов (приложение 15.8). Студенту предлагается сочетать исследование педагогического процесса и учащихся с анализом ситуации, поиском закономерностей-причин и закономерностей-способов совершенствования педагогического процесса.

Задания «Свой «алгоритм» и «Моя лучшая импровизация» студенты выполняют в ходе педагогических практик в рамках учебно-профессиональной деятельности (прил. 15.6, прил. 15.7).

Задание «Свой «алгоритм» помогает студенту заметить и в последующем осознанно использовать удачное решение какой-либо типичной ситуации (начало урока, «тихий час» в летнем лагере отдыха и т.п.). Важно отрефлексировать последовательность шагов-действий, обеспечивших положительный эффект: в дальнейшем алгоритм можно будет осознанно использовать или корректировать.

Задание позволяет переходить от единичного случая к обобщению – выявлению эмпирической закономерности, что в дальнейшем может стать условием выявления или иллюстрацией теоретической закономерности; у студента формируется установка на необходимость обнаружения закономерностей в педагогической деятельности, благодаря которым результат деятельности становится более предсказуемым.

Описание лучшей собственной импровизации (прил. 15.7) напоминает более традиционное задание описать педагогическую ситуацию и ее решение (как задачу, пример для других). В случае экспериментально-аналитического преподавания педагогики меняется аспект анализа описанной ситуации: значимым становится решение, принятое именно студентом. Важно, чтобы практикант не выбрал авторитарный стиль взаимодействия, в том числе - манипулирование учащимися, поддерживается нестандартное решение, помогающее ребенку взрослеть. Для преподавателя создается возможность корректно влиять на формирующийся индивидуальный педагогический стиль студента. Задания «Свой «алгоритм» и «Моя лучшая импровизация» также призваны стимулировать развитие творческого потенциала студентов.

Реализация концепции экспериментально-аналитического преподавания педагогики обусловило использование описанных в литературе и создание собственных методических разработок, направленных на

стимулирование рефлексии и саморазвития студентов в познавательной и практической педагогической деятельности.

Установка на самопознание, осмысление своего педагогического кредо дается с первых занятий по педагогике при изучении дидактической единицы «Введение в педагогическую деятельность», особая роль отводится практикуму «Какой Я?» (прил. 16), включая задание самостоятельно изучить и оценить собственные педагогические способности (пакет диагностических методик в разделе «Узнай себя» [185, с.13-27]. Большинство заданий Практикума призваны обозначить противоречия «я - неповторимый» - «мой идеал учителя»; «мои возможности в прошлом, в настоящий момент - мое представление о себе в будущем», «отношение к ребенку как к средству, способу самоутверждения учителя, объекту воспитания - отношение к ученику как к ценности, субъекту взаимодействия».

Стимулирование рефлексии и саморазвития студентов выступает одной из задач при проведении семинара «Галерея портретов великих педагогов». В ходе семинара заслушиваются подготовленные по совместно выработанному плану выступления микрогрупп студентов, дополненные мультимедийными презентациями. На занятии студенты получают задание кратко фиксировать информацию подготовленную товарищами (уметь писать конспект и уметь выделить главное для записи), задать вопрос от своей группы. В завершение занятия выбирается лучшее выступление и определяется педагог, который произвел наибольшее впечатление на каждого из слушателей.

Создание собственной книжечки «Мое педагогическое кредо» завершает цикл занятий по изучению дидактической единицы «Введение в педагогическую деятельность». Студентам предлагается придерживаться следующего плана:

1. Мой идеал Учителя (реальный или собирательный).
2. Каким я буду учителем? Я буду стараться всегда…Я никогда не буду …
3. Способности, которые помогут мне добиться успеха.

4. В течение ближайших пяти лет я буду развивать… (какие качества, умения?).

5. Для этого я буду делать следующее: … (что, когда, как часто?).

Книжечка должна быть иллюстрированной: например, можно представить в виде образа учителя-мастера, себя, каким, по мнению студента, его будут видеть дети и т.д.

Задание вызывает интерес первокурсников. Интрига поддерживается еще и тем, что книжечки хранятся у преподавателя в течение всех лет обучения и возвращаются студентам в момент вручения дипломов.

На втором этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике – этапе отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога - стимулирование рефлексии осуществляется постоянно в ходе лекций и семинаров в ходе формирования системных обобщенных знаний, что уже описано в данном параграфе.

Стимулированию рефлексии и саморазвития студентов в познавательной деятельности служат вопросы, предваряющие изучение новой дидактической единицы, например «из области социальной педагогики я знаю (я не много знаю) ... , я умею (я пробовал) ..., я хотел бы узнать подробнее о…, как… (разобраться в…). В ходе изучения дидактической единицы можно предложить студентам задать вопрос на уточнение, завершая - попросить указать вопрос, который был освещен недостаточно подробно или не рассмотрен вообще и, следовательно, может быть изучен самостоятельно (варианты вопросов представлены в методических пособиях [202, 207]. Для реализации концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике по всем дидактическим единицам подготовлены списки тем для углубленного изучения педагогики, количество которых существенно превышает количество студентов на курсе. Темы различны по характеру: на развитие общей эрудиции и прикладные, позволяющие проследить изменение взглядов на изучаемую проблему, предполагающие

небольшое исследование. Все это создает возможность для самоопределения, проявления творчества.

На стимулирование рефлексии и саморазвития студентов в практической педагогической деятельности ориентированы схемы самоанализа проведенного урока или внеклассного воспитательного мероприятия, описанные ранее, а также карты оценки теоретического и проективного вопроса и уровня сформированности педагогических компетентностей, которые будут охарактеризованы далее.

Необходимость отработки средствами познавательной деятельности компетенций, проявление которых ожидается в профессиональной педагогической деятельности, обусловило необходимость создания *методических разработок, направленных на совершенствование процедур контроля.* Применение экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в педагогических вузах стало возможным благодаря разработке:

в рамках познавательной деятельности

– теста для проверки базового уровня знаний (информированности),

– теста повышенного уровня, направленного на выявление сформированности процедур научно-педагогического мышления;

– контрольно-измерительных материалов, позволяющих выявить умение применить знания для анализа, оценки, проектирования педагогического процесса на основе текстов и педагогических ситуаций разной степени неопределенности,

– критериев для оценки и самооценки развернутого ответа;

– заданий олимпиады (игрового эквивалента экзамена);

– исследовательских заданий для государственного экзамена;

в рамках практической педагогической деятельности

– методик, отражающих гуманитарный характер педагогического знания, имеющих аутентичный характер и предполагающих только качественную оценку (написание дневника педагогических наблюдений или развернутой характеристики класса, заполнение рефлексивной анкеты, разработка

алгоритма, описание удачной импровизации, самооценка и оценка урока и внеклассного мероприятия, проведенного студентом),

– методик, предполагающих возможность количественного анализа (карта оценки профессиональной педагогической компетентности).

Система процедур контроля в рамках познавательной деятельности менялась в связи с изменением стандарта и учебного плана по педагогике для вуза. Изначально обучение охватывало все десять семестров (включая спецкурсы и спецсеминары в 8,9,10 семестрах), завершавшихся той или иной формой контроля. В первых семестрах использовались более «мягкие» формы контроля, предусматривающие возможность творчества. Затем для контроля использовались задания на применение знаний для анализа описанного педагогического процесса и его конструирования в соответствии с изученными закономерностями и алгоритмами. Одновременно отрабатывались умения адекватно, в соответствии с предъявленными критериями (прил. 15.1), оценить ответ товарища и свой; это задание не вызывало опасений, т.к. практически не влияло на отметку («зачтено»). В следующем семестре анализу подвергалась педагогическая система: студентам необходимо было самостоятельно сконструировать ответ на экзамене, опираясь на художественный или научно-популярный текст, продемонстрировав, при этом, полноту, глубину знаний, эрудицию, умение логично выстроить свой монолог. На этом этапе выставлялась отметка в баллах, в подавляющем большинстве случаев совпадающая с самооценкой студента.

Формой контроля в следующем семестре было выполнение проекта «Тематическое родительское собрание». Класс, в котором будет проведено собрание был известен до начала подготовки проекта, проходила встреча с классным руководителем. Студентами, работающими в паре, подбиралось содержание, продумывалась форма, предполагающая активность родителей, разрабатывалась диагностическая методика [185, с.115-118]. После проверки материала преподавателем, собрание проводилось в школе, классный

руководитель заполнял на студентов характеристику, имеющую форму незаконченных предложений [185, с.28]. Такая форма контроля интегрировала познавательную и практическую педагогическую деятельности, позволяла комплексно выявлять готовность к педагогической деятельности.

В следующем семестре, при изучении истории педагогики, формой контроля, наряду с традиционным ответом по билету, также использовался своеобразный проект – творческое задание по теме, предполагающей «сквозное» рассмотрение вопроса. Например: «школа и культура», «самостоятельная работа учащихся в истории зарубежной и отечественной школы», «экспериментальная педагогика в Европе и России» и т.д., 80 вопросов, чтобы студент в буквальном и переносном смысле «ответил на свой вопрос» [185, с.50-53]. Затем знания студентов проверялись в связи с выполнением микроисследований, проводимых в ходе практик.

Формой итогового контроля являлись «исследовательские» и «теоретические» (прил. 17.1), а также «методологические» (прил. 17.2) вопросы.

Постепенно усложняющаяся система контроля позволяла сформировать адекватную самооценку студента, прочные осмысленные знания, процедуры научно-педагогического мышления (системность, детерминизм, вероятностность, конкретность, аналитичность, эвристичность). Таким образом, реализация экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики стала возможной при условии разработки комплекса контрольно измерительных материалов.

Отсутствие организационных условий для организации описанной системы контроля как элемента экспериментально-аналитического преподавания педагогики привели к необходимости использования квази-профессиональной деятельности на этапе оценки знаний студентов. Экзамен, таким образом, предполагает сначала этап тестирования, а затем проходит в двух формах (по выбору студента): олимпиады (прил. 18) и теоретического

вопроса на основе анализа текста и конструирования ситуации как фрагмента педагогического процесса (прил. 19).

Особое значение для развития профессиональных компетенций имеет *практика*, специфическая форма обучения, совпадающая с осваиваемой профессиональной деятельностью.

Обращение к мнению экспертов (учителя-наставника, руководителя образовательного учреждения и др.), позволяет и преподавателю и студенту правильно оценить уровень сформированности профессиональной компетентности и скорректировать направления работы по ее формированию и самосовершенствованию.

Результаты отслеживаются как при помощи методик, отражающих гуманитарный характер педагогического знания, имеющих аутентичный характер и предполагающих только качественную оценку, так и методик, предполагающих возможность сравнения, количественного анализа.

К первой группе относятся написание дневника педагогических наблюдений (воспитательная практика) или развернутой характеристики класса (учебно-методическая практика), заполнение рефлексивной анкеты, разработка алгоритма, описание удачной импровизации, самооценка и оценка урока и внеклассного мероприятия, проведенного студентом. Ко второй - *Карта оценки уровня сформированности компонентов педагогического мастерства,* заполняемая внешними экспертами.

Так, к воспитательной (летней) педагогической практике, которую в Пермском государственном педагогическом университете удалось сохранить в качестве вузовского компонента образования, студенты получают следующие задания.

Прежде чем начнется смена, студентам предлагается обдумать и записать *в дневнике педагогических наблюдений* ответы на следующие вопросы:

– Я боюсь, что в лагере (в течение смены) а)…, б)…, в)…

– Я ставлю целью своей работы с детьми: а) главное …… б) не менее важно …… в) было бы также неплохо……

– Я буду вполне удовлетворен(а), если к концу смены а)…, б)…, в)…

По завершении смены студенты сравнивают ожидания (прогноз) с реально достигнутым результатом, оценивают, насколько оправдались их страхи, насколько они сами изменились в ходе практики.

В течение смены студентам необходимо ежедневно вести *дневник педагогических наблюдений*.

К ведению дневника предъявляются следующие требования:

– краткое ежедневное описание событий;

– «присутствие детей» (не мальчики, а конкретно Сережа П., Аня А..);

– *динамика* в поведении детей, уровне сплоченности отряда; развитие событий;

– наличие выводов по итогам дня: что получилось, что не удалось, на что и на кого нужно обратить внимание завтра;

– наличие полей, на которые выносятся отсроченный анализ, рефлексия своего состояния и прочие комментарии;

– первая страничка дневника – прогнозирование (результаты предыдущего задания) и цель воспитательной работы на смену;

– последние страницы дневника – анализ результативности работы с отрядом (сравнить с целью и ожидаемыми результатами), а также самоанализ и рефлексия успешности своей профессиональной деятельности, общения, эффективности прилагаемых усилий, выявление достижений, определение перспектив работы над собой.

По форме дневник может быть самым оригинальным. Встречаются: дневник-повесть, с картинками-образами состояния и картинками-иллюстрациями событий, с фотографиями и продуктами детского труда; дневник в письмах, с выводами-афоризмами, с эпиграфами дня, с текстом из газетных заголовков, с описанием событий от лица отдельных детей (каждый день – новый герой дня, и все события – через его поведение; дневник, где

впечатления *детей* затем (не для детей!) комментирует вожатый. Студенты могут изобрести что-нибудь новенькое!

Студентам также предлагается обобщить свой небольшой опыт в форме собственного *алгоритма* успешного поведения в какой-либо типичной ситуации (уложить детей спать, организованно привести отряд в столовую, успокоить плачущего малыша, разобраться с конфликтом между девочками и т.п.), описать свою *импровизацию* на уроке или во внеучебной деятельности, которая позволила оригинально и эффективно решить сложившуюся педагогическую ситуацию.

Результаты анализа перечисленных форм контроля за профессиональным ростом студентов отражают гуманитарный характер педагогической деятельности, результаты профессиональной подготовки студента могут быть оценены по указанным критериям только с качественной стороны, не предполагают сравнения с достижениями других студентов Они позволяют самим студентам понять, насколько для них привлекательна педагогическая деятельность, не теряют ли они оптимизм и гуманистическую позицию в ситуации, требующей мгновенного решения, каковы успехи и неудачи и *в чем их причина*..

Профессиональную компетентность можно оценить также при помощи экспертной оценки уровня сформированности деятельностного, коммуникативного, рефлексивного и аналитического аспектов профессиональной деятельности на основе наблюдения в ходе проведения студентом той или иной формы учебной или внеучебной деятельности и их самоанализа. Субъективность оценивания снижается благодаря опоре на схемы анализа и самоанализа внеклассного мероприятия, урока и т.п.

Важнейшими требованием к современным измерительным процедурам является возможность количественной оценки изучаемых параметров, сравнимость полученных данных, что обеспечивается их формализованностью. Это обеспечивает следующая методика - *Карта оценки уровня сформированности компонентов педагогического*

мастерства, своеобразная характеристика, заполненная старшей вожатой или начальником лагеря, а входе практики в школе - учителем предметником и классным руководителем (можно - разным цветом на одном бланке), завершающаяся оценкой по традиционной вузовской шкале и заверенная печатью, позволяет достаточно объективно оценить уровень сформированности базовой профессиональной компетентности.

Экспертам предлагается оценить в баллах (0,1,2,3) верность серии утверждений и дополнить ряд незаконченных предложений. Если по тому или иному пункту следует что-либо отметить, можно воспользоваться колонкой «Примечания».Оцениваются главным образом коммуникативная и деятельностная составляющие профессиональной педагогической компетенции как способность устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы и строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования.

С точки зрения *коммуникации* оценивается, насколько студент быстро вошел в контакт с детьми, умеет владеть собой, верно выбирает интонацию в общении, владеет мимикой, умеет удачно выйти из конфликтной ситуации и эффективно преодолевать конфликт между детьми, а также умеет сотрудничать с коллегами

Деятельностную компетентность практиканта характеризуют проявления: правильно формулирует цель, верит в успех трудного дела, умеет организовать деятельность (досуг) детей, включает детей в обсуждение цели деятельности, совместно с детьми планирует работу, учитывает потребности детей при распределении ролей, организует анализ жизнедеятельности и рефлексию поведения детей, хорошо удаются текущая работа (творческие дела, массовые мероприятия) в отряде (классе)

Особое значение уделяется принятию и реализации студентом в практической деятельности гуманистических идей (способность видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе). О степени

сформированности данного аспекта профессиональной компетентности можно сделать вывод по количеству баллов, полученных за показатели: умеет общаться с детьми данного возраста, внимателен к детям, умеет найти подход к каждому, а также включает детей в обсуждение цели деятельности, совместно с детьми планирует работу, учитывает потребности детей при распределении ролей в тех или иных мероприятиях, организует анализ жизнедеятельности и рефлексию поведения детей.

Экспертам предлагается также оценить с позиции практической деятельности полноту и осмысленность знаний и методическую подготовленность студента: насколько верно утверждение, что практикант знает возрастные особенности детей, специфику работы в загородном лагере, много форм работы с детьми, у него хорошо подобран дидактический материал и т.п.

Для разных видов практик показатели могут дополняться исходя из тех видов деятельности, в которых выявляется уровень профессиональной педагогической компетентности (досуговая или учебная).

Профессиональная компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, развивающихся одновременно, формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста. Поэтому в структуре *карты* оставлена также возможность охарактеризовать студента в менее формализованной форме через серию незаконченных предложений: хочется особо отметить_____, хорошо знает_____, плохо знает_____, провела мероприятия_____, эти мероприятия были_____, добились следующих результатов_____, обладает личными качествами_____, обладает профессиональными качествами_____.

Результаты представленные в этой части *карты* вместе с тем также поддаются сравнительному анализу благодаря регламентированности аспектов, по которым предлагается охарактеризовать студента (прил. 15.4).

Карта оценки используется в Пермском государственном педагогическом университете с 2000 года, позволяет отследить динамику становления базовой компетентности студента-будущего учителя от курса к курсу, от практики к практике.

Студентам предлагается вычислить средний балл и сопоставить его с итоговой оценкой (которая обычно оказывается немного завышенной), сравнить результаты практик, отметить наиболее проблемные проявления педагогической компетентности и их изменение, охарактеризовать свои сильные стороны, сформулировать задачи самосовершенствования. Сравнительный анализ, проводимый студентами, способствует развитию у них рефлексивной позиции, осознанию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогает проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Аналогичный анализ осуществляет и преподаватель.

Таким образом, реализация механизма взаимоперехода «теория – практика» отрабатывается в результате использования определённых «шагов» алгоритмического цикла (глава 2) и возможна при условии создания и совершенствования, в соответствии с изменениями государственных стандартов, пакета методических материалов, включающего задания, обеспечивающие:

- формирование системных личностно значимых педагогических знаний;
- применение знаний для анализа и проектирования;
- осуществление «обратного» перехода от практики к обобщению;
- стимулирование рефлексии и саморазвития;
- самоконтроль и контроль результативности педагогической подготовки.

При конструировании методических материалов одним из критериев выступает полнота охвата элементов содержания экспериментально-аналитического курса педагогики.

Использование указанных оснований при конструировании методических материалов в условиях внедрение новых стандартов и

разработке программ по педагогике повышает эффективность создания учебно-методических комплексов по педагогике.

Необходимость *специальных социально-педагогических условий* была осознана на этапе создания целостной модели экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики и ее коррекции в условиях локального эксперимента (второй этап опытно-экспериментальной работы, 1996 − 2000 гг.).

Задача смоделировать и создать необходимые социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза стала актуальной на четвертом этапе опытно-экспериментальной работы (2002 −2007 гг.), направленном на проверку эффективности модели в разных условиях подготовки педагогов.

Анализ результатов проведенной работы позволяет утверждать, что необходимыми и достаточными условиями выступают:

1) система внеучебной работы кафедры педагогики [150, 190];

2) система сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края.

Системность обеспечивается благодаря целенаправленности и упорядоченности как проводимых мероприятий, так и используемых форм сотрудничества *в соответствии с этапами экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики.* Этапы, в свою очередь, выделены с учётом: задач, актуальных для студентов данного курса; содержания стандарта по педагогике; видов познавательной и практической педагогической деятельности, позволяющих эффективно решать задачи этапа.

Так, система общеуниверситетских внеучебных мероприятий по педагогике складывалась постепенно путём распространения лучшей практики внеучебной работы на факультетах.

Большое значение для создания системы общеуниверситетских мероприятий имеет сформированость у преподавателей уверенности в большой эффективности такой работы и установки на совместную согласованную ее организацию, а также четкое управление годовым циклом внеучебной работы (определение ответственных преподавателей, разработка алгоритмов подготовки к общеуниверситетским мероприятиям и их выполнение).

Целью *системы внеучебной работы кафедры является создание условий для становления у студентов педагогических компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию выпускника к профессии учитель, его готовность к самообразованию и самосовершенствованию в области педагогики в соответствии с требованиями профессиональной педагогической деятельности.*

Необходимым и достаточным можно считать цикл из шести мероприятий: конкурсов, фестиваля, олимпиады, конференции, а именно: Фестиваля мини-спектаклей первокурсников «Моё педагогическое кредо», конкурса творческих работ студентов-второкурсников «Грани таланта», конкурса педагогического мастерства вожатых «Летний фейерверк» (третий курс), педагогического тура конкурса «Лучший студент» (второй - четвертый курс), Олимпиады по педагогике (обычно – четвертый курс), научно-практической конференции по педагогике [150].

Охарактеризуем каждое из них с точки зрения цели, связи с программой по педагогике, организации, результативности.

Фестиваль мини-спектаклей «Моё педагогическое кредо» проводится на *первом курсе* и завершает изучение раздела «Введение в педагогическую деятельность». Впервые фестиваль прошёл в 1991 году на филологическом факультете, а с 1999 года - приобрёл статус общеуниверситетского. Цель – создание условий для формирования педагогического мировоззрения студентов, а также установки на освоение профессии педагога. К задачам

относится: способствовать развитию педагогических умений и творческого потенциала.

В соответствии с условиями фестиваля, студентам академической группы необходимо в художественной форме показать образ настоящего Учителя, а также представить негативный образ. Фестиваль проводится в два тура: факультетский и университетский, что позволяет из года в год привлечь к участию практически каждого первокурсника; через рефлексию своих педагогических взглядов, прошли, таким образом, все студенты Пермского педагогического университета (ПГПУ) последних лет. В разные годы в жюри входили ректор и проректоры ПГПУ, директор гимназии, директор Дома Учителя и председатель совета Учителей-ветеранов, заместители директора по воспитательной или научно-методической работе школ города, молодые и опытные учителя кол города, участники первого фестиваля – ныне известные работники системы образования города. На открытии, иногда в самом спектакле выступали дети – воспитанники детских садов и учащиеся школ. Это «встраивает» Фестиваль в контекст системы образования города.

Анализ сюжетов мини-спектаклей выступает в качестве своеобразного диагностического метода: позволяет преподавателям выявить, какие проблемы современной школы и учителя считает наиболее важными недавний выпускник, какой выход предлагает первокурсник – будущий педагог.

Конкурс творческих работ студентов-второкурсников «Грани таланта» - самый «молодой» в системе внеучебных мероприятий, организуемых кафедрой педагогики, он впервые проведен в 2007 году.

Конкурс призван способствовать осознанию интегрированного характера предметной и педагогической деятельности, развитию интеллектуального творчества студентов, а также повышению информационной, исследовательской, коммуникативной компетентности, профессиональной мотивации студентов. Студентам второго курса, для которых актуально погружение в выбранную область науки, предлагается

принять участие в конкурсе, который призван способствовать формированию целостного восприятия личности педагога как деятеля науки, искусства и культуры: ученого-преподавателя, учителя-писателя или учителя-общественного деятеля. Таким образом, конкурс, по времени совпадающий со вторым этапом экспериментально-аналитического обучения педагогике, направлен на решение цели предыдущего *ориентационного* этапа с учетом личностно-психологических особенностей студентов.

Задачами конкурса являются стимулирование самообразования, интереса к педагогическому знанию и педагогической деятельности, развития творческого потенциала личности студента.

Конкурс проводится в два тура: на факультетах и на общеуниверситетском уровне в форме публичной защиты творческой работы с использованием мультимедийной презентации.

Победители выявляются по следующим номинациям:

– «Профессионал и педагог» (знаменитость в науке, искусстве, культуре – как педагог: школьный учитель, преподаватель вуза и др.);

– «Учитель в судьбе гения» (роль педагога в становлении великих людей – деятелей науки, искусства, культуры);

– «Талантливы во всём» (учитель-предметник, наш современник как деятель науки, искусства, культуры).

К судейству привлекаются не только преподаватели кафедр педагогики вуза, но и представители факультетов, ректората.

На втором этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике проводится несколько конкурсов, ориентированных на отработку взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетенций педагога. Анализ умений в соответствии с содержанием раздела «Теория и методика воспитания», рефлексия первого профессионального опыта, полученного в ходе летней педагогической практики в детском оздоровительном лагере (университетский компонент образовательной программы), проходит не только на конференциях по факультетам

(предполагают анализ результатов работы), но и в форме общеуниверситетского конкурса педагогического мастерства вожатых «Летний фейерверк».

Конкурс ориентирован на студентов третьего курса, проводится в ПГПУ с 2004 года. Он призван способствовать повышению престижности деятельности вожатого летнего лагеря, выявить уровень осмысления профессиональной концепции, сформированности базовых знаний и умений вожатого, развитию его творческого потенциала.

Конкурс предполагает три тура. Первый - проведение конференций по итогам летней педагогической практики на факультетах; здесь же происходит выбор участников университетского тура. Второй – предварительный, предполагающий изучение и оценку документации. Участники конкурса предоставляют в жюри карты оценки уровня сформированности педагогического мастерства (эквивалент характеристики), дневники педагогических наблюдений каждого члена команды, макет отрядного уголка, одну авторскую разработку отрядного мероприятия. Третий тур проходит непосредственно в зрительном зале в присутствии болельщиков – желательно, чтобы это были студенты, которые поедут в детский оздоровительный лагерь следующим летом.

Задания конкурса включают «визитку» педагогического отряда факультета, серьёзные и вместе с тем весёлые соревнования на знание ритуалов лагеря, умение провести диагностику на этапе знакомства и игру с залом, умение контактировать с ребенком определенного возраста и др. Баллы команде могут принести зрители: это - песни под гитару, участие в играх и диагностическом исследовании, проводимом конкурсантами.

Судьями традиционно выступают независимые эксперты - начальники лагерей, старшие вожатые. Результатом конкурса можно, в частности, считать повышение качества выполнения рефлексивно-аналитического задания (педагогический дневник) студентами всех факультетов, желание студентов самостоятельно поработать в лагере отдыха детей.

Педагогический тур конкурса «Лучший студент» (к участию приглашаются студенты любого курса, обычно – второго-четвертого) встраивает профессионально-ориентирующую работу кафедры педагогики в систему внеучебной деятельности педагогического университета. В рамках этого конкурса, организуемого с 2004 года, предусмотрен этап проведения внеклассного мероприятия с учащимися, который проходит на базе школ.

Цель педагогического тура конкурса – раскрыть творческий потенциал студента в процессе проведения внеучебного воспитательного мероприятия, выявить уровень его профессиональной компетентности как воспитателя. К задачам относится стимулирование интереса к педагогической деятельности, саморазвития студента как воспитателя.

Студент включается непосредственно в профессиональную деятельность – в воспитательный процесс школы (или детского сада). Образовательные учреждения принимают конкурсантов с большим желанием: и руководство, и воспитанники оправданно ждут, что студенты привнесут в жизнь школы много оригинальных идей.

Жюри, включающее как преподавателей, так и школьных работников, выявляет, насколько умело студент общается с учащимися, учитывает ли их возрастные особенности, возможно ли проявление школьниками субъектной позиции, насколько представленное внеклассное мероприятие оригинально и внутренне целостно, достигнут ли ожидаемый результат. Популярность конкурса позволяет сделать вывод о том, что поставленные задачи выполняются.

Таким образом, благодаря внеучебным мероприятиям для студента расширяется возможность проявить себя, отработать профессионально значимые умения в тех или иных видах практической педагогической деятельности, стимулируется самообразование и самосовершенствование, создаются эмоционально-положительные ассоциации педагогической деятельности.

Третий этап экспериментально-аналитического обучения педагогике направлен на отработку у студента механизма саморазвития в практической педагогической деятельности. Этому способствуют педагогический тур конкурса «Лучший студент», а также Олимпиада и научно-практическая конференция по педагогике.

Первые Олимпиады по педагогике на факультетах, проведённые в 2002 году, показали большой интерес студентов к данной форме учебно-внеучебной работы, поэтому проведение не только университетской (2003 г.), но и краевой (с 2004 г.) олимпиады стало традицией кафедры педагогики.

Конкурсы Олимпиады призваны способствовать актуализации творческого потенциала личности будущего учителя, развивать у студента нестандартное педагогическое мышление, формировать навыки импровизации, опыт сотрудничества и обеспечивать овладение инновационными формами профессионального и межличностного общения. Результаты факультетского тура могут быть приравнены к экзаменационным.

Первая группа заданий («Педагогическая эрудиция») предназначена для актуализации педагогической теории и обычно имеет форму индивидуальных состязаний: тест, кроссворд или заданий на применение теории для анализа фрагментов педагогического процесса (видеозапись урока, внеклассного мероприятия).

Вторая группа заданий чаще носит форму командных состязаний и ориентирована на выявление творческих способностей и практических навыков конкурсантов, умение государственно мыслить, замечать проблемы образования и находить их действенные решения, убедительно излагать свои мысли, взаимодействовать с учеником: «Мой любимый факультет» (визитка) «Дебаты», «Защита проекта», «Обращение к власти», «Решение конфликтных ситуаций» и др. Экспертами выступают преподаватели кафедры педагогики и работники системы образования.

Олимпиада позволяет участникам не только продемонстрировать свои актуальные знания и умения, но и требует полной самоотдачи, рывка к своим потенциальным возможностям.

На четвертом этапе, преподавание педагогики направлено на отработку механизма самостоятельного *экспериментально-аналитического* изучения педагогики студентом в процессе практической педагогической деятельности. Студент в этот период представляет собой сформировавшуюся личность, имеющую собственную позицию, достаточно точно представляющую перспективы своей профессиональной деятельности, умеющую ставить и достигать цель. В связи с этим, внеучебная деятельность кафедры педагогики нацелена на стимулирование самообразования, совершенствование умений студента осуществлять профессионально-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности. Этому способствует студенческая научно-практическая конференция, традиционно проводимая в вузах, которая для педагогического университета предполагает выделение единого дня для сообщений по педагогической тематике. Конференция стимулирует интерес к проблемам педагогики, способствует отработке профессионально значимых умений.

Внеучебные мероприятия, предполагающие как участие всей студенческой группы, так и проявление личной инициативы, создают пространство возможностей для самореализации студента, стимулируют активность, рефлексию педагогических убеждений, творчество будущих педагогов, отработку умений, обеспечивают применение всей совокупности знаний в ситуации, приближённой к реальной педагогической.

Достижение цели обеспечивается, в частности, благодаря реализации принципов экспериментально-аналитического обучения педагогике (гл 2): *многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики* путем использования всех видов познавательной и практической педагогической деятельности; *дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия*

реализации механизма саморазвития студента в процессе преподавания/изучения педагогики; *адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту*.

Внеучебная деятельность существенно обогащает процесс обучения педагогике такими видами практической деятельности как культурно-досуговая, профессиональная педагогическая и предыдущий опыт педагогической деятельности (прил. 13). Единство теории и практики, отражающее особенности педагогики как прикладной науки обеспечивается благодаря опоре на квази-профессиональную (игровую) и учебно-исследовательскую деятельность, предполагает применение фундаментальных теоретических знаний для решения практических задач, обогащение личного опыта педагогической деятельности студента, развитие рефлексивных умений. Во внеучебной формах работы актуализируются виды познавательной и практической педагогической деятельности, обладающие большими возможностями для проявления эмоций, творчества, рефлексии.

Органичное единство учебной и внеучебной деятельности студентов обеспечивают целостность и систематичность процессов образования и самообразования.

Система сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования (педагогами разных специальностей, руководителями образовательных учреждений, представителями территориальных органов управления образованием) является значимым условием реализации концепции и модели экспериментально-аналитического обучения педагогике (прил. 14).

Сотрудничество с образовательными учреждениями и работниками системы образования осуществляется не только для иллюстрации педагогической теории и отработки профессиональных умений (традиционная «учебная» модель преподавания педагогики), но нацелено на решение таких задач как

– расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента;

– снятие психологического барьера к педагогической деятельности,

– формирование эмоционально положительного отношения к педагогической деятельности и изучению педагогики;

– создание условий для последовательного решения задач экспериментально-аналитического преподавания педагогики: отработка взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога; отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; формирование умений профессионально-исследовательской деятельности, предполагающей освоение педагогической теории для решения проблем практической деятельности.

Системность сотрудничества кафедры педагогики и системы образования обеспечивается благодаря динамике от этапа к этапу экспериментально-аналитического обучения педагогике (прил. 14) роли обозначенных задач.

Так, на ориентационном этапе сотрудничество с образовательными учреждениями и работниками системы образования направлено, главным образом, на снятие психологического барьера к педагогической деятельности и расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента.

На втором этапе - отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога - возрастает роль сотрудничества с практиками для снятия психологического барьера (прил. 14), тогда как на последующих этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике эта задача становиться менее актуальной. На данном этапе, как и на последующих, сотрудничество с системой образования способствует формированию ключевых педагогических компетенций, в частности значимого для реализации

концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике перехода практика-теория. В связи с этим, на втором этапе используемые формы сотрудничества во многих случаях ориентированы на расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента, что теряет актуальность на этапах отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности, а затем - механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

Формирование эмоционально положительного отношения к педагогической деятельности и изучению педагогики благодаря сотрудничеству с системой образования является задачей, решение которой не теряет значимости на протяжении всего процесса обучения педагогике.

Сотрудничество с образовательными учреждениями и работниками системы образования характеризуется

– использованием большинства описанных в литературе форм сотрудничества педагогического вуза с учреждениями и работниками системы образования

– изменением цели и ожидаемого результата обращения к той или иной форе сотрудничества;

– внедрением новых форм сотрудничества, экспериментально-аналитического преподавания педагогики (выход в «родную» или предложенную преподавателем школу для проведения внеурочного мероприятия с детьми в рамках самостоятельной работы по подготовке занятия по анализу форм внеурочной работы классного руководителя; самостоятельный выход студента в «родную» школу для проведения микроисследования).

Большая часть используемых форм сотрудничества (60%) предполагает выход студентов в образовательное учреждение (прил. 4):

– экскурсии в образовательные учреждения разного типа и вида;

– выход в «родную» или предложенную ведущим преподавателем школу для проведения внеурочного мероприятия с детьми в рамках самостоятельной работы по подготовке занятия «Анализ форм воспитательной работы классного руководителя»;

– выход в «родную» школу для проведения микроисследования;

– посещение и анализ уроков учителей-предметников;

– экскурсия в образовательные учреждения для встречи с руководством;

– предоставление учреждением документации для ознакомления и анализа;

– предоставление возможности для прохождения практики студентами;

– предоставление базы для выполнения экспериментальной части курсовой (дипломной) работы;

– участие студентов в совершенствовании образовательного процесса школы на основе проектирования;

– участие студентов в профессиональной педагогической деятельности и инновационных процессах.

Предусмотрен выход представителей системы образования в вуз (29% используемых форм сотрудничества) для выступления перед студентами (учителей, победителей профессиональных конкурсов с информацией о передовом педагогическом опыте; руководителей системы образования - о перспективах карьеры в системе образования) и для участия во внеучебных мероприятиях в качестве членов жюри.

Продуктивным можно считать привлечение детей в качестве участников мини-спектакля или исполнителей концертных номеров при организации внеучебного мероприятия, участников и членов жюри отдельных конкурсов (11% используемых форм сотрудничества). Это способствует снятию страха перед детьми и педагогической деятельностью (задача снятия психологического барьера к педагогической деятельности), предполагает обращение к лучшим воспоминаниям собственного детства как образца «феномена детства» (задача расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента).

Система сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования позволяет актуализировать возможности новых видов практической педагогической деятельности. Так, наряду с используемой традиционно учебно-профессиональной деятельностью активно привлекаются возможности естественного повседневного взаимодействия с людьми, профессиональной (инновационной), профессионально-исследовательской деятельностей (прил. 8). Встречи с неординарными педагогами, стимулируют, на основе эмоционального заражения, стремление студентов к самосовершенствованию. Создаются условия для организации одного из наиболее значимых видов познавательной деятельности - учебно-исследовательской. Система сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования обеспечивает достижение прогнозируемого результата экспериментально-аналитического преподавания педагогики, выступает значимым условием его достижения

Таким образом, две взаимодополняющие системы: внеучебной работы кафедры педагогики и сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края – выступают необходимыми и достаточными условиями применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза. Именно такие социально-педагогические условия в большей мере позволяют актуализировать значимые для экспериментально-аналитического обучения педагогике виды познавательной и, особенно, практической педагогической деятельности.

Выводы к главе 3

Экспериментальная проверка модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе проводилась с учетом влияний социального и научного контекста. Это позволило органично

включить её в процесс совершенствования качества педагогического образования.

Для проведения многоуровневого практикоориентированного исследования необходимо: 1) выбрать стратегию опытно-эксперименальной работы, основанную на чередовании научно-исследовательской и профессионально-исследовательской деятельности; 2) объединить в рамках одной исследовательской программы фундаментальное исследование, ряд прикладных исследований и разработок; 3) создать систему диагностических материалов, ориентированной на обеспечение результативности каждого из этапов опытно-экспериментальной работы благодаря диалектическому единству теоретических и эмпирических методов исследования; группа эмпирических методов должна объединять методы научно-исследовательской деятельности и методы профессионально-исследовательской деятельности.

В ходе исследования подтверждено, что модель экспериментально-аналитического обучения педагогике обладает высокими адаптивными возможностями, при этом:

содержание курса педагогики, соответствующее требованиям стандарта, может корректироваться с учетом *цели этапов* экспериментально-аналитического обучения педагогике, обогащаться с учетом компонентного состава содержания, охарактеризованного в главе 2;

на каждом из этапов необходимо разработать от одного до шести содержательно-организационных модулей программы (макро-циклов взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика»), освоение каждого из которых предполагает следование по алгоритму, включающему 12 «шагов», направленных на рефлексию опыта, ценностно-смысловое самоопределение, формирование теории, переход к практике, но уже на более высоком уровне, выявление в ней педагогических проблем и далее определяет возможность перехода к следующему циклу.

Выявлено, что возможность в ходе обучения педагогике осуществить более одного макро-цикла взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика» создаёт больше возможностей для формирования не только умения, но и навыка осуществлять данную ключевую для освоения профессиональных компетенций процедуру на разном содержании, с использование разных видов познавательной и практической педагогической деятельностей. Сокращение количества модулей от шести (стандарты первого поколения) до двух (программа специалитета 2000 г.) и одного (программа бакалавриата 2000 г.) обеспечивает освоение системных педагогических знаний как условия анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекцию представлений о себе как педагоге, хотя и не формирует соответствующий навык.

Подтверждено, что в силу совпадения получаемых результатов (ориентация на педагогическую и культурно-просветительскую деятельность; формирование профессионально-исследовательской деятельности, в которой проявляются компетенции педагога, стимулирование профессионального саморазвития будущего учителя) технология экспериментально-аналитического обучения педагогике может быть эффективной в условии реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», направленного на становление у студента общекультурных и профессиональных компетенций и в соответствии с требованиями которого возрастает степень *интеграции науки и практики*, а в результате изучения базовой части профессионального цикла студент должен использовать теоретические знания не только для организации продуктивного педагогического процесса, но и *для генерации новых идей* в области развития образования.

Содержательно-методические условия применения экспериментально-аналитической модели обучения педагогике в педагогических вузах определены концепцией и особенностями содержания, методов, логики экспериментально-аналитического обучения педагогике. При конструировании методических материалов в условиях внедрения новых стандартов имеет смысл учитывать как полноту охвата элементов содержания, так и динамику элементов процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике, использовать имеющиеся комплексы учебно-методических материалов.

Анализ деятельности кафедры в период организации опытно-экспериментальной работы позволил выявить и систематизировать организационно-управленческие условия, включающие стимулирование рефлексии собственного опыта и системную работу по интеграции сотрудников кафедры в инновационные процессы, происходящие в отрасли образования региона; в процессы осмысления и обогащения научно-педагогического знания, происходящие в стране; в научное сопровождение процесса формирования практическими педагогическими работниками личностного педагогического знания, основанного на эмпирическом обобщении.

Выявленные содержательно-методические и социально-педагогические условия применения экспериментально-аналитической модели обучения педагогике могут быть использованы в практике работы кафедр педагогики и обеспечить повышение качества высшего педагогического образования.

Глава 4. Особенности подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучение педагогике

Пятый этап опытно-экспериментальной работы (2005 − 2009 гг.) был направлен на распространение результатов исследования, а также на осмысление и описание организационно-психологических и социально-педагогических условий применения экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики. Этому способствовало решение задач:

5) изучить профессионально-личностные особенности субъектов освоения экспериментальных программ по экспериментально-аналитическому преподаванию педагогики в педагогических вузах;

6) выявить организационные и содержательно-методические условия подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучение педагогике.

Основные результаты этапа обсуждены научным сообществом и опубликованы в сборниках материалов конференций, периодических изданиях.

4.1. Профессионально-личностные особенности субъектов реализации технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике

Для того чтобы изучить профессионально-личностные особенности субъектов освоения экспериментальных программ по экспериментально-аналитическому преподаванию педагогики в педагогических вузах было проведено анкетирование 109 студентов Пермского педагогического университета (ПГПУ), включая экспериментальные и контрольные группы; 27 преподавателей педагогики (кафедр педагогики Пермского государственного педпедагогического университета (ПГПУ) и Соликамского государственного педагогического института, кафедр социальной

педагогики, педагогики и методики начального обучения, педагогики и методики дошкольного обучения ПГПУ; слушатели курсов для преподавателей педагогики). Работа проводилась в контексте деятельности кафедры педагогики по повышению качества высшего образования.

К анкетированию были привлечены студенты 4 курса двух гуманитарных факультетов (филологический, исторический – 59 студентов) и двух факультетов, обеспечивающих изучение математических дисциплин (математический, информатики и экономики – 50 студентов), при этом экспериментально-аналитическая модель преподавания педагогики внедрялась на филологическом и математическом факультетах (экспериментальная группа, 56 студентов), а в контрольную группу вошли студенты факультетов исторического и информатики и экономики - 53 человека. Таким образом, группы «гуманитариев»/ «математиков» и экспериментальная/контрольная были примерно равны по численному составу, что позволило сравнивать результаты анкетирования в группах, выделенных как на основе особенностей изучаемых студентами предметных дисциплин, так и на основе используемой модели преподавания педагогики.

Студентам и преподавателям было предложено перечислить:

– характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать, как любой другой современный преподаватель;

– характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать, в отличие от преподавателей других дисциплин;

– характеристики, которые несовместимы с представлением о любом преподавателе вуза, в том числе – преподавателе педагогики;

– характеристики, которые несовместимы с представлением именно о преподавателе педагогики [187].

Все представленные студентами и преподавателями можно объединить в группы, в целом, соответствующие структуре педагогического мастерства, включая компоненты: качества личности как интегральной

индивидуальности (В.С. Мерлин), ценностные ориентации, знания и опыт, общение, деятельность.

Анализ ответов *студентов* показал, что на всех факультетах они проявили примерно одинаковую активность, представив на 4 вопроса анкеты, в среднем, по 4 – 5,8 ответа: студенты факультета информатики и экономики дали, в среднем, по 4 ответа; филологи – по 4,5 ответа; математики – по 5,3 ответа; историки – по 5,8 ответа.

Больше ответов представлены в позитивной характеристике преподавателя педагогики (151 характеристика), тогда как отрицательные черты описаны в 69 позициях, нередко представляющих собой антоним представленной тут же положительной характеристики (например, интерес к своему делу – неприятие своей профессии; уважение – неуважение к студентам). В связи с этим, особое внимание при анализе ответов было уделено характеристикам преподавателя педагогики, которыми *он обладает, как любой другой* современный преподаватель; а также характеристикам преподавателя педагогики, которыми *он обладает, в отличие от* преподавателей других дисциплин. Количество ответов о типичных чертах составило 62%, а о чертах специфических для преподавателя педагогики – 38% от совокупности ответов на обозначенные два вопроса.

В целом, характеризуя преподавателя педагогики с его типичными и особенными чертами, студенты отметили: качества личности как интегральной индивидуальности – 38%, ценностные ориентации – 5%, знания и опыт – 9%, особенности коммуникации – 17%, особенности деятельности – 31% (указана доля ответов в % от общего количества ответов).

Характеризуя индивидуально-личностные черты преподавателя педагогики, студенты отметили, что они в своём большинстве должны принадлежать ему, как и любому другому современному преподавателю: 129 ответов по сравнению с 75 ответами, характеризующими черты собственно преподавателя педагогики. Вместе с тем, доля данного компонента в

совокупности типичных черт преподавателя педагогики и особенных черт преподавателя педагогики оказалась примерно равна (39% и 40% в каждой группе характеристик соответственно).

В целом, внимание уделено (во всех их проявлениях) гуманности, порядочности, волевым качествам, потенциалу саморазвития. Завершают перечень из 57 позиций требования к наличию таланта, харизмы и к внешнему виду (опрятный, приличный), формируя, таким образом, «образец педагога в самом высоком смысле слова» (табл. 15). Курсивом выделены суждения студентов из экспериментальных групп.

Таблица 15

Индивидуально-личностные характеристики преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
1.	2.	3.
1. Гуманность	7	3
2. Интерес к студентам	2	
3. Внимательность к студентам	2	
4. Уважение, уважительное отношение (к окружающим, студентам)	2	2
5. Любовь к детям	6	9
6. «Близость к учащимся, а не к предмету своему абстрактно»		1
7. Доброта, добродушие	6	1
8. Доброжелательность	11	
9. Дружелюбность	1	
10.Отзывчивость	3	2
11.Понимание проблем (других людей, студентов)		10
12.Соучастие, готовность помочь	1	2
13.Открытость	5	6
14.Искренность	1	1

Таблица 15 (продолжение)

1.	2.	3.
15.Честность	3	
16.Справедливость	6	2
17.Объективность	1	1
18.Порядочность	1	
19.Интеллигентность	3	1
20.Ответственность	12	1
21.Строгость	2	1
22.Требовательность	3	
23.Пунктуальность	2	4
24.Педантичность		2
25.Дисциплинированность (самодисциплина)	2	1
26.Аккуратность	2	
27.Соответствие личных качеств теории, которую преподаёт		1
28.Должен соответствовать требованиям, которым учит на своих лекциях		1
29.Ум	3	
30.Мудрость	1	1
31.Широта взглядов		1
32.Интересный (человек, собеседник)	3	
33.Креативность	11	6
34.Изобретательность	1	
35.Находчивость	1	
36.Инициатива	1	
37.Активность, активная жизненная позиция	3	2
38.Решительность	2	
39.Собранность		1
40.Уверенность		2
41.Организаторские способности	2	
42.Трудолюбие	1	
43.Терпение	2	
44.Выдержка, сдержанность	1	1
45.Стрессоустойчивость, крепкие нервы	4	
46.Спокойствие, уравновешенность	1	1
47.Оптимизм	2	
48.Молодость	1	
49.Способность к самокритике		1
50.Способность к саморазвитию		1
51.Стремление к постоянному учению		1

Таблица 15 (продолжение)

1.	2.	3.
52.Современность		1
53.Индивидуальность		1
54.Харизма	1	2
55.Талант		1
56.Приличный, опрятный внешний вид	2	
57.«Образец педагога» в самом высоком смысле слова		1
всего	**129**	**75**

Чаще всего и при этом как *одновременно общая и особенная характеристика* преподавателя педагогики упоминаются (по убывающей): креативность, доброта (добродушие, доброжелательность), любовь к детям (чаще, как специфическая характеристика), ответственность, гуманность (чаще, как общая характеристика), а также открытость, активность (табл. 16).

Как любому другому современному преподавателю, преподавателю педагогики должны быть свойственны:

– интерес и внимательность к студентам, уважение (уважительное отношение) к окружающим (студентам), отзывчивость;

– честность, справедливость, объективность, порядочность, интеллигентность;

– стрессоустойчивость, терпение, оптимизм;

– ум, мудрость, глубина и своеобразие (интересный человек, собеседник);

– решительность, организаторские способности, трудолюбие и др.

В отличие от преподавателей других дисциплин для преподавателя педагогики особенно важны (курсивом отмечены ответы студентов из экспериментальных групп):

1) «близость к учащимся, а не к предмету своему абстрактно»;

2) понимание проблем (других людей, студентов);

3) широта взглядов;

4) собранность;

5) *уверенность*;

6) способность к самокритике;

7) способность к саморазвитию;

8) стремление к постоянному учению;

9) современность;

10) индивидуальность;

11) талант;

12) соответствие личных качеств теории, которую преподаёт; требованиям (характеристикам), которым учит на своих лекциях; *«образцу педагога» в самом высоком смысле слова.*

Более детальный анализ показал, что студенты экспериментальных групп указали больше индивидуально-личностных характеристик преподавателя педагогики (как типичных, так и особенных) по сравнению со студентами контрольных групп (табл.16).

Таблица 16

Количество упоминаний индивидуально-личностных характеристик преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
экспериментальная	**45%**	**47%**
контрольная	35%	32%
«гуманитарии»	**44%**	36%
«математики»	36%	35%

Причем, 7 из 12 специфических характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать, в отличие от преподавателей других дисциплин (выделены курсивом), выделили только студенты экспериментальных групп*;* характеристики описываются как реально имеющиеся («соответствие личных качеств теории, которую преподаёт»), тогда как в контрольных группах нередко встречается модальность

долженствования («должен соответствовать требованиям, которым учит на своих лекциях»).

Можно сделать вывод, что индивидуально-личностные качества, характерные для преподавателя, реализующего экспериментально-аналитическую модель преподавания педагогики, соотносимы с ожидаемым результатом внедрения данной модели, а именно с такими его компонентами, как ориентация на человека («близость к учащимся, а не к предмету своему абстрактно»), умение применить теорию на практике, готовность к саморазвитию, проявление индивидуальности; характеристика «понимание проблем (других людей, студентов)» может быть рассмотрена, вместе с тем, и как показатель сформированности базовой компетентности педагога («умение видеть ребёнка в педагогическом процессе») применительно к практике высшей школы.

Таблица 17

Ценностные ориентации преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
Интерес к работе, любовь к своей профессии, к делу, к предмету	9	2
Заинтересованность в передаче знаний, обучении студентов, желание преподавать	2	2
Позитивное отношение к педагогической деятельности		1
Энтузиазм	1	
Открытость новым тенденциям, современный взгляд на предмет	1	1
Гуманно-личностный подход		4
итого	**13**	**10**

Ряд характеристик преподавателя педагогики, отмеченных студентами, можно отнести к проявлениям ценностных ориентаций преподавателя.

Только две характеристики (позитивное отношение к педагогической деятельности, гуманно-личностный подход) являются, по мнению студентов, специфической характеристикой преподавателя педагогики.

В целом, ценностные ориентации каждого преподавателя высшей школы, в идеале, представлены такими характеристиками, как

– интерес к работе; любовь к своей профессии, к делу, к предмету;

– заинтересованность в передаче знаний, обучении студентов, желание преподавать;

– позитивное отношение *к педагогической* деятельности;

– энтузиазм;

– открытость новым тенденциям, современный взгляд на предмет;

– гуманно-личностный подход.

Таблица 18

Количество упоминаний ценностных ориентаций преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподава-телей других дисциплин
экспериментальная	4%	2%
контрольная	4%	**8%**
«гуманитарии»	4%	2%

Сравнительный анализ количества данных характеристик (табл. 17, табл. 18) как в целом, так и в ответах студентов разных групп не позволяет выявить каких-либо тенденций. Единственное отличие обеспечивают ответы студентов факультета информатики и экономики (включены в результаты групп «экспериментальная» и «математики»), которые ещё раз сделали акцент на значимость гуманно-личностного подхода к педагогической деятельности, что уже проявилось при анализе предыдущей группы ответов.

При анализе ответов, характеризующих знания преподавателя педагогики (табл. 19), обращает внимание, что идеальный преподаватель педагогики практически в равной мере обладает характеристиками, как типичными для преподавателя высшей школы (отличное знание своего предмета, широкий кругозор, осведомлённость в инновациях), так и специфическими знаниями.

Таблица 19

Знания преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
Отличное знание предмета (материала, своей дисциплины, своего дела)	**19**	7
Широкий кругозор, образованность, эрудированность	5	1
Следит за развитием современных тенденций в науке	1	4
Знает современное положение дел в мире	2	
Осведомленность в инновациях	1	
Способность перерабатывать много информации		1
Умение синтезировать несколько наук при объяснении предмета		1
Знает психологию всех возрастов (психологические особенности человека), основные приемы, методы работы с ним		7
Знает современного студента		3
Знает ответы на все вопросы студентов		1
Итого	**28**	**25**

К знаниям, характерным именно для преподавателя педагогики студенты отнесли психологические знания, особенно касающиеся студенческого возраста, выступающие, вероятно, условием реализации гуманистического мировоззрения преподавателя. Достаточная

осведомлённость в смежных дисциплинах, интегрированность знаний позволяет встраивать педагогическое знание в широкий культурный и социальный контекст (что в соответствии с концепцией экспериментально-аналитического преподавания педагогики имеет особое значение на этапе отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности).

Знания позволяют преподавателю педагогики не просто обучить в соответствии с государственным стандартом, а дать *ответы на все вопросы студентов* (табл. 19). Количественный анализ характеристик знаний, значимых для преподавателя педагогики не показал существенных отличий в ответах групп студентов, поделённых на «гуманитариев» и «математиков». Вместе с тем, в экспериментальных группах студентов характеристикам знаний, отличающих преподавателя педагогики от коллег, уделено существенно больше внимания, по сравнению с контрольной группой (16% и 10 % соответственно).

Таблица 20

Количество упоминаний знаний, характерных для преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
экспериментальная	9%	**16%**
контрольная	9%	10**%**
«гуманитарии»	8%	14%
«математики»	9%	13**%**

Именно студенты из экспериментальных групп отметили, что преподаватель педагогики знает психологические особенности человека и применяет их в процессе преподавания, знает современного студента и ответы на все вопросы студентов, т.е. отметили характеристики, не встречающиеся при описании признаков современного преподавателя любой специальности. Таким образом, ещё раз сделан акцент на характерное для

преподавателя, реализующего экспериментально-аналитическую модель, внимание к студенту, который сам формирует собственное индивидуализированное знание, в частности, задавая вопросы преподавателю. Анализ анкет студентов позволил выделить группу характеристик, в большей мере значимых именно для преподавателя педагогики: наличие опыта практической педагогической деятельности.

Таблица 21

Опыт преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
Опытность	1	
Опыт работы педагогом не только в вузе, но и школе	1	3
Педагогическая практика (педагогический опыт работы с детьми)		5
Должен сам иметь семью		1
итого	**2**	**9**

Наличие опыта как характеристики *каждого* современного преподавателя, а для работника педагогического вуза – и опыта преподавания в школе отметили только студенты экспериментальных групп (табл.21, табл.22). Для студентов из контрольных групп опыт практической педагогической деятельности (педагогическая практика, наличие собственной семьи, профессионального и непрофессионального опыта работы с детьми) оказался существенным признаком именно преподавателя педагогики.

В группах «гуманитарии»/ «математики» существенных отличий не выявлено.

Таблица 22

Количество упоминаний опыта как характеристики преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
экспериментальная	1%	2%
контрольная	0%	**7**%
«гуманитарии»	0,5%	6%
«математики»	1%	4**%**

Можно предположить, что использование традиционных моделей преподавания педагогики в контрольных группах создаёт ложное впечатление о преподавателе как человеке недостаточно опытном, далёком от проблем воспитания и обучения детей. В любом случае, наличие опыта работы с детьми осознаётся студентами как специфическая характеристика преподавателя педагогики (табл. 23).

Характеристики, связанные с коммуникабельностью как предпосылкой успешного общения, индивидуально-личностными качествами, обеспечивающими эффективное общение (толерантность, умение сопереживать, чувство юмора и др.), коммуникативными умениями и рекомендациями по оптимизации общения со студентами составили примерно пятую часть всего массива полученных ответов, что говорить об актуальности данного аспекта взаимодействия студента и преподавателя (табл.24). В связи с этим, данные разноплановые характеристики объединены в группу «общение».

Большую часть (2/3) характеристик общения студенты рассматривают как общие для любого вузовского преподавателя, включая преподавателя педагогики, и только треть характеристик – как отличающие последнего от коллег. В группах «гуманитарии»/ «математики» существенных отличий не выявлено.

Таблица 23

Общение преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
1. Коммуникабельность (общительность)	**25**	4
2. Приветливость		1
3. Умение находить общий язык с людьми	3	
4. Умение слушать, выслушать (студента)	2	4
5. Умение сопереживать		1
6. Умение входить в положение студентов (эмпатия)	3	2
7. Умеет посоветовать, помочь		2
8. Легкость в общении	2	
9. Демократичность	1	1
10. Лояльность	2	
11. Умение идти на уступки		1
12. Терпимость, толерантность	7	5
13. Одинаковое (без дискриминации) отношение ко всем	1	
14. Беспристрастность	1	
15. Чувство юмора	3	1
16. Простое обращение со студентами	1	
17. Нормальный язык общения без заумных слов	1	
18. Доступность языка, простота речи		1
19. Индивидуальный подход к каждому	1	2
20. Мобильность	2	
21. Реакция, способность переключаться	1	
22. Сдержанность, самообладание		1
23. Тактичность, такт	6	4
24. Неназойливость	1	
25. Лаконичность речи	3	
26. Конструктивность общения		1
27. Не читать мораль студентам по поводу их взглядов		1
28. Умение и владение различными технологиями педагогического общения		1
итого	**66**	**33**

Образ преподавателя педагогики связан у студентов контрольных групп с умением сопереживать, посоветовать, помочь, идти на уступки (!); от него ждут доступности языка, простоты речи; сдержанности и самообладания, конструктивности общения; рекомендуют не читать мораль студентам по поводу их взглядов (!), предполагают владение различными технологиями педагогического общения.

Отметим, студенты контрольной группы представили существенно больше «характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать, в отличие от преподавателей других дисциплин», по сравнению со студентами экспериментальных групп: 23% и 11% соответственно (табл. 24).

Таблица 24

Количество упоминаний общения как характеристики преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
экспериментальная	22%	11%
контрольная	19%	**23**%
«гуманитарии»	21,5%	19%
«математики»	20%	17**%**

Студенты из экспериментальных групп (табл.24) большинство характеристик общения отнесли к типичным для любого преподавателя, включая преподавателя педагогики. Отличительными чертами преподавателя педагогики, по оценке данных студентов, являются: приветливость, умение слушать, выслушать (студента); умение входить в положение студентов, чувство юмора, тактичность, доступность языка, простота речи. Именно эти характеристики можно рассматривать в качестве профессионально-личностных *особенностей* субъектов освоения экспериментальных программ по экспериментально-аналитическому преподаванию педагогики в педагогических вузах.

Примерно четверть ответов, полученных по результатам анкетирования, касались особенностей деятельности преподавателя педагогики. В данную группу включены проявления, характеризующие как методическую составляющую, так и личностный аспект - педагогическую технику преподавателя: умения, конкретные приемы и формы работы, результативность деятельности, отражающие высокую квалификацию, компетентность, профессионализм преподавателя как лектора, организатора аудиторной и самостоятельной работы студентов (табл.25).

Таблица 25

Деятельность преподавателя педагогики

Характеристики преподавателя педагогики (типичные и особенные черты)	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от преподавателей других дисциплин
1.	2.	3.
Компетентность (профессионализм)	**32**	6
Квалификация	4	
Способность (умение) привлечь, привить интерес к предмету, увлечь	5	2
Хорошее чтение лекций,	1	
Популярное изложение материала	2	
Доступность изложения	6	
Умение преподносить материал, доносить информацию	1	
Систематизированный материал, логика изложения	2	
Практическая направленность	1	
Умение объяснить практическую применяемость изучаемого материала	1	
Умение объяснить теорию на практике	2	
Умение излагать материал весело	1	
Использует все средства представления информации (мультимедиа)	2	
Понятные требования	1	
Объективная оценка знаний	1	
Целенаправленность деятельности	1	

Таблица 25 (продолжение)

1.	2.	3.
Умение развивать	1	
Умение учитывать каждую личность, находить подход		1
Готовность менять формы учебной деятельности	1	
Следить за развитием методик преподавания		1
Владение новыми технологиями, методиками, разработками	1	1
Разнообразие методик, приемов, нестандартность в проведении занятий	3	
Интересная методика преподавания, умеет выстраивать ход занятия	1	1
Новаторство, творческий подход	1	
Хорошо поставленный голос, владение навыками ораторского искусства: грамотная речь, хорошая дикция	5	2
Тон, тембр голоса, обеспечивающие позитивный настрой		1
Умение импровизировать	1	
Желание играть	1	
Способность к анализу	1	
Применять то, чему пытаешься научить студентов		4
Связь с практикой (поменьше теоретической галиматьи)		1
Умение научить объяснять и преподавать		1
Умение передать свой опыт и знания другим	2	
Обращение к практическому опыту		1
Умение делиться опытом со студентами – своими учениками		1
Дар быть педагогом, а не занудным теоретиком		1
Больше практических примеров и работ		1
Совмещать методы и принципы с практикой		1
Уметь применить свою теорию на практике при работе – преподавании педагогики		1
Знает тонкости данной дисциплины, часто приводит примеры		1

Таблица 25 (продолжение)

1.	2.	3.
Большое количество примеров, касающихся школы, школьной практики (педагогика – наука о том «как»)		2
Больше объясняет, говорит, чем диктует		1
Способность сравнивать модели поведения, ответы и тд студентов и выявлять качественные отличия		1
Научить студентов правильно преподавать в школе, объяснить то, что понадобится в школе		1
Умение привить любовь к профессии		1
итого	81	34

Большая часть характеристик данной группы (70%) представляет преподавателя педагогики как любого другого современного преподавателя и только 30% ответов указывают на характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать, в отличие от преподавателей других дисциплин.

Таблица 26

Количество упоминаний характеристик деятельности преподавателя педагогики (в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Группа студентов	Характеристики преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,	
	как любой другой современный преподаватель	в отличие от препода-вателей других дисциплин
экспериментальная	13%	22%
контрольная	**33%**	20%
«гуманитарии»	22%	23%
«математики»	**30%**	22**%**

Сравнивая ответы студентов отнесенных к группам «гуманитарии»/ «математики» и «экспериментальная»/«контрольная» (табл. 26), можно отметить, что больше упоминаний характеристик деятельности преподавателя педагогики встретилось в группах «математики» и «контрольная», характеризующих преподавателя педагогики как вузовского работника в целом (в % от общего количества характеристик, встретившихся

в ответах студентов данной группы). Вероятно, для первых рациональный аспект профессионального поведения имеет большее значение.

Характеристики *особенных* черт преподавателя педагогики, которые выделили студенты их контрольных групп, включали – по стилю – как «описание», так и «предписание»:

– интересная методика преподавания, умеет выстраивать ход занятия;
– владение новыми технологиями, методиками, разработками;
– следить за развитием методик преподавания;
– применять то, чему пытаешься научить студентов;
– связь с практикой («поменьше теоретической галиматьи»);
– умение научить объяснять и преподавать.

В целом, значимым для преподавателя педагогики выступает, исходя из представленных мнений, умение обеспечить взаимопереход теория – практика, на что ориентирована внедряемая экспериментально-аналитическая модель преподавания педагогики.

Особенные черты преподавателя педагогики в описании студентов экспериментальных групп создают следующий образ (также не лишенный предписаний):

– хорошо поставленный голос, владение навыками ораторского искусства; грамотная речь, хорошая дикция; тон, тембр голоса, обеспечивающие позитивный настрой;
– обращение к практическому опыту, умение делиться опытом со студентами – своими учениками;
– умение учитывать каждую личность, находить подход; дар быть педагогом, а не занудным теоретиком;
– больше (!) практических примеров и работ;
– совмещать (!) методы и принципы с практикой;
– уметь (!) применить свою теорию на практике при работе – преподавании педагогики;

– большое количество примеров, касающихся школы, школьной практики (педагогика – наука о том «как»);

– знает тонкости данной дисциплины, часто приводит примеры;

– больше объясняет, говорит, чем диктует;

– способность сравнивать модели поведения, ответы и т.д. студентов и выявлять качественные отличия;

– умение научить студентов правильно преподавать в школе, объяснить то, что понадобится в школе;

– умение привить любовь к профессии.

Очевидно, что ответов больше, они также отражают значимость взаимоперехода теория-практика; демонстрируют отрефлексированные студентами приемы работы преподавателя с аудиторией; показывают формируемый в результате применения экспериментально-аналитической модели имидж преподавателя как знатока, компетентного специалиста (знает тонкости данной дисциплины, умеет научить правильно преподавать в школе).

Таким образом, количественный и качественный анализ ответов групп студентов, выделенных по основаниям участие в опытно-экспериментальной работе и особенности содержания получаемого образования (контрольной и экспериментальной, «гуманитариев» и «математиков»), показал, что существенные различия выявлены только между экспериментальной и контрольной группами. Студенты этих групп по-разному оценивают преподавателя педагогики практически по всем аспектам, тогда как для оппозиции «гуманитарии» - «математики» отличия в ответах носят случайный характер.

Анализ ответов студентов экспериментальных групп, чье обучение строилось на основе экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики, позволил создать описание преподавателя, готового работать в логике данной модели.

Таблица 27

Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики
(в абсолютном количестве ответов и в % от общего количества характеристик, встретившихся в ответах студентов данной группы)

Характеристики преподавателя педагогики (группы характеристик), которыми он должен обладать,	Количество упоминаний характеристик преподавателя педагогики, которыми он должен обладать,							
	как любой другой современный преподаватель		в отличие от преподавателей других дисциплин		как любой другой современный преподаватель		в отличие от преподавателей других дисциплин	
	Группа студентов							
	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная	«гуманитарии»	«математики»	«гуманитарии»	«математики»
Качества личности	77 45%	52 35%	44 47%	31 32%	80 44%	49 36%	35 36%	30 35 %
Ценностные ориентации	7 4%	6 4%	2 2%	8 8%	7 4%	6 4%	2 2%	8 9%
Знания	15 9%	13 9%	15 16%	10 10%	15 8%	13 9%	14 14%	11 13 %
Опыт	2 1%	0 0%	2 2%	7 7%	1 0,5%	1 1%	6 6%	3 4%
Общение	37 22%	29 19%	10 11%	23 23%	39 21,5%	27 20%	18 19%	15 17 %
Деятельность	32 19%	49 33%	21 22%	19 20%	40 22%	41 30%	22 23%	19 22 %

Будучи гуманным, высоконравственным, организованным, коммуникативным, компетентным как любой идеальный «современный вузовский работник», преподаватель педагогики обладает качествами, отличающими его от коллег:

– позитивное отношение к педагогической деятельности, гуманно-личностный подход, стремление к постоянному учению;

– талант; индивидуальность;

– соответствие личных качеств теории, которую преподаёт; «образцу педагога» в самом высоком смысле слова;

– знание психологических особенностей человека и применение их в процессе преподавания, знание современного студента;

– «близость к учащимся, а не к предмету своему абстрактно»; умение учитывать каждую личность, находить подход; дар быть «педагогом, а не занудным теоретиком»;

– знание тонкостей своей дисциплины, ответа на все вопросы студентов;

– собранность, уверенность;

– приветливость, умение слушать, выслушать (студента); умение входить в положение студентов, тактичность;

– доступность языка, простота речи, чувство юмора;

– хорошо поставленный голос, владение навыками ораторского искусства; грамотная речь, хорошая дикция; тон, тембр голоса, обеспечивающие позитивный настрой;

– наличие педагогического опыта работы с детьми;

– обращение к практическому опыту, умение делиться опытом со студентами – своими учениками; большое количество примеров, касающихся школы, школьной практики; больше объяснений, чем диктовки;

– способность сравнивать модели поведения, ответы и т.д. студентов и выявлять качественные отличия;

– умение научить студентов правильно преподавать в школе, объяснить то, что понадобится в школе; умение привить любовь к профессии.

Ответы студентов практически полностью совпали с мнением преподавателей педагогики.

Опираясь на собственный опыт и взгляды они отметили, что для преподавателя педагогики значимыми характеристиками являются: уважение к личности студента, открытость, эмпатия, толерантность, рефлексивность,

чувство юмора, знание своего предмета – педагогики и нормативных документов; опыт практической работы в школе; культура общения; компетентность, профессионализм; роль «образец преподавания»; взаимообмен ролями «учитель» - «ученик».

Особый интерес представляют ответы слушателей курсов «Инновационные технологии преподавания педагогических дисциплин в вузе и ссузе как фактор повышения качества подготовки специалистов» (Пермь, ноябрь 2008, 72 ч.). Познакомившись с методологией, теорией, технологией экспериментально-аналитичекого преподавания педагогики и опытом её реализации они выделили комплекс профессионально-личностных особенностей субъектов освоения экспериментальных программ по экспериментально-аналитическому преподаванию педагогики в педагогических вузах.

Характеризуя *индивидуально-личностные особенности* слушатели курсов отметили: креативность, коммуникабельность, активность, а также не замеченные студентами самостоятельность в решениях и действиях, вариативность мышления, умение логически мыслить.

Не акцентируя внимания на ценностных ориентациях и педагогическом опыте преподавателя, реализующего экспериментально-аналитическую модель преподавания педагогики, участники опроса отметили важность *знаний*: общей эрудиции, знание психологии, глубокое знание теории преподаваемой дисциплины.

Успех внедрения экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики обеспечивается благодаря проявлениям скорее не коммуникативной, а *деятельностной* составляющей (по этому вопросу мнения студентов экспериментальной группы и слушателей курсов совпали):

– направленность на результат – подготовку специалиста образовательного учреждения, способного работать с детьми;
– исследовательские умения;
– методическая смекалка;

– умение организовывать разные виды деятельности;

– готовность к непредвиденным, незапланированным действиям;

– умение анализировать и осуществлять экспертную оценку педагогических явлений с различных позиций;

– в целом - высокий уровень теоретического мышления и технологической культуры.

То есть, преподаватели, в отличие от студентов, отметили не частные детали, а обобщенные показатели.

Именно обозначенные интегрированные показатели могут стать ориентирами при подготовке специалистов, работающих в логике экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики.

4.2. Организационные и содержательно-методические условия подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, осуществляющих экспериментально-аналитическое обучения педагогике

Рассмотрим организационные условия применения экспериментально-аналитического модели преподавания педагогики.

Исходя из особенностей взрослой аудитории, для которой непротиворечивость с личными принципами, осознание эффективности предлагаемой технологии – значимое условие обучения, основным способом освоения экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики можно считать следующий алгоритм:

– постепенное вовлечение преподавателей в инновационную деятельность, к использованию элементов технологии (микроисследования, рефлексивные задания, интерактивные формы практических занятий, лекция-диалог, внеучебные мероприятия профессионализирующего характера и т.п.);

– информационные сообщения о смысле и роли отдельных элементов и форм преподавания в контексте экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики как образовательной технологии;

– рефлексия коллегами собственного частного опыта - подтверждение эффективности элементов экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики, обеспечивающей повышение результативности при минимальных затратах: выступления с докладом и подготовка статей, содержащих описание результатов применения технологии;

– организация системной подготовки (достаточно большой по объему), обеспечивающей осмысление методологии и теории экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Для внедрения обозначенного алгоритма созданы следующие организационные условия: аспекты экспериментально-аналитического преподавания педагогики ежегодно обсуждались на заседаниях, методических семинарах кафедры педагогики в течение последних 15 лет с привлечением всё большего количества сотрудников; на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы (2005 − 2008 гг.) были разработаны курсы для преподавателей вузов и педучилищ по программе авторского курса для Пермского края (прил. 22), проведены секции в рамках работы научно-практических конференций (прил. 23), занятия с аспирантами в рамках реализации вариативной части программы подготовки аспирантов

Отметим, что позитивным непзапланированным результатом внедрения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогики стали изменения в образовательной системе вуза, закрепление ряда элементов как индикаторов качества.

Актуальной задачей в настоящий момент является создание системы мониторинга качества преподавания педагогики на уровне условий, процесса и результата как фактора внедрения технологии экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Развитию готовности преподавателей к реализации экспериментально-аналитической модели как образовательной технологии способствуют также следующие целенаправленно создаваемые условия:

– расширение связей преподавателей кафедры педагогики с системой образования города и края: участие в профессиональных конкурсах в роли экспертов (от 50% до 75% преподавателей в разные годы), разработка концепций для системы образования города и края; руководство опытно-экспериментальной работой учреждений, научное сопровождение образовательных учреждений (до 70% преподавателей в разные годы), проведение совместных научно-практических мероприятий и проч.;

– усложнение организационной структуры кафедры педагогики, создание при кафедре структурных подразделений университета: лаборатории дополнительного образования детей (2007г.), проблемной группы исследователей молодежного движения (2007г.), центра профессионального образования (2008г.).

– использование традиционных и инновационных форм работы (включая работу с каталогом поставщиков образовательных услуг), обеспечивающих активное включение преподавателей кафедры в систему повышения квалификации работников образования;

– реализация проектов, интегрирующих усилия кафедры педагогики, других педагогических кафедр вузов города, кафедр методики преподавания школьных учебных дисциплин и работников образовательных учреждений;

– разработка и реализация проектов, направленных на совершенствование методики преподавания педагогики в вузе и ссузе (желательно, на условиях финансовой поддержки в форме грантов).

Работа осуществляется в рамках программы развития кафедры педагогики и способствует повышению профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава и, в целом, качества высшего педагогического образования.

Обязательным условием эффективности обозначенных направлений является рефлексия их влияния на преподавательскую деятельность.

Таким образом, можно *сделать вывод*, что к организационно-психологическим условиям применения экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики в педагогических вузах можно отнести такие управленческие действия руководителя кафедры, которые стимулируют проявления у профессорско-преподавательского состава

– ориентацию на осмысление и достижение измеряемого результата – подготовку специалиста образовательного учреждения, способного работать с детьми, *компетентно* решать (в интересах ребенка) профессиональные задачи в ходе *освоенной им профессионально-исследовательской деятельности*;

– исследовательскую культуру, включая теоретическое мышление, умение анализировать и осуществлять экспертную оценку педагогических явлений с различных позиций; сравнивать модели поведения, ответы, примеры студентов и выявлять качественные отличия;

– технологическую культуру и методическую смекалку при организации образовательного процесса, адекватного требованиям к современной высшей школе; готовность к импровизации;

– активность и самостоятельность, интерес к инновационной деятельности, повышению квалификации и самообразованию по актуальным проблемам педагогической науки;

– ориентацию на изучение и применение в процессе преподавания знаний о психологических особенностях студентов.

Управленческие действия, ориентированные на системную работу по интеграции сотрудников кафедры в инновационные процессы, происходящие в отрасли образования региона; в процессы осмысления и обогащения научно-педагогического знания, происходящие в стране; в научное сопровождение процесса формирования практическими педагогическими работниками личностного педагогического знания, основанного на

эмпирическом обобщении; на стимулирование рефлексии собственного опыта как фактора повышения качества преподавания педагогики в совокупности выступают организационно-психологическими условиями применения экспериментально-аналитической модели обучения студентов педагогике.

Выводы к главе 4

В результате анализа данных эмпирических исследований выявлен комплекс профессионально-личностных характеристик, отличающих преподавателя педагогики, реализующего экспериментально-аналитическую модель обучения педагогике.

Как показали исследования, наряду с ценностными ориентациями (позитивное отношение к педагогической деятельности, гуманно-личностный подход в противовес ориентации на преподаваемый предмет, стремление к постоянному учению), высоким уровнем профессиональных способностей (коммуникативность и др.) и профессионально значимых личностных качеств (собранность, приветливость, тактичность), специфических знаний и умений (знание психологии современного студента, глубокое знание преподаваемой науки, доступность и простота речи), особую роль играет *единство теории и практики в поведении и деятельности преподавателя:*

– соответствие личных качеств теории, которую преподаёт; «образцу педагога» в самом высоком смысле слова;

– постоянное обращение к практическому опыту, примерам из школьной практики для получения системного обобщенного знания или конкретизации теории;

– использование с этой же целью опыта, поведения, примеров студентов;

– гарантированное достижение планируемого результата: «научить студентов правильно преподавать в школе, объяснить то, что понадобится в школе; умение привить любовь к профессии».

Выявленные психологические условия применения экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики в педагогических вузах обусловливают такие управленческие действия руководителя кафедры, которые стимулируют проявления у профессорско-преподавательского состава

– ориентацию на осмысление и достижение измеряемого результата – подготовку специалиста образовательного учреждения, способного работать с детьми, *компетентно* решать (в интересах ребенка) профессиональные задачи в ходе *освоенной им профессионально-исследовательской деятельности*;

– исследовательскую культуру, включая теоретическое мышление, умение анализировать и осуществлять экспертную оценку педагогических явлений с различных позиций; сравнивать модели поведения, ответы, примеры студентов и выявлять качественные отличия;

– технологическую культуру и методическую смекалку при организации образовательного процесса, адекватного требованиям к современной высшей школе; готовность к импровизации;

– активность и самостоятельность, интерес к инновационной деятельности, повышению квалификации и самообразованию по актуальным проблемам педагогической науки;

– ориентацию на изучение и применение в процессе преподавания знаний о психологических особенностях студентов.

Заключение

Проведенное исследование показало, что ожидаемым результатом обучения педагогике можно считать формирование у будущего учителя как общекультурных и профессиональных компетенций, так и *саморазвивающейся компетентности* как *умения решать* типичные и *нестандартные* профессиональные задачи *на основе знания которого не было.*

Доказано, что выявить и обосновать теоретико-методологические основы разработки и эффективного применения *модели обучения педагогике,* эффективной в условиях динамичного мира, *позволяют* философские идеи *системности, целостности* (холизма), *дополнительности, самоорганизации* (синергетики), а также *личностный, деятельностный, системно-целостный, компетентностный* подходы к образованию. Именно эти идеи и подходы стали методологической основой исследования.

В результате проведенного теоретического анализа выявлено, что педагогика как учебная дисциплина представляет собой модуль в системе образования определенного уровня. Целевой и результативно-оценочный компоненты учебной дисциплины формируются и изменяются под влиянием социальных факторов, в первую очередь макрофакторов, и уточняются с учетом возможности выполнения основных функций базовой науки: объяснение, оценку, прогнозирование, проектирование педагогической практики. Содержание учебной дисциплины определяется совокупностью теорий изучаемой науки, социальная практика привносит в содержание учебной дисциплины следующие аспекты: традиционный и инновационный практический опыт образовательных учреждений, иллюстрирующий или проблематизирующий изучаемые закономерности; личный опыт преподавателя и студентов в области изучаемой научной дисциплины.

Логика и методика преподавания учебной дисциплины должны быть адекватны сущности базовой науки, логике ее развития, методам и технике научных исследований базовой науки «педагогика».

Проведенное исследование позволило установить методологические основы конструирования и применения современной *системной* технологии обучения студентов педагогике, каковыми являются идеи:

– зависимость содержания (как набора учебных дисциплин и как ценностно-информационно-операционных блоков в рамках отдельной учебной педагогической дисциплины), логики и методики обучения педагогике от этапа развития педагогики как научной дисциплины и существующих подходов к научно-педагогическому знанию (наукоориентированный, социоориентированный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический);

– дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения педагогике и их поэтапной интеграции;

– зависимости характера целостного процесса обучения от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и возрастных особенностей;

– образования как поэтапного перехода студента под руководством преподавателя к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности.

– «встроенности» процесса обучения педагогике в педагогическом вузе в социальный и научный контекст;

– диалектического единства процессов технологизации обучения в вузе и саморазвития личности студента-будущего специалиста в избыточной и многовариантной гуманитарной образовательной среде вуза.

Результатом исследования явилось теоретическое обоснование экспериментально-аналитической модели обучения педагогике: концепции, принципов отбора и структурирования содержания; особенностей ее методов, включая условия использования локальных и сквозных гуманитарных технологий; критериев и показателей для оценки эффективности в реализации компетентностного подхода.

Исследование позволило обосновать основной *механизм обучения педагогике*, в соответствии с которым проблема в практической педагогической деятельности стимулирует познавательную деятельность (*аналитическое* рассмотрение «практики») и самообразование студента, а результат познавательной деятельности (теоретическое знание) становится стимулом к включению в практическую педагогическую деятельность (с целью *экспериментальной* проверки знаний) и к самосовершенствованию. Определена роль взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория» как принципа, технологии, результата обучения педагогике.

Исследование подтвердило предположение о том, что реализация экспериментально-аналитической модели обучения педагогике предполагает развитие и поэтапное взаимопроникновение познавательной и практической педагогической деятельностей с использованием таких *видов познавательной* деятельности как квази-исследовательская, учебно-исследовательская, рефлексивная, самообразование, а также - следующих основных видов практической педагогической деятельности: предыдущая обыденная жизнедеятельность, учебно-игровая (квази-профессиональная), учебно-профессиональная, профессионально-исследовательская, самосовершенствование.

Наряду с обозначенными видами деятельности, являющимися значимыми при реализации технологии экспериментально-аналитической обучения педагогике, как дополнительные (вспомогательные) используются также следующие виды познавательной и практической педагогической деятельности: познавательная (эвристическая), учебно-познавательная (воспроизводящая), научно-исследовательская; профессиональная, профессиональная (инновационнная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, предыдущая профессиональная деятельность.

Исследование показало, что познавательная и профессионально-педагогическая деятельности развиваются от курса к курсу с точки зрения

содержания (усложнение вследствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов) и интегрируют в *профессионально-исследовательскую деятельность*.

В соответствии с моделью экспериментально-аналитического обучения педагогике *целями данного двустороннего процесса* являются: с точки зрения деятельности *преподавателя* – создание условий для становления в процессе изучения педагогики антропоориентированного субъекта педагогического процесса, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессиональнло-личностное саморазвитие; с точки зрения *студента* – овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и компетентного решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач).

Процесс экспериментально-аналитического *обучения* педагогике предполагает опору на принципы: *многократного вариативного взаимоперехода* обучения педагогике педагогики; *дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия реализации механизма саморазвития студента* в процессе преподавания/изучения педагогики; *адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту* (культуро-, науко-, социо-, субъекто-сообразности); *простоты* как минимизации временных и организационных усилий при внедрении данной технологии *в силу адекватности* данного процесса социальным ожиданиям и возможностям науки «педагогика»; *высокой адаптивности* к разным моделям подготовки кадров для отрасли образования.

С точки зрения деятельности студента, *изучающего* педагогику, предполагается следование таким *ключевым* принципам как:

- Ориентации процесса изучения педагогики *на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности*.
- *Антропоцентризма*.
- *Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики*.

В соответствии с системным подходом, реализация данных принципов предполагает изменение содержательно-организационной стороны преподавания педагогики.

Элементами содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются последовательно включаемые в образовательный процесс:

– гуманистические ценности как сквозная составляющая, ведущая идея, пронизывающая и объединяющая информационно-операционную составляющую содержания экспериментально-аналитического курса педагогики;

– опыт студента: личностный как впечатления об изучаемом феномене и педагогический как осознанная педагогическая проблема;

– умения творческой познавательной деятельности;

– теоретические понятия, базовые категории – соответствующее уровню развития педагогики как научной дисциплины *системное обобщенное знание*, определяющее наиболее обобщенные способы решения педагогических задач;

– умения педагогической деятельности:

а) обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную (перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, мажорные, культурно-речевые, техники речи, управления собой, мимических, пластические, управленческие, организаторские, целеполагания, прогностические, аналитические);

б) обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению, выдвижение и проверку гипотез, выявление тенденций и закономерностей конкретного педагогического процесса (диагностические, гностические);

– проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности, опирающийся на изученные закономерности и создающий основу для следующего перехода к теоретическому педагогическому знанию;

– рефлексивные и «самопознавательные» умения, создающие основу интеграции знаний о педагогическом процессе и о себе в роли субъекта данного процесса, способствующие проблематизации имеющегося опыта, стимулирующие таким образом последующее обращение к теории (системному знанию).

– информация о социальном контексте: особенности социальной ситуации, социальный заказ, приоритеты развития системы образования, передовой опыт;

– культурный контекст: информация, позволяющая соотнести опыт студента (и как привычки и традиции, и как обогащенные теоретическим знанием профессиональные умения) с многообразием педагогических систем, существовавших на протяжении истории человечества и существующих в настоящий момент в странах мира;

– этический (нормативный) контекст педагогической деятельности: знания о нормах профессионального поведения, требованиях к личности учителя, позволяющие сформировать собственное педагогическое кредо.

В рамках технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике обозначенные элементы содержания проявляют себя как взаимосвязанные, являются условием формирования друг друга, составляют комплекс содержательных единиц каждого учебного модуля (раздела учебной программы); на разных этапах экспериментально-аналитического курса педагогики содержание определяется с учетом доминантности разных подходов к научно-педагогическому знанию.

Нашло подтверждение предположение о формировании профессиональых компетенций как способности осуществлять взаимопереходы «теория-практика» и «практика-теория» в результате использования следующих «шагов» макро-цикла:

1) ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (знает ли студент себя, свой индивидуальный стиль учения, уровень сформированности педагогических способностей, возможный профессиональный стиль);

2) актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу;

3) поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем;

4) применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса;

5) выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования;

6) совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (возможно, сначала в игровой, а затем в реальной ситуации);

7) осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях;

8) выявление возникших проблем;

9) определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловое самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

В исследовании экспериментально доказано, что *многократные вариативные* взаимопереходы «теория-практика» и «практика-теория», выступающие в качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения педагогике обеспечивают формирование у студентов профессиональных компетенций (проявляющихся в контексте познавательной и профессионально-педагогической деятельности).

Потверждено, что экспериментально-аналитическое обучение педагогике осуществляется поэтапно с учетом основных личностно-образовательных потребностей студентов разных курсов; выделены этапы:

1) ориентационный;

2) отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога;

3) отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности;

4) отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

В исследовании экспериментально доказана возможность освоения студентами профессионально-исследовательской деятельности как современного уровня профессиональной педагогической деятельности. Обучение педагогике более результативно при прохождении всех четырех этапов и осуществлении на каждом этапе (особенно – на втором) более одного макро-цикла взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория».

Результатами опытно-поисковой работы подтверждена роль экспериментально-аналитического обучения педагогике как фактора, стимулирующего саморазвитие студентов.

Проведенное исследование позволило выявить резервы повышения качества деятельности кафедр педагогики.

Как показало исследование, к необходимым и достаточным социально-педагогическим условиям применения экспериментально-аналитической

модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза можно отнести:

1) систему внеучебной работы кафедры педагогики;

2) систему сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края.

Необходимость привлечения к процессу преподавания педагогики внеучебной деятельности обусловлена тем, что она существенно обогащает данный процесс такими видами практической деятельности как культурно-досуговая, профессиональная педагогическая и предыдущий опыт педагогической деятельности, обладающие большими возможностями для проявления эмоций, творчества, рефлексии, а также обеспечивающие целостность и систематичность процессов образования и самообразования. *Достаточность* – возможностью привлечь к данной работе каждого студента и сохранить при этом свободу самоопределения как для студента, так и преподавателя; основными мотивами включения в деятельность выступают интерес и желание проявить себя, отстоять честь факультета.

Системность внеучебной работы кафедры педагогики обеспечивается благодаря целенаправленности и упорядоченности как проводимых мероприятий, так и используемых форм сотрудничества *в соответствии с этапами экспериментально-аналитического преподавания/изучения педагогики*

Система сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования как *необходимое* условие реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики, позволяет актуализировать возможности новых видов практической педагогической деятельности и осуществляется не столько для иллюстрации педагогической теории и отработки профессиональных умений (традиционная «учебная» модель преподавания педагогики), сколько нацелено на решение таких задач как

– расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента;

– снятие психологического барьера к педагогической деятельности,

– формирование эмоционально положительного отношения к педагогической деятельности и изучению педагогики;

– создание условий для последовательного решения задач экспериментально-аналитического преподавания педагогики: отработка взаимопереходов теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога; отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; формирование умений профессионально-исследовательской деятельности, предполагающей освоение педагогической теории для решения проблем практической деятельности.

Достаточность сложившейся системы сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края определяется гарантированным достижением планируемых результатов при соблюдении данных условий.

В результате анализа данных эмпирических исследований выявлен комплекс профессионально-личностных характеристик, отличающих преподавателя педагогики, реализующего экспериментально-аналитическую модель преподавания педагогики. Как показали исследования, наряду с ценностными ориентациями (позитивное отношение к педагогической деятельности, гуманно-личностный подход в противовес ориентации на преподаваемый предмет, стремление к постоянному учению), высоким уровнем профессиональных способностей (коммуникативность и др.) и профессионально значимых личностных качеств (собранность, приветливость, тактичность), специфических знаний и умений (знание психологии современного студента, глубокое знание преподаваемой науки, доступность и простота речи), особую роль играет *единство теории и практики в поведении и деятельности преподавателя.*

Опытно-поисковая работа позволила выявить и систематизировать значимые организационно-управленческие условия, включающие стимулирование рефлексии собственного опыта, системную работу по интеграции сотрудников кафедры: в инновационные процессы, происходящие в отрасли образования региона; в процессы осмысления и обогащения научно-педагогического знания, происходящие в стране; в научное сопровождение процесса формирования практическими педагогическими работниками личностного педагогического знания, основанного на эмпирическом обобщении.

Проведенная работа открывает возможности для целой серии дальнейших исследований в области педагогики: предполагает проверку

– гипотетической возможности экстраполировать представленный методологический подход на процесс моделирования практикоориентированных учебных дисциплин (педагогических, медицинских и проч.);

– теоретических основ моделирования экспериментально-аналитического обучения педагогике в разных условиях подготовки педагогов (в среднем специальном педагогическом учебном заведении, в условиях заочной формы и дистанционного обучения, в процессе послевузовского внутрифирменного повышения квалификации и др.);

– теоретических основ экспериментально-аналитического обучения педагогике в непедагогических учебных заведениях.

Список литературы

1. *Абдуллина, О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / О.А. Абдуллина. М.: Просвещение, 1990. 141 с.

2. *Абдуллина, О.А.* Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. М.: Просвещение. 1989. 175 с.

3. *Авво Б.В.* Методы обучения педагогическим дисциплинам /Б.В. Авво // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Август 2009, ART 1349 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

4. *Акмеологический* словарь [Текст] /Под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС,. 2004. – 161 с.

5. *Акмеология* профессиональной деятельности: учебно-методический комплекс [Текст] / Л.А. Балакирева, Н.Н. Коршунова, О.В. Костейчук, А.А. Куренкова, А.Ю. Львов, С.Ф. Эхов. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 163с.

6. *Актуальные* проблемы непрерывного педагогического образования. Вып. II Экспериментальные материалы к курсам педагогики в системе многоуровневого образования. [Текст] СПб.: Образование, 1995. 226 с.

7. *Актуальные* проблемы педагогической науки (науковедческий аспект) [Текст]: Под общ.ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 104 с.

8. *Акулова, О.В.* Системные изменения процесса подготовки педагогических кадров в контексте идей Болонского процесса [Текст] / О.В.Акулова. // Российское педагогической образование и Болонский процесс: состояние и перспективы: Материалы международного семинара-

совещания, 8-9 апреля 2005 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 160с. – С.30-36.

9. *Акулова, О.В.* Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя [Текст] / О.В.Акулова, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицына / Под общ.ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 290 с.

10. *Акулова, О.В.* Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методическое пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации [Текст] / О.В.Акулова, Н.А.Вершинина, О.Б. Даутова и др. /Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 175 с.

11. *Акулова, О.В.* Школьное образование в современных социокультурных условиях: Моногорафия учителя [Текст] / О.В.Акулова, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицына / Под ред А.П. Тряпицыной. – СПб.: ПетроПресс, 2005. 181 с.

12. *Алексеев, Н.А.* Личностно ориентированное обучение: проблемы теории и практики [Текст] / Н.А. Алексеев. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 216 с.

13. *Алексеева, Т.Б.* Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие [Текст] /Т.Б. Алексеева. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. 301с.

14. *Алексашина, И.Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: практическая методология решения педагогических задач [Текст] / И.Ю. Алексашина. СПб.: СпецЛит, 2000. 223 с.

15. *Алиева, Л.В.* Опытно-экспериментальная работа школы – стимул профессионального роста педагога [Текст] / Л.В. Алиева, Р.В. Николаева // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. В 2 кн. / ПОИПКРО. Пермь, 2004. Кн. 2. С.39 – 47.

16. *Ангеловски К.* Учителя и инновации: Кн.для учителя: Пер.с макед. [Текст] / К Ангеловски. М.: Просвещение, 1991.159с.

17. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. [Текст] / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

18. *Арзамасцева, Л.С.* Подготовка специалистов с университетским образованием в Петербургской Педагогической Академии к школьной педагогической деятельности [Текст] / Л.С. Арзамасцева // Историко-педагогическое измерение в образовании: сб. материалов науч.-практ. межрегион. конф. СПб.: СПбГУМП, 1999. 125с. С. 37 – 41.

19. *Архангельский*, С.И. Педагогика высшей школы и развитие понятий высшего образования [Текст] /С.И. Архангельский // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб.науч.тр./ Отв.ред.Е.В. Ткаченко. – Вып.2. Екатеринбург, 1996. 340с. – С.238-247.

20. *Афанасьев, С.П.* Что делать с детьми в загородном лагере [Текст] / С.П. Афанасьев, С.В. Коморин, А.И. Тимонин. М.: Новая школа, 1994. 224 с.

21. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский; АПН СССР. Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР. - М.: Педагогика, 1977. 287 с.

22. *Бажанов, В.А.* Наука как самопознающая система [Текст] / В.А. Бажанов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. 181с.

23. *Байденко, В.И.* Целеполагание как инструмент обновления образовательных стандартов и программ [Текст] / В.И. Байденко // Проблемы качества образования. Кн.1. М., Уфа, 2003. 217с.

24. *Батурина, О.А.* Подготовка студентов педвузов к общению с учащимися: автореф. дис. . . канд. пед. наук [Текст] / О.А. Батурина. СПб., 1994. 18с.

25. *Бахтин, М. М.* Собрание сочинений: В 7 т. [Текст] / М. М. Бахтин, М.: Русские словари, 2000.

26. *Белухин, Д.А.* Учитель: от любви до ненависти…(Техника профессионального поведения): книга для учителя [Текст] / Д.А. Белухин. М.: Народное образование, 1994. 144 с.

27. *Беляева, Л.А.* Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии [Текст] / Л.А. Беляева. // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб.науч.тр./ Отв.ред.Е.В. Ткаченко. Вып.1. Екатеринбург, 1995. 224с. – С.36-45.

28. *Бережнова Е.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учебник для студ.сред.учеб.заведений [Текст] / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – 2-е изд., стер.- М.: Изд.центр «Академия», 2006. 128 с.

29. *Бережнова Л.Н.* Научно-исследовательская работа студентов как гуманитарная технология: Учеб.пособие [Текст] / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. 208 с.

30. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании/ А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm [дата обращения 08.09.2008].

31. *Беспалько, В.П.* Системнометодическое обеспечение учебно-воспитательного процесса: Учеб.-метод.пособие [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур.М.: Высшая школа, 1989. 141 с.

32. *Бим-Бад, Б.М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения [Текст] / Рос. открытый ун-т. / Б.М. Бим-Бад. - М., 1994. 36 с.

33. Богословский, В.И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова. – СПб.: ООО»Книжный Дом», 2008. 288с.

34. *Болдырев, Н.И.* Методика работы классного руководителя [Текст] / Н.И. Болдырев. - М.: Просвещение, 1984. 143 с.

35. *Большой* энциклопедический словарь.- 2-е изд.перераб.и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. 1456 с.

36. *Бондаревская, Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.

37. *Бордовская, Н.В.* Методология научного поиска педагога – исследователя: программа многоуровневой подготовки педагогов – исследователей [Текст] / Н.В. Бордовская. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 45 с.

38. *Бордовская, Н.В*. Педагогика [Текст] /Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 304 с.

39. *Бордовская, Н.В.* Системная методология педагогических исследований [Текст] / Н.В. Бордовская // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1 /Под ред. Н.В. Бордовской. СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2004. 220 с. – С.3-17.

40. *Бордовская, Н.В.* Содержание, структура и логика развития предмета педагогики [Текст]/ Н.В. Бордовская. // Десятилетие Северо-Западного отделения РАО: результаты работы и перспективы развития / Вестник СЗО РАО. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003. – 404с. – Вып.8. – С. 276 – 293.

41. *Бордовский, Г.А.* Концепция развития педагогического университета [Текст] / Г.А. Бордовский // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2.- СПб.:СпбГУ, 2001. 84 с. - С. 11-12.

42. *Бордовский, В.А.* Технологический подход к высшему педагогическому образованию [Текст] / В.А. Бордовский //Вестник Северо-Западного отделения Российской Академии образования. СПб. -Архангельск: Изд-во Поморского гос.ун-та им. М.В.Ломоносова – Вып.3: Образование и культура Северо – Запада России. –304 с. – С.157 – 160.

43. *Борытко, Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер.- М.: Изд.центр «Академия», 2008. 288 с. – (Профессионализм педагога).

44. *Борытко, Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. - М.: Изд.центр «Академия», 2008. 320 с.

45. *Бочкарева, И.А.* Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров /И.А. Бочкарева// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Декабрь 2009, ART 1371 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

46. *Бочкарева И.А.* Теоретические предпосылки разработки концептуальной модели системы практической подготовки студентов в педагогическом вузе [Текст] / И.А. Бочкарева. //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей/ Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 423с. - С.290-297.

47. *Варданян, Ю.В.* Проектирование и реализация психолого-педагогической технологии развития субъектности студента педагогического вуза / Ю.В. Варданян, Л.Г Майдокина // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Май 2010, ART 1412 . - СПб., 2010г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

48. *Васильева, З.И.* Исследования по проблемам воспитания и общепрофессиональной подготовки студентов педагогических вузов [Текст] / З.И. Васильева //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей/ Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 423с. - С.338-344.

49. *Васильева, З.И.* Ориентация студентов на педагогическое образование и профессию учителя в высшей школе [Текст] / З.И. Васильева // Образование и культура Северо-Запада России: Вестн. Сев.-Зап. отделения Рос. академии образования. СПб., 1998. Вып. 3. С.61 – 70.

50. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие [Текст] /А.А. Вербицкий.- М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

51. *Вершинина, Н.А.* О многозначности понятия «педагогика» [Текст] / Н.А. Вершинина //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сб.статей/ Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 423 с. - С. 271-281.

52. *Вершинина, Н.А.* Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: научно-методические материалы [Текст] /Н.А. Вершинина. – СПб.:ООО «Книжный дом», 2008. 200с.

53. *Вершинина, Н.А.* Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: Монография [Текст] / Вершинина Н.А., Писарева С.А.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 148 с.

54. *Вескер, А.Б.* Тренинг актерского мастерства учителя: учеб.-практ. пособие. 5-е изд. перераб. и доп. [Текст] / А.Б. Вескер. М.: Пед. общ. России, 2002. 96 с.

55. *Видт, И.Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе [Текст]: Автореф.дис.на соискание учен.степени д-ра пед.наук. - Тюмень, 2003, 50с.

56. *Волкова, Г.В.* Изучение конкурентоспособности студентов МГПИ [Текст] / Г.В. Волкова // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: Материалы XII конференции. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. 344 с.- С.42-43

57. *Воронцова, В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография [Текст] / В.Г. Воронцова. Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. 421 с.

58. *Воспитание* детей в школе: Новые подходы и новые технологии. [Текст] / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998. 208 с.

59. *Вульфов, Б.З.* Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя [Текст] / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. М., Магистр, 1995. 112 с.

60. *Высоцкая, С.И.* Антропологический подход к отбору содержания и процессу педагогической подготовки учителя /С.И. Высоцкая // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Апрель 2010, ART 1399 . - СПб., 2010г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

61. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман. - М.: МИРОС, 2002, 296 с.

62. Галковская И.В. Теория и практика становления комплиментарных образовательных систем: монография. [Текст] / И.В. Галковская. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 260с.

63. *Ганелин, Ш.И.* Педагогический практикум [Текст] / Ш.И. Ганелин, О.Е. Сыркина. М.; Л.:Госиздат, 1927. 112 с.

64. *Гегель, Г.* В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. Т.3 [Текст] - М.: «Мысль» , 1977.

65. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. М.:ИнтерДиалект+, 1997. 697с.

66. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. / С.И. Гессен. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

67. *Гин, А.А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. 2-е изд. [Текст] / А.А. Гин. М.: Вита-Пресс, 2000. 88 с.

68. *Гинецинский, В.И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. [Текст] / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 144 с.

69. *Гинецинский, В.И.* Педагогика индивидуализации и задачи университетского образования [Текст] / В.И. Гинецинский. // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2. - СПб.: СПб ТУ, 2001. 84 с. – С.36-37.

70. *Гладкая, И.В.* Инновации в подготовке магистров к работе в условиях профильного обучения [Текст] / И.В. Гладкая, С.В. Ривкина // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: Материалы Всероссийской науч.-практ.конф., посвященной 210-летию Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 618с. С.177-178.

71. *Глубокова Е.Н.* Структура дисциплины «Педагогика» в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения / Е.Н. Глубокова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2009, ART 1340 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

72. *Гогоберидзе, А.Г.* Гуманитарная технология индивидуального сопровождения студента в многоуровневом педагогическом образовании: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 192с.

73. *Горовая, В.И.* Педагогическая деятельность в системе современного человекознания [Текст] / В.И. Горовая, С.И. Тарасова. – М.: ИЛЕКСА; Ставрополь: АГРУС, 2005. 168с.

74. *Горычева С.Н.* Восхождение к мастерству (опыт внутрифирменного обучения) [Текст] /С.Н. Горычева, М.П. Эндзинь. – Великий Новгород: МОУ ПКС «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов», 2007. 130с.

75. *Государственные* образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. - М.: Моск.пс.-соц. Ин-т НПО МОДЭК, 2002. 384 с.

76. *Гребенюк, О.С.* Научно-методическое обеспечение курса общей педагогики [Текст] / О.С. Гребенюк; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 1997. 87с.

77. *Гребенюк, О.С.* Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк; Калинингр. гос. ун-т. - Калининград, 2000. 572 с.

78. *Гребнев Л.* Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения [Текст] / Л.Гребнев // Высшее образование в России. 2004, №1. С. 36-42.

79. *Гришин, Э.А.* Педагогическая этика [Текст] / Э.А. Гришин. - Грозный, Чечено-Ингуш.кн.изд-во, 1971. 119 с.

80. *Грудзинский А.О.* Университет как предпринимательская организация [Текст] / А.О. Грудзинский // Социологические исследования. 2003, №4, С. 113-121.

81. *Губкин, И.* Общеобразовательная и педагогическая подготовка народного учителя [Текст] / И. Губкин // Русская школа. 1906. №10. №11;

82. *Гуманистическая* парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования [Текст] /В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.В. Лубков, В.В. Маландин, Л.С. Подымова, В.Г. Пряникова, Н.Г. Руденко, Н.К. Сергеев, Е.Н. Шиянов; Под общ.ред. акад.РАО В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116с.

83. *Гуманитарные* образовательные технологии в вузе. Методическое пособие [Текст] / О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова, И.Ю. Гутник, А.Е. Бахмутский, О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, С.А. Писарева, Е.В.

Пискунова, А.П. Тряпицына; Под ред.С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 159с.

84. *Гуманитарные* технологии и компетентностная модель современного педагога: Методические материалы для проведения тренингов руководителей образовательных учреждений [Текст] / И.С. Батракова, Е.В. Люликова, А.В. Тряпицын, Т.В. Щербова; Под ред. И.С. Батраковой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 103с.

85. *Гуманитарные* технологии: обновление содержания и технологий образования: Учебно-методические материалы для общеобразовательных учреждений [Текст] / Сост. С.А. Писарева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 302с.

86. *Гуманитарные* технологии: обновление содержания и технологий образования: Учебно-методические материалы для системы повышения квалификации педагогических кадров. Ч.I. Учебно-методические материалы, направленные на развитие личностного потенциала субъектов системы повышения квалификации [Текст] / Сост. С.А. Писарева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 231с.

87. *Гуманистические* тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США [Текст] / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. М.: ИТПиМИО РАО, 1994. 189с.

88. *Гусинский, Э.Н.* Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. 224 с.

89. *Гутник И.Ю*. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте: Научо-методическое пособие [Текст] / И.Ю. Гутник. Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: ООО»Книжный Дом», 2008. 248с.

90. *Даргевичене, Л.И.* Педагогическое знание как основа деятельности учителя [Текст] / Л.И. Даргевичене, Т.Н. Курилова // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: Материалы Всероссийской науч.-практ.конф., посвященной 210-летию

Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 618с. С.178-182.

91. *Деркач, А.А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. М. : Изд-во РАУ, 1993. 23с.

92. *Диагностика* успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. 2-е изд. испр. и доп. [Текст]. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 160 с.

93. *Дисциплинарность* и взаимодействие наук [Текст] / Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин, А.П. Огурцов илр.; Отв.ред. Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин; АПН СССР, Ин-т теории естествознания и техники. – М.: Наука, 1986. 479 с.

94. *Демакова, И.Д.* Повышение квалификации и переподготовка педагогов как воспитателей: проблемы и решения [Текст] / И.Д. Демакова, Н.Л. Селиванова // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции (12 – 14 мая 2004г., г.Пермь) / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой: В 2 кн. / ПОИПКРО. Пермь, 2004. Кн.1. С. 22 – 33.

95. *Директору* школы о сотрудничестве с родителями [Текст] / под ред. А.С. Роботовой, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошниковой. М.: Сентябрь, 2001. 176 с.

96. *Дневник* студента-практиканта (Обучающая учебно-воспитательная практика [Текст] / сост. Н.А. Май. Пермь, 1986. 40 с.

97. *Должикова, И. Ю.* «Приправа» к учебнику, или 8 «если» для успешной работы с младшими школьниками**:** учебно-методическое пособие [Текст] / И.Ю. Должикова, Е.Н. Нельзина; под ред. Л.А. Косолаповой; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. 76 с.

98. *Додон, Л.Л.* Задания по педагогике: Пособие для учащихся пед.училищ и студентов пед.факультетов [Текст] /Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. 223с.

99. *Ежеленко, В.Б.* Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд. Перераб.и доп. [Текст] / В.Б. Ежеленко. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 466с.

100. *Елканов, С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. М.: Просвещение, 1989. 198с.

101. *Ельницкий, К.В.* Преподавание педагогики. 2-е изд. [Текст] / К.В. Ельницкий. СПб., 1914. 90 с.

102. *Журавлев, В.И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики. [Текст] / В.И. Журавлев. М.: Педагогика, 1984. 175 с.

103. *Загвязинский, В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. 176 с. – (Профессионализм педагога).

104. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И.Загвязинский, Р.А. Атаханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208с.

105. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И.Загвязинский,. - М.: Педагогика, 1987. 160 с. (Б-ка учителя и воспитателя).

106. *Загузов, Н.И.* Подготовка и защита диссертации по педагогике [Текст] / Н.И. Загузов; М-во общего и професиионального образования Российской федерации, И-нт развития профессионального обраования. – М.: Изд.дом Ореол-Лайн, 1998. 191 с.

107. Задания для самостоятельной работы студентов по курсу «История образования и педагогической мысли»: Учебно-методический комплекс [Текст] / Авт.-сост. В.А. Седов, Н.В. Седова, С.Ю. Шалова, С.А. Лагун. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 100с.

108. *Заир-Бек, Е.С.* Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков [Текст] / Е.С. Заир-Бек. СПБ.: РГПУ им А.И. Герцена. 243 с.

109. *Закирова, А.Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] / А.Ф. Закирова; М-во образ РФ, Уральское отд-ние РАО, Тюменский науч.центр УО РАО; Тюменский гос.ун-т. – Тюмень, 2001. 152 с.

110. *Зеер, Э.Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] /Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал.Гос.проф.-пед.ун-та, 2000.258 с.

111. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40с.

112. *Иванов, И.П.* Звено в бесконечной цепи [Текст] / И.П. Иванов. Рязань: Ряз. отд. Рос. фонда культуры, 1994. 120 с.

113. *Иванов, И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

114. *Иванова, Г.В.* Подготовка студентов педвузов к общению с родителями в период обучения в вузе: автореф. дис. . . канд. пед. наук [Текст] / Г.В. Иванова. СПб., 1993. 18 с.

115. *Изучение* проблем профессиональной этики со студентами педагогического вуза: Учеб.пособие [Текст] / под ред. Э.Г. Костяшкина. - М.: ИПК преподавателей пед.дисциплин ун-тов и пед.вузов АПН СССР, НИИ общей педагогики АПН СССР, 1970. 198 с.

116. *Ильин, В.С.* Формирование личности школьника – целостный процесс [Текст] / В.С. Ильин. - М.: Педагогика, 1984. 144 с.

117. *Ильясов, И.И.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей [Текст] / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. М.: Изд-во «Логос», 1994. 208 с.

118. *Инновации* в подготовке учителя [Текст] / под общ. ред. И.А. Бочкаревой, Е.Н. Соловововой. М., 2002. 274с.

119. *Исаев Е.И.* Профессиональный педагог как цель педагогического образования [Текст] / Е.И. Исаев // Развитие и образование особенных детей / под общ. ред. В.И. Слободчикова. М., 1999. С.39 – 44.

120. *Исаев, И.Ф.* Профессионально – педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / И.Ф. Исаев. Междунар. АН пед. образования. М.: Академия, 2002. 208 с.

121. *Кагаров, Е.* Г.Проблема профотбора в педагогической профессии [Текст] /Е.Г. Кагаров. // Изучение труда педагога и условий школьной работы. Вопросы НОТ в школе №2. Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1927. 192с. - С.5-38.

122. *Казакова, Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. . . док. пед. наук [Текст] / Е.И. Казакова. СПб., 1995. 34с.

123. *Кайдалов, В.А.* Философия и педагогическая теория [Текст] / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев; Перм.гос.техн.ун-т. – Пермь, 2005. 378 с.

124. *Кан-Калик, В.А.* Грамматика общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. М.: Роспедагентство, 1995. 108 с.

125. *Кан-Калик, В.А.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. М.: Педагогика, 1990.140с.

126. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

127. *Кириллова, Г.Д.* Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики [Текст] /Г.Д. Кириллова //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей/ Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 423с. - С.281-290.

128. *Кириллова, Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система [Текст] / Г.Д. Кириллова. СПб.: Образование, 1996. 135 с.

129. *Кириллова, Г.Д.* Теория обучения: курс лекций [Текст] / Г.Д.Кириллова. СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. 130 с.

130. *Кларин, М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. - Рига НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

131. *Классному руководителю:* учеб.-метод. пособие [Текст] / под ред. М.И. Рожкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 280 с.

132. *Климов, Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие [Текст] / Е.А. Климов. М.: МГУ: Академия, 2004. 240 с.

133. *Климова, Т.Е.* Интеллектуальная технология формирования опыта научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / Т.Е. Климова //Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы междунар.науч.-практ.конф (1-3 июня 2009г., г.Пермь)/ под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2009. 324с. – С.174-181.

134. *Князева, Е.* Синергетика: начала нелинейного мышления [Текст] / Е.Князева, С. Курдюмов // Общественные науки и современность. 1994. №3.

135. *Коджаспирова, Г.М.* Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.:ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005.448 с. С.235

136. *Козлова, А.Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия: Автореф.дис… док.пед. наук [Текст] / А.Г. Козлова -СПб. 1997, 34 с.

137. *Козырев, В.А.* Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие [Текст] /В.А. Козырев, Н.Л.Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 249 с.

138. *Козырев В.А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модели, проектирование: Монография [Текст] /В.А. Козырев. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 328с.

139. *Козырев, В.А.* Развитие образовательной среды педагогического университета в контексте гуманитарного подхода [Текст] /В.А. Козырев //

Герценовские чтения-2006. Ч.3. Исследования педагогического образования (педагогический аспект). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 216с. – С.33-39.

140. *Ковалева, Т.М.* Гл.5 Педагог-исследователь как субъект инновационной школы. [Текст] / Т.М. Ковалева. // Инновационная школа: аксиомы и гипотезы М.: Изд-во Моск. психол. социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. 256 с. С.138 – 213.

141. *Колесников, А.К.* Профессиональная компетенция и компетентность [Текст] / А.К. Колесников, А.И. Санникова, К.Э. Безукладников //Педагогическое образование и наука, 2009, №6, 112с. – С.57-62.

142. *Колесникова, И.А.* О профессиональной подготовке воспитателя [Текст] / И.А. Колесникова // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: материалы Всерос. науч.-прак. конференции (12 – 14 мая 2004г., г. Пермь) / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой: в 2 кн. ПОИПКРО. Пермь. 2004. Кн.1. С.9 - 22.

143. *Колесникова, И.А.* Педагогическая праксеология [Текст] / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256с.

144. *Колесникова, И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики [Текст] / И.А. Колесникова. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288с.

145. *Компетентностная* модель современного педагога: Учебно-методическое пособие [Текст] / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 158 с.

146. *Компетентностный* подход в педагогическом образовании: Коллективная монография [Текст] / под ред. проф В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.

147. *Комплексное* исследование труда учителя: Материалы конференции. [Текст] / Под ред. В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова, М.Ф.- Новосибирск:Изд-во НГПИ, 1982. 120с.

148. *Кондракова, И.Э.* Гуманитарные ориентиры образовательной политики и государственно-общественного управления в сфере школьного образования: Научно-методические материалы [Текст] / И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 256с.

149. *Кондракова И.Э.* Логика построения промежуточной аттестации студентов по педагогическим курсам [Текст] / И.Э. Кондракова // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалиста системы образования изменяющейся России: Сб. статей / Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 423с.- С.213 – 223.

150. *Концепция* воспитательной системы Пермского государственного педагогического университета. Программа воспитательной работы со студентами (на цикл обучения) [Текст]/ авт.-сост. В.В. Коробкова, Л.А. Косолапова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – 44 с.

151. *Коржова, Е.Ю.* Жизненные ориентации студентов педагогического университета [Текст] / Е.Ю. Коржова // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2.- СПб.:СпбГУ, 2001. –84 с. С.79 –81.

152. *Корнетов, Г.Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. Пособие [Текст] / Г. Б. Корнетов; УРАО. - М.: Изд-во УРАО, 2002. 105 с.

153. *Коротяев, Б.*И. Педагогика как совокупность педагогических теорий[Текст] / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. 208с.

154. *Косолапова, Л.А.* Взаимодействие курсов педагогики с педагогической наукой, социальной и образовательной практикой [Текст] / Л.А. Косолапова // Педагогическое образование и наука, 2009, №6, 112с. – С.85-89.

155. *Косолапова, Л.А.* Взаимосвязь теории и практики в процессе преподавания педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова //Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов для системы образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ГОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1» (Пермь, 22-23 октября 2009г.)/ глав.ред. С.В. Красных, отв.ред. М.Л. Катаева; Перм.пед.колледж, Пермь, 2009. – 240с. – С.66-67.

156. *Косолапова, Л.А.* Влияние педагогической науки и социальной практики на конструирование педагогики как учебной дисциплины [Текст] / Л.А. Косолапова // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена = Izvestia: Herzen University Jurnal of Humanities & Sciences. №116: научный журнал. СПб, 2009. -316 с. - С.37-45.

157. *Косолапова, Л.А.* Внедрение технологии экспериментально-аналитического изучения педагогики как одно из направлений модернизации высшей школы [Текст] / Л.А. Косолапова // Проблемы модернизации школьного математического образования: Материалы науч.-практ. конф учителей математики и преподавателей вузов/ Под ред. В.Л. Пестеревой; Перм. гос.пед. ун-т. – Пермь:ПГПУ, 2003. 230с. – С. 201-203.

158. *Косолапова, Л.А.* Возможности внеучебной работы для профессионального самоопределения студентов в процессе экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Пути совершенствования и развития воспитательной системы вуза: Материалы науч.-практ.конф.вузов Пермской области /Отв. ред. В.В. Коробкова; Перм. гос.пед. ун-т. – Пермь:ПГПУ, 2003. –146 с.- С.34-40.

159. *Косолапова, Л.А.* Возможности курса педагогики для профессионального самоопределения студентов педвуза [Текст] / Л.А. Косолапова // Образование на Западном Урале: история, современность, перспектива развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Березники, 1993. 210с. - С.75-77.

160. *Косолапова, Л.А.* Возможности творческого саморазвития будущего учителя в условиях экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова //Инновационные процессы в образовательных учреждениях. Часть I. - Тезисы докладов обл. научно-практической конференции. - Омск, 1994. 198с. - С.84-88.

161. *Косолапова, Л.А.* Возможности феноменологии в разработке новых концепций изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Философия образования и реформа современной школы. Материалы гор. науч.-практ. конф. / Комитет по образованию и науке администрации г.Перми; «Центр развития образования им.С.О.Ветлугина» г.Перми - Пермь, 2002. 204с. – С. 88-90.

162. *Косолапова, Л.А.* Глава III Экспериментально-аналитическое обучение педагогике как эффективная технология подготовки специалистов для отрасли образования [Текст] / Л.А. Косолапова // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография/ [Е.М. Авласович, Н.Е. Александрова, А.И. Артюхина и др.]; под общ.ред.проф. О.И. Кирикова. – Книга 5. – Воронеж: ВГПУ, 2010. 360с. - С.34 -50.

163. *Косолапова, Л.А.* Дидактика самоорганизации в дистанционном образовании [Текст] / Л.А. Косолапова, Т.Е. Кирикович // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал = Pedagogičeskoe obrazovanie I nauka, 2009, №6, 112с. – С.74-78

164. *Косолапова, Л.А.* Единство учебной и внеучебной работы как условие профессионального самоопределения студентов в процессе экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Пути совершенствования и развития воспитательной системы ПГПУ: Материалы науч.-практ.конф.ПГПУ (20мая 2003г.) /Отв. ред. В.В. Коробкова; Перм. гос.пед. ун-т. – Пермь:ПГПУ, 2003. 105с. С.7-10.

165. *Косолапова, Л.А.* Использование суггестивных технологий в процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Современные направления развития педагогической мысли и

педагогика И.Е. Шварца: Материалы международной науч.-практ.конф. (1-2 июня 2009 г., г.Пермь), под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2009. – 324с. – 181-185.

166. *Косолапова, Л.А.* Исследовательские задания по педагогике: метод.разработка [Текст] / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т.- 2-е изд..- Пермь, 2005. 44с.

167. *Косолапова, Л.А.* Исторический анализ и модели процесса преподавания педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. - 4 (61). - С. 98-101.

168. *Косолапова, Л.А.* Карта оценки профессиональной педагогической компетентности как форма оценки результатов обучения будущего педагога [Текст] / Л.А. Косолапова // Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза: Сборник статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2008. – 199с. – С.146 -154.

169. *Косолапова, Л.А.* Качество образования в Пермском государственном педагогическом университете: Методические материалы [Текст] / А.К.Колесников, Л.А. Косолапова, А.И. Санникова, И.Г. Никитин, Б.М. Чарный; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2008. — 58 с.

170. *Косолапова, Л.А.* Качество образования в ПГПУ: становление системы управления: Научно-методическая разработка [Текст] / А.К.Колесников, Л.А. Косолапова, А.И. Санникова, И.Г. Никитин, Б.М. Чарный; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2009. — 112с.

171. *Косолапова, Л.А.* Методологические основы преподавания педагогики в педагогическом вузе [Текст] / Л.А. Косолапова //Состояние, перспективы и инновации профессионально-педагогического образования: материалы межвузовской научно-практ.конф./ сост. Е.В. Воронина. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2007. – 252с. С.38-43.

172. *Косолапова, Л.А.* Микроисследования как условие формирования исследовательской компетенции у будущих учителей физической культуры

[Текст] / Л.А. Косолапова, Н.В. Юняева // Теория и практика физической культуры, 2009, №5, 92с. – С.22-25.

173. *Косолапова, Л.А.* Модели подготовки студентов к инновационной деятельности в современном образовании [Текст] / Л.А. Косолапова //Инновации в образовании сб.материалов регионального фестиваля-конференции, посвященных инновационной деятельности современной школы. Часть 3. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2008. – 260с. - С. 34-38.

174. *Косолапова, Л.А.* Модели преподавания педагогики в педагогическом вузе [Текст] / Л.А. Косолапова //Культура и образование как фактор развития региона: материалы международной научно-практической конференции (8 февраля 2008 года: в 3 ч./ отв.редактор В.М. Кашлач. - Ишим: изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2008. - ч.2. - 236с. - с.194-199.

175. *Косолапова, Л.А.* Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики): монография [Текст] / Л.А. Косолапова; Уральский гос.ун-т; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2006. 103 с.

176. *Косолапова, Л.А.* Опыт педагогической подготовки студентов педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Управление образовательным процессом в учебном заведении: Тез.докл. межвезовской науч.-практ конф 19-20 октября 1993г./ Под ред. М.Н. Аплетаева. – Омск: ОГПИ им. А.М. Горького, 1993. 95с. – С.80-82.

177. *Косолапова, Л.А.* Опыт подготовки студентов к работе с родителями учащихся в рамках экспериментально-аналитического курса педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова, Н.А. Май // Семья: ресурсы и ответственность в изменяющемся мире. Часть II.: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. - Омск, 1994. 108с. С.10-13.

178. *Косолапова, Л.А.* Организация педагогической практики: методическое пособие для студентов IV курса педагогических вузов, обучающихся по

педагогическим специальностям [Текст] / Л.А. Косолапова, Н.А. Май; Перм.гос.пед.ун-т. - Пермь, 2005. 60с.

179. *Косолапова, Л.А.* Особенности методической работы в условиях внедрения личностно ориентированного подхода к образованию детей и взрослых [Текст] / Л.А. Косолапова //Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы образования Пермского края: Материалы региональной науч.-практ. конф. (18 апреля 2006, Пермь)/ Отв.ред. Коробкова В.В.; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2006. – 170с. – с.68-73

180. *Косолапова, Л.А.* Педагогика высшей школы: программа курса. Специальность 540200 – «Магистр по направлению физико-математическое образование» [Текст] / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т.- Пермь, 2005. 36с.

181. *Косолапова, Л.А.* Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей школы: учебно-методический комплекс для направлений 050400 - социально-экономическое образование, 050200 – физико-математическое образование [Текст] / Л.А. Косолапова, Н.Г. Липкина; Перм.гос.пед.ун-т. - Пермь, 2008. 39с.

182. *Косолапова, Л.А.* Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин: монография [Текст] / Л.А. Косолапова. – М.: Флинта: Наука, 2010. 80с.

183. *Косолапова, Л.А.* Педагогическая практика в целостном процессе экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Педагогическая практика в условиях современного педагогического образования. Материалы региональной научно-практической конференции. Часть I. - Челябинск, 1997. 34с. С.5-7.

184. *Косолапова, Л.А.* Повышение профессионализма учителя в системе методической работы школы (экспериментально-аналитическое преподавание педагогики) [Текст] / Л.А. Косолапова // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: Материалы Всероссийской науч.-практ.конф., посвященной 210-летию

Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2008. – 618с. – С.190-193.

185. *Косолапова, Л.А.* Помощник начинающего учителя (экспериментально-аналитическое изучение педагогики): Практическое пособие по курсу «Педагогика» [Текст] / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т. - Пермь, 2001. 165 с.

186. *Косолапова, Л.А.* Преподавание педагогики: от теории к практике [Текст] / Л.А. Косолапова, О.В. Матвеева // Педагогическое образование и наука, 2009, №6, 112с. – С.78-82.

187. *Косолапова, Л.А.* Преподаватель педагогики: профессионально значимые особенности [Текст] / Л.А. Косолапова // Проблемы и перспективы развития образования в России. Новосибирск, 2010.

188. *Косолапова, Л.А.* Результат преподавания/изучения педагогики в контексте непрерывного педагогического образования [Текст] / Л.А. Косолапова // Язык, культура, образование в современном мире: Материалы Международной научно-практ.конф (г.Пермь, 8-9 ноября 2006г.) В 2ч. Ч. II. Педагогика. Психология. Методика преподавания/ Отв.ред.Т.Н. Романова; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2006. – 152с.- С.54 - 57.

189. *Косолапова, Л.А.* Решение задач развития профессиональной компетентности педагогов [Текст] / Л.А. Косолапова //Дополнительное образование: от традиционного к инновационному (материалы и тезисы науч.-практ.конф. педагогов)/ Сост. Косолапова Л.А., Сулейманова С.- Пермь, 2008. -202с. – 188-194.

190. *Косолапова, Л.А.* Система внеучебной деятельности кафедры педагогики педагогического вуза [Текст] / Л.А. Косолапова // Высшее образование сегодня = Higher Education Today, 2009, №6, 93с. – С.28-32.

191. *Косолапова, Л.А.* Система подготовки педагогических кадров в ДД(Ю)Т [Текст] / Л.А. Косолапова // Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы образования Пермского края: Материалы региональной

науч.-практ. конф. (18 апреля 2006, Пермь)/ Отв.ред. Коробкова В.В.; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2006. – 170с.- с.161-163.

192. *Косолапова, Л.А.* Социальные и педагогические условия подготовки кадров для детских оздоровительных лагерей [Текст] / Л.А. Косолапова, Т.Е. Патрушева. // Вестник конференции: тематический сборник материалов межрегиональной науч.практ.конф.с международным участием «Социально-экономические, управленческие и психолого-педагогические аспекты эффективного продвижения услуги отдыха и оздоровления населения в новых условиях» (19-21 января 2010г.) Тюмень, Ребячья республика, 2010. 149 с. – С.26-30.

193. *Косолапова, Л.А.* Социальная практика как фактор формирования целей и задач учебного предмета «педагогика» [Текст] / Л.А. Косолапова // Современные технологии в профессионально-педагогическом образовании: Материалы науч.-практ.конф. (2 апреля 2008г., г.Пермь) / Отв. Ред.Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2008. – 127с. – С.15-21.

194. *Косолапова, Л.А.* Творчество и самостоятельность студентов на занятиях по педагогике [Текст] / Л.А. Косолапова // Культура - источник возрождения духовности народа. - Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции, посвященной 10-летию Омского филиала АГИК. - Омск, 1993. 136с. - С.63-65.

195. *Косолапова, Л.А.* Теоретические и методические подходы к организации процесса профессионально- личностного роста педагогических работников учреждения дополнительного образования детей [Текст] / Л.А. Косолапова, С.Сулейманова.//Компетентность. Творчество. Деятельность. Успех (Опыт реализации программ обучения педагогов дополнительного образования детей). Сборник методических материалов. / Сост. Л.А. Косолапова, С. Сулейманова; Комитет по образованию и науке г.Перми; МОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества» г.Перми - Пермь, 2006 г.140 с. - С.4-15.

196. *Косолапова, Л.А.* Теоретико-методологические подходы к педагогике как системе научного знания [Текст] / Л.А. Косолапова // Известия

Волгоградского государственного педагогического университета, серия «Педагогические науки», № 1(45) 2010, 198с. - С.7-11.

197. *Косолапова, Л.А.* Технологические аспекты экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Образовательные стандарты и профессиональная культура специалиста. Материалы региональной научно-практической конференции. - Омск, 1997. 108с. - С.54-57.

198. *Косолапова, Л.А.* Технология формирования профессиональной компетентности педагога [Текст] / Л.А. Косолапова // Профессиональная компетентность педагога: Сб. статей.Ч.2. ПОИПКРО. Пермь, 2006. 116с. – С.9-17.

199. *Косолапова, Л.А.* Философские основы экспериментально-аналитического изучения педагогики [Текст] / Л.А. Косолапова // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе. Разделы V,VI,VII,VIII,IX. Том II. - Пермск.госуд.техн.ун-т. Пермь, 2000. 276с. - С.231-234.

200. *Косолапова Л.А.* Формирование целей учебной дисциплины «педагогика» в контексте ценностей, целей, перспектив развития высшего образования [Текст] / Л.А. Косолапова //Второй международный конгресс по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем и делинквентности детей и подростков (10-11 марта 2010г. г. Пермь)/ Гл.ред. А. К. Колесников; Отв.ред. Д.С. Корниенко; Перм.гос.пед. ун-т.- Пермь, 2010. 285с. С.120-123.

201. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическая модель преподавания педагогики как воспитательная модель высшего образования [Текст] / Л.А. Косолапова // Совершенствование воспитательной системы образовательных учреждений в современных условиях, проблемы преемственности воспитания школа - вуз: материалы научно-практ.конф образовательных учреждений Пермского края (г.Пермь, 30 января 2007г.) Отв.ред. А.Н. Ильин; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь 2007. – 152с.- С.155-162.

202. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитический курс изучения педагогики: программа и методические рекомендации. Часть 1. Введение в педагогическую профессию. Педагогические системы, теории, технологии воспитания: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т.- Пермь,1996. 112с.

203. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое изучение педагогики как один из факторов эффективной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / Л.А. Косолапова // Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы образования Пермского края: Материалы региональной науч.-практ. конф. (18 апреля 2006, Пермь)/ Отв.ред. Коробкова В.В.; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2006. – 170с.

204. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое изучение педагогики как условие развития профессиональной компетентности учителя [Текст] / Л.А. Косолапова // Ценностно-смысловые ориентация и стратегии управления развитием образовательных учреждений: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (IV Чередовские чтения, 30 мая 2006). Кн. I. – Омск: ОмГПУ, 2006, 196 с. – с.44 - 48

205. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое изучение педагогики - концептуальные идеи инновационной технологии [Текст] / Л.А. Косолапова // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы международной науч.-практ. конф. Часть 3. - М., 2000. 206с. - С. 57-60.

206. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое изучение педагогики – философский аспект [Текст] / Л.А. Косолапова // Философия образования начала третьего тысячелетия: взгляд в будущее. Материалы обл.науч.-практ.конференции 26-27 апреля 2000 г.: В 2 ч. Ч.2 – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2000. 114с. – С.34-37.

207. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое изучение педагогики. Часть 2. Дидактика: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т.- Пермь, 2000. 82с.

208. *Косолапова, Л.А.* Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики в условиях моно- и многоуровневой стратегий подготовки специалистов для отрасли образования [Текст] / Л.А. Косолапова //Педагогическое образование: история, современность, перспективы. Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы», посвященной 90-летию Новгородского высшего педагогического образования (Великий Новгород, 8-9 октября 2009 г.) / Сост. Е.В.Иванов.- Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. 300 с. 50-55.

209. *Котингер, Я.С.* Педагогическая этика [Текст] / Я.С. Котингер, В.И. Чамлер. - Кишинев: Штиинца, 1984. 147с.

210. *Краевский, В.В.* «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию [Текст]/ В.В. Краевский.// Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1 /Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2004. 220 с. – С.20 – 29.

211. Краевский В.В.Общие основы педагогики М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256с.

212. *Краевский, В.В.* Концептуальность курса педагогики как условие формирования у будущих учителей конструктивно-деятельностной позиции [Текст] / В.В. Краевский // Педагогика как наука и как учебный предмет: тез. докл. Междунар. науч.-практ.конф. (26-28 сентября 2000г.). Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. Ч. I. С.15 – 22.

213. *Краевский, В.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. 400 с.

214. *Крылова, Н.Б.* Антропологический, деятельностный, и культурологический подходы. Тезаурус [Текст] / Н.Б. Крылова //Новые ценности образования Вып.5 (25). –М.: Народное образование,2005. 184с.

215. *Кузнецова, Н.Е.* Фундаментализация как фактор повышения качества университетского педагогического образования Тезаурус [Текст] / Н.Е. Кузнецова.// Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2. – СПб.:СпбГУ, 2001. 84 с. –С. 37- 42.

216. *Кулюткин, Ю.Н.* Психологические проблемы образования взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. 1989. №2. С. 37 – 49.

217. *Куриленко, Т.*М. Задачи и упражнения по педагогике [Текст] /Т.М. Куриленко. – Минск: Народна Асвета, 1981. 159с.

218. *Лабунская, Н.А*. Студенческая научно-практическая конференция в РГПУ им. А.И. Герцена [Текст] / Н.А. Лабунская. //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистлв системы образования изменяющейся России: Сб.статей / Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2006. - 423с. С.388-391.

219. *Лабунская, Н.А.* Педагогическое исследование современного студента (Студент при получении образования) [Текст] / Н.А. Лабунская. - СПБ.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 76 с.

220. *Лаптев, В.В.* Федеральный исследовательский университет: форма и содержание [Текст] / В.В. Лаптев // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып. 2 . – СПб.: СПбГУ, 2001. – 84 с.- С.15 – 21.

221. *Лаврентьева, Л.В.* Использование личностно ориентированного подхода на уроках математики: учебное пособие [Текст] /Л.В. Лаврентьева, И.Н.Власова; под ред. Л.А. Косолаповой; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. 71 с.

222. *Левина, М.М.* Технологии профессионального образования [Текст] / М.М. Левина. М.: Академия, 2001. 272 с.

223. *Лисовский, Т.В.* Духовный мир современного студента [Текст] / Т.В. Лисовский // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2.- СПб.:СпбГУ, 2001. –84 с. –С.71 –79.

224. *Липкина, Н.Г.* Рефлексивно-творческий практикум как средство развития педагогического мышления студентов [Текст] / Н.Г. Липкина // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: материалы науч.-практ. конф. Винница, 1991. С.98 – 103.

225. *Литвин Л.Н.* Проблема профессиональной подготовки учителя в русской педагогической периодике [Текст] / Л.Н. Литвин // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе: сб. науч. трудов. / под ред. В.Б. Бондаревского. М.: Ин-т общей педагогики АПН СССР; ИПК преп. пед. дисциплин ун-тов и пед. вузов АПН СССР, 1972. Т.2. С. 246 – 265.

226. *Логинова, Л.Г.* Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей [Текст] / Л.Г. Логинова. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. 240с. -С.69.

227. *Луговская, И. Р.* Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: Автореф.дис… док.пед. наук [Текст] / И.Р. Луговская. - СПб., 2004. 36 с.

228. *Лукъянова, М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] /М.И. Лукъянова. .: ТЦ Сфера, 2004. 144с.

229. *Лутошкин, А.Н.* Как вести за собой: Старшеклассникам об основах орг. работы / под ред. Б.З. Вульфова. 3-е изд., перераб. и доп. [Текст] / А.Н. Лутошкин. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

230. *Магистратура* по направлению «Педагогика»: научно-исследовательская и научно-педагогическая практики: Научно-методическое пособие для студентов и преподавателей педагогических университетов [Текст] / Сост.Е.Н. Глубокова. - СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2009. 89с

231. Мареев, В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика[Текст] / В.И. Мареев.- Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. 202с.

232. Матросова, Ю.С. Исследование возможностей художественной литературы в становлении мировоззрения будущего педагога: Научно-

методические материалы [Текст] / Ю.С. Матросова. – СПб.: ООО»Книжный Дом», 2008. 160с.

233. *Матюнин, Б.Г.* Нетрадиционная педагогика [Текст] / Б.Г. Матюнин. М.: Школа-Пресс, 1994. 96с.

234. *Мейман, Э.* Очерк экспериментальной педагогики [Текст] / Э.Мейман. М., 1914.

235. *Медведицков, А.П.* Педагогические убеждения К.В. Ельницкого и его деятельность в Омске. К 150-летию со дня рождения: Пособие для занимающихся воспитанием детей и для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст] / А.П. Медведицков; ООИПКРО. Омск, 1996. 65 с.

236. *Медведицков, А.П.* Самосовершенствование воспитателя: метод. пособие к самостоятельной работе воспитателя и классного руководителя по теории и методике воспитания [Текст] / А.П. Медведицков. ООИПКРО. Омск, 2000. 63 с.

237. *Межвузовская* конференция по проблемам высшего педагогического образования (Педагогика. Психология) [Текст] / под ред А.Е. Дмитриева, Д.М. Громова, А.А. Гончарова. М., 1967. 123 с.

238. *Мерлин, В.С.* Психология индивидуальности: Избр.психологические труды [Текст] /Под ред. Е.А. Климова. М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО @МОДЕК», 1996. 448с.

239. *Мид, М.* Культура и мир детства: Пер.с англ. [Текст] / Маргарет Мид - М.: Наука, 1988. 429 с.

240. *Мирский, Э.М.* Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки [Текст] / Э.М. Мирский. – М.: Наука, 1980. 304 с.

241. *Модернизация* современного университетского образования в контексте инновационного развития: Учебно-методическое пособие [Текст] / под общ.ред.проф. Г.А. Бордовского, проф.С.А. Гончарова – СПб.: Академия Исследования культуры, 2008. 137с.

242. *Мониторинг* качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: Материалы XII конференции. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 344 с.

243. *Моргунова, А.В.* Методика преподавания педагогики как предметная область [Текст] / А.В. Моргунова // Педагогика новому веку: идеи на будущее… Герценовские чтения 1999: Межрегиональный сб. науч. трудов / под ред. А.П. Тряпицыной, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой, Л.Н. Бережновой: в 2 ч. СПб.: Образование – Культура, 2000. Ч.I. С.32 – 38.

244. *Мосина, А.В.* Процесс интегрирования в педагогической науке [Текст] / А.В. Мосина // Педагогика новому веку: идеи на будущее…Герценовские чтения 1999: Межрегион.сб.науч.трудов/ Под ред. А.П. Тряпицыной, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой, Л.И. Бережновой В 2-х частях. – Ч.I. – СПб.: Образование-Культура, 2000. 254 с. – С.13-21.

245. *Мудрик, А.В.* Повышение педагогического профессионализма в социальном контексте [Текст] / А.В. Мудрик // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции (12 – 14 мая 2004г., г.Пермь). В 2 кн. / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. ПОИПКРО. Пермь, 2004. Кн.1. С.5 – 8.

246. *Научно-исследовательская* работа в системе подготовки учителя инновационного типа: сб. науч. Трудов [Текст]. - Л.: ЛГПИ, 1990. 112 с.

247. *Научные* основы системы воспитательной работы в педагогическом институте. [Текст] -Томск: Изд-во ТГУ, 1976, 176с.

248. *Немова, Н.В.* Управление методической работой в школе [Текст] / Н.В. Немова. - М.: Сентябрь, 1999. 176 с.

249. *Никитин, И.Г.* «Активизирующая» педагогика: исходные принципы, технология, реализация [Текст] / И.Г. Никитин, Б.М. Чарный // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: материалы науч.-практ. конф. Винница, 1991. С.82 – 93.

250. *Образование взрослых:* социально-психологические проблемы, поиски, решения [Текст] / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. СПб. : ИОВ РАО, 2000. - 184 с.

251. *Об учебных* программах и режиме в педвузах, университетах и педтехникумах [Текст] // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 64.

252. *Оганесян, Е.В.* Культурологическая модель педагогической практики студентов (опыт построения) [Текст] / Е.В. Оганесян. - М.: Педагогическое общество России, 2004.176с.

253. *Огородников, И.Т.* Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. - М.: Учпедгиз, 1954. 406 с.

254. *Организация* индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им.А.И. Герцена: Методические материалы [Текст]. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 127с.

255. *Организация* самостоятельной работы в магистратуре: Методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов [Текст] / Составители: Л.К. Боровик, Е.Н. Глубокова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 139с.

256. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч.I [Текст] / Под ред. проф., чл.-кор. РАО А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 123с.

257. *Организация* самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций: Учебно-методический комплекс. Ч.III [Текст]/ Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 167с.

258. *Образовательные* стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации [Текст] / Б.В. Авво, А.А. Ахаян, Е.С. Заир-Бек, В.А. Комаров, Н.В. Гороховатская, Т.Г.

Феофилова, Н.М. Федорова, Н.Ю. Сосунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 108с.

259. *О состоянии* педагогических кадров, их подготовке и задачах педагогического образования [Текст] // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. №11.

260. *Омельяненко, В.Л.* Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. инт-тов и учителей [Текст] / В.Л. Омельяненко, Л.П. Вовк, С.В. Омельяненко. М.: Просвещение, 1993. 272 с.

261. О реализации профессиограмм учителей в процессе обучения студентов пединститута [Текст] / М.З. Закиев, Л.А. Лебедева, Н.А. Половникова. Под ред. А.А. Кирсанова, Ф.Г. Ситдикова. Казань: Казанский гос.пед.институт, 1979.42с.

262. *Орлов, Ю.П.* Восхождение к индивидуальности [Текст] / Ю.П. Орлов. - М.: Просвещение, 1991. 287с.

263. *Орлов, А.А.* Исследование познавательного потенциала студентов при изучении педагогических дисциплин [Текст] / А.А. Орлов // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалиста системы образования изменяющейся России: Сб. статей / Ред.со.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 423с. -. С 297-305.

264. *Орлов, А.А.* Педагогика как учебный предмет в педагогическом вузе [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика как наука и как учебный предмет: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. (26-28 сентября 2000г.). - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. Ч. I. С.28 – 31.

265. *Орлов, А.А.* Профессиональное мышление учителя как ценность: Моногр. [Текст] / А.А. Орлов.– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2006. – 228 с.

266. *Основы* педагогического мастерства: учеб. пособие для спец. высш. учеб. заведений [Текст]/ И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. -М.: Просвещение, 1989. 302 с.

267. Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза: Сборник статей. [Текст] - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 199с.

268. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

269. *Педагогика* в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования: Учебно-методическое пособие [Текст] / Науч.ред. Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 178 с.

270. *Педагогика* как учебный предмет: книга для преподавателей педагогических университетов [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной и И.С. Батраковой. - СПб.; Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, 163 с.

271. *Педагогический* практикум [Текст] / под ред. А.В. Мосиной и Т.Г. Феофиловой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 86 с.

272. *Педагогический* практикум [Текст]// Н.В. Бордовская, А.А. Реан. Педагогика: учебник для вузов. -СПб.: Питер, 2000. С.208 – 298.

273. *Педагогика:* программа и методические материалы для студентов высших педагогических учебных заведений. Специальность «Учитель». [Текст] / Авт.-сост. Л.А. Косолапова, Р.А. Рогожникова, Т.П. Гаврилова и др.; отв.ред Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т.- Пермь, 2005. 149с.

274. *Педагогика:* программа и методические материалы для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по программам бакалавриата по направлениям 050200.62 - Физико-математическое образование, 050400.62 - Социально-экономическое образование [Текст] / Авт.-сост. Л.А. Косолапова, Н.Г. Липкина, Н.А. Гангнус; отв.ред.Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т. - Пермь, 2008. 136.

275. *Педагогические* ситуации в воспитании школьников [Текст] / Науч.ред.С.М. Годник.- Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. 144с.

276. *Пидкасистый, П.И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.

277. *Пискунова Е.В.* Исследование социокультурных оснований современного университетского образования [Текст] /Е.В. Пискунова // Герценовские чтения-2006. Ч.3. Исследования педагогического образования (педагогический аспект). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 216с. – С.15-24.

278. *Пискунова Е.В.* Проблемы организации исследовательской деятельности обучающихся в системе уровневого образования / Е.В. Пискунова// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2009, ART 1342 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

279. *Подготовка* будущих учителей к воспитательной работе: тез.всесоюзного совещания-семинара зав. кафедрой педагогики и психологии пед. ин-тов и ун-тов. [Текст] - Гродно, 1977. 224с.

280. *Подготовка* научных кадров высшей квалификации: обновление содержания и технологий образования: Учебно-методические материалы для подготовки аспирантов и соискателей [Текст] / Сост. С.А. Писарева. – СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. 191с.

281. *Полани, М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии: Пер.с англ. [Текст] / М. Полани. - М.: Прогресс, 1985. 344 с.

282. *Половцева, М.А.* Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века. Автореф.дис… док.пед.наук [Текст] / М.А. Половцева. - Хабаровск, 2000. 43 с.

283. *Поляков, С.Д.* Введение педагогов в проблемы содержания современного воспитания (опыт статьи в двух частях) [Текст] / С.Д. Поляков // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции

(12 – 14 мая 2004г., г.Пермь) В 2 кн. / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. ПОИПКРО. Пермь, 2004. Кн.1. С.57 – 66.

284. *Поляков, С.Д.* Обучение воспитательным технологиям // Технологии воспитания: учеб.- метод. пособие [Текст] / С.Д. Поляков. М.:ВЛАДОС, 2002. С.82-130.

285. *Полякова, Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей [Текст]/ Т.С. Полякова. Предисловие действительного члена АПН СССР Ю.К. Бабанского. М.:Педагогика, 1983. 128с.

286. *Понятийный* словарь // Образовательный информационный портал Ханты-Мансийского автономного округа – Югры - http://docum.cos.ru/portal/dt [дата обращения 20.06.2009].

287. *Попков, В.А* Дидактика высшей школы: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений.- 2-е изд., испр.и доп. [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржуев – М.: Изд.центр «Академия», 2004 192с.

288. *Постдипломное* педагогическое образование: проблемы качества: науч.-метод. пособие [Текст]/ под общ. ред. С.Г. Вершловского. СПб.: Специальная Литература, 2003. 239с.

289. *Поташник, М.М.* Педагогические ситуации [Текст] / М.М. Поташник, Б.З. Вульфов. – М: Педагогика, 1983. 144с.

290. *Похмелкина, Г.Ф.* Педагогический опыт как предмет переосмысления в рефлексивно-творческом практикуме [Текст] / Г.Ф. Похмелкина // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: материалы науч.-практ. конф. Винница, 1991. С. 24 – 37.

291. *Практикум* по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / под ред. З.И. Васильевой. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

292. *Преподавание* педагогических дисциплин в высшей школе [Текст] / под ред. Н.Н. Мартынова. М., 1971. 166 с.

293. *Преподавание* педагогических дисциплин в высшей школе: сб. науч. трудов [Текст] / Под ред. В.Б. Бондаревского. М., 1972. Т.2. 274 с.

294. *Примерное* содержание воспитания школьников: Рекомендации по орг.системы воспит.работы общеобразоват.шк. [Текст] / И.С. Марьенко,С.Е.Хозе, О.С. Богданова и др.; Под ред. И.С. Марьенко. М.: Просвещение. 1984, 144с.

295. *Программа* и методические указания к педагогической практике студентов [Текст] / под ред. З.И. Васильевой. Л.: ЛГПИ, 1986. 42 с.

296. *Программа* учебного курса для слушателей ФПК РО «Педагогика развивающего обучения» [Текст] // Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. М.: Пед. общество России, 2000. 224с. - С. 200 – 205.

297. *Проектирование* в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: Научно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 192с.

298. *Профессиональные* объединения педагогов: Метод. рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей. 2-е изд. [Текст] / под ред. М.М. Поташника. М.: Пед. общество России, 2002. 144 с.

299. *Пряжников, Н.С.* Соотношение понятий «личностное самоопределение» и профессиональное самоопределение» [Текст] / Н.С. Пряжников. // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб.науч.тр./ Отв.ред.Е.В. Ткаченко. Вып.1. Екатеринбург, 1995. 224с. – С.119-129.

300. *Психолого–педагогическая* диагностика ненасильственного взаимодействия в образовательном процессе [Текст] // В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2000. 216с - С.126 – 137.

301. *Психолого-педагогические* проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: Межвуз. сб. науч. трудов. [Текст] - Л.:ЛГПИ, 1988. 168 с.

302. *Рабочая* книга андрагога [Текст] / под ред. С.Г. Вершловского. - СПб.: Знание, 1998. 119 с.

303. *Радионова, Н.Ф.* Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф.Радионова, А.П. Тряпицына.// Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», 2006.URL: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf [дата обращения 05.09.2008].

304. *Радионова Н.Ф.* Теоретико-методологические основы развития педагогического образования [Текст] / Н.Ф. Радионова. //Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей/ Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 423с. - С.281-290.

305. *Роботова, А.С.* Задания для самостоятельной работы по курсу «Введение в педагогическую деятельность»: развитие профессиональных компетенций: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов [Текст] /А.С. Роботова, И.А. Хоменко. Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 75с.

306. *Роботова, А.С.* О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях [Текст] /А.С. Роботова. // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицыной. – Вып.2. – СПб.: ООО Нестор, 2005. С.21-28.

307. *Рожков, М.И.* Индивидуальный стиль деятельности учителя: диагностика и формирование [Текст] / М.И. Рожков, Н.Л. Иванова, А.П. Чернявская, Н.Е. Бекетова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1995. 72 с.

308. *Решетников, П.Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб.заведений [Текст] / П.Е. Решетников. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.

309. *Российская* педагогическая энциклопедия: В 2 тт. [Текст]/Гл.ред В.В. Давыдов. - М., Науч.изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999.

310. *Савин, Н.В.* Методика преподавания педагогики: учеб. пособие для факультетов повышения квалификации [Текст] / Н.В. Савин. М.: Просвещение, 1987. 207 с.

311. *Савостьянов, А.И.* Техника речи в профессиональной подготовке учителя [Текст] /А.И. Савостьянов. М.: Гуманит.издат.центр ВЛАДОС, 1999. 144с.

312. *Самоукина, Н.В.* Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы [Текст] / Н.В. Самоукина. М.: Новая школа, 1993. 144 с.

313. *Санникова, А.И.* Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: Монография / А.И. Санникова; МО РФ. ПГПУ. - Пермь: Изд-во ПГПУ, 2000. 134с.

314. *Санникова, А.И.* Совершенствование профессиональной подготовки учителя: аспект формирования готовности к развитию творческого потенциала учащихся: учеб.-метод. пособие [Текст] / А.И. Санникова, Т.А. Ратт; МО РФ ПГПУ. Пермь, 2001. 159 с.

315. Свиницки, М. Модификация модели Колба для организации учебного занятия студентов. Университетское образовние: от эффективного преподавания к эффективному учению [Текст] / М.Свиницки, Н. Диксон. Минск, 2001.

316. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. /Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 256с.

317. *Сергеев, И.С.* Основы педагогической деятельности: Учебное пособие [Текст] / И.С. Сергеев. СПб.: Питер, 2004. 316с.

318. *Семенов, И.Н.* Рефлексивно-творческий подход в непрерывном образовании [Текст] / И.Н. Семенов. // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. - М.: ИТПиМИО РАО,1994. 189 с. – С. 61-77.

319. *Сенько, Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Ю.В. Сенько. М.: Академия, 2000. 240 с.

320. *Сериков, В.В*. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

321. *Сериков, В.В.* «Прикладной потенциал» фундаментальной педагогической теории. [Текст] / В.В. Сериков. // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1/ Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 220 с. – С.34-39.

322. *Скок, Б.Г.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей [Текст] / Б.Г. Скок; отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. М.: Пед. общество России, 2000. 102 с.

323. *Сластёнин, В.А.* Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования [Текст] / В.А. Сластёнин // Педагогика как наука и учебный предмет: тез. докл. Междунар.науч.-практ.конф. (26-28 сентября 2000 г.) Ч.1. - Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та, 2000. 271 с.– С.7 - 11.

324. *Сластенин В.А.* Педагогика [Текст] / В.А. Сластёнин и др. - М.: Школа-Пресс, 1997., 386с.

325. *Сластёнин* В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова – М.: Изд-во «Магистр», 1997. 223 с.

326. *Сластёнин, В.А.* Педагогика как наука и учебный предмет [Текст] /В.А. Сластёнин// Педагогика как наука и учебный предмет: тез. докл.междунар.науч.-практ.конф. (26-28 сентября 2000 г.) Ч.1. Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та, 2000. 271 с.

327. *Сластёнин, В.А.* Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя [Текст] / В.А. Сластенин, М.И. Кряхтунов. М.: Прометей, 2000. 110 с.

328. *Слободчиков, В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе (Психологические основы проектирования образования) / В.И. Слободчиков; АДД/ РАО. Психол.ин-т. - М., 1994. 78 с.

329. *Смирнов, М.Т.* Методические указания по курсу педагогики. Для студентов заочников III и IVкурсов гос.ун-тов. [Текст] / М.Т. Смирнов, Е.И Руднева. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1958. 256 с.

330. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов [Текст] / С.Д. Смирнов. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.

331. *Советский* энциклопедический словарь/Под ред. А.М. Прохорова. – М., 1986.

332. *Современные образовательные технологии:* учебное пособие [Текст] / кол.авторов; под ред. Н.В. Бордовкой. – М.: КНОРУС, 2010. - 432с.

333. *Современный* педагог: гуманитарные технологии – компетентность – профессиональный потенциал: Методические материалы для проведения тренингов педагогического состава образовательных учреждений [Текст] / И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, А.В. Мосина; Под ред. Н.В. Седовой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 143с

334. *Социальная* значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей [Текст] / Ред.сов.: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 423с.

335. *Спирин, Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) [Текст] / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 174 с.

336. *Станкин, М.И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения [Текст] / М.И. Станкин. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 368с.

337. *Степанов, П.В.* Формы подготовки педагогов как воспитателей в контексте развития их профессиональной позиции [Текст] / П.В. Степанов, И.В. Кулешова // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: материалы Всерос. науч.-практ. конференции (12 – 14 мая 2004г., г.Пермь: в 2 кн. / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. ПОИПКРО. Пермь, 2004. Кн.1. С.75 – 81.

338. *Степанов, С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций [Текст] / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

339. *Степанова, Г.В.* Педагогические мастерские. Поиск. Практика. Творчество [Текст] / Г.В. Степанова. 1-е изд. СПб.: Петербургская Новая школа, 2000. 110 с.

340. *Структура* профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: Методическое пособие [Текст]. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 179с.

341. *Струценко, Л.А.* Ориентация студентов педвузов на инновационную деятельность в развивающейся школе: автореф. дис. . . канд. пед. наук. [Текст] / Л.А. Струценко. СПб., 1995, 18с.

342. *Ступени* к Олимпу: Герценовская педагогическая олимпиада: науч.-метод. пособие [Текст] / Т.Б. Алексеева, Н.В. Ануфриева, Э.В. Балакирева и др. / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 154 с.

343. *Сухомлинский, В.А.* Избранные педагогические сочинения: в 3 т. [Текст] / В.А. Сухомлинский. М.: Педагогика, 1979 – 1981.

344. *Сухобская, Г.С.* Социальнопсихологическая зрелость как основа образовательной активности взрослого человека [Текст] / Г.С. Сухобская //Академические чтения. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. – 192 с. – С. 161 – 164

345. *Суходуб, Т.Д.* Постнеклассическая методология: становление, развитие, принципы, перспективы. [Текст] //Бевзенко Л.Д., Буданов В.Г., Гутнер Г.Б.,

Добронравова И.С., Кизима В.В., Киященко В.П., Суходуб Т.Д. Полилог в кругу проблемсубъект-субъектного единства // Философские науки, №10, 2006, с.95-108.

346. *Сухомлинский, В.А.* Сто советов учителю [Текст]/ В.А. Сухомлинский. Киев: Рад. Школа, 1984. 254 с.

347. *Тамбовцева, Т.С.* Опыт развития рефлексии у учителей в процессе поисково- экспериментальной деятельности [Текст] / Т.С. Тамбовцева // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: материалы науч.-практ. конф. Винница, 1991. С.93 – 98.

348. *Татур, Ю.Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.Г. Татур. М.: Университетская книга; Логос, 2006. 256 с.

349. *Терский, В.Н.* Вожатый, ты – педагог! / В.Н. Терский. М.: Молодая гвардия, 1965. 112 с.

350. *Титова, Е.В.* Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания: кн. для учителя [Текст] / Е.В. Титова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

351. *Титова, Е.В.* Методика воспитания (методологические аспекты) [Текст] / Е.В. Титова. СПб.: Культурная инициатива, 1996. 51 с.

352. *Титова, Е.В.* Характеристика структуры педагогической науки [Текст] / Е.В. Титова. // Актуальные проблемы педагогической науки (науковедческий аспект): Под общ.ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, -104 с.- С.27 – 36.

353. *Трайнев, В.*А. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Обобщение и практика [Текст] / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев.- М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. 294с.

354. *Турбовской, Я.С.* Есть ли у педагогической науки перспективы? [Текст] / Я.С. Турбовской // Педагогика как наука и как учебный предмет: тез. докл.

Междунар. науч.-практ. конф. (26-28 сентября 2000г.). Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. Ч.I. С.11 – 15.

355. *Тряпицына А.П.* Логика отбора содержания дисциплины «Педагогика» /А.П. Тряпицына // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2009, ART 1343 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

356. *Тряпицына, А.П.* Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической Ассамблеи (выступление на заключительном пленарном заседании Педагогической Ассамблеи, 22 января 2010 г.) /А.П. Тряпицына // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Январь 2010, ART 1377 . - СПб., 2010г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

357. *Тряпицына А.П.* Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» /А.П. Тряпицына // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2009, ART 1339 . - СПб., 2009г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588. - [дата обращения 23.08.2010].

358. *Учитель* и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 2 [Текст] / Под общ.ред. Л.И. Семиной. - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. 408 с.

359. *Ушинский, К.Д.* Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений [Текст] / Ушинский К.Д. // Педагогические сочинения: 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. С.379 – 388.

360. *Ушинский, К.Д.* О пользе педагогической литературы [Текст] / Ушинский К.Д. // Педагогические сочинения: 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С.160 – 177.

361. *Федотова, О.Д.* Проблема типологии педагогических исследований в контексте современных научных тенденций [Текст] / О.Д. Федотова. //

Методологичекие ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1. / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. Ун-та, 2004. – 220с. – С.40.

362. *Филиппова, В*.А. Педагогика школы в задачах и упражнениях: Учебное пособие. [Текст] /В.А. Филиппова.- Петрозаводск : Изд-во Петрозавод. гос. ун-та, 1982.92с.

363. *Философско*-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: Учебное пособие. [Текст] – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 272с.

364. *Фокин, Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Ю.Г. Фокин. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

365. *Фундаментальные* и прикладные исследования проблем образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т./ Под науч.ред. Н.В. Бродовской. Том II- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 401 с.

366. *Хасанова, Л.Н.* Мониторинг качества воспитания студента как конкурентоспособной личности [Текст] / Л.Н. Хасанова // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: Материалы XII конференции. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 344 с.- С.283-286

367. *Хеннингсен, Ю.* Автобиография и педагогика: пер.с нем. В.А. Волкова; под общ. ред. В.Г. Безгодова [Текст] / Ю. Хеннингсен. М.: Изд-во УРАО, 2000. 184.

368. *Христофоров, С.В.* Педагогическая олимпиада школьников [Текст] / С.В. Христофоров, Л.В. Христофорова. Псков, 1997. 67 с.

369. *Хуторской А.В*. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] /А.В. Хуторской. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.

370. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика: учебник для вузов [Текст] / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001. С.5 – 12.

371. *Хямяляйнен, Ю.* Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы: пер. с фин. [Текст] / Ю. Хямяляйнен. М.: Просвещение, 1993. 112 с.

372. *Цымбал Г.С.* Реализация принципа системности в построении и изучении курса «Мониторинг окружающей среды» [Текст]. Автореф. Дис…. канд.пед.наук. СПб, 2004, 22 с.

373. *Чекалева, Н.В*. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: Научно-методические материалы [Текст] / Н.В. Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 296с.

374. *Чекалева, Н.В*. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогических вузах. Дис….док.пед.наук [Текст] / Н.В. Чекалева. - СПб, 1998. 38 с.

375. *Чернокозова, В*.Н Этика учителя [Текст] /В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. – Киев : Рад. школа, 1973. 175с.

376. *Шацкий, С.Т.* Работа для будущего: Кн. для учителя [Текст] / С.Т. Шацкий. М., 1989, 223 с.

377. Шварц, И.Е. Внушение в педагогическом процессе [Текст] / И.Е. Шварц //Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце: Научное издание / Сост. Л.А. Косолапова, Н.Г. Липкина, А.И. Санникова, Б.М. Чарный. – Пермь: Изд-во «Книжный мир», 2009. 520с. – С.81-386.

378. *Шевченко, Л.Л.* Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс [Текст] / Л.Л. Шевченко. М.: Соборъ, 1997. 506 с.

379. *Шолпо, И.Л.* Методическая мастерская как новая модель организации практики студентов на базе рефлексивного обучения [Текст] / Шолпо И.Л. // Инновации в подготовке учителя. № 66 / под общ. ред. И.А. Бочкаревой, Е.Н. Солововой. М.: Еврошкола, 2002. С.129 – 142.

380. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки по философии образования. [Текст] / П.Г. Щедровицкий. М.: Эксперимент, 1993. - 156 с.

381. *Щуркова, Н.Е.* Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии. [Текст] / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа. 1998. 207с.

382. *Щуркова, Н.Е.* Педагогическая студия [Текст] / Н.Е. Щуркова, О.П. Залекер. М.: ТОО «Интел-Тех», Об-во «Знание» России, 1993. 64 с.

383. *Щуркова, Н.Е.* Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. М.: Пед. общество России, 2002. 224 с.

384. *Щуркова, Н.Е.* Практикум по педагогической технологии [Текст] / Н.Е. Щуркова. М.: Пед. общество России, 1998. 250 с.

385. *Эрганова, Н.Е.* Методика профессионального обучения: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Н.Е. Эрганова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 160 с.

386. *Andre, T.* Expert-novice differences and the role of the student response in acquiring schemata in science learning. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Washington. DC, 1987.

387. *Ayala, C.C., Yin, Y.& Shavelson, R.J.* Cognitive interpretation of performance assessment task types. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2002.

388. *Chambers B.* The professional preparation of Teacher Training Student for School // Journal of Further and Higher Education, 1981. Vol.5. .№2. Summer.

389. European Glossary on Education. Eurydice the Information Network on Education in Europe http:// www.eurydice.org (10.08.2008).

390. Fordham Foundation. Better Teachers, Better Schools. Washington. D.C.: Fordham Foundation, 1999.

391. Giordan A. New Models for the Learning Process: Beyond Constructivism. Prospects, 1995. Vol. №1, P. 101-118.

392. *Hoz, R.* Dimension of teachers knowledge structures and their identification by concept mapping. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Washington. DC,1987.

393. Knowledge Dfe for Beginning Teacher/ Edited by Maynard C. Reynolds. – AACTE 1990.

394. *Philips, D.* The Conceptual minefield of «structure». Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington. D.C.,1987.

395. Questions-cles de l'education en Europe. Volume 3. La profession enseignante en Europe: profil, Métier et enjeux. Rapport IV www.eurodice.org [дата обращения 12.10. 2005]

396. *Robert B. Barr, John Tagg*. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education //Change.1995. November/December. P. 13-25.

397. *Ryshen, D.S., Salganik, L.H.* (2002). Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper: an overarching frame of a coherent assessment and research program on key competencies. – www.decedo.admin.ch [дата обращения 20.12. 2004].

398. *Super D.E.* Self-realization through the work and leisure roles //Educational and vocational guidance. 1985. №43.

399. *Whtti G.* Teacher professionalism in a new era. Paper presented as the first General Teaching Concil for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March, 2006.

Приложения

Приложение 1

Этапы развития педагогики как научной дисциплины на основе решения актуальных задач науки

Период	Этап развития педагогики	Задачи этапа		
		1. Дифференциация	2. Накопление знаний о педагогических закономерностях	3. Систематизация науки
1.	2.	3.	4.	5.
Середина XIX – первая треть XX вв.	1. Дифференциации науки	Дифференциация педагогики как науки, отличной от педагогического искусства, от философии, психологии. Определение задач, объекта, предмета науки.		
Середина - конец XX в.	2. Накопления знаний о педагогических закономерностях	Уточнение предмета науки. Приобретение статуса теоретико-экспериментальной, затем – исследовательской науки.	Организация исследований (по схеме естественно-научного исследования, с использованием математических методов анализа данных), решенных как в одном методологическом ключе, так и на основе разнообразных методологических ориентиров (конец 20в.). Дифференциация научно – педагогических исследований на фундаментальные, прикладные, разработки. Осознание (рефлексия) многообразия педагогических практик, теорий.	

Приложение 1 (продолжение)

1. 2.	3.	4.	5.	6.
Середина 90-х гг. XX в – начало XXI в.	3. Систематизации науки	Дифференциация от философии и психологии в условиях вхождения в европейское сообщество. Уточнение предмета и объекта науки; конкретизация характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием. Осознание гуманитарного характера науки	Организация исследований на разных методологических основаниях. Выявление диагностических методик, характерных для гуманитарных исследований. Систематизация методов педагогических исследований. Признание общего и специфического содержания в познавательных процедурах естественных и социально-гуманитарных наук.	Выявление - парадигм педагогической реальности, - полипарадигмальной тенденции в развитии педагогической науки, - структуры науки, - единого тезауруса науки. Поиск единицы анализа развития педагогики как науки и научно-педагогического знания; механизмов развития науки; новых оснований для систематизации педагогических исследований. Встраивание педагогики в контекст культуры. Попытка спрогнозировать возникновение возможных направлений педагогики как целостной науки.

Приложение 2

Учебники, учебные пособия по педагогическим дисциплинам для педагогических вузов (в хронологическом порядке)[1]

1. Ободовский А. Руководство к педагогике, или науке воспитания. Составлено по Нимейеру. – СПб, 1835.
2. Диттес Ф. Очерк практической педагогики. – СПб, 1869.
3. Юркевич П. Курс общей педагогики. – М, 1869.
4. Николаевский Руководство к изучению главных оснований педагогики. – М, 1873.
5. Чистяков М. Курс педагогики. – М, 1875.
6. Гюнцбург. Нравственная педагогика. 1876.
7. Евстафьев П.В. Начальные основания педагогики, методики и дидактики. – СПб., 1879.
8. Гюнцбург. Основы умственного воспитания и обучения в связи с психологией и логикой, 1880.
9. Гроссет А. Введение в научную педагогику. – М., 1883.
10. Завьялов Н. Теоретическая педагогика. Публичные лекции, «Педагогический сборник», 1884, №№ 11, 12; 1885, №№ 2, 5, 6, 7, 10, 12; 1886, №№ 5, 6, 7.
11. Олесницкий М. Курс педагогики. – Киев, 1885.
12. Селли Дж. Основные начала психологии и ее применение к воспитанию. – СПб., 1887.
13. Бобровский С.А., Курс практической педагогики. М., 1896.
14. Ельницкий К. Общая педагогика. – СПб., 1896.
15. Тихомиров В. Курс педагогики, дидактики и методики. – Вильно, 1898.
16. Тойшер. Теоретическая педагогика. – Мариуполь, 1899.
17. Паульсен Ф. Образование, изд. 1900 г.
18. Остерман и Вегенер. Педагогика. – СПб., 1900.
19. Бауманн Ю. Введение в педагогику. М., 1905.
20. Мальцев А. Основания педагогии. – СПб., 1907.
21. Грушский Н.К. проф., Лекции по педагогике. – Юрьев 1908.
22. Спасский А. и Спасская М. Сборник мыслей педагогов, философов, поэтов, литераторов, проповедников, ученых и пословиц о воспитании детей, ч. 1. –Мелитополь, 1909.
23. Ельницкий.К.В. Основы начальнаго школьнаго воспитания и обучения. Шестое издание. – СПб.: Издание М.М. Гутзаца, 1910.
24. Скворцов Н.В. Записки по педагогике, ч.ч. 1 и 2, М.,1911.
25. Соколов Л. Общая дидактика. – Киев 1912.
26. Чиж Б. Педагогия как искусство и как наука. – Юрьев, 1912.
27. Паульсен Ф. Педагогика. – М. изд. «Мир», 1913.
28. Рейн. Педагогика. Рига, 1913.

[1] В список не включены учебники по истории педагогике, изданные позже 40-х годов XX века, по социальной педагогике, по специальной (коррекционной) педагогике, по управлению образовательными системами.

29. Селиханович А. Очерк общей педагогики для семьи, школы и самовоспитания. – Киев, 1913.
30. Соколов Л. Общая педагогика. Киев, 1913.
31. Ельницкий, К.В. Преподавание педагогики / К.В. Ельницкий. – 2-е изд. – СПб., 1914. 90 с.
32. Медведков А. Педагогика для самообразования, школы и семьи – М., 1914.
33. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, ч. 1 и ч. 2. – М., 1914.
34. Демков М.И. Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей. – М.-Петроград,Издание т-ва «В.В.Думнов,наследн. Бр.. Салаевых», 1917. 168 с.
35. Блонский П.П. Курс педагогики. – М. Изд. «Задруга», 1918.
36. Смирнов К. Курс педагогики. – М., 1918.
37. Блонский П.П., Основы педагогики – М. 1925.
38. Пинкевич А.П. Педагогика. Том второй. Трудовая школа / А.П. Пинкевич. - М.:Изд-во «Работник просвещения», 1925. 223 с.
39. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции, изд. 2-е, испр. и доп. – М. Учпедгиз, 1938.
40. Педагогика, под ред. проф. И.А. Каирова. – М.:Учпедгиз, 1939. 513 с.
41. Жураковский Г.Е., Очерки по истории античной педагогики. – М. Учпедгиз, 1940. 470с.
42. Шимбирев П.Н. Педагогика, учебное пособие для педучилищ. – М.: Учпедгиз, 1940. 320 с.
43. Педагогика / Под ред. проф. П.Н. Груздева - М., Учпедгиз, 1940. – 624с.
44. Медынский Е.Н. История педагогики, ч. 1. Всеобщая история педагогики. – М. Учпедгиз, 1941.
45. Епсипов, Б.П. Педагогика, учебник для педучилищ / Б.П. Есипов, Е.Н. Гончаров. - М. Учпедгиз, 1946. 380 с.
46. Гончаров, Н.К. Основы педагогики / Н.К. Гончаров. - М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.
47. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения - М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1949.
48. Огородников, И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. - М.: Учпедгиз, 1954. 406 с.
49. Педагогика. Учебник для педагогических институтов Под ред. А.И. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова. - М.:Учпедгиз, 1956. 480с.
50. Константинов, Н.А. Основные вопросы педагогики / Н.А.Константинов, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов. - М.: Учпедгиз. 1956/57. 342 с.
51. Вопросы воспитания и обучения. Лекции по педагогике. Под ред. Н.Н. Петухова, Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта. – М.:Учпедгиз, 1960. – 358с.
52. Очерки педагогики. Отв.ред.А.Г. Ковалев, А.К. Бушля, Н.В. Кузьмина - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. 312 с.

53. Очерки практической педагогики. Сост. Шаров Ю.В., Горюхина Э.Н., Аникеева Н.П. - Новосибирск, 1964. 205с.;
54. Педагогика. Курс лекций. Под общ.ред. Г.И. Щукиной, Е.Я.Голанта, К.Д. Радиной М.:Просвещение, 1966. 648 с.
55. Ильина Т.А. Педагогика: учеб.пособие для студентов пед.ин-тов – М.: Изд-во «Просвещение», 1968. 370с.
56. Болдырев Н.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. / Н.И.Болдырев, Н.К.Гончаров, Б.П.Есипов, Ф.Ф.Королев. - М.: Изд-во «Просвещение», 1968.
57. Огородников, И.Т. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед.ин-тов./ И.Т. Огородников. - М.: Изд-во «Просвещение», 1968. 375 с.
58. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. Г. И. Щукиной.— М., 1968. 506 с.
59. Шварц, И.Е. Педагогика школы: Учебное пособие. Часть I. Общие основы. Дидактика / И.Е. Шварц. – Пермь: Просвещение, 1968. 282 с.
60. Козлов И.Ф. Методика воспитательного процесса. Лекции по педагогике./ И.Ф.Козлов, В.М.Коротов, Б.Т.Лихачев, Ю.Л.Гордин. - М.: «Просвещение», 1969. 336 с.
61. Лекции по педагогике. Под общ.ред. С.А. Умрейко и др. - Мн.: Изд-во БГУ, 1970. 280 с.
62. Ковалев Н.Е. Введение в педагогику./ Н.Е.Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А.Сорокин. - М.: Просвещение, 1975. 386с.
63. Педагогическая этика: Учеб.пособие/ Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И., Юшманова Н.Е. и др. Под ред. Э.А. Гришина. – Владимир.: ВГПИ, 1975. 220с.
64. Педагогика школы Учебное пособие для студентов пед.ин-тов Под ред.Г.И.Щукиной. - М.: Просвещение, 1977. 467 с.
65. Педагогика школы. Учеб.пособие для студентов пед.ун-тов. Под ред. И.Т. Огородникова - М.: Просвещение, 1978. 320 с.
66. Уфимцева, М.А.Общие основы педагогики: Для студентов – заочников пед.ин-тов/ М.А. Уфимцева, Н.Е. Соколова, М.В. Гамезо и др.; Под ред. Ю.В.Гербеева, М.А. Уфимцевой. - М.: Просвещение, 1980. 270с.
67. Педагогика Под общ.ред. А.П. Кондратюка - Киев.: Изд-во «Вища школа», 1982. 382с.
68. Педагогика: пособие для студентов пед.ин-тов. / Под ред. Ю.К.Бабанского М.: Изд-во «Просвещение», 1983. – 608.
69. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций/Т.А. Ильина. - М.: Просвещение, 1984. 496с.
70. Педагогика. Под общ.ред. Г.Нойнера, Ю.К. Бабанского. - М.: Педагогика, 1984. 367 с.
71. Бабанский, Ю.К. Педагогика./ Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А.Сорокин М.: Просвещение, 1988. 479 с.
72. Чернокозов, И.И. Профессиональная этика учителя: Кн.для учителя / И.И. Чернокозов. - Киев: Радянска школа, 1988. 223 с.

73. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. специальностей вузов /И.А. Зязюн, И .Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред.И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. 301с.
74. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый - М.: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1996. 432с.
75. Педагогика Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Роспедагентство, 1996. 604с.
76. Вульфов, Б.З Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов - М.:Изд-во УРАО, 1997. 288 с.
77. Питюков, В.Ю.Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие / В.Ю.Питюков. - М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 1997. 176 с.
78. Сластёнин, В.А. и др. Педагогика. - М.: Школа-Пресс, 1997. 386 с.
79. Шевченко, Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс / Л.Л. Шевченко. – М. Соборъ, 1997. 506 с.
80. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. /Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. 256 с.
81. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. / Т.А.Стефановская – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 368с.
82. Бондаревская Е.В.Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК./Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – М.-Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель»,1999. 560 с.
83. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах: (Конспект-пособие) / В. В. Воронов. – М.: Пед. о-во России, 1999. 192с.
84. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений./ С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. 512с.
85. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев – 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608с.
86. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений./А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. 192с.
87. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб.:Изд-во «Питер», 2000. 304с.
88. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк; Калинингр. гос. ун-т. - Калининград, 2000. 572с.
89. Долганова, О.В. Шпаргалка по педагогике: Ответы на экзаменационные билеты./ О.В. Долганова, О.О.Петрова, Е.В. Шарохина. - М.: Аллель, 2000. 64с.
90. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. - М.: Академия, 2000. 216 с.

91. Гусинский Э.Н., Введение в философию образования. / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. 224 с.
92. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. 192с.
93. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб.пособие для студентов вузов / Б. Т. Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001. 607с.
94. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Мудрик. – М.: Пед. о-во России, 2001. 320с.
95. Основы управления специальным образованием: Учеб.пособие для студ. – М.: Академия, 2001. 336с.
96. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – М.: Владос-Пресс, 2001. 368с.
97. Пуйман С.А. Педагогика. Основные положения курса./ С.А.Пуйман. – Минск: ТетраСистем, 2001. 255 с.;
98. Харламов И.Ф. Педагогика: Компакт. учеб. курс: Для студентов ун-тов и пед. ин-тов./ И.Ф. Харламов – Минск: Университетское, 2001. 272с.
99. Харламов И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2001. 256с.
100. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб.для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. 544с.
101. Афонина Г.М. Педагогика: Курс лекций и семинарские занятия: Учеб. пособие для студентов вузов./ Г.М. Афонина. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. 512 с.
102. Байкова Л.А. Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребёнкина, О.В. Ерёмкина и др.; Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. 144 с.
103. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. вузов / И. Ф. Исаев; Междунар. АН пед. образования. – М.: Академия, 2002.208с.
104. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учеб.пособие./ В.С. Кукушин. - Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. 224с.
105. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 224с.
106. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие./ В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко – М.: Пед. о-во России, 2002. 268 с.
107. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2002. 336с.
108. Ситаров, В.А. Дидактика/ В.А Ситаров.; под ред В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
109. Сластёнин В.А. Общая педагогика: Учеб. пособие. В 2 ч. : Ч. 1. – 288с; 22. Ч. 2 – 256с; 22. – М.: ВЛАДОС, 2002.

110. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 2. учебно-методические пособия Под общ.ред Л.И. Семиной. -М.: Изд-во «Бонфи», 2002. 408 с.
111. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов вузов./ Т.И. Шамова – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320с; 22.; 2002. 384с.
112. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В.Краевский. - М.: Изд. центр «Академия», 2003. 346с.
113. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов вузов / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. 269с.
114. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений./А.В. Мудрик. - 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2003. 200с.
115. Погребняк Л.П. Управление образовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты (новые вопросы и ответы): Учеб. пособие / Л. П. Погребняк. – М.; Ставрополь: Народное образование; Сервисшкола, 2003. 208с.
116. Сластёнин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов вузов. / Межд. акад. наук пед. образ. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2003. – 576с
117. Смирнов В.И.Общая педагогика: Учебное пособие. - М.: Логос,2003. 304с.
118. Столяренко Л.Д. Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2003. 256 с.
119. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. 208 с.
120. Волохова Е.А. Дидактика. Конспект лекций/ Е.А.Волохова, И.В.Юкина. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 288 с.
121. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие для студ. вузов./Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д; Минск: Феникс; ТетраСистемс, 2004. 304с.
122. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов./ Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская – М.: Академия, 2004. 224 с.
123. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: Учеб.-метод.пособие для студентов высш.пед.учеб. заведений /А.А. Орлов, А.С.Агафонова / Под ред. А.А. Орлова. – М., 2004. 256с.
124. Педагогика: Учеб. для студентов пед. учеб. заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Пед. о-во России, 2004. 608с.
125. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. - 4-е изд./ Под ред. В.А. Сластенина и др. - М.: Школьная Пресса, 2004. 512с.
126. Педагогика: Учебник./ Л.П. Крившенко, М.Е Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 432с.

127. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов вузов. В 2 кн.: Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576с: ил.; 22. Кн. 2: Процесс воспитания. М.: Гуманит. пед. центр ВЛАДОС, 2004. 256с.
128. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений./ М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.384с.
129. Воспитательная деятельность педагога учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; Под общ.ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой - М.: Изд.центр «Академия», 2005. 375с.
130. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб.пособие для вузов./Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. 317с.
131. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. /В.И Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.
132. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. вузов / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. 287 с.
133. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология/ И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. 256с.
134. Петрова, В.Н. Дидактические материалы: Тесты, упражнения, творческие задания: учеб. пособие к учеб. «Педагогика» под ред. П. И. Пидкасистого / В. Н. Петрова ; ред. Пидкасистый П. И. – М.: Пед. о-во России, 2005. 336 с.
135. Щуркова, Н.Е Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие - СПб: Питер, 2005. 366с.
136. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В. В. Анисимов, Грохольская О.Г., Никандров Н. Д. – М.: Просвещение, 2006. 574 с.
137. Григорович Л. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.
138. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. /В.И Загвязинский. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. 176с.
139. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах Г.М. Коджаспирова .- М.: Айрис-пресс, 2006. 256с.
140. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006 (2007). 400 с.
141. Осмоловская, И.М. Дидактика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/И.М. Осмоловская - М.: Изд.центр «Академия», 2006. 240с.
142. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. вузов / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. 336 с.

143. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Полат Е. С. – М.: Академия, 2006. 400 с.
144. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. вузов /М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева и др.; под ред. Сластёнина В. А., Колесниковой И. А. – М.: ACADEMIA, 2006. 320 с.
145. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование/ И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2007. 288с.
146. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд.,стер. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. 288с.
147. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред.Н.М. Борытко. - М.: Изд.центр «Академия», 2008. 320с.
148. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред.Н.М. Борытко. - М.: Изд.центр «Академия», 2008. 496с.
149. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/Л.И. Гриценко. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. 240с.
150. Загвязинский, В. И. Общая педагогика: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш.шк., 2008. 391с.
151. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов /Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: ACADEMIA 2008. 224с.
152. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/В.В. Сериков. Под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой – М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256с.
153. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Хуторской – М.: ACADEMIA 2008. 256с.
154. Психолого-педагогический практикум: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/[Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян] ; под ред В.А. Сластёнина – М.: Изд.центр «Академия», 2009. 224с.
155. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол.авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. 432с.

Приложение 3

Отражение признаков подхода к педагогике как научной дисциплине в учебниках по педагогике (количество учебников)

Подход к педагогике, проявляющийся в учебниках (основные признаки)	Подход к педагогике, проявляющийся в учебниках (дополнительные признаки)						
	Антропологический	Культурологический	Науко-ориентированный	Социоориентированный	Феноменологический	Деонтологический	всего
Антропологический	7	1	3	2	2	1	16
Культурологический	1	3	1	1	2	-	8
Науко-ориентированный	13	4	27	9	4	-	33
Социо-ориентированный	2	2	6	16	2	1	29
Феноменологический	2	2	2	-	-	-	6
Деонтологический	-	-	2	-	-	7	9

Приложение 4

Особенности учебников, отражающих разные подходы к педагогике как научной дисциплине

Характеристики учебника	Подходы к педагогике как научной дисциплине					
	антропологический	культурологический	наукоориентированный	социоориентированный	феноменологический	деонтологический
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Особенности информации						
Советы, рекомендации	**		*	**		***
Устоявшиеся взгляды, закономерности	***	**	***	****		****
Новейшие теории, подходы	***	****	****	**	****	**
Широкий культурный контекст	***	****	**	*	***	**
Результаты последних научных исследований и инноваций в образовании	**	****	***	**	**	***
Врезки с дополнительной информацией (определения понятий, информация о педагогах, афоризмы)	**	****	**		***	
Врезки с проблемными (дискуссионными) вопросами	**		*			
Врезки с афоризмами					**	
Примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания)	**	***	**	***	****	***
Примеры из художественных произведений	**	***	*		**	*
Фрагменты научных, научно-популярных работ	**	**	*	*	**	
Ссылки на работы, мнения ученых-педагогов	***	***	****	****	***	***
Ссылки на взгляды политиков, цитаты			*	***	**	***
Список литературы	*	****	***	**		****
Аннотация книг					**	
Список художественной и публицистической литературы		***			**	**
Список литературы на иностранном языке		**	*	*		
Тезаурус (глоссарий)	**	**	**			
Нормативные документы (фрагменты)	**	**	**	*	**	**
Разработки алгоритмы мероприятий, тематических планов	*		**	*		
Список имен ученых (указатель имен, биографический словарь)		**	*			**

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Оформление информации						
Эпиграф к разделу	*	**	**			
Перечень рассматриваемых в разделе вопросов	*	**	**	*	**	
Схема, отражающая взаимосвязь рассматриваемых в разделе вопросов			*			
Большие по объему статьи, (6 – 14 стр.)	**	****	**	**	**	***
средние по объему статьи, (3 – 5 стр.)	***		**	**	**	
Небольшие по объему статьи (1 – 2 стр.)	**	**	**	**	***	***
Сверхмалые по объему статьи (0,5 – 1стр.)	**			*		
линейно	***	**	****	****	***	****
Не линейно (с врезками)	***	****	**		***	
Неструктурированный (сплошной) текст	*		**	**		
Структурированный текст	***	****	***	***	****	****
Выделение ключевых слов курсивом, жирным шрифтом,	***	****	***	***	****	****
Резюме по каждому разделу (содержательному модулю)	**	**	**	*		
Афоризмы как итог	*					
Тезаурус	*		**	*		
Схемы	**	**	***	*	***	**
таблицы	***	**	***	*	***	**
Иллюстрации: фотографии, образы, символы	*	***	*	**	*	
Методическое сопровождение						
Обозначен ожидаемый результат обучения	**	**		*	*	
Обозначен ожидаемый результат изучения содержательного модуля	**				**	
Вопросы на воспроизведение	**	**	****	***	**	**
Вопросы для семинарских занятий	**		*		***	**
Задания на преобразование материала (текст – в таблицу, образ – в текст и т.п.)	*	**	**	*	*	
Вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам	***	****	**	*	****	**
Вопросы на оценку представленной точки зрения	**	*	**		***	**
Вопросы на осмысление материала (найдите ошибки, выберите правильный вариант)	*		**			

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Вопросы рефлексивного характера	***	***	**	*	***	**
Задания прогностического характера	**	***	**	**	***	**
Вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей	***	****	****	*	***	**
Вопросы на анализ собственного имеющегося практического педагогического опыта	*		*			
Вопросы на анализ представленных диагностических данных			*			
Ситуации для решения	*	**	**		**	**
Тесты по самопроверке	**		**			
Тесты (диагностические методики) самопознания	***	***	**		***	***
Задания на анализ фрагмента практической деятельности	**	**	**	*	***	
Задания на анализ фрагмента художественного текста	**		**			**
Задания на анализ фрагмента научно-популярного текста	**		*	*		
Задание на исследование практики (микроисследование)	**	**	**	*	***	**
Задания на конструирование практики	***	**	**	**	**	**
Творческие познавательные задания	***	***	**	**	**	**
Список тем рефератов (курсовых работ)	**		*		**	
Список тем спецкурсов (спецсеминаров) по теме			*			
Рекомендации по интеграции с предметной методикой			*			
Примерные экзаменационные (контрольные) вопросы	*			**	**	

Условные обозначения:

* – характеристика встречается в 5-15% учебников данной группы

** – характеристика встречается в 16-50% учебников данной группы

*** – характеристика встречается в 51-80% учебников данной группы

**** – характеристика встречается в 81-100% учебников данной группы

Приложение 5

Механизмы изучения и эквивалентные им методики и технологии обучения педагогике

Особенности педагогики как науки	Особенности процесса преподавания педагогики	Механизмы *изучения* и эквивалентные им методики и технологии преподавания педагогики	
		локальный	интегрирующий
1.	2.	3.	4.
Гуманитарная наука, отражающая многообразие взглядов и моделей культурно-исторического опыта	Диалогический, проблемно-логический, рефлексивный подход к изложению теории. Представление основных вопросов курса в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения. Обращение к личному опыту изучающего педагогику, *личностная ориентация обучения и личностный характер знаний.* Опора в большей мере *на эмоциональную сферу личности, развитие в единстве нравственно-эмоциональной культуры и профессионального поведения будущего учителя* Осуществление рефлексии на протяжении всего учебного процесса*, на любых кратковременных этапах* деятельности	**Ценностно-смысловое самоопределение в диалоге:** диалогичный, проблемно-логичный, рефлексивный подход к изложению теории; построение продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов. **Саморазвитие студента в процессе изучения педагогики**: от *себя реального* к новым знаниям и смыслам и с их помощью – к *себе новому:* серия заданий на самопознание, определение собственной позиции по поводу новой информации, сопоставление мнения с мнением товарищей, отработка нового умения на практике (в игровой ситуации), рефлексия происходящего на занятии **Полное (эмоционально-интеллектуально-практическое) напряжение в ходе насыщенной *учебно-игровой и учебно-познавательной* деятельности, *рефлексии* состояний и анализа действий**: *обращение к рефлексии предыдущего опыта (в терминах действия) – к рефлексии эмоций – к теоретическим знаниям – к моделированию предложенной ситуации в учебно-игровой ситуации (к действиям) – к рефлексии произошедшего на занятии участниками занятия*.	При подготовке к практической педагогической деятельности: ***1)*информационно-ориентировочный этап**: диагностика знаний, оценочных суждений, эмоционально-нравственных проявлений в изучаемом вопросе, создание «нравственного образца» и условий, благоприятных для его усвоения (приемы «выработка коллективных суждений», побуждение к самостоятельной оценке происходящих в коллективе событий), дифференциация студентов в группе, определение индивидуальных путей подготовки будущих учителей; **2) теоретический этап***:* использование «нравственного образца» для осмысления сущности педагогических явлений; сопровождение *изучения* каждого теоретического вопроса программы проведением упражнений тренингового характера на развитие практических и рефлексивных умений; **3) практический этап**: «наполнение» знаний опытом, а опыта - знаниями в ходе учебно-практической деятельности.

Приложение 5 (продолжение)

5.	6.	7.	8.
Практикоориентированная наука	Необходимость для уверенного конструирования образовательного процесса в разных средах, с разным контингентом обучающихся владения достаточным количеством - алгоритмов взаимодействия с детьми (в плане управления организаторской деятельностью детей, коммуникации в разных ситуациях, включая конфликтные); - форм воспитательной и обучающей работы. Необходимость владения профессионально значимыми умениями владения психофизическим аппаратом. Необходимость не только овладения будущими педагогами базовыми знаниями и умениями в области педагогики, но и *формирования собственной позиции* по отношению к процессу образования школьников, приобретения опыта выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности. *Взаимопроникновения теории и практики на каждом этапе* изучения педагогики.	**Поэтапный перевод знания - в умение, обучения – в самообразование**: знакомство с теоретическими взглядами на сущность изучаемой проблемы, самостоятельное (под руководством преподавателя-«тренера») выполнение тренинговых заданий проверка теоретических знаний, повторение известных упражнений и отработка новых, включение элементарных профессиональных умений в более широкий контекст (игровая ситуация по моделированию фрагмента профессиональной деятельности), определение направлений самообразовательной работы. **Конструирование практической деятельности в соответствии с собственными педагогическими убеждениями**: включение студентов в *совместную* с преподавателями деятельность по разработке *практическ*их занятий; оперативное консультирование по проблемам, возникшим в ходе учебно-профессиональной деятельности. **Использование теории для анализа и прогнозирования** действий в учебно-игровоой ситуации: осмысление сущности происходящего – оценка продуктивности (нравственности) поведения действующих лиц, последствий ситуации (если действие завершено) – прогнозирование возможного или отличающегося от представленного в ситуации варианта развития событий: творческое конструирование альтернативных вариантов собственных действий	**При подготовке к инновационной деятельности:** повторение циклов, предполагающих *1)*овладение целью обучения, *2)* отбор теоретического блока знаний, обеспечивающих информационную базу, *3)* реализацию себя как субъекта инновационного процесса *4)* оценку и самооценку достигнутого результата в соответствии с принятой целью **при прохождении этапов**: *«диагностико-прогностического»*, «*информационно-практического*», (подобных логике подготовки к практической деятельности); «*проектировочно-оценочного*», предполагающего подговку и защиту обучающимися собственных практикоориетированных проектов.

Приложение 5 (продолжение)

1.	2.	3.	4.
Педагогические закономерности реализуются в постоянно меняющихся ситуациях, поскольку педагогика изучает саморазвивающиеся системы	Обучение творческому применению получаемых знаний, постоянному поиску новых объективных знаний. Конкретные практические проблемы, которые студент не знает, как решить, активизируют мышление, вызывает реальную потребность в знаниях. Обучение *от практики, личного опыта педагогической деятельности к теории, теоретическому осмыслению и обобщению* В профессиональной деятельности педагога процесс изучения педагогики из специально организованной учебно-познавательной деятельности, постепенно приобретая прикладное значение, последовательно преобразуется в научно-исследовательскую составляющую деятельности педагога. Осознание невозможности работать по-старому приводит к изучению теории вопроса, ее осмыслению и внедрению инновации в собственную профессиональную деятельность при помощи консультанта	**Организация познавательной деятельности как исследовательской**: **А:** включение студентов в работу по сбору информации об изучаемой педагогической проблеме (*информационная* стратегия) – диагностика реального опыта решения проблемы в практике педагогической деятельности (*диагностико-практический этап*) – обучение: лекции с элементами диалога, ролевые и деловые игры (*конструктивно-преобразующий этап*). **Б:** *накопление опыта собственных педагогических «открытий» интеллектуального и практического плана* – эмоциональный отклик, способствующий возникновению вопросов, а следовательно, интереса к педагогическим проблемам – обобщение до уровня теории тех вопросов, которые были рассмотрены ранее на семинарских занятиях.	

Приложение 6

Модель экспериментально-аналитического обучения педагогике

Элемент педаго-гической системы	Преподавание (деятельность преподавателя)	Изучение (деятельность студента)
1.	2.	3.
Цель	Создание условий для становления в процессе изучения педагогики антропоориентированного субъекта педагогического процесса, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие.	Овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач).
Принци-пы	• Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики. • Дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностей как условия реализации механизма саморазвития студента в процессе преподавания/изучения педагогики. • Адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту. • Простоты.	• Ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности. • Антропоцентризма. • Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики.

Приложение 6 (продолжение)

1.	2.	3.
Содержа-ние	Базовые категории педагогики (с учетом вариативности протекания педагогического процесса в разных педагогических системах), педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), базовые (нормативные) педагогические умения, умения творческой познавательной деятельности, рефлексивные умения.	Личный педагогический и жизненный опыт, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач.
Форма	Формы *проблемного* (проблемные лекция, семинар), *интерактивного* (практикум, мозговой штурм), *контекстного* (ролевая, деловая игра, анализ *кейсов* - фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), *рефлексивного* (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) *обучения, микроисследования..*	Аудиторные занятия под руководством преподавателя, самостоятельная работа познавательного характера, взаимообучение, самостоятельная практическая педагогическая деятельность, ее само- и взаимоанализ .
Методы	Квази-исследование: анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка; проблемное изложение, игровое моделирование и анализ педагогической ситуации; сравнение эмпирических и научных данных.	Дискуссия, активное слушание, анализ педагогической литературы (периодические, популярные, научные, учебные издания); «кодирование» (представление педагогического понятия через текст, образ, символ, модель), анализ реальных или зафиксированных в методических и художественных текстах, в видеозаписи педагогических феноменов; рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта; моделирование и проектирование собственной педагогической деятельности.

Приложение 6 (продолжение)

1.	2.	3.
Средства	Программа и методические рекомендации для преподавателя по организации разных видов познавательной и практической педагогической деятельности студентов в их взаимосвязи и развитии.	Пакет материалов, включающий: усложняющиеся задания для самопознания (изучение педагогических способностей), оценки и самооценки собственного педагогического мастерства; изучения интересующих студента теоретических педагогических проблем; тексты и задания для применения знаний при анализе интерпретации, прогнозировании фрагментов педагогического процесса; микроисследований; заданий рефлексивного характера; заданий на алгоритмизацию собственного опыта решения педагогических проблем,
Характер взаимоотношений препода-вателя и студентов	Личностно-деловой: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержка любых учебных инициатив и *практических* педагогических профессиональных проб студентов.	Личностно-деловой: обращение к преподавателю как к помощнику, «члену команды», эксперту, «утешителю».
Функции, преподавателя и задачи студентов	Разработка вариативной программы изучения педагогики студентом, вариативной системы контроля результата изучения педагогики студентами.	Анализ предыдущего жизненного опыта как педагогического; самообразование, самосовершенствование для более эффективного решения возникающих педагогических задач, становление и рефлексия в процессе изучения педагогики собственного педагогического мировоззрения, мышления, стиля.

Приложение 6 (продолжение)

1.	2.	3.
Результат	отработанный *механизм взаимоперехода теория – практика*, *практика – теория,* проявляющийся с одной стороны через *компетентное* решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе *профессионально-исследовательской деятельности*, а с другой - как *умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое* знание и затем компетентно творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения, совершенствуя для этого свои профессиональные умения и педагогическое мировоззрение, *что* обеспечивает *саморазвитие* студента как педагога и *проявляется* через развивающееся *педагогическое мировоззрение,* развивающееся *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики») и сформированность черт научного стиля мышления; развивающийся *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении.	

Приложение 7

Динамика целей и результата экспериментально-аналитического обучения педагогике

Этап, период	Особенности студента как субъекта экспериментально-аналитического обучения педагогике	Цель экспериментально-аналитического обучения педагогике	Результат экспериментально-аналитического обучения педагогике
1.	2.	3.	4.
Ориентационный. 1 курс	Для студента-первокурсника характерно осознание себя в новой образовательной среде: адаптация к незнакомому зданию и социальному окружению, новому распорядку жизни; требованиям, предполагающим самоконтроль; познание себя, прослеживание изменений в себе; стремление к самоутверждению и самореализации.	Способствовать профессионально-личностному самоопределению и определению перспектив саморазвития на основе применения системных знаний о профессиональном мастерстве и компетентностях педагога.	Сформированное на основе синтеза личных представлений и теоретических знаний системное представление о сущности педагогического мастерства и умение применить его для анализа уровня педагогического мастерства конкретного учителя; знание уровня своих педагогических способностей, определение исходя из этого перспектив саморазвития на период обучения в вузе.
Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетентностей педагога. 2-3 курс	Для студентов, осознавших и утвердивших себя в новом социальном статусе, испытавших первый успех, характерно погружение в образовательную среду. Главным на данном этапе становится накопление знаний, их систематизация и/или дифференциация, определение учебных и научных интересов, нередко – самостоятельное изучение интересующих вопросов. Линия личностного роста выражается в развитии умения общаться, повышении общей образованности. Тенденция к сочетанию учебы и работы.	Освоение базовых педагогических знаний как условие анализа особенностей педагогического процесса в разных педагогических системах, выявления проблем, причин их возникновения и путей решения с позиции гуманизма как в условной, так и реальной ситуации.	Освоение системных педагогических знаний как условие анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточнение, коррекция представлений о себе как педагоге.

Приложение 7 (продолжение)

1.	2.	3.	4.
Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности. 4 курс	Особенностью студентов на данном этапе является освоение образовательной среды, что проявляется в уверенности в себе, обретении самостоятельности, сформированном навыке учения. Особенностью данного этапа является внимание к перспективам профессиональной деятельности, новый виток профессионального самоопределения.	Освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми.	Умение применять знания для анализа, проектирования, коррекции педагогического процесса, пополнять их сообразно выявляемым проблемам практической педагогической деятельности; умения, соответствующие профессионально-педагогическим компетентностям в сочетании с рефлексией собственных успехов и перспектив развития.
Отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности. 5 курс или 5-6 курсы (магистратура)	Студент на данном этапе – сформировавшаяся личность, имеющая собственную позицию, достаточно точно представляющая перспективы своей профессиональной деятельности, умеющая ставить и достигать цель.	Отработка комплексного умения осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность: *выявлять* педагогические проблемы, исходя из анализа особенностей учащихся (воспитанников); *проектировать педагогический процесс*, используя самостоятельно пополняемые теоретические знания для уточнения сущности выявленной проблемы; *осуществлять* педагогическую деятельность, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию и педагогическую технику; *анализировать* ее результаты исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися	Сформированное и отрефлекси-рованное *педагогическое мировоззрение,* сформированное на удовлетворительном уровне *теоретическое* педагогическое *мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления; проявляющийся и отрефлекси-рованный *индивидуальный педагогический стиль*, предпо-лагающий проявление обобщен-ных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении; саморазвитие в процессе реализуемой профессионально-исследовательской деятельности.

Приложение 8

Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые в процессе реализации модели экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике

№ п/п	Этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе преподавания педагогики																
		Познавательная							Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационнная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессиональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	Ориентационный	*	*	●	●	*	*							!!	*#	*#	*	●!!
2.	Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога	*	●	●	●	!! *!!	●!! #	*			*!!	#	●!! !!	!! *!! !!	*#	*!! #	*!!	●
3.	Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности		*	●	●	●!! !!	●!! #	*		#	!!	●#	●!!	!! *!!	*#	●!! #	*	*
4.	Отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности				●	●!!	*!! #	*!!#	●#	*#	*	*#	*	*	*#	●#	*	*

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели экспериментально-аналитического преподавания педагогики

* - данный вид деятельности используется в учебном процессе

!! - данный вид деятельности используется во внеучебной деятельности

#- данный вид деятельности актуализируется, благодаря сотрудничеству с образовательными учреждениями и работниками системы образования

Приложение 9

Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

9.1. Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые *на первом этапе* экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

№ п/п	Алгоритм экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике																
		Познавательная							Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессиональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1.	Ценностно-смысловое само-определение в качестве субъекта познавательной деятельности				●												*	*
2.	Актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу		*	●	*										*		*	●
3.	Поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем.	*	*	●	*	*	*											

Приложение 9 (продолжение)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
4.	Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса			●														
5.	Выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования				●	*												
6.	Совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности													*	*	*		
7.	Осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях				●													
8.	Выявление возникших проблем;				●									*	*		*	*
9.	Определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловым самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).				●	*									*	*		

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* - данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

⟶ - логика преподавания/изучения педагогики

9.2.Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые *на втором этапе* экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

№ п/п	Алгоритм экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике																
		Познавательная							Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационнная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессиональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1.	Ценностно-смысловое само-определение в качестве субъекта познавательной деятельности			*	●	*						*		*	*		*	*
2.	Актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереоти-пов по рассматриваемому вопросу	*	*	●	*							*		*	*		*	●
3.	Поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретичес-ким), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем	*	●	●	*	*	*	*										
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.

4.	Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и обще-ния, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса			●			●	*				*	●	*	*		*	●
5.	Выявление пробелов в имею-щихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), вос-полнение их путем самостоя-тельной работы под руководством преподавателя и самообразования				●	*												
6.	Совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности							*				*	●	*	*	*		
7.	Осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях				●							*						
8.	Выявление возникших проблем				●							*	●					
9.	Определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловым самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12)			●	●	*	●	*								*		

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* - данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

⟶ - логика преподавания/изучения педагогики

9.3.Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые *на третьем этапе* экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

№ п/п	Алгоритм экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике															
		Познавательная							Практическая педагогическая								
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационнная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессии-ональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1.	Ценностно-смысловое само-определение в качестве субъекта познавательной деятельности		*	*	●	*	*					*		*	*		*	*
2.	Актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу	*	*	●	●	●	*				*	●	●	*	*			
3.	Поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем		*	●	*	●	●	*			*	*		*	*			
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.

4.	Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса			●			●	*			*	●	●	*	*		*	*
5.	Выявление пробелов в имею-щихся знаниях (ценностно-смыс-ловое самоопределение), воспол-нение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования				●	●	●											
6.	Совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности							*			*	●	●	*	*	●		
7.	Осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях				●						*	●						
8.	Выявление возникших проблем				●						*	●						
9.	Определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловым самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).					●	●	*			*					●		

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* - данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

⟶ логика преподавания/изучения педагогики

9.4.Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые *на четвертом этапе* экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

№ п/п	Алгоритм экспериментально-аналитического преподавания педагогики	Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике																
		Познавательная							Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квази-исследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (Самообразование)	Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская	Профессионально-исследовательская	Профессиональная (инновационная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квази-профессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущая профессиональная деятельность	Предыдущая обыденная жизнедеятельность
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1.	Ценностно-смысловое само-определение в качестве субъекта познавательной деятельности				●	*	*	*	●		*	*	*		*			
2.	Актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу		*	*	●	●					*	*	*	*	*			
3.	Поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем				*	●	*	*			*	*						

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
4.	Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса							*	●	*	*	*	*	*	*	●	*	*
5.	Выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования				●	●	*	*										
6.	Совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности							*	●	*	*	*		*	*	●		
7.	Осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях				●				●	*	*	*						
8.	Выявление возникших проблем;				●	*	*	*	●									
9.	Определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловым самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).					●	●	*	●							●		

● - данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* - данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

⟶ логика преподавания/изучения педагогики

Приложение 10

Формы организации познавательной и практической педагогической деятельности в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике

Деятельность	№ п/п	Виды деятельности, используемые в процессе преподавания педагогики	Этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики и формы организации познавательной и практической педагогической деятельности			
			ориентационный	отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога	отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности	отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности
1.	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*
Познавательная	1.	Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Самостоятельная подготовка	Самостоятельная подготовка		
	2.	Познавательная (эвристическая)	проблемная лекция	Проблемная лекция	Проблемная лекция	
	3.	Познавательная (квази-исследовательская)	Проблемная лекция	Проблемная лекция практикум мозговой штурм ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса, экскурсия	Проблемная лекция. Практикум мозговой штурм ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса, экскурсия	Прикладное исследование анализ фрагментов педагогического процесса
	4.	Рефлексивная	практикум индивидуальные задания рефлексивного характера	индивидуальные задания рефлексивного характера, мини-беседы, анкетирование	индивидуальные задания рефлексивного характера, мини-беседы, анкетирование	индивидуальные задания рефлексивного характера, мини-беседы, анкетирование

Приложение 10 (продолжение)

		3.	4.	5.	6.	7.
	5.	Познавательная (Самообразование)	Подготовка сообщений, рефератов по теме на выбор	Подготовка сообщений , рефератов по «своей проблеме»,по теме на выбор	Подготовка сообщений , рефератов по «своей проблеме», по теме на выбор	*Прикладное исследование*
	6.	Учебно-исследовательская	*Микроисследование (мини-опрос)*	*микроисследование (групповое, в паре)* Курсовая работа	*Микроисследование (индивидуальное)*	
	7.	Научно-исследовательская			Курсовая работа	Выпускная квалификационная работа
Практическая педагогическая	8.	Профессионально-исследовательская				*Прикладное исследование*
	9.	Профессиональная (инновационнная)			Работа в образовательном учреждении	Работа в образовательном учреждении
	10.	Профессиональная			Работа в образовательном учреждении	Работа в образовательном учреждении
	11.	Учебно-профессиональная		Лабораторно-практические работы в школе, летняя педагогическая практика	Учебно-методическая практика	Стажерская практика
	12.	Учебно-игровая (квази-профессиональная)		ролевая, деловая игра	ролевая, деловая игра	ролевая, деловая игра
	13.	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Фестиваль мини-спектаклей	Конкурс вожатского мастерства, конкурс исследовательских работ и ораторского искусства, педотряд	Олимпиада по педагогике (практический тур), конкурс «Лучший студент» (педагогический тур)	

Приложение 10 (продолжение)

		3.	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*
	14.	Естественное повседневное взаимодействие с людьми		Рефлексивное задание (фронтальная работа)	Рефлексивное задание (фронтальная работа)	Рефлексивное задание (фронтальная работа)
	15.	Самосовершенствование	Создание программы саморазвития («Моё педагогическе кредо»)	Рефлексивное задание (фронтальная работа)	Рефлексивное задание (фронтальная работа), портфолио	Рефлексивное задание (фронтальная работа), портфолио
	16.	предыдущая профессиональная деятельность	Рефлексивный практикум	Рефлексивное задание	Рефлексивное задание	
	17.	предыдущая обыденная жизнедеятельность	Рефлексивный практикум	Рефлексивное задание (фронтальная работа)	Рефлексивное задание (фронтальная работа)	

Приложение 11

Методы познавательной и практической педагогической деятельности в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике

Деятельность	№ п/п	Виды деятельности, используемые в процессе преподавания педагогики	Этапы экспериментально-аналитического преподавания педагогики и методы познавательной и практической педагогической деятельности			
			Ориентационный	Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетентностей педагога	Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности	Отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности
		3.	4.	5.	6.	7.
Познавательная	2.	Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный			
	3.	Познавательная (эвристическая)	проблемное изложение, дискуссия, активное слушание			
	4.	Познавательная (квази-исследовательская)	Квази-исследование: анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка; «кодирование» (представление педагогического понятия через текст, образ, символ, модель), анализ педагогических феноменов (реальных или зафиксированных в методических и художественных текстах, в видеозаписи)			
	5.	Рефлексивная	рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта; моделирование и проектирование собственной педагогической деятельности			

Приложение 11 (продолжение)

		3.	4.	5.	6.	7.
	6.	Познавательная (Самообразование)	Применение знаний о существующих методах самообразования для проектирования направлений и конкретных действий по самообразованию	Дискуссия, активное слушание, анализ педагогической литературы (периодические, популярные, научные, учебные издания)		
	7.	Учебно-исследовательская	Комплекс методов эмпирического и теоретического исследования; сравнение эмпирических и научных данных			
	8.	Научно-исследовательская			Выявление и целенаправленное решение объективно существующей в педагогической науке и обнаруживающей себя в педагогической практике проблемы, решению которой спо-собствует экспериментальная работа субъекта, ор-ганизуемая в реальном образовательном процессе	
Практическая педагогическая	9.	Профессионально-исследовательская				Осмысление потока проблемных ситуаций, составляющих профессиональную деятельность, поиск новой теоретической информации для эффективного решения возникшей практической проблемы, при этом практика выступает стимулирующим фактором самообразования и самосовершенствования субъекта
	10.	Профессиональная (инновационнная)			Осуществление практической педагогической деятельности, имеющей объективную или субъективную новизну во внеучебное время, ее анализ в ходе познавательной деятельности.	

Приложение 11 (продолжение)

		3.	4.	5.	6.	7.
	11.	Профессиональная			Осуществление практической педагогической деятельности во внеучебное время, ее анализ в ходе познавательной деятельности	
	12.	Учебно-профессиональная		Моделирование и проектирование, осуществление, анализ собственной педагогической деятельности		
	13.	Учебно-игровая (квази-профессиональная)		Игровое моделирование и анализ педагогической ситуации		
	14.	Досуговая (внеучебная, общественно-полезная)	Экстраполяция педагогических умений и навыков, ценностно-смысловое самоопределение в педагогической деятельности			
	15.	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Рефлексия и проектирование повседневного взаимодействия с людьми разного возраста с опорой на закономерности педагогической деятельности			
	16.	Самосовершенствование	Применение знаний о существующих методах самосовершенствования для проектирования направлений и конкретных мер самосовершенствования	Проектирование направлений и конкретных мер самосовершенствования, рефлексия и анализ приобретаемого педагогического опыта		
	17.	Предыдущая профессиональная деятельность	Рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта			
	18.	Предыдущая обыденная жизнедеятельность				

Приложение 12

Показатели результата экспериментально-аналитического обучения педагогике

Критерии	Показатели результата экспериментально-аналитического обучения педагогике	Диагностика на разных этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике			
		I	II	III	IV
1.	2.	3.	4.	5.	6.
Сформированность *педагогического мировоззрения*	1. Отношение к детям с позиции уважения, признания за ними права самостоятельного решения	Анкета, анализ продуктов творчества (мини-спектакль)	Экспертная оценка, анализ продуктов творчества (решение ситуаций)	Наблюдение, анкета, экспертная оценка, анализ продуктов профессионального творчества - импровизаций и алгоритмов, разработанных студентом	
	2. Положительное отношение к педагогике как источнику обобщенных объективных знаний	Наблюдение, Анкета (в том числе по изучению мотивов изучения педагогики)			
	3. Ответственное отношение к изучению педагогики	Наблюдение, заполнение матрицы оценки самостоятельной работы студента			
	4. Интерес и умение выходить на философское осмысление проблем образования	«Акт добровольцев» (выбор по желанию дополнительных заданий на философское осмысление педагогических проблем; анализ ответов на экзамене			
	5. Осознанность собственной позиции по различным вопросам образования	-	-	-	Наблюдение, анкета, анализ ответов на экзамене
	6. Оптимистическое отношение к себе в роли педагога	Книжечка «Мое педагогическое кредо».	Анкета, беседа (интервью)		
Сформированность *теоретического* педагогического *мышления*	1. Умение видеть в педагогическом явлении сущность (теоретическую закономерность), *детерминизм* – способность устанавливать причинно-следственные связи	Анализ фрагмента педагогического процесса	Анализ фрагмента педагогического процесса Экспертная оценка по карте-схеме. Самооценка по карте-схеме. Анализ продуктов профессионального творчества (алгоритм). Анализ количества и качества учебно-исследовательских работ (курсовые, дипломные, публикации и т.п.).		

Приложение 12 (продолжение)

1.	2.	3.	4.	5.	6.
	2. Способность (умение) переносить или использовать общие положения теории для объяснения отдельных фактов *(конкретность),* использовать знания для анализа фрагментов педагогического процесса (*аналитичность)*	Анализ фрагмента педагогического процесса		Анализ фрагмента педагогического процесса, Анализ умения составлять характеристику класса (выделение проблем учащихся и класса в целом, целеполагание, определение задач и шагов-действий по их реализации)	
	3. Умение использовать знания для прогнозирования альтернативных путей развития педагогического процесса и его коррекции *(вероятностность)*	Решение ситуации		Решение ситуации Анализ умения составлять характеристику класса (выделение проблем учащихся и класса в целом, целеполагание, определение задач и шагов-действий по их реализации)	
	4. Умение обозревать события в «зонах их ближайшего развития» *перспективность*	Ситуация на проектирование			
	5. Умение находить и проверять нестандартные пути решения проблем педагогического процесса *(эвристичность)*	-	Анализ ситуации	Анализ ситуации, анализ продуктов профессионального творчества (алгоритм, импровизация) анализ индивидуального проекта учителя» на период практики (программы педагогической деятельности, предусматривающей самостоятельное пополнение студентом-практикантом знаний по необходимым для практики вопросам)	

Приложение 12 (продолжение)

1.	2.	3.	4.	5.	6.
	6. Умение выбирать пути наименьших затрат сил и времени при решении задач *(экономичность)*	-	Анализ ситуации	Анализ ситуации, анализ продуктов профессионального творчества (алгоритм, импровизация), анализ индивидуального проекта учителя» на период практики (программы педагогической деятельности, предусматривающей самостоятельное пополнение знаний по необходимым для практики вопросам)	
	7. Умение охватывать явления многоаспектно, структурно-функционально *(системность)*	Анализ фрагмента описания педагогического процесса			Анализ фрагмента. Анализ «индивидуального технологического проекта учителя-студента» на период практики (программы педагогической деятельности, предусматривающей самостоятельное пополнение практикантом знаний по необходимым для практики вопросам)
	8. Умение оценивать свою деятельность, свое «Я» со стороны *(рефлексивность)*	Анкета рефлексивная			
Качество знаний	1. Полнота знаний	Экспертная оценка и взаимо- и самооценка студентов по Карте оценки; тест			
	2. Вариативность знаний				
	3. Логичность изложения педагогической информации				
	4. Научность знаний				
	5. Осмысленность знаний				

Приложение 12 (продолжение)

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Сформированность *индивидуального педагогического стиля*	1. Осознание собственного стиля педагогической деятельности и общения	-	Рефлексивная анкета, экспертная оценка «Рисуночный тест» Карта экспертной оценки, самооценка (анкета)		
	2. Сформированность рефлексивных умений,	-			
	3. Сформированность диагностических умений,	-			
	4. Сформированность прогностических умений	-			
	5. Сформированность конструктивных умений,	-			
	6. Сформированность коммуникативных умений	-			
	7. Сформированность организаторских умений,	-			
	8. Сформированность аналитических умений,	-			
	9. Сформированность умений саморегуляции	-			
Достаточная выраженность процессов саморазвития студента как педагога	1. Самоопределение	Анкета, психологические методики			
	2. Самообразование				
	3. Самосовершенствование				

Приложение 13.

Виды познавательной и практической педагогической деятельности, привлекаемые во внеучебной работе кафедры к реализации модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в ПГПУ

п/п	Этап экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике	Внеучебное мероприятие	Привлекаемый вид деятельности
	Ориентационный	Фестиваль мини-спектаклей первокурсников «Моё педагогическое кредо»	Культурно-досуговая Предыдущая обыденная жизнедеятельность
	Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога	Конкурс творческих работ второкурсников «Грани таланта»	Учебно-исследовательская Познавательная (Самообразование)
		Конкурс педагогического мастерства вожатых «Летний фейерверк»	Учебно-игровая (квази-профессиональная) Предыдущая профессиональная Культурно-досуговая
		Педагогический тур конкурса «Лучший студент»	Профессиональная Культурно-досуговая Самосовершенствование
		Олимпиада по педагогике	Познавательная (Самообразование) Учебно-игровая (квази-профессиональная) Культурно-досуговая
	Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности	Педагогический тур конкурса «Лучший студент»	Культурно-досуговая Профессиональная Самосовершенствование
		Олимпиада по педагогике	Познавательная (Самообразование) Учебно-игровая (квази-профессиональная) Культурно-досуговая
		Научно-практическая конференция студентов университета по педагогике	Учебно-исследовательская Познавательная (Самообразование)
	Отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности	Научно-практическая конференция студентов университета по педагогике	Учебно-исследовательская Научно-исследовательская Познавательная (Самообразование)

Приложение 14

Формы сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования на разных этапах экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе

Форма сотрудничества:	Этап экспериментально-аналитического обучения педагогике в вузе			
	Ориентационный	Отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога	Отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности	Отработки механизма экспериментально-аналитического *изучения* педагогики в практической педагогичес-кой деятельности
1.	2.	3.	4.	5.
1. Экскурсии в образовательные учреждения разного типа и вида	*		*	
2. Привлечение руководителей системы образования и педагогов высокого уровня к судейству в качестве членов жюри внеучебного мероприятия	*	*	*	
3. Привлечение детей в качестве участников мини-спектакля или исполнителей концертных номеров при организации внеучебного мероприятия, участников и членов жюри отдельных конкурсов	*	*	*	
4. Выход в «родную» или предложенную ведущим преподавателем школу для проведения внеурочного мероприятия с детьми в рамках самостоятельной работы по подготовке занятия «Анализ форм воспитательной работы классного руководителя»		*		
5. Выход в «родную» школу для проведения микроисследования		*		
6. Посещение и анализ уроков учителей-предметников		*		

Приложение 14 (продолжение)

1.	2.	3.	4.	5.
7. Выступление представителей системы образования с информацией о передовом педагогическом опыте.		*	*	
8. Выступление победителей профессиональных конкурсов о передовом педагогическом опыте.		*	*	
9. Экскурсия в образовательные учреждения для встречи с руководством		*		
10. Предоставление учреждением документации для ознакомления и анализа		*		
11. Предоставление возможности для прохождения практики студентами		*	*	*
12. Предоставление базы для выполнения экспериментальной части курсовой (дипломной) работы		*	*	
13. Выступление представителей системы образования с информацией перспективах карьеры в системе образования.				*
14. Участие студентов в совершенствовании образовательного процесса школы на основе проектирования			*	*
15. Участие студентов в профессиональной педагогической деятельности и инновационных процессах			*	*

Приложение 15

Пакет диагностических материалов

15.1. Критерии оценки ответа на экзамене

Баллы	Критерии оценки, проявления
	ПОЛНОТА ОТВЕТА
5	Отражены ведущие идеи по проблеме, представлена детализация этих идей
4	Упущена одна из ведущих идей
	Упомянутые идеи недостаточно обоснованы
3	Отсутствуют несколько ведущих идей (изложено около половины)
	Упущена одна из ведущих идей + упомянутые идеи недостаточно обоснованы
	Идеи проиллюстрированы, но не названы
2	Отсутствует большая часть ведущих идей.
	Ответ не на вопрос.
	ЭРУДИЦИЯ, ПРОДЕМОНСТРИРОВАННАЯ В ОТВЕТЕ
5	Используется дополнительная литература, указан автор
4	Учебник + лекция
	Лекции + одна дополнительная книга
	Источник дополнительной информации не понятен (не назван, отдельные идеи из разных источников)
3	Только учебник
	Только лекции
2	Явные пробелы
	Бытовой уровень
	ЛОГИЧНОСТЬ ОТВЕТА
5	а) выделяется тезис + доказательство; + б) отмечены логические связи (зависимости) между частями ответа; + в) изложение идет индуктивным или дедуктивным путем
4	Отсутствует какой-либо из компонентов: 5а, 5б, 5в
	Смешение существенных и несущественных признаков
3	Мысль перескакивает с предмета на предмет, трудно выявить логику
	Схематичность ответа
	Нет общих выводов
2	Отсутствие логики (обрывки мыслей)
	НАУЧНОСТЬ ОТВЕТА
5	Отражены передовые взгляды на проблемы воспитания
4	Смешение новых и старых взглядов
	Смешение научных и бытовых знаний
	Не упоминаются авторы описываемых теорий
3	Отражены устаревшие взгляды (догматичные, объект–субъектные, не соответствующие современной социальной ситуации)

	Один из тезисов искажает истину
2	Бытовой уровень ответа
	Искажение истины. Ложный тезис или доказательство

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ОТВЕТА

5	Теоретический тезис подтвержден примером из практики (своего педагогического и жизненного опыта) или фактом, описанным в педагогической литературе
	Педагогический факт всесторонне анализируется с позиций педагогической теории
4	Пример не очень удачен
	При анализе педагогического явления дается неполное, однозначное его толкование
3	Студент приводит пример, опираясь на подсказку преподавателя
	Пример преподавателя анализируется недостаточно полно
2	Пример не соответствует теоретическому положению
	Явление трактуется неверно
	Пример отсутствует
	Теория и практика не соотносятся друг с другом, воспринимаются разрозненно

15.2. Методика, предваряющая прохождение практики

Уважаемые студенты!

Допишите, пожалуйста, следующие предложения, сохраните свои записи до конца практики.

1. Я боюсь, что …
2. Успех мне поможет обеспечить …
3. Я надеюсь, что на практике …

15.3. Анкета для студентов по итогам практики

Уважаемые студенты!

Допишите, пожалуйста, следующие предложения и ответьте на вопросы:

1. Перед практикой я боялся (ась), что …
2. Оказалось, что …
3. Какие знания, полученные в вузе, удалось применить на практике?
4. Потребность в каких знаниях, умениях ощутил(а)?
5. Мне следует обратить внимание на развитие таких умений, как …

15.4. Карта оценки
уровня сформированности компонентов педагогического мастерства

студента (ки) _____группы _____ факультета ПГПУ,

_____ (ФИО),

проходившего(ей) практику в _____ классе _____ школы

Оцените, пожалуйста, в баллах (0,1,2,3,) верность серии утверждений и дополните ряд незаконченных предложений.

Если по тому или иному пункту следует еще что-либо отметить, воспользуйтесь колонкой «Примечания».

№ п/п	Утверждения	Баллы	Приме-чания
	2.	3.	4.
1.	Быстро вошел(ла) в контакт с детьми	0 1 2 3	
2.	Сумел(а) выделить достижения и проблемы класса	0 1 2 3	
3.	Сумел(а) выделить достижения и проблемы отдельных учащихся	0 1 2 3	
4.	Грамотно составил(а) характеристику класса (с опорой на диагностические данные)	0 1 2 3	
5.	Грамотно сформулировал(а) цель воспитательной работы на период практики	0 1 2 3	
6.	Грамотно составил(а) план работы на период практики	0 1 2 3	
7.	Верит в успех трудного дела	0 1 2 3	
8.	Умеет организовывать детей	0 1 2 3	
9.	Включал(а) детей в обсуждение цели деятельности	0 1 2 3	
10.	Совместно с учащимися планировал(а) работу	0 1 2 3	
11.	Учитывал(а) потребности (проблемы и успехи) детей при распределении поручений	0 1 2 3	
12.	Организовала анализ проведенных дел	0 1 2 3	
13.	Включала учащихся в рефлексию жизнедеятельности	0 1 2 3	
14.	Умело анализировала свою работу	0 1 2 3	А именно:
15.	Хорошо удавались текущие дела	0 1 2 3	
16.	Хорошо удавались творческие дела	0 1 2 3	А именно:
17.	Хорошо удавались массовые дела	0 1 2 3	А именно:
18.	Умеет общаться с детьми данного возраста	0 1 2 3	
19.	Владеет собой	0 1 2 3	
20.	Умеет привлечь внимание, установить дисциплину	0 1 2 3	
21.	Распределяет внимание, замечает все, что происходит в классе	0 1 2 3	
22.	Внимателен(на) к детям	0 1 2 3	
23.	Умеет найти подход к каждому	0 1 2 3	
24.	Верно выбирает интонацию в общении	0 1 2 3	
25.	Владеет мимикой	0 1 2 3	

	2.	3.	4.
26.	Умеет преодолевать конфликты	0 1 2 3	
27.	Умеет активизировать детей на уроке	0 1 2 3	Любимые приемы:
28.	Успешно решает на уроке обучающие задачи	0 1 2 3	
29.	Успешно решает на уроке воспитательные задачи	0 1 2 3	
30.	Успешно решает на уроке развивающие задачи	0 1 2 3	
	На уроке в полной мере реализует принципы обучения:		
31.	■ научности	0 1 2 3	
32.	■ связи с жизнью	0 1 2 3	
33.	■ систематичности и последовательности	0 1 2 3	
34.	■ наглядности	0 1 2 3	
35.	■ доступности и посильности	0 1 2 3	
36.	■ учета возрастных и индивидуальных особенностей	0 1 2 3	
37.	■ сознательности и активности	0 1 2 3	
38.	■ прочности знаний	0 1 2 3	

39.Хорошо знает _____
40.Плохо знает _____
41.Добился (лась) следующих результатов_____
42.Обладает личными и профессиональными качествами _____
43.Хочется особо отметить_____
44.Хочется пожелать _____

Директор:
Классный руководитель:
Учитель:
Печать

15.5. О т з ы в

на выступление студентов ____ группы _____ факультета (ФИО) _____ **на родительском собрании в ___ классе ___ школы, проведенном** _____ (дата проведения)

Студенты приняли участие в родительском собрании по теме «_____», которую можно считать _____ для родителей. На собрании присутствовало _____ человек из _____.
Было подготовлено выступление и диагностическое исследование.

Диагностическая методика была составлена _____ (ФИО). Задание было сформулировано _____ _____ (каким образом), поэтому родители _____ _____(как) поняли, что необходимо делать и _____ (не)включились в работу. Анализ диагностики, проведенный _____ _____(ФИО), был _____(каким?). Общение _____(ФИО) с родителями было _____ (каким?). Выступление _____(ФИО) было выслушано _____ _____(как?). Содержание выступления было _____ для родителей. Материал был изложен _____. Для лекторской манеры _____(ФИО) характерно: _____. Общее впечатление от работы молодых учителей: _____ Можно посоветовать _____(ФИО): _____ _____, а _____ (ФИО): _____ _____

Классный руководитель ____кл. _____школы: Подпись
Печать

15.6. Свой алгоритм

Творчество и алгоритм, насколько различны эти явления? По определению, творчество - процесс создания объективно и субъективно нового как вне, так и внутри себя (А.И. Санникова). Алгоритм - способ (программа) решения задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат, однозначно определяемый исходными данными. Вот что писал о соотношении стандарта и творчества Ю.П. Азаров, доктор педагогических наук, профессор, автор многочисленных работ по проблемам педагогики:

«А что такое стандартное, нетворческое, неоригинальное, неновое в педагогике? Стандарт, в частности, то, что формализовано. В стандарте всегда сведено многое различное к единому типовому. Это позволяет наиболее экономно и рационально расходовать силы и энергию. Стандарт — способ обобщения, результат отбора наиболее характерного, что поддается измерению, подсчету, описанию, включению в программу.

Если заглянуть в родословную стандартов, то окажется, что появление стандарта связано с творчеством, первый образец будущего стандарта — наиболее творческое решение, отвечающее всем определениям творчества. (…)

Овладение несколькими игровыми стандартами позволило мне, например, в самый короткий срок организовать, всколыхнуть коллектив школьников младшего и подросткового возраста.

Как начиналась наша игровая «магия»? Вот ее «алгоритмы». Один «алгоритм»: я переходил на таинственный шепот. Реакция: напряжение на лицах, внимание.

Другой «алгоритм»: употребление выражений «впервые в жизни», «сказочно», «необыкновенно». Реакция: недоверие - знаем, мол.

Третий «алгоритм»: «выдача» точных и потрясающих фактов: «За вами ночью заедет машина ГАЗ-69. Ничего нельзя записывать. Цвет машины защитный. Шофер дядя Петя». Реакция: всех бросает в радостную дрожь, кто-то обнимает приятеля.

«Алгоритм» четвертый: «О родителях не беспокойтесь: они уже предупреждены и дали согласие». И снова — детали: «Мама Подгорного дала согласие, и мама Иванова завтра в 12.00 скажет о своем решении... А теперь запоминайте, что нужно взять с собой...» Реакция: восторг и ошарашенность: где это видано, сроду такого не было!

«Алгоритм» пятый: «У нас мало времени на размышления. Кто не думает играть, пусть сейчас откажется». Реакция: все смотрят друг на друга, и в глазах и во всем облике решение: «Ни за что не откажусь!»

Еще «алгоритм»: «Кто сомневается в своих силах, пусть скажет «нет». Задания многим покажутся неинтересными, трудными (любопытно: в такой ситуации малоинтересное вызывает особый интерес). Реакция: сомкнутые губы, напряженные мускулы мальчишек, расправленные мужественно худенькие плечики девчонок: «Как можно спрашивать? Готовы к любым заданиям».

«Алгоритм» последний (исключительно для скептиков): «Я ничего от вас скрывать не хочу: это игра и она требует выполнения правил». Реакция: нет скептиков!

Все эти приемы применялись мною десятки раз, и каждый раз по-разному, и каждый раз требовалось творчество».

Азаров Ю.П.
Искусство воспитывать.
М. , 1979, с. 228 –229.

Отметим, автор ***не точно*** *использует слово «алгоритм», обозначая этим термином один «шаг», а не* ***всю цепочку шагов-действий***.

Задание: разработайте и опишите свой **алгоритм** (***последовательность нескольких шагов-действий***), ***всегда обеспечивающий успех в некой типичной ситуации***. Например, что и как нужно сказать, сделать во-первых, во-вторых, в-третьих и т.д., чтобы в школе на уроке установить дисциплину и т.п.

15.7. Педагогическая импровизация

Развитию творческих способностей педагога способствует анализ, «накопление» собственных импровизаций. Импровизация – от латинского «неожиданный, непредвиденный» - и вид, и компонент творчества; ее наличие придает любой деятельности признаки творческой. Для импровизации характерно, что создание чего-либо и его воспроизведение (показ создаваемого) совпадают во времени. Отметим, без знаний, опыта и другой подготовительной работы творчество и импровизация либо невозможны, либо малоэффективны.

Импровизация педагога и педагогическая импровизация – не одно и то же: педагог может импровизировать, но его импровизации могут не иметь педагогической ценности. По определению В. Н. Харькина, педагогическая импровизация – компонент *педагогической деятельности*, осуществляющийся сиюминутно, без предварительной подготовки (Педагогическая импровизация: теория и методика. М., 1992, с.31.)., то есть всегда обеспечивает достижение воспитывающего и/или обучающего результата, который без импровизации не был бы достигнут.

Задание: опишите свою **импровизацию** на уроке или во внеучебной деятельности, которая позволила оригинально и эффективно решить сложившуюся педагогическую ситуацию.

Для примера приведем несколько импровизаций студентов филологического факультета.

- Шел урок подготовки к сочинению по картине «Вратарь». В какой-то момент стало шумно. Я, не обращая на это внимания, совершенно спокойно предлагаю ученикам посмотреть в окно. Все замолчали и вытянули шеи.

- Вот примерно так вытянул шею мальчик, который изображен на картине, так же заинтересованно следит за игрой, как сейчас вы. Так давайте и мы обратим внимание на замечательную картину Григорьева «Вратарь»!

Все начали работать.

Екатерина Кустова

- На одном из первых уроков русского языка, темой которого было «Склонение имени числительного», вдруг раздается из середины класса вопрос: «Оксана Сергеевна, сколько Вам лет?». Чтобы не отнимать времени от урока на объяснение правил хорошего тона, я ответила: «Мне 48». Ребенок сразу понял, что его вопрос некорректен. Своим ответом я избежала следующих провокационных вопросов и тут же предложила просклонять числительное сорок восемь, посмотреть, как это числительное сочетается с существительным «лет», мы проследили, что существительное «лет» не имеет формы единственного числа, соответственно требует использования при себе формы множественного числа.

Оксана Мелентьева

15.8.Профессионально-исследовательская деятельность в ходе стажерской практики (модельное описание)

Прежде чем встретиться со своим классом, студентам предлагается выполнить задание рефлексивного характера: закончить предложения «Я надеюсь, что на практике… Я полагаю, что мне следует обратить внимание на…». В конце практики ожидания и полученный результат сопоставляются и анализируются в самоотчёте студента.

Студентам предлагается организовать знакомство с классом таким образом, чтобы выявить уровень воспитанности учащихся, достоинства и проблемы в области обучения и воспитания. Эта информация становится основанием для формулирования цели работы педагога на год, после чего необходимо выделить более конкретную (скромную) цель педагогической деятельности на период практики. Возможно, что проблема совпадет с одним из микроисследований, которые студенты проводили на предыдущих курсах.

Необходимо подобрать или разработать диагностические методики и с их помощью составить характеристику класса. В характеристике необходимо указать достижения и проблемы детей, уровень сплоченности данной учебной группы, сформулировать цель, задачи как *гипотетические* условия достижения цели.

Далее следует определение мероприятийного блока, обеспечивающего решение каждой задачи (план работы), описание ожидаемого результата. Пример подобного документа («технологического проекта учителя» на год) предлагается в пособии «Помощник начинающего учителя» [184].

Необходимо изучить теоретическую литературу по выявленной проблеме класса (не менее трех книг, статей – подобрать её самостоятельно), обобщить полученную информацию с тем, чтобы использовать в работе; сравнить результаты своей деятельности с тем, что описано в литературе.

Как классный руководитель и учитель-предметник данного класса студент проводит намеченные дела (подчеркнем, что все текущие дела – это также обязанность практиканта).

В последнюю неделю практики необходимо провести повторный диагностический срез, используя сходные диагностические методики. Полученные результаты помогают сделать вывод об эффективности проведенной работы, если не о радикальных позитивных изменениях (за такой короткий срок!) то, по крайней мере, о тенденциях, изменениях отдельных характеристик у отдельных учащихся. Выводы должны демонстрировать умение соединить теорию и практику. Студенты выступают на мини-конференции по результатам практической/исследовательской работы, сдают следующую документацию: отчет о проделанной работе, характеристику в форме Карты оценки уровня сформированности элементов педагогического мастерства, а также саморефлексию.

15.9 Схемы самоанализа и оценки фрагментов педагогической деятельности

Схема анализа и оценки внеклассного мероприятия

В данном контексте «мероприятие» – любое целенаправленно организованное событие во внеклассной жизни учащихся независимо от того, к какому типу и виду форм воспитательной работы оно относится, кем оно организовано (взрослыми или учащимися).

За каждый утвердительный ответ присваивается один балл, сумма сопоставляется с максимально возможным количеством баллов (30), делается вывод о профессионализме классного руководителя.

Предмет анализа	Характеристика мероприятия	Кол-во баллов (max)
Цель мероприятия	1) продумана вместе с учащимися; 2) вытекает из проблем (цели) воспитания класса на год; 3) вытекает из проблем (задач) воспитания конкретного ребенка; 4) ориентирована одновременно на прикладные и воспитательные результаты; 5) ориентирована одновременно на внешний эффект и внутренний результат; 6) соотносима с целью деятельности школы.	**6**
Тема и форма мероприятия	1) продуманы совместно с учащимися; 2) обусловлены целью мероприятия; 3) соответствуют возрасту учащихся; 4) достаточно оригинальны.	**4**
Подготовка	1) в организации большую роль играют дети; 2) проходит по четкому, составленному совместно с учащимися плану (поэтапно); 3) задания по подготовке мероприятия были распределены между организаторами; 4) педагог оказывает необходимую поддержку.	**4**
Содержание мероприятия	1) соответствует цели; 2) соответствует теме; 3) соответствует возрасту; 4) имеет новизну; 5) отражает целостность мира; 6) нравственно окрашено.	**6**
Проведение мероприятия	1) дети — в роли ведущего; 2) мероприятие не затянуто;	

	3) мероприятие имеет разумное количество этапов; 4) нет «показухи»; 5) предоставлена возможность импровизации; 6) родителям предусмотрена роль, адекватная возрасту детей.	**6**
Подведение итогов	1) проводится в доброжелательной атмосфере; 2) осуществляется изучение эмоционального отношения к мероприятию, собственной позиции в нем (различными методами); 3) организовано обсуждение «+» и «–», делаются заметки на будущее; **4)** стимулируется участие каждого ребенка в обсуждении (различными методами).	**4**

Схема самоанализа внеклассного мероприятия

Мой класс представляет собой (уровень сформированности коллектива, указать автора классификации)... . Поэтому я считаю, что в этом году важно решить следующие задачи: ... . Чтобы способствовать решению ... задачи ... , я подумал(а), что было бы уместно провести такие дела, как ... и среди них ....

Чтобы вдохновить учащихся этой идеей, я .... . В итоге мы решили ... Подготовка к ... представляла собой ... . Ребята ...(что и как делали), мое участие в подготовке заключалось ... . Мы вместе ...(содержание, форма, оформление).

Целью проведенного … было: … , как педагог я предполагал(а) решить следующие задачи (воспитывающие … , обучающие … , развивающие …).

При проведении мероприятия удачными оказались следующие моменты: ... (содержание, форма, организация, эстетика оформления, стиль взаимодействия, судейство и т.д.). Меня порадовали … , удивили … , огорчили … (кто?).

Больше всего я волновался(лась) … . Совсем не волновался(лась) … .

На будущее я постараюсь учесть и исправить . . . .

Подведение итогов (анализ) прошло (будет проходить) в следующей форме: ... . Учащиеся отметили, что ... , ими были высказаны следующие мысли: ... . Я считаю, что цель, на достижение которой было направлено данное мероприятие, ...

Следующим шагом в работе с классом должно стать ... .

Схема самоанализа урока

Сегодняшний урок … (*№*) в системе уроков по теме (разделу) «…». Его цель — …: обучающей задачей было…, к воспитательным задачам урока я отнесла …; урок был также призван способствовать развитию у учащихся …. Для (имена конкретных учащихся) задачей было …

Это по типу … урок, он включал в себя … этапов: …. При проведении урока я ориентировалась на принципы обучения: ….Поэтому, чтобы решить цель урока, я подобрала … (содержание: примеры, вопросы, задание – *какие*?). Для (имена конкретных учащихся) было предусмотрено…

Материал урока оказался … (сложным, легким, интересным для учащихся).

На …этапе урока я использовала … методы обучения, потому что ….

В ходе урока на … этапе была организована … (индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная, самостоятельная), а на … этапе … работа учащихся, потому что …. Задания … были ориентированы на развитие … учащихся. Я обратила внимание на (конкретных учащихся)…

Мне (не) удалось уложиться по времени; Распределение времени было …. Темп проведения урока ….

Мне было … (легко …) вести урок, ученики … включались в работу …. Дисциплина …. Записи на доске …. Наглядный материал ….

Цель урока можно считать: (не)достигнутой, план урока: …, материал …; я полагаю, что (все, имена конкретных учащихся) научились …, потому что …. Домашнее задание (не) вызовет затруднения у … учеников, потому что …. В целом урок можно считать ….

Приложение 16

Практикум «Какой Я?»

Цель: создание условий для самопознания, стимулирование саморазвития студента – будущего педагога на основе осознания и диалектического разрешения следующих противоречий:

1) «Я - неповторимый» - «Мой идеал учителя»;
2) педагогическая теория - повседневная школьная практика;
3) личный педагогический и жизненный опыт - обобщенный передовой педагогический опыт;
4) мои возможности в прошлом, в настоящий момент, мое представление обо мне в будущем;
5) отношение к ребенку как к средству, способу самоутверждения учителя, объекту воспитания; отношение к ученику как к ценности, субъекту взаимодействия.

Практикум организуется в форме погружений (2 занятия по 4 часа каждое), возможно проведение вне сетки расписания по договоренности с деканатом и студентами.

Планы – конспекты занятий

Занятие 1

1. Погружение. Сообщение о необычной форме занятий, предложение проявлять активность, воспринимать то, «чего глазами не увидишь». Пересказ главы «Будем знакомы» из сказки Г.Остера «Зарядка для хвоста», предложение за одну минуту каждому поприветствовать каждого так, как это сделали Мартышка, Слоненок, Попугай и Удав.

2. Объединившись в 3 – 4 микрогруппы, изобразить педагогическое мастерство (включая его компоненты) в виде образа (рисунок на доске). Обосновать каждый элемент рисунка. Задать выступающей группе не менее трех вопросов от каждой микрогруппы. Дописать в собственную тетрадь мысли, возникшие в ходе работы, позволяющие углубить представление о педагогическом мастерстве. Рефлексия: какое задание было наиболее сложным – придумать образ и изобразить его графически, обосновать и ответить на вопросы других групп, задать вопросы другим группам.

3. Игра на внимание (в круге). Участники по желанию закрывают глаза (играет каждый) и отвечают на вопросы типа: «Какого цвета блузка - на твоей соседке третьей слева?» Вопросы задают все участники по желанию. Отгадал – открывай глаза. Рефлексия: какое отношение игра имеет к педагогике.

4. Рассказ об учителе, с которым повезло в школьные годы. Работа в круге, заслушиваются все участники, «которым повезло». Рефлексия: роль детского опыта в профессиональной деятельности.

5. Игра «Начальник – подчиненный». Водящему завязывают глаза. Все участники по очереди кладут свои ладони на ладони водящего, который определяет, кто перед ним: начальник, друг или подчиненный. Количественные результаты записываются в таблицу. Рефлексия: насколько удивили собственные ощущения; по каким признакам определялись начальники, друзья и подчиненные; могут ли у человека быть только друзья и т.п.

6. Письменный ответ на вопрос «Кто я?» - 10 ответов. Составление «коллективного портрета группы». (Обратить внимание, сколько студентов видят себя в роли будущего учителя). Рефлексия: нравится ли «коллективный портрет».

7. Домашнее задание: выполнить тесты на определение педагогических способностей (можно воспользоваться пособием: Косолапова Л.А. Помощник начинающего учителя. Пермь, 2001. С. 13 – 27).

Занятие 2

Оборудование: мячик, листы бумаги А4, визитки, булавки.

1. Погружение. Написать на листочке (визитке) свое состояние (не показывая остальным) - какой Вы сейчас? Ведущий, собрав неподписанные листочки (секрет), предлагается угадать, кто в группе веселый (уставший и т.п). Мнение группы не оспаривается. Рефлексия: кого угадали, насколько мы проницательны, внимательны. Каждый получает свой листочек, подписывает, прикрепляет как визитку; каждый по кругу представляется группе: «Веселая Наташа» и т.п.
2. «Горячий стул» (комплимент). Рефлексия: какие ощущения испытали, что сложнее – сказать или выслушать комплимент.
3. «Волшебный стул» (ассоциация). Каждому водящему участники в течение 3 – 5 минут говорят серию ассоциаций (первый «слой» ассоциаций, «затишье», второй «слой» ассоциаций), пока ведущий не предлагает завершить выполнение задания. Рефлексия: какие ощущения возникли.
4. «Дарю – забираю». Водящий (им становится каждый участник) должен и подарить, и забрать что – либо у каждого. Рефлексия: по какому принципу «дарили», по какому – «забирали».
5. «Горячий мяч». Выразить свое сиюминутное состояние через образ, записать его на листочке (не показывая остальным). Ведущий оглашает список присутствующих в круге «образов». Необходимо мысленно присвоить образ кому-либо из участников. Игроки перебрасывают друг другу мяч с пожеланиями «образу». Рефлексия: кого угадали, кто остался загадкой.
6. Проективный рисунок. Разделив лист на 3 части, представить в виде образа или символа: 1) какой я на самом деле, 2) каким меня видят, на мой взгляд, другие, 3) каким хочу стать, чтобы меня увидели таким. Рисунки не подписываются. «Разгадывание» рисунка: «что вывела рука», какой человек на самом деле и т.д. Рисунок «дарят» тому, кому он, по мнению группы,

принадлежит. Решение не оспаривается. Рефлексия: кого угадали, кого не узнали, угадали ли что – то сущностное, хотя рисунок отдали другому человеку.

7. Итоги: изменялось ли состояние в ходе занятия, каким оно было и стало сейчас.

Домашнее задание: напишите, пожалуйста, свою работу под названием «Мое педагогическое кредо» (уточните значение слова «кредо» в словаре) и оформите её в виде книги (брошюры) небольшого формата или своеобразного манифеста – форма выполнения задания свободная.

Просьба придерживаться следующего *плана*:

1. Мой идеал Учителя (реальный или собирательный).
2. Каким я буду учителем? Я буду стараться всегда…Я никогда не буду
3. Способности, которые помогут мне добиться успеха.
4. В течение ближайших пяти лет я буду развивать… (какие качества, умения?).
5. Для этого я буду делать следующее: … (что, когда, как часто?).

«Издание» должно быть *иллюстрировано*: изобразите *в виде образа* учителя-мастера; себя, каким Вас будут видеть дети и т.д.

Приложение 17.1

Исследовательские и теоретические вопросы к государственному экзамену по педагогике

Исследовательские	Теоретические
Теория воспитания	
1. Коллектив: сущность, функции, пути и этапы становления. Роль учителя на разных этапах развития коллектива 2. Учет индивидуальных особенностей школьников в воспитании. 3. Развитие индивидуальности ученика в коллективе 4. Работа с педагогически запущенными детьми 5. Самовоспитание. Педагогическое руководство самовосптанием школьников. 6. Сотрудничество семь и школы в воспитании ребенка. 7. Профессиональная деятельность учителя (сущность, виды, этапы, стиль). 8. Педагогическое общение(сущность, виды, этапы, стиль). 9. Профессиональное мастерство (структура, уровни) Педагогическое мастерство учителя… (ФИО). 10.Роль педагогической техники в деятельности учителя...(ФИО, ФИО).	1. Педагогика в ряду наук о человеке. Взаимосвязь теории и практики. Инновационные процессы в современной школе. 2. Развитие ребенка; система факторов развития. Факторы формирования личности. Сущность воспитания. Роль воспитания в процессе развития ребенка. 3. Целенаправленность воспитания. Современные подходы к определению цели воспитания. 4. Закономерности и принципы воспитания. №Авторские» принципы воспитания, их развитие в истории педагогики и на современном этапе. 5. Содержание воспитания. Общечеловеческие ценности. Ценностные ориентации личности. Базовая культура личности. 6. Формы организации воспитательной работы, их много-образие и систематизация. Коллективные творческие дела. 7. Методы воспитания, сравнительная характеристика их классификаций. 8. Педагогическая система. Авторские педагогические системы. 9. Одаренные дети. Особенности педагогического взаимодействия с одаренными детьми. 10. Задачи, функции, содержание работы классного наставника. Современные подходы

Исследовательские	Теоретические
Теория обучения	
1. Урок – ведущая форма организации обучения. Структура урока как проявление целостной системы обучения (объяснительно-иллюстративной, развивающей). 2. Развитие положительной мотивации учения школьников. 3. Предупреждение и преодоление неуспеваемости школьников. 4. Характер организации познавательной деятельности учащихся (пооперационное управление, инструктаж, задания на выбор и проч.) Управление учением как проявление уелостной системы обучения. 5. Стимулирование активности учащихся. Самостоятельная работа. Самообразование школьников. 6. Обученность школьников. Сформированность учебных умений. 7. Развитие эмоциональной сферы детей средствами урока. 8. Отношение к учению как условие и результат обучения. 9. Содержание образования. Базисный учебный план. Авторские учебные планы, программы. 10.Развитие познавательного интереса средствами учебной и внеклассной работы.	1. Дидактика средней школы Понятие о дидактической системе. Сравнительная характеистика альтернативных дадактических систем. 2. Сущность процесса обучения. Соотношение репродуктивной и творческой деятельности в процессе обучения. Роль учителя в процессе обучения. 3. Типы и виды обучения. Проблемное обучение. Программированное обучение. 4. Закономерности, принципы обучения. «Авторские» принципы обучения. 5. Методы обучения, различные подходы к их классификации.Критерии выбора метода обучения. 6. Индивидуализация и дифференциация обучения. Внешняя и внутренняя дифференциация. 7. Содержание образования. Базисный учебный план, базовая и вариативная составляющая. 8. Коллективная и групповая деятельность на уроке, её целесообразность и возможность на разных этапах дидактического цикла. Функции учителя при организации групповой и коллективной работы. 9. Организационные формы обучения, их специфика. Урок как основная форма обучения в современной школе. Типы и виды уроков. 10. Контроль знаний, виды и условия его организации. Оценка знаний. Принципы оценивания. Формы оценки знаний. Учебная отметка, её роль в жизни ученика.

Приложение 17.2

Мировоззренческий вопрос по педагогике

(фрагмент программы экзамена)

Формирование педагогического мировоззрения – более важная задача, чем даже освоение педагогической теории, так как именно в зависимости от своих убеждений педагог использует те или иные закономерности на практике, осуществляя профессиональную деятельность. Предназначение следующих материалов – обнаружить не только знания (что существенно!), но и умение их осмысленно применить при анализе предлагаемых текстов, продемонстрировать гибкость, вариативность педагогического мышления, сформированность личного отношения к тем или иным феноменам образования.

Программа к мировоззренческому вопросу по педагогике

1. Педагогика в ряду наук о человеке.

Изучив фрагменты статей, выделить те, что относятся к науке педагогике. Опираясь на предложенный пример, разграничить бытовое и научное представление о педагогике, охарактеризовать объект, предмет, основные категории педагогики, ее отрасли и связь с другими науками о человеке. Проследить развитие педагогики от первооснов (этнопедагогики) до теоретического и философского уровней, продемонстрировать их сосуществование, взаимопроникновение и взаимовлияние.

2. Общее, типичное, уникальное в человеке, закономерности его развития.

Опираясь на характеристики ребенка, класса и описание ситуации, отразить общие закономерности, факторы развития, факторы формирования личности; осуществление общечеловеческого в индивидуальном; возрастные границы развития; целостность внутренней и внешней жизнедеятельности человека.

3. Сущность процесса образования в контексте гуманистической и авторитарной педагогики.

Рассмотреть структуру процесса образования, сущностные характеристики. Классифицировать предложенные педагогические ситуации. Охарактеризовать черты гуманистической и авторитарной парадигм: отношение к ребенку как объекту или субъекту воспитания, формулировка целей и результата, принципов воспитания и обучения. Отразить динамику педагогического процесса (закономерности, этапы и их педагогическую инструментовку), опираясь на различные философские и психологические концепции.

4, 5, 6, 7. Система развивающего обучения (объяснительно-иллюстративная, личностно-ориентированное обучение, мультикультурное образование).

Из ряда описаний уроков и фрагментов уроков выбрать те, что относятся к указанной дидактической системе. Обосновать свой выбор: назвать сущностные признаки системы, ее цель, принципы. Обозначить

концептуальные основы системы обучения. Выделить этапы урока, указав основание для анализа. Определить методы обучения на каждом этапе, назвать некоторые классификации методов, относящиеся к этой системе.

Охарактеризовать особенности выбора и структурирования содержания. Сравнить форму организации учителем познавательной деятельности учащихся на данном уроке с характерным для данной системы подходом к процессу познания, типам обучения. Оценить результативность данной системы обучения. (Характеристика каждой дидактической категории должна начинаться с определения).

8. Система работы классного руководителя.

Опираясь на документы (план работы, дневник), обосновать концептуальные основы работы данного классного руководителя, сопоставив ее с рядом современных воспитательных систем. Оценить технологичность планирования как этапа деятельности данного классного руководителя.

9. Игра как феномен образования.

Опираясь на предложенные ситуации охарактеризовать сущность игры, ее основные признаки и роль в жизни детей разного возраста. Выявить этапы игры как процесса, рассказать об известных классификациях игр. Обосновать возможность использования игры в обучении и воспитании.

Описание фрагментов педагогического процесса (1-23) студенты получают непосредственно на экзамене в зависимости от выбранного вопроса. Анализ 2-3 фрагментов позволяет студенту продемонстрировать знание теории по проблеме: необходимо выбрать тот фрагмент, который соответствует проблеме; показать, какие признаки, проявления предопределили выбор или, наоборот, отказ от фрагмента. Важно опираться на существенные признаки, так как внешне фрагменты могут показаться или очень похожими, или обманчиво очевидными, когда на первый план выдвинуты несущественные признаки.

Вопросам могут соответствовать следующие фрагменты:

1. Педагогика в ряду наук о человеке: 1, 2, 3.
2. Общее, типичное, уникальное в человеке, закономерности его развития: 4, 5, 6 или 5, 8, 19.
3. Сущность процесса образования в контексте гуманистической и авторитарной педагогики: 7, 8, 9 или 8, 10, 18.
4. Система развивающего обучения: 10, 11 или 11, 12.
5. Объяснительно-иллюстративная система обучения: 12, 13 или 10, 15.
6. Личностно-ориентированное образование: 14, 15 или 10, 14 или 21, 22.
7. Мультикультурное образование (диалог): 16, 17 или 15, 16.
8. Система работы классного воспитателя (руководителя, наставника): 18, 19, 20 или 18, 19, 20.
9. Игра как феномен образования: 21, 22, 23. (Фрагменты прилагаются)

Приложение 18

Программа Олимпиады по педагогике 2010

_____июня,_____ , _____аудитория, _____ корпус

Начало _____

Конкурс	Продол-житель-ность (мин)	Участники	Критерии	Баллы
1.	2.	3.	4.	5.
Тест	*Предва рительно*	*Каждый*		*Итоги тестир ования*
1. Комплексный дидактичес-кий анализ урока	50	Каждый	Владение теорией, системность, полнота, аргу-ментированность, логичность	20
2. Визитка группы (2-3 минуты)	20	Группа	Соответствие жанру, креативность	10
3.Решение ситуаций (игровое моделиро-вание)	30	– Группа показывает ситуацию для представителей другой группы; – один представитель другой группы решает ситуацию и поясняет решение; – группа показывает свое решение и делает анализ	– Артистизм, – оптимальность решения «чужой ситуации» – *Владение теорией*: оптимальность решения «своей ситуации» и *полнота анализа* ситуации и её решения в качестве педагогической задачи	5 5 5
4. Реклама (2-3 минуты) педагогичес-кого издания (книга, 2004-2010 гг.)	20	группа	Соответствие жанру, креативность, полнота информации	10

	2.	3.	4.	5.
5. Организация игры (по описанию)	20	Один представитель *от двух групп* со всеми участниками олимпиады	Умение – создать мотивацию на рациональном и эмоциональном уровне, – четко объяснить правила, – увлечь игрой.	15
6. Три проблемы – три решения	20	группа	– Актуальность проблем (не повторять, то, что у др.групп, т.е.продумать больше вариантов) – Научность, осмысленность решения	5 10
7.Дебаты по теме «Национальная инициатива «Наша новая школа» снижает качество образования молодого поколения»	20	Один представитель от группы	– Соответствие жанру, – аргументированность, – выразительность речи	15
	Итого: 3 часа			Итого 100 + результаты тестирования

Приложение 19

Вопросы к экзамену по педагогике

Отвечающий выбирает по жребию и готовит 2 вопроса из разных блоков: «Анализ» и «Проектирование». К вопросам из блока 1 предполагаются фрагменты для анализа

1. Анализ (система)

1.1. Проанализируйте урок по его описанию**.**

Система *развивающего обучения (объяснительно-иллюстративная, личностно-ориентированное обучение*), **возможны другие варианты**.

Сравнить понятия система и технология, дав определения. Обосновать свой выбор: назвать сущностные признаки системы (технологии), ее цель, принципы. Обозначить концептуальные основы системы обучения. Выделить этапы урока, указав основание для анализа. Определить методы обучения на каждом этапе, назвать некоторые классификации методов, относящиеся к этой системе. Охарактеризовать особенности выбора и структурирования содержания. Сравнить форму организации учителем познавательной деятельности учащихся на данном уроке с характерным для данной системы (технологии) подходом к процессу познания, типам обучения. Оценить результативность данной системы (технологии) обучения. (Характеристика каждой дидактической категории должна начинаться с определения).

1.2.Проанализируйте воспитательную систему педагога

Опираясь на документы (план работы, дневник) или фрагмент, описывающий деятельность педагога, обосновать концептуальные основы его работы, сопоставив ее с рядом современных известных в истории XX века воспитательных систем. Охарактеризовать концептуальные основы, отражающие сущность и процесс воспитания, принципы, методы, акценты в содержании, средствах воспитания, прогнозируемый результат.

1.3.Проанализируйте воспитательную систему образовательного учреждения**.**

Опираясь на фрагмент, описывающий деятельность образовательного учреждения, обосновать концептуальные основы работы. Охарактеризовать концептуальные основы, отражающие сущность и процесс воспитания, принципы, методы, акценты в содержании, средствах воспитания, прогнозируемый результат. Назвать руководителя учебного заведения (желательно).

Анализ (субъект)

1.4. Проанализируйте текст, определите, сформирована ли педагогическая компетентность учителя как единство *теоретической* (аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения) и *практической* (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, а также перцептивные умения, умения и навыки вербального общения и педагогической техники) готовности учителя к педагогической деятельности. Охарактеризуйте стиль деятельности педагога.

1.5.Опираясь на характеристику ребенка и описание ситуации, отразить

общие закономерности, факторы **развития**, факторы **формирования** личности; осуществление **общечеловеческого в индивидуальном**; **возрастные** границы развития; целостность внутренней и внешней жизнедеятельности человека. Охарактеризовать проблемы и спрогнозировать пути взаимодействия или коррекции

2.Проектирование

Ответ только *по одной* из 39 ситуаций

2.1. Педагогические ситуации

Примените теоретические и методические знания для грамотного профессионального решения реальной ситуации школьной жизни. Определите цель и задачи вашей деятельности в данном классе вообще и в связи со сложившейся ситуацией предложите план, опишите одно из дел, указав, кто и как будет его организовывать.

2.1.1. Вы - классный руководитель 5-го класса. К вам обратилась за помощью мама одного из ваших учеников. (По вашим наблюдениям, это мальчик доброжелательный и умный.) Сын сдал в ломбард разрозненную золотую сережку и на полученную большую сумму два дня угощал одноклассников газированной водой, конфетами и т.п. Идея принадлежит приятелю, который однажды уже проделал такую операцию. Сын, по словам мамы, стремится к лидерству, хочет завоевать авторитет.

2.1.2. Вы работаете в классе педагогической поддержки. Учащиеся 6-го класса - по разным причинам «трудные» дети. Уровень успеваемости и поведения очень низкий. Дети, копируя родителей, часто грубы, вспыльчивы. К учению относятся хорошо: это поможет в будущем получить профессию, обеспечить семью. Но практически не читают. «Не получается хорошо учиться». Уровень развития коллектива – «песчаная россыпь».

2.1.3. Конфликты между мальчиками и девочками нередко возникают в 10-11 лет. В вашем классе идет давняя «позиционная война». Дети обыкновенные: умные и не очень, тихие и лидеры (у мальчиков и девочек свои). Критикуют друг друга с готовностью, а вот хорошего сказать не могут. Готовы исполнить все, что скажет учитель, но сами еще не могут организовать себя во внеклассной работе.

2.1.4. В школе постоянная проблема: в мужском туалете разбивают унитазы. Пробивают дыры уже второй раз. В этом, вероятно, замешаны «парни» вашего 8-го класса.

2.1.5. К вам подошел ученик (очень умный мальчик, лидер, он вам нравится) с длинным списком человеческих качеств, записанных в две колонки - положительные и отрицательные, у него вопрос; «Куда отнести застенчивость? Куда - патриотизм и идейность?» У вас дружный, организованный, умный 8-й класс.

2.1.6. Весна. Пора убирать оттаявшую грязь. У вас 7-й класс, коллектив на стадии перехода от «мягкой глины» к «алому парусу» Вы активно и ритмично работали с ними весь учебный год. Но намечаемый субботник, вы

уверены, энтузиазма не вызовет. Недавно вы прочитали хорошую статью по экологии. Хочется затронуть эту проблему в классе.

2.1.7. У Вас 6-й класс. Дети доброжелательные, готовые поддержать любые темы, идеи, исходящие от вас, есть очень активные девочки. Единственное, что вас «убивает» - это дремучая неэрудированность детей. Вы любите театр, а они верхом удовольствия считают цирк, не отличают амфитеатр от бельэтажа.

2.1.8. Когда выделили класс уровня «А», в нем было немного больше девочек, чем мальчиков. Потом мальчики уехали, перешли в другие школы - словом, к 9-му классу на 16 девочек осталось 2 юноши. Девочки несколько растеряны, подавлены.

2.1.9. В вашем 7-м классе очередное поветрие. Девочки ходят в спортивных штанах, иногда сверху - юбка или платье. Что говорить о «резине» во рту? Класс, по вашим наблюдениям, близок к этапу «алый парус». Особенно радует лидер Марина: на нее во всей можно положиться. Но как раз она-то и ходит все время как чучело.

2.1.10. Смотрите вы на своих учеников 9-го класса и диву даетесь: добрые, энергичные, открытые в прошлом году, они теперь, кажется, превратились в свою противоположность. Вот тебе и «алый парус»! Не может быть, чтобы все, что было достигнуто в 7-м и 8-м классах прошло бесследно!

2.1.11. У вас 11-й класс, хорошие, умные ребята. Раньше вы ходили с ними в походы и театры. Ваши вечера обсуждала вся школа. А в этом году все записались на курсы, готовятся к поступлению в вуз. В отношении друг к другу появился холодок.

2.1.12. В 10 А классе объединили учеников со склонностями к математике. Классное руководство поручили вам. В классе в основном юноши и только 4 девушки. Учащиеся вполне воспитанные и достаточно замкнутые. Все старательно учатся, никто никому не мешает. Отношения в классе ровные, деловые.

2.1.13. Столкнувшись с элитарным 7-м классом, вы сразу заметили тихое напряжение в отношениях детей. Есть группы «богатеньких» и «простых». У них разные разговоры на переменах, слегка небрежные отзывы друг о друге. Кажется, что некоторые из «простых» смущаются отвечать на уроке.

2.1.14. Вы - классный руководитель 6-го класса. Недавно прошел вечер, посвященный 23 февраля. Мальчики - еще совсем пацаны, даже танцевать не хотят, а лучше поиграют. Девочки уже повзрослели. Как они вытанцовывали перед парнем-практикантом! В модельных туфлях, с распущенными локонами.

2.2. Задание для проектирования развития педагогической ситуации (с учетом знания методики воспитательной работы)

Как известно, педагогическое руководство организаторской деятельностью учащихся имеет отличия в зависимости от того, является ли организатором один ученик, группа детей или все выступают в роли

организаторов какой-либо части общего дела, работая по микрогруппам под руководством совета дела.

Восполните отсутствующие в задании детали и спроектируйте позитивное развитие предложенной ситуации. Ответ должен иметь форму рассказа учителя о своей жизни и работе.

2.2.1.Ваша цель - развить эрудицию детей, поддержать интерес к учебе и т.д. Ваши действия? Организатор - один человек (уточните возраст детей, цель).
2.2.2. Ваша цель - развить эрудицию детей, поддержать интерес к учебе и т.д. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст детей, цель).
2.2.3. Ваша цель - развить эрудицию детей, поддержать интерес к учебе и т.д. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст детей, цель).
2.2.4. Здоровье детей всегда в центре Вашего внимания. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.5. Здоровье детей всегда в центре Вашего внимания. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.6. Здоровье детей всегда в центре Вашего внимания. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст, цель).
2.2.7. Заботу о «Вашем» кабинете вместе с Вами проявляют учащиеся вашего класса. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.8. Заботу о «Вашем» кабинете вместе с Вами проявляют учащиеся вашего класса. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.9. Заботу о «Вашем» кабинете вместе с Вами проявляют учащиеся вашего класса. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст детей, цель).
2.2.10. На ваш взгляд, знания в области экологии, а также переживание ребенком современной экологической ситуации, практические дела по ее преодолению должны пронизывать жизнь вашего классного коллектива. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.11. На ваш взгляд, знания в области экологии, а также переживание ребенком современной экологической ситуации, практические дела по ее преодолению должны пронизывать жизнь вашего классного коллектива. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.12. На ваш взгляд, знания в области экологии, а также переживание ребенком современной экологической ситуации, практические дела по ее преодолению должны пронизывать жизнь вашего классного коллектива Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст, цель).
2.2.13. Вы постоянно заботитесь об обогащении детей эстетическими знаниями, чувствами, предоставляете возможность реализовать себя в различных областях культуры. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.14. Вы постоянно заботитесь об обогащении детей эстетическими знаниями, чувствами, предоставляете возможность реализовать себя в

различных областях культуры. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.15. Вы постоянно заботитесь об обогащении детей эстетическими знаниями, чувствами, предоставляете возможность реализовать себя в различных областях культуры. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст, цель).
2.2.16. Вы стремитесь, чтобы взаимоотношения детей строились на нравственных началах. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.17. Вы стремитесь, чтобы взаимоотношения детей строились на нравственных началах. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.18. Вы стремитесь, чтобы взаимоотношения детей строились на нравственных началах. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст, цель).
2.2.19. Праздник, радостное общение - стиль жизни вашего класса. Впереди - одно из таких событий. Ваши действия? Организатор - один ученик (уточните возраст, цель).
2.2.20. Праздник, радостное общение - стиль жизни вашего класса. Впереди - одно из таких событий. Ваши действия? Организатор - группа детей (уточните возраст, цель).
2.2.21. Праздник, радостное общение - стиль жизни вашего класса. Впереди - одно из таких событий. Ваши действия? Организатор - весь класс (уточните возраст, цель)
2.2.22. Опираясь на характеристику класса, составьте перспективный план вашей работы на год. (Характеристику класса к вопросу предлагает преподаватель).
2.2.23. Опираясь на характеристику класса, составьте тематический план вашей работы. (Характеристику класса к вопросу предлагает преподаватель).
2.2.24. Опираясь на перспективный план работы, составьте календарный план вашей работы. (План к вопросу предлагает преподаватель).

Приложение 20.1

Значимые различия
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов математических специальностей
в экспериментальной и контрольной группе

1 группа	экспери-ментальная		студенты 4 курса факультета математики			
2 группа	контрольная		студенты 4 курса факультета ин-эк			

	Mean	Mean			уровень значимости	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
	G_1:1	G_2:2	t-value	df	p	G_1:1	G_2:2	G_1:1	G_2:2	variancs	variancs
тест	38,542	35,65	0,51	42	0,613	24	20	16,77	20,85	1,545	0,318
саморазви-тие	2,6667	2,75	-0,59	42	0,557	24	20	0,482	0,444	1,175	0,728

Уровень значимости	p < ,05	2,02	*
	p < ,01	2,7	**
	p < ,001	3,55	***

Приложение 20.2

Значимые различия
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов гуманитарных специальностей
в экспериментальной и контрольной группе

1 группа	экспериментальная		студенты 4 курса факультета филологии			
2 группа	контрольная		студенты 4 курса факультета истории			

	Mean	Mean				Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
	G_1:3	G_2:4	t-value	df	p	G_1:3	G_2:4	G_1:3	G_2:4	variancs	variancs
тест	48,66667	31,1	3,2462	33	0,003**	15	20	15,361	16,189	1,1108	0,8558
саморазвитие	2,733333	2,7	0,1855	33	0,854	15	20	0,4577	0,5712	1,5574	0,4022

Уровень значимости	p < ,05	2,04	*
	p < ,01	2,75	**
	p < ,001	3,65	***

Приложение 20.3

Значимые различия
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов гуманитарных специальностей
в экспериментальной и контрольной группе

1 группа	экспериментальная		студенты 4 курса факультета филологии и математики			
2 группа	контрольная		студенты 4 курса факультета истории и ин-эк			

	Mean	Mean				Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
	G_1:1	G_2:2	t-value	df	p	G_1:1	G_2:2	G_1:1	G_2:2	variancs	variancs
тест	42,4359	33,38	2,273	77	0,03*	39	40	16,8	18,57	1,222	0,538
саморазвитие	2,69231	2,725	-0,3	77	0,766	39	40	0,468	0,506	1,17	0,63

уровень значимости	p < ,05	1,99	*
	p < ,01	2,64	**
	p < ,001	3,42	***

Приложение 21.1

Значимые связи
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов математических специальностей
в экспериментальной группе студентов 4 курса факультета математики

Correlations (копия mm-ob-177-12.01.sta)
Marked correlations are significant at p < ,05000
N=24 (Casewise deletion of missing data)

	тест	Саморазвитие
тест	1	
Саморазвитие	0,27	1

Уровень значимости	p < ,05	0,404	*
	p < ,01	0,515	**
	p < ,001	0,623	***

Приложение 21.2

Значимые связи
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов математических специальностей
в контрольной группе студентов 4 курса факультета инэк

Correlations (копия mm-ob-177-12.01.sta)
Marked correlations are significant at p < ,05000
N=20 (Casewise deletion of missing data)

	тест	Саморазвитие
тест	1	
Саморазвитие	0,35	1

Уровень значимости	p < ,05	0,444	*
	p < ,01	0,561	**
	p < ,001	0,66	***

Приложение 21.3

Значимые связи
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов гуманитарных специальностей
в экспериментальной группе студентов 4 курса факультета филологии

Correlations (копия mm-ob-177-12.01.sta)
Marked correlations are significant at p < ,05000
N=15 (Casewise deletion of missing data)

	тест	Саморазвитие
тест	1	
Саморазвитие	0,57*	1

Уровень значимости	p < ,05	0,51	*
	p < ,01	0,641	**
	p < ,001	0,792	***

Приложение 21.4

Значимые связи
показателей успешности выполнения теста по педагогике
и уровня саморазвития студентов гуманитарных специальностей
в контрольной группе студентов 4 курса факультета истории

Correlations (копия mm-ob-177-12.01.sta)
Marked correlations are significant at p < ,05000
N=20 (Casewise deletion of missing data)

	тест	Саморазвитие
тест	1	
Саморазвитие	0,34	1

Уровень значимости	p < ,05	0,444	*
	p < ,01	0,561	**
	p < ,001	0,66	***

Приложение 22

Программа курсовой подготовки
для преподавателей педагогических дисциплин

«Инновационные технологии преподавания педагогических дисциплин в вузе и ссузе как фактор повышения качества подготовки специалистов»

Цель:
создание информационно-мотивационных условий для повышения качества преподавания педагогических дисциплин.

Задачи:
– информировать преподавателей и руководителей образовательных учреждений, занимающихся подготовкой кадров для отрасли образования о тенденциях, научных исследованиях и инновационных проектах в данном направлении;
– стимулировать творческий поиск преподавателей по выявлению ресурсов повышения качества преподавания педагогических дисциплин;
– консолидировать усилия преподавателей педагогических дисциплин;
– освоить экспериментально-аналитическую модель обучения педагогике;
– включить преподавателей в исследовательскую деятельность по выявлению условий реализации экспериментально-аналитической модели обучения педагогике.

Ожидаемый результат:
– удовлетворенность не менее 75% слушателей содержанием и организацией курсовой подготовки;
– разработка и реализация слушателями «индивидуальных технологических проектов» по актуальным проблемам обучения педагогике;
– представление результатов профессионально-исследовательской деятельности на научно-практической конференции.

Формы организации обучения:
– Лекция-диалог.
– Дискуссия.
– Рефлексия проблем в области преподавания педагогических дисциплин.
– Мозговой штурм
– Проектный семинар.
– Круглый стол по обмену опытом работы.
– Индивидуальное консультирование.
– Участие во внеучебных мероприятиях ПГПУ (в качестве экспертов).

Предполагается работа книжного киоска.
.

Основное содержание

	Тема	Содержание
1.	Тенденции развития высшей школы	Болонский процесс. Многоуровневое образование.
2.	Методологические основы развития высшего и среднего профессионального образования	Компетентностный, контекстный подходы к высшему образованию, фундаментализация образования. Деятельностный, *системно* – деятельностный подход; интегративно-аксиологический, модульный подходы, идеи генерализации (укрупнения) дидактических единиц и личностно – ориентированного развивающего обучения. Единстве *учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельностей.*
3.	Качество педагогического образования	Понятие качество, качество образования. Менеджмент качества, система качества. Система качества ПГПУ. Система качества преподавания педагогики.
4.	Содержание педагогического образования	Педагогика как наука, социальная практика и учебная дисциплина. Анализ учебников. Парадигмы педагогического образования.
5.	Модели преподавания педагогики	Соотношение разных видов познавательной и практической педагогической деятельностей как основание для выделения моделей преподавания педагогики. Модели преподавания педагогики в педагогическом вузе XIX – XXI вв.
6.	Технологии и приемы преподавания педагогики	Исторический анализ технологий и методик преподавания педагогики в период XIX – XXI вв. Выявление характерных особенностей процесса преподавания, адекватного механизмам процесса изучения педагогики студентом педагогического вуза (*т.к. преподавание и учение – две стороны процесса обучения*).
7.	Студент как субъект профессионального образования	Возрастные особенности студентов (школьник - студент - взрослый обучающийся). Ценности, цели мотивы получения профессионального образования. Обобщенный и индивидуальный образовательный маршрут студента.
8.	Саморазвитие студента в образовательном процессе.	*Саморазвитие как педагогическая категория. Саморазвития личности студента*-будущего специалиста *в* избыточной и многовариантной *гуманитарной образовательной среде вуза.*
9.	Теоретические основы экспериментально – аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе	**Концепция и модель экспериментально-аналитического обучения педагогике.** Принципы отбора и структурирования содержания экспериментально-аналитического курса педагогики для педагогических вузов. Особенности технологии и методов экспериментально- обучения педагогике. Критерии и показатели для оценки результативности процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике
10.	Условия и опыт реализации концепции и модели экспериментально – аналитического обучения педагогике	Система микроисследований по педагогике как фактор формирования педагогического мышления студентов. Интерактивные формы подготовки к педагогической деятельности. Использование рефлексивных заданий на разных этапах преподавания педагогики. Привлечение студентов факультета к внеучебным мероприятиям кафедры педагогики. Использование аудиовизуальных средств в процессе обучения педагогике. Формы текущего, промежуточного и итогового контроля (тестовые, деятельностные, творческие).

Формы контроля:

1. Анкетирование слушателей.
2. Выступление с докладом на научно-практической конференции ПГПУ.
3. Тестирование (электронный вариант) по тестам кафедры педагогики ПГПУ (по желанию).

Возможные темы исследовательских работ

1. Преемственность программ по педагогике в ссузе и вузе
2. Обучение педагогике как многоуровневый процесс.
3. Система качества преподавания педагогики.
4. Условия реализации компетентностного подхода в процессе обучения педагогике.
5. Этапы обучения педагогике в ссузе.
6. Стимулирование самореализации и саморазвития студентов в процессе обучения педагогике.
7. Развитие педагогического мышления студентов в процессе обучения педагогике.
8. Мониторинг результатов обучения педагогике.
9. Формирование профессионально-исследовательской деятельности будущих учителей в процессе обучения педагогике.
10. Развитие мотивации к педагогической деятельности в процессе обучения педагогике.
11. Парадигмы педагогического образования и образовательные стандарты по педагогике для различных специальностей.
12. Анализ особенностей преподавания педагогике в конкретном учебном заведении (парадигма, модель, используемые технологии и приемы).
13. Использование экспериментально-аналитической модели в процессе обучения педагогике в ссузе.
14. Формы и метолы организации макро-и микроциклов взаимопереходов теория-практика, практика-теория в процессе обучения педагогике.
15. Информационно-методическое обеспечение преподавания педагогики в ссузе и вузе.
16. Взаимосвязь учебной и внеучебной работы как фактор повышения результативности обучения педагогике.
17. Сотрудничество с образовательными учреждениями как фактор повышения результативности обучения педагогике.
18. Особенности организации заочного (дистанционного) обучения педагогике.
19. Роль педагогических дисциплин для развития ключевых компетенций студентов.
20. Особенности изучение педагогики в системе методической работы школы

Приложение 23

Программы научно-практических мероприятий (г.Пермь, Пермский край), способствующих внедрению идей экспериментально-аналитического обучения педагогике

(фрагменты)

23.1. Региональная научно-практическая конференция «Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы образования Пермского края» (18 апреля 2006г.)

Пленарное заседание

Санникова А.И. Методологические подходы к процессу формирования готовности студентов педагогических учебных заведений к профессиональной деятельности.

Лурье Л.И. Педагогическая деятельность как явление искусства.

Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике как один из факторов эффективной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Коробкова В.В. Подготовка педагогических кадров к работе с родителями как актуальная социально-педагогическая проблема.

Рагтт Т.А. Концептуальные основы организации процесса профессионально-личностного становления педагога на современном этапе развития высшего педагогического образования.

Работа секций

Секция 1. Актуальные проблемы профессиональной подготовки и повышения квалификации учительства для региональной системы образования.

Секция 2. Методологические подходы к процессу формирования профессиональной готовности студентов педагогических учебных заведений.

Секция 3. Современные методики и технологии профессиональной подготовки педагогических кадров.

23.2. Конференция учителей Уинской СОШ Пермского края «Личностно ориентированный подход как методологическая основа совершенствования профессиональной деятельности учителя» (20 апреля 2007)

Открытие конференции

Косолапова Л.А. Профессионально-исследовательская деятельность учителя – условие повышения качества образования учащихся.

Часть I. Профессионально-личностный рост учителя – условие качественного образования учащихся.

Киселева Н.В. Некоторые итоги реализации Программы развития школы.
Красноборова Л.В. Профессиональное развитие педагога в условиях личностно ориентированного образования.
Рочева Т.Ю. Анализ результатов диагностики по изучению саморазвития педагогов в Уинской школе с 2005- 2007год.

Часть II. Профессионально-исследовательская деятельность учителя.

Куквинова Г.В. Создание проблемной ситуации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях коллективно-индивидуальной мыследеятельности.
Красноборова Л.В. Сценарий урока немецкого языка в 6 классе.
Мелкозерова Г.В. Развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка в условиях личностно ориентированного подхода к обучению.
*Белобородова Т.А***.** Информационно-коммуникационные технологии личностно ориентированного образования.
Носкова Е.В. Применение личностно ориентированного подхода на уроках географии.
Фефилова Н.В. От ученического проекта к социальному.
Прибылева Г.Г. Личностно ориентированное обучение как здоровьесберегающая технология.
Гибадуллина И. А. Личностно-деятельностный подход на уроках русского языка
Мухаметшина Л.Г. Коллективно-индивидуальная мыследеятельность на уроке русского языка.
Накарякова Т.В. Рефлексия на уроках литературы как средство осознания художественного текста.

23.3. Научно-практическая конференция ПГПУ «Современные технологии в профессионально-педагогическом образовании» 2 апреля 2008 г.

Пленарное заседание

Санникова А.И. д.п.н., профессор, проректор по учебной работе Гуманитарные основания современных образовательных технологий высшего профессионально-педагогического образования.

Лурье Л.И., д.п.н., профессор кафедры педагогики Педагогическое образование и Болонский процесс.

Безукладников к.п.н., доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Компетентностный подход в высшем образовании.

Косолапова Л.А, к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогики Социальная практика как фактор формирования целей и задач учебного предмета «педагогика.

Чарный Б.М. к.п..н., доцент, зав. кафедрой научных основ управления школой Современные образовательные технологии в педагогическом вузе.

Работа секций

Секция 1. Современные подходы, технологии, методики высшего профессионального образования.
Секция 2. Мониторинг результативности преподавания в педагогическом вузе.
Секция 3. Воспитывающий и развивающий эффекты высшего педагогического образования.

23.4. Международная научно-практическая конференция «Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца» (из серии мероприятий к юбилею проф.И.Е. Шварца, 1-2 июня 2009)

Пленарное заседание

Новоселова А.С. (Пермь) Концептуальные идеи И.Е. Шварца о взаимодействии убеждения и внушения в образовательном процессе

Санникова А.И (Пермь) Теория развития творческого потенциала личности средствами образования в свете концепции взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики

Похмелкина Г.Ф. (Москва) Достижения школы И.Е.Шварца: оценка с позиции современной европейской психотерапии

Косолапова Л.А. (Пермь) Использование суггестивных технологий в процессе экспериментально-аналитического преподавания педагогики

Качуровский В.И. (Пермь) Специфика преподавания педагогики в классическом университете.

Работа секций

Секция 1. Педагогика И.Е. Шварца и современные подходы к воспитанию в образовательном учреждении

Секция 2. Педагогика И.Е. Шварца и актуальные проблемы обучения

Секция 3. *Педагогика И.Е. Шварца и преподавание педагогических дисциплин на разных этапах получения педагогического образования (ссуз, вуз)*

Секция 4. Междисциплинарные идеи И.Е.Шварца в перспективе трёх десятилетий.