

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

# СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА

*Монография*



ЮРКОМПАНИ

Москва – 2012

**Авторы:**

Андреев В.И., Андрианова Г.А., Андрущенко В.П., Боровских А.В., Гузий Н.В., Данильченко С.Л., Демин В.П., Загвязинский В.И., Иванова С.В., Мартиросян Б.П., Машкина О.А., Никандров Н.Д., Осмоловская И.М., Петракова Т.И., Роберт И.В., Родичев Н.Ф., Розов Н.Х., Рыжаков М.В., Рябов В.В., Суходольская-Кулешова О.В., Сысоева С.А., Усанов В.Е., Фельдштейн Д.И., Филонов Г.Н., Хоружа Л.Л., Хуторской А.В., Чистякова С.Н., Яковлева Н.И., Ярощук Н.З.

**Рецензенты:**

*С.В. Дармодехин*, директор

Учреждения РАО «Институт семьи и воспитания», академик РАО.

*О.И. Щербак*, директор Киевского профессионально-педагогического колледжа им. А. Макаренко, член-корреспондент НАПН Украины.

**С 568** **Современное образование как открытая система: коллективная монография / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой.** – М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. – 576 с.

ISBN 978-91677-067-4

В монографии, подготовленной коллективом ученых Российской академии образования с участием членов Национальной академии педагогических наук Украины, рассмотрены проблемы и тенденции развития современного образования как открытой системы на основе опыта, накопленного в России и мире.

Книга адресована ученым, педагогам, политикам и управленческим кадрам системы образования.

ББК 74.002

© Учреждение РАО «Институт научной и педагогической информации», 2011.

© Коллектив авторов, 2011.

© Оформление обложки, издательство «ЮРКОМПАНИ», издательство «ЮНИТИ-ДАНА», 2012.

*Н.В. Гузий*

## **ДИДАСКАЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В условиях динамического развития современных цивилизационных процессов реформирование украинской высшей школы происходит в соответствии с наиболее перспективными фундаментальными методологическими и теоретическими подходами, определяющими успешность вхождение национального высшего образования в мировое образовательное пространство. При этом актуализируются вопросы специфики реализации этих глобальных установок в каждом из направлений профессиональной подготовки кадров, в том числе и в области педагогического образования.

Педагогическое образование как самодостаточная сложно-организованная система, изоморфная общей системе высшего образования по принципу «двойного изоморфизма» (В.И. Луговой), функционирует и развивается под воздействием достижений педагогической науки и запросов образовательно-воспитательной практики. Оно призвано содействовать социально-ценностному развитию личности будущего педагога и его профессиональному становлению в избранном виде педагогической деятельности. Традиционно сущность педагогического образования определялась как процесс усвоения будущими учителями совокупности общетеоретических, психолого-педагогических, специально-предметных знаний и практических умений, что позволяет осуществлять учебно-воспитательную работу в соответствующих видах учебных заведений. Сегодня понимание сущности педагогического образования выходит за пределы его рассмотрения как производства и приобретения человеком педагогических знаний, умений и навыков, и даже – присвоения ценностей и смыслов. Его значение связывается с раскрытием сущностных сил личности, что создаст возмож-

ность компетентно и ответственно исполнять социально-профессиональные роли, продуцировать новые идеи, решения, закладывая реальные предпосылки дальнейшего саморазвития личности будущего педагога. Такой подход призван обеспечить утверждение личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования и стимулировать кардинальное переосмысление его теории и методики. Над решением этих задач творчески работают украинские и российские ученые, в трудах которых разрабатываются новые подходы, которые закладывают фундаментальные принципы качественно иного этапа развития педагогического образования (В.П.Андрущенко, И.М.Богданова, В.М.Гринева, П.М.Гусак, Н.М.Демьяненко, О.А.Дубасенюк, И.А.Зязюн, И.А.Колесникова, Л.В.Кондрашова, В.Г.Кузь, З.Н.Курлянд, А.Г.Кучерявий, В.Л.Матросов, А.И.Мищенко, Л.И.Мищенко, А.Г.Мороз, Н.Д.Никандров, Е.Н.Пехота, Л.П.Пуховска, А.Я.Савченко, В.А.Семиченко, В.А.Сластенин, М.И.Сметанский, Г.С.Троцко, Л.А.Хомич и др.).

Вместе с тем, согласно выводам многих исследователей, реальное состояние теории и практики профессионально-педагогической подготовки студентов в педагогических учебных заведениях, невзирая на отдельные достижения и позитивные сдвиги, пока еще не отвечает социальным ожиданиям, кризис педагогического образования считают настолько глубоким, что полный выход из него, по мнению ученых, является достаточно отдаленной перспективой (Е.П.Белозерцев, И.М.Богданова, В.А.Болотов, Н.Н.Демьяненко, В.С.Лазарев, Н.В.Коплина, А.А.Орлов, Е.Н.Пехота, А.П.Тряпицина, В.А.Сластенин и др.). Поэтому концептуальная «проработка» и утверждение новых личностно-ориентированных моделей подготовки педагога-профессионала происходит на фоне критического переосмысления существующих традиционных представлений об организации педагогического образования, которые в течение последних десятилетий оставались без существенных изменений не только благодаря своим преимуществам, но и вследствие присущего педагогическому образованию консерватиз-

ма и инерции. Это в первую очередь касается академической знаниецентристской когнитивистской модели профессионально-педагогической подготовки, а также способов реализации идеи многоуровневого и многоступенчатого непрерывного педагогического образования, относительно которых исследователи отмечают как конструктивные возможности, так и определенные «слабые места» и недостатки. В целом они отображают реальное состояние теории и практики педагогического образования, которому присуще как динамическое развитие парадигматических и технологических оснований, так и системный кризис целесодержательных, методических, результативных аспектов. Это проявляется как на уровне целостной системы профессиональной подготовки педагога, так и на уровне конкретных циклов учебных дисциплин и направлений подготовки – психологического, дидактичного, методического, школоведческого, этического, культурологического и др., каждый из которых имеет собственные специфические возможности в становлении профессионализма будущего педагога. Особенный интерес для нашей работы составляет тот сегмент целостной системы профессионально-педагогической подготовки, который непосредственно презентует студентам дидактологическое знание – знакомит будущих педагогов с теоретическими и технологическими принципами организации педагогического труда.

Сущность и специфика дидактологического образования в контексте современных тенденций модернизации содержания профессионально-педагогической подготовки студентов.

В русле кардинального переосмысления сущности и приоритетов, теоретических и организационных принципов педагогического образования в направлении его многомерности, расширения личностного пространства, возрастания субъектности в течение последних двух десятилетий утверждается и интенсивно развивается специфическое направление и составляющая профессионально-педагогической подготовки студентов – дидактологическое образование, – что существенно обогащает и синтезирует видение студентами «палитры» педагоги-

ческой картины мира с помощью непосредственного раскрытия перед ними целостных характеристик педагогического труда с ориентацией на достижение его высокого качества. Динамическая институализация этого направления в высшей педагогической школе в форме учебных курсов с основ педагогического мастерства, творчества, профессиональной техники учителя-воспитателя подтверждает широкое признание его значимости в решении задач преодоления реально существующего сциентизма, эмпиризма и определенной стихийности в ознакомлении студентов с особенностями будущей профессии педагога. Благодаря исследованиям и практическим усилиям украинских педагогов-ученых И.А.Зязюна, Н.Н.Тарасевич, В.А.Семиченко, Е.С.Барбиной, А.А.Дубасенюк, Е.Н.Пехоты, А.Г.Мороза, А.В.Глузмана и др. в настоящее время активно разрабатываются фундаментально-методологические, предметно-смысловые, организационно-методические основы преподавания учебных дисциплин дидакалогической направленности. Однако такие сдвиги в организации педагогического образования практического характера заметно опережают развитие собственной теории и методики этого направления профессиональной подготовки, на что прежде всего указывает отсутствие и донныне общепризнанного его названия, а следовательно лишает эту составляющую подготовки учителя-воспитателя надежной научной базы и тормозит последующее ее развитие.

Для обозначения сегмента профессионально-педагогической подготовки, который непосредственно знакомит студентов с теоретическими и технологическими основами педагогического труда может быть использовано понятие «дидакалогическое образование/подготовка» (термин наш. – Н.Г.) как производное от существующего, хотя и не очень распространенного названия отрасли знаний об учителе и его профессиональном труде – «дидакалогии», введенного Т.Г.Маркарьяном<sup>1</sup> и

---

<sup>1</sup> *Маркарьян Т.Г.* Школа, работа, учитель (педология и дидакология). – Ростов-на Дону: Буревестник, 1924. – 69 с.

широко используемого современными исследователями (В.В.Буткевич, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, Ю.В.Сенько и др.).

Исходя из понимания дидактики как отрасли теоретических и прикладных психолого-педагогических знаний о сущности, особенностях, закономерностях, принципах, механизмах успешного функционирования специалиста в педагогической профессии, предметом которой выступает педагогический труд в его социально-нормативном и личностно-деятельностном проявлениях, понятие дидактического образования может быть интерпретировано в качестве специфической *интегративной составляющей профессионально-педагогической подготовки разных категорий работников образовательно-воспитательной сферы, которая объективирует устоявшееся дидактическое знание о педагоге и его профессиональном труде в виде специальных учебных дисциплин, овладение которыми обеспечивает усвоение студентами теоретических и технологических основ организации педагогического труда и делает возможным эффективное становление будущего педагога как субъекта профессионального роста.* Сущность же дидактического образования/подготовки нами определяется как *процесс и результат усвоения студентами теоретических и прикладных знаний о специфике, закономерностях, механизмах достижения специалистом-педагогом успеха и высокого качества труда в педагогической профессии на уровне личностных ценностей и смыслов.*

Объективной почвой для становления и утверждения дидактического образования в педагогической школе выступает развитие его ведущих современных тенденций педагогизации, целостности, интегративности подготовки педагога-профессионала, в русле которых можно наиболее рельефно определить его сущность, содержание, специфику педагогического инструментария, в связи с чем они нуждаются в специальном анализе.

Проблема *педагогизации* учебного процесса в высшей педагогической школе, «профессионализации» общепедагогичес-

кой подготовки студентов в целом являет собой достаточно острую и фундаментальную проблему теории и методики педагогического образования при всей ее внешней простоте и, казалось бы, очевидности. При всеобщем признании перспективности самой идеи педагогизации понимание ее сущности и путей реализации оказались разноплановыми за характером и уровнем концептуализации, а именно: как достаточно декларативных требований к активной педагогической ориентации всего учебно-воспитательного процесса, усиления педагогической направленности всех видов аудиторных и внеаудиторных занятий<sup>1</sup>; как соответствия обучению в педагогическом вузе содержания школьного образования, что должно быть образцом для организации занятий в школе<sup>2</sup>; как специальной ориентации изучения специальных дисциплин, направленной на вооружение студентов методическими знаниями, умениями, навыками для успешного осуществления воспитательной работы средствами своего предмета<sup>3</sup>.

В целом же идея педагогизации подготовки учителя-воспитателя выступила своеобразной реакцией на господствующие в педагогическом образовании традиции сциентической предметоцентристской ориентации, доминирования специальных предметов, гиперболизации роли научной и методической подготовки по профилю преподавания в школе и стала их реальной альтернативой. Данная идея направлена на углубление психолого-педагогической подготовки студентов, поскольку, по мнению многих исследователей, статус этих дисциплин остается неоправданно заниженным, им придается скорее вспомогательное значение, что приводит к недооценке учителями роли

---

<sup>1</sup> Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. – №4. – С.73.

<sup>2</sup> Рувинский Л.И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С. 70-73.

<sup>3</sup> Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с. – С. 77-78.



психолого-педагогической теории в практике школьного образования<sup>1</sup>.

Преодоление «знаницентризма» педагогической школы как условие ее профессионализации и педагогизации связывается также с расширением сущности и содержания подготовки учителя, ее обогащения воспитательными аспектами, углубления подсистемы профессионального воспитания будущего педагога. Это направление эффективно разрабатывается в трудах Е.П.Белозерцева, Б.З.Вульфо́ва, В.Ф.Гревцева, С.Б.Елканова, А.А.Орлова, В.И.Лозовой, Н.С.Побирченко, А.В.Репринцева, Г.С.Троцко и др., хотя оно не получило еще достаточного научно-теоретического обоснования и методического обеспечения.

Профессиональное воспитание педагога в большинстве случаев трактуется как гармоничное сочетание фундаментальных знаний, мотивационно-нравственной сферы, адекватных способов поведения; как процесс целенаправленного влияния на сознание, поведение студентов и формирование у них определенных качеств специалиста; как сознательно организованный процесс, в котором будущий учитель выступает субъектом собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания, самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре<sup>2</sup>. Перспективность активизации и расширения этого сегмента профессионально-педагогической подготовки, по мнению А.А.Орлова, обуславливается тем, что при всей своей сложности и многогранности профессиональное воспитание фоку-

---

<sup>1</sup> *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84; *Харламов И.Ф., Горленко В.П.* Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. – №4. – С.74.

<sup>2</sup> *Репринцев А.В.* В поисках идеала Учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – 271 с. – С. 200.

сируется на личностном развитии студентов, на усвоении ими социально значимых профессиональных и личностных ценностей, на становлении субъектности, креативности, комплексной готовности к углубленному самообразованию, самореализации и т.п.<sup>1</sup> Наиболее последовательно и содержательно проблема профессионального воспитания будущего педагога, на наш взгляд, решается в концепции А.В.Репринцева, где профессиональное воспитание понимается как целенаправленный процесс развития личности будущего специалиста с помощью его включение в базовую культуру, социальные отношения и процесс самореализации. Профессиональное воспитание, по мнению ученого, представляет собой процесс последовательного, диалектического движения к цели, результатом которого является нахождение педагогом системы ценностей и идеалов, расширения его духовных потребностей и интересов, обогащения социально ценных мотивов, эмоциональной сферы, моральных и эстетичных чувств, эмпатийных способностей, освоения прикладных умений, навыков, привычек, опыта самой рефлексии, которая должна способствовать сохранению целостности личности специалиста, формированию его творческой индивидуальности, моделированию образа собственного «Я»<sup>2</sup>.

Вместе с целенаправленными влияниями на личность будущего педагога в процессе профессионального воспитания существенным представляется субъектный контекст самовоспитания, сознательного усовершенствования студентом своей личности как будущего профессионала. Он предполагает адаптацию собственных индивидуально неповторимых особенностей и возможностей к требованиям педагогической профессии,

---

<sup>1</sup> Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 61-62.

<sup>2</sup> Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – 271 с. – С. 201-202.

а также формирование готовности будущего учителя-воспитателя к постоянному повышению своей профессиональной квалификации и непрерывному развитию социально-нравственных и других свойств личности (Е.П.Белозерцев, И.Ф.Исаев, О.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.М.Шиянов, Т.Ю.Осипова и др.).

Как видим, повышение роли профессионального воспитания в общей системе подготовки будущего педагога-профессионала создает предпосылки для более полной реализации личности студента как ведущего субъекта овладения педагогической профессией путем активного привлечения к этому процессу его мотивации, способности к смысловому творчеству, рефлексии, развитию потребности в самосовершенствовании, и тем самым способствует концептуализации научно-методического обеспечения личностно-ориентированного педагогического образования.

Идея педагогизации, по мнению Е.П.Белозерцева, В.П.Горленко, Н.Н.Демьяненко, Г.С.Троцко, И.Ф.Харламова и др., касается и «наболевшей» дилеммы соотношения теоретической и практической подготовки учителя-воспитателя, что, исходя из специфики педагогической деятельности, часто разрешается «в пользу» практики. Поэтому ценным является замечание Е.П.Белозерцева о важности не только тесной связи теоретического и практического обучения будущих педагогов, но и необходимости обоих векторов их развития – как от теории к практике, так и от практики к теории. Практика же, по мнению ученого, должна быть не просто дополнением к учебно-воспитательному процессу, а системообразующим фактором подготовки учителя<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с. – С. 90; Демьяненко Н.М. Третья парадигма (Актуалізація історичного досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя ХІХ – першої чверті ХХ століття в сучасних умовах) // Вища освіта України. – 2001. – № 3-1. – С. 43.

Решение проблемы педагогизации профессионально-педагогической подготовки непосредственно связано с повышением статуса психолого-педагогической и общепедагогической подготовки студентов, усовершенствованием преподавания самих педагогических дисциплин, придания им смыслообразующего характера, исходя из их потенциала как: особенной интегративной целостности, элементы которой объединяются общей целью, принципами, внутренним строением, этого важного источника обучения и воспитания учителя, учитывая развивающую, воспитательную, координирующую функции их содержания, формирует у студентов системное виденье педагогической действительности (А.А.Абдуллина, В.А.Семиченко), средства, что активно «вводит» будущего учителя в мир педагогической культуры и поэтапного овладения ее теориями, творческими способами и личностными смыслами, а также интегрирует совокупность всех тех знаний, которые условно можно называть «человековедческими»<sup>1</sup>.

Педагогизацию профессиональной подготовки учителя исследователи связывают и с «фундаментализацией» преподавания педагогических дисциплин, приближением их содержания к современным научным теориям и технологиям, что, по мнению В.В.Краевского, «должен подчиняться принципу концептуализации и осуществляться на высоком теоретическом уровне»<sup>2</sup>. Успешность овладения студентами научно-педагогическими знаниями на уровне учебных курсов требует методологической корректности и четкого соотношения содержания педагогики как науки и учебного предмета, обоснованного отбора системы педагогических знаний для их изучения с точки зрения дидактичной значимости и особенностей восприятия студентами. По убеждению В.В.Краевского, термин «педагогика»

---

<sup>1</sup> Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с. – С. 131.

<sup>2</sup> Проблемы стандартов педагогического образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52-66. – С. 53.

можно употреблять лишь для определения науки как теоретической систематизации знаний об этой сфере действительности, между тем как учебный предмет педагогики является системообразующим началом относительно всего содержания педагогического образования, выступает средством профессиональной подготовки учителя, а не ее самоцелью<sup>1</sup>. Е.Г.Осовский же считает такое определение предмета педагогики функционально ограниченным и предлагает называть педагогику учебной дисциплиной (от лат. *disciplina* – учение), имея в виду совокупность наиболее значимых и дидактически проработанных знаний по отраслям педагогической науки, которые обеспечивают единство теории и практики подготовки педагога-профессионала<sup>2</sup>.

Определяя профессионализацию педагогической подготовки учителя, педагогизацию учебно-воспитательного процесса в вузах этого профиля ведущей тенденцией развития теории и практики педагогического образования, Н.Н.Демьяненко видит ее сущность в многопрофильности дисциплин педагогического цикла (курсив наш. – Н.Г.) и разнообразии видов практики, нахождении оптимального соотношения психолого-педагогических, культурологических и социально-гуманитарных циклов дисциплин, поскольку последние, по выводам автора, не только изолированы один от другого, но и преподаются чаще вне контекста будущей педагогической деятельности<sup>3</sup>. Правильность такой позиции обуславливается объективными закономерностями эволюции педагогического знания, что, как и другие науки, развивается в русле взаимозависимых процессов диф-

---

<sup>1</sup> Проблемы стандартов педагогического образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52-66. – С. 52.

<sup>2</sup> Там же, с. 64.

<sup>3</sup> Демьяненко Н.М. Третя парадигма (Актуалізація історичного досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя ХІХ – першої чверті ХХ століття в сучасних умовах) // Вища освіта України. – 2001. – № 3-1. – С. 42-53. – С. 47.

ференциации и интеграции и это не может не отображаться на содержании общепедагогической подготовки учителя<sup>1</sup>.

Дифференциация predeterminedена постепенным накоплением и расширением научных знаний о педагогических явлениях, возникновением их новых направлений с собственным предметом исследований. При проекции на содержание педагогической подготовки эти научные отрасли определяют актуальную номенклатуру педагогических учебных дисциплин. Согласно положений Концепции педагогического образования Украины современное содержание фундаментальной педагогической подготовки определяется следующими предметами: образование – школа – учитель (вступление в специальность), дидактика, теория воспитания, история педагогики, педагогическое мастерство, сравнительная педагогика, социальная педагогика, современные педагогические технологии, основы педагогического эксперимента)<sup>2</sup>. Каждая из них характеризуется определенным специфическим профессиональным потенциалом, особенностями ее предметного содержания, и потому имеет собственное участие в достижении конечной цели профессиональной подготовки педагогов.

Утверждение в психолого-педагогической науке положений о целостности человеческой личности, интегральном характере ее индивидуальности способствовало формированию перспективного направления педагогики высшей школы на основе представлений о подготовке педагогических кадров как особенной целостности, которая требует системного, комплексного, а не локально изолированного рассмотрения всех ее сторон, элементов, свойств в разнообразных взаимосвязях, соот-

---

<sup>1</sup> Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, функции. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с. – С. 52-53; Мищенко Л.И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с. – С. 242-244; Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 58-66. – С. 60.

<sup>2</sup> Концепція педагогічної освіти. – К.: НПУ, 1998. – 20 с. – С. 15.

ношениях и их интеграции. Целостный подход к учебно-воспитательному процессу в педагогических учебных заведениях успешно разрабатывается в трудах В.А.Семиченко, О.И.Мищенко, А.М.Бойко, А.В.Глузмана, Е.С.Барбиной, И.М.Богдановой, И.А.Колесниковой, Н.К.Сергеева, К.Г.Волынец, С.Н.Глазичева, В.С.Ильина и др. При всем разнообразии его смыслового наполнения центральной идеей выступает положение о том, что личность учителя-воспитателя и его комплексная готовность к педагогическому труду формируется только в целостном педагогическом процессе высшего учебного заведения, а успешно решать сложный класс профессиональных задач способен лишь тот учитель, у которого развито системное виденье учебно-воспитательного процесса как целостного явления. Вместе с тем, традиционно процесс подготовки учителей, по мнению ученых, не рассматривается как системный объект изучения, как особенное целостное явление, как предмет комплексного исследования, а студенты не получают необходимой подготовки к реализации целостного педагогического процесса<sup>1</sup>.

Исходя из понятия педагогической целостности как взаимосвязи различных подсистем педагогического процесса, как комплексного подхода к его организации, как единства обучения и воспитания, С.Н.Глазичев и В.С.Ильин отмечают многофакторность влияний при формировании личности учителя как целостного процесса и выделяют в нем функциональные, структурные, целевые компоненты целостности в их единстве, а ее основой определяют силы самодвижения целого. Авторы полагают, что на основе сформированных свойств педагогической целостности организация процесса подготовки должна опираться на завершенность каждого из ее этапов, на специфический «взнос» каждого учебного предмета в становление личности студента, взаимосвязь целей, средств, результатов

---

<sup>1</sup> *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84. – С. 70.

профессионально-педагогической подготовки как ее наиболее важных структурных компонентов, которые требуют существенного обновления.

В.А.Сластенин и А.И.Мищенко пришли к выводам, что понятие целостности касается лишь системных объектов. Поскольку педагогический процесс представляет собой взаимодействие, то его качественные переходы из одного состояния в другое отражают самоуправление воспитанников и самостоятельную работу педагога. Рассматривая инвариантные и вариативные характеристики целостного педагогического процесса, ученые соотносят педагогическое действие в структуре педагогической деятельности и педагогическую задачу в основе педагогического процесса как их первичные единицы<sup>1</sup>. Перспективным путем обеспечения целостности педагогического процесса в его содержательно-целевых, организационных, операционно-технологических аспектах авторы считают задачный подход. Становление же педагогического процесса до уровня целостности, по мнению В.А.Сластенина и А.И.Мищенко, требует опоры на личностно-деятельностный и индивидуально-творческий подход, соблюдение всех взаимозависимых условий, повышения теоретического уровня педагогического образования<sup>2</sup>.

Разработанная В.А.Семиченко концепция целостности профессионально-педагогической подготовки учителя основывается на положении о том, что высокий уровень осознания студентами учебно-воспитательного процесса как системно организованной целостности обеспечивается выработкой установок на ее разномасштабную структуризацию, овладение системным подходом и способами его проекции на конкретную систему, включением в учебный процесс целостной модели, изоморфной структуре и содержанию профессиональной деятельности, что

---

<sup>1</sup> Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84. – С. 79.

<sup>2</sup> Там же, с.79-84.



способствует интеграции единичных событий профессиональной подготовки, овладению средствами, адекватными сущностным свойствам целостности (педагогического процесса и профессиональной деятельности), осознанию своей интегральной индивидуальности. В качестве такого способа автором предлагается теоретическая модель, инвариантная обеим системам, основой чего выступает педагогическое действие, которое дает возможность показать студенту свойства целого на примере конкретных событий и их системных качеств<sup>1</sup>.

Поиск путей реализации целостного подхода к профессионально-педагогической подготовке учителей для обеспечения и усиления ее системных свойств и качеств неразрывно связывается с развитием интеграционных тенденций в педагогическом образовании в разнообразных их проявлениях. По мнению Е.С.Барбиной и В.А.Семиченко, интеграция учебно-воспитательного процесса в подготовке будущих педагогов предусматривает овладение комплексными знаниями и способами взаимодействия с учениками как его своеобразную пролонгированную цель, а также технологиями организации соответствующего взаимодействия, которые реализуются в конкретной ситуации обучения, воспитания, развития. Вместе с общетеоретической и предметной подготовкой учебный процесс в педагогическом вузе должен способствовать реальной возможности интегрировать отдельные знания, умения, навыки на предметно действенной основе, формируя личностную и деятельностную готовность включаться в непосредственное решение профессиональных задач в конкретной профессиональной ситуации или же ее обучающей модели<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. М.Горького. – К., 1992. – 46 с. – С. 12-15.

<sup>2</sup> Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Учеб.-метод. пособие. – К.: Полиграфкнига, 1996. – 261 с. – С. 235-236.

Механизмы интеграции заложены в разных сторонах профессионально-педагогической подготовки, ими могут выступать как создание педагогических комплексов, многоуровневая система педагогического образования, соотношение теоретических и практических аспектов, сближение социально-нормативных требований и индивидуально-личностного целеполагания, так и взаимопроникновение профессионально-педагогических и личностных качеств студентов, взаимовлияние личностного и деятельностного начал педагогического труда и их проекции на подготовку учителя-воспитателя, взаимосоответствие и взаимозависимость целей, содержания и форм педагогического образования. Их выбор и введение в учебный процесс должен обеспечивать целостность профессиональной подготовки студентов.

Многие ученые подчеркивают особенную интегрирующую роль предметов педагогического цикла в формировании готовности студентов к творческому педагогическому труду, конструировании целостной научной системы педагогической деятельности в единстве с практическим опытом ее реализации, которые не только обеспечивают фундаментализацию профессиональной подготовки учителя, но и выступают тем системообразующим фактором, который охватывает разнообразные отдельные компоненты этой системной целостности (А.Н.Бойко, В.О.Пашенко, И.М.Богданова, Е.С.Барбина и др.). Вместе с тем интеграционные меж- и метапредметные тенденции, по замечанию Е.С.Барбиной, не всегда реально воплощаются в процесс педагогической подготовки, в результате недостаточно четкой выраженности прогностического и мотивационного компонентов обучения, пролонгированной конечной цели, а также неготовности преподавателей ВНЗ к деятельности на межпредметном уровне, распространенного кафедро- и предметоцентризму<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Учеб.-метод. пособие. – К.: Полиграфкнига, 1996. – 261 с. – С. 235-236.

Необходимым условием эффективности интеграционных процессов в педагогическом образовании выступает научное обоснование их теоретических основ, без чего попытки интегрирования могут привести к метафизическому пониманию целостности отдельных компонентов профессионально педагогической подготовки, превратив их тем самым в эклектический конгломерат механистически и формально объединенных разнообразных элементов этой системы. Исследователь этой проблемы К.Г.Волынец подчеркивает научную и практическую значимость поиска путей интеграции содержания и форм педагогического образования для обеспечения формирования интегративных качеств студентов.

Определение сущности профессионально-педагогической подготовки с позиций интегративного подхода способствует утверждению новых взглядов на ее цель, содержание, технологии, призванных обеспечить качественно иной уровень индивидуального присвоения студентами профессиональных знаний, умений, ценностей, опыта творчества для формирования у них комплексной интегральной готовности к педагогическому труду и непрерывному профессионально педагогическому усовершенствованию.

Рассмотренные тенденции и подходы, которые определяют перспективы развития педагогического образования в целом, достаточно специфически реализуются в каждом из направлений профессиональной подготовки учителя-воспитателя, среди которых особенное место занимает дидакалогическое образование.

Феноменология дидакалогического образования в первую очередь определяется тем, что для названий дидакалогических дисциплин используются разнообразные дефиниции, которые символизируют и с разных позиций раскрывают высокое качество и продуктивность педагогического труда как на уровне теории, так и в практическом применении. К таким понятиям прежде всего относятся: педагогическое мастерство (И.А.Зязюн, Н.Н.Тарасевич, Н.В.Кузьмина и др.), педагогичес-

кое творчество (С.А.Сысоева, Н.Е.Лазарев, Н.В.Гузий, Р.П.Скульский и др.), педагогическая культура (Е.В.Бондаревская, М.В.Гринева, И.Ф.Исаев и др.), педагогическая (творческая) индивидуальность учителя (Е.Н.Пехота, Л.А.Мильто и др.), педагогическая техника (В.М.Мыдынкану, Ю.И.Турчанинова, В.П.Чихаев и др.), культура педагогического общения (Т.В.Иванова), педагогическая деонтология (Л.Л.Хоружа, К.М.Левитан), педагогическая риторика (Г.С.Сагач) и др. Это уникальное средство обозначения дидактологических дисциплин и их многотерминологичности достаточно аргументированно объясняет Е.С.Барбина. Автор отмечает, что требования педагогической практики значительно опережают возможности современной научной теории осмыслить и ассимилировать соответствующие явления, и потому такие разные понятия и адекватные им педагогические стратегии «подводятся» под качественно тождественную объективную реальность – профессионально-педагогический труд учителя-воспитателя. Отличия же этих отдельных теоретических и практических систем исследователь видит в сугубо номинальном выделении разных системообразующих факторов, которое сопровождается определенными несущественными смещениями смысловых и ценностных аспектов, сужением или расширением отдельных смысловых компонентов<sup>1</sup>. Действительно, каждая из таких дефиниций является самодостаточным дидактологическим феноменом со специфическим теоретическим фундаментом и технологическими возможностями. К тому же использование оригинальной терминологии предотвращает их дублирование, объективно отображает плюрализм развития дидактологической мысли на этапе ее утверждения в системе психолого-педагогических наук, расширяет грани познания многоаспектного педагогического труда. В то же время такая многозначность усложняет

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Учеб.-метод. пособие. – К.: Полиграфкнига, 1996. – 261 с. – С. 251.

процесс упорядочивания дисциплин дидакалогической подготовки, мешает изучению их родовых сущностных свойств, тормозит развитие собственной теории и методики этого направления профессионально-педагогической подготовки. Поэтому, обобщая результаты существующих немногочисленных исследований, преимущественно сконцентрированных на анализе опыта преподавания основ педагогического мастерства как наиболее распространенного и изученного явления дидакалогической подготовки в украинской педагогической школе, попытаемся экстраполировать выработанные положения и сформулированные выводы на определение теоретической сущности, предметного поля, методических особенностей изучения учебных дисциплин дидакалогической направленности как соотношении отдельного к общему и определим специфику их профессионального потенциала.

Введение курса «Основы педагогического мастерства» в современную систему профессионально-педагогической подготовки по мнению Е.С.Барбиной, Н.Н.Тарасевич, А.А.Дубасенюк, А.В.Глузмана, Е.Н.Пехоты, В.А.Семиченко, Л.А.Хомич, Л.Л.Хоружи и др., не просто расширило и углубило педагогический цикл дисциплин, но и составляло своеобразную альтернативу предметно центрированному педагогическому образованию, его когнитивистской модели<sup>1</sup>, поскольку дало возможность поставить в центр внимания личность студента и целенаправленно влиять на ее развитие, ориентировать будущего педагога на постоянное саморазвитие и самоусовершенствование<sup>2</sup>. Благодаря этому курсу, по мнению Е.С.Барбиной, обеспечивается возможность такой организации профессионально-педагогической подготовки, которая не просто декларирует, но и реально решает задание личностного развития будущего

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Вышш. шк., 1998. – 153 с. – С. 103.

<sup>2</sup> Там же, с. 45.

учителя, индивидуализации учебного процесса, направляет студентов на овладение системой средств самоорганизации собственной педагогической деятельности<sup>1</sup>, последовательно готовит их к педагогической практике и оказывает действенную помощь в развитии педагогической позиции<sup>2</sup>.

Базовое отличие таких учебных курсов от других психолого-педагогических дисциплин определяется в первую очередь их особенной предметностью и целевыми ориентациями – их цель и результат состоит не только в приращивании конкретных знаний и умений, но и в формировании при этом личностных и деятельностных новообразований. Как справедливо отмечает Н.Н.Тарасевич, уникальность курса основ педагогического мастерства, которому донедавна не было аналогов в отечественной образовательной практике, заключается в создании целостного подхода к формированию личности учителя, поскольку обучение будущего педагога основам профессиональной деятельности вместе с усвоением знаний о ней, умений ее анализировать, предусматривает и развитие личностных средств, способствует формированию профессиональной позиции, наращиванию творческого потенциала студентов<sup>3</sup>.

Такая специфическая предметность обеспечивает широкий выход дидакалогических дисциплин в личностное пространство студентов и превращает их в действенное средство профессионального воспитания будущего педагога, поскольку, по выводам исследователей, содержит уникальные возможности для формирования педагогического сознания (О.С.Цокур) и самосознания (Л.В.Римар), педагогического призвания (Л.М.Ахмедзянова), авторитета (И.П.Андриади) и педагоги-

---

<sup>1</sup> Там же, с. 42.

<sup>2</sup> Там же, с. 111.

<sup>3</sup> Теоретические основы содержания общего школьного образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с. – С. 73.

ческой культуры (В.М.Гринева), творческой активности (О.М.Полякова) и творческой индивидуальности (Е.Н.Пехота, Л.А.Мильто), профессиональной направленности педагогического мышления и целе-мотивационной сферы (Е.С.Барбина), этической подготовки (Л.Л.Хоружа), готовности к реализации целостного педагогического процесса (В.А.Семиченко), к воспитательной деятельности (А.А.Дубасенюк), к развитию творческих возможностей учеников (С.А.Сисоева) и таким образом влияет на целостное развитие личностных качеств учителя, а не лишь на заполнение пробелов в его подготовке (Н.Н.Тарасевич). Именно курс «Основы педагогического мастерства» считается исследователями чуть ли не единственным среди цикла психолого-педагогических дисциплин, который непосредственно ориентирован на профессиональное развитие и саморазвитие будущего учителя, индивидуализацию и персонализацию его подготовки, прямо раскрывает перед студентами содержание педагогического труда, позволяет им выстраивать профессиональный «Я-образ» и овладевать средствами профессионального роста, активно способствует повышению уровня творческого профессионального мышления, развития гуманистической направленности, гибкости и пластичности этих процессов (Е.С.Барбина, А.В.Глузман, Е.Н.Пехота, Н.Н.Тарасевич и др.).

Особенную значимость дидактические дисциплины приобретают в качестве потенциального и реального средства обеспечения целостности профессионально педагогической подготовки, реализации интегративных тенденций в ее содержании и формообразовании. Подобные предметы не только углубляют и расширяют традиционный пласт педагогических знаний, но и являются «обобщающими» дисциплинами, то есть такими, которые, по словам М.М.Нечаева, «способны обогащать синтез, интеграцию отдельных элементов в целостную систему», а также раскрывать системные качества этих дисциплин, по мнению Е.С.Барбиной – возрождать целостность про-

фессиональной подготовки на процессуальном и результативном уровнях<sup>1</sup>.

Методологические функции педагогического мастерства в системе подготовки учителя как фактора ее интеграции глубоко раскрыты в концепции Е.С.Барбиной. По утверждениям автора, благодаря педагогическому мастерству в процесс профессиональной подготовки в наглядной форме имплицитно вносится парадигматический подход современной научной методологии: работа со сложными структурными объектами, ознакомление с системными свойствами этих объектов, формирование элементов системного мышления. Поэтому этот курс повышает возможности всех других психолого-педагогических, методических и специальных предметов отображать содержание профессионального труда педагога, помогает усваивать знание и умения, которые не актуализируются другими дисциплинами<sup>2</sup>, способствует выделению связей между этими знаниями и умениями, которые (а не сами знания и умения) становятся специальными объектами усвоения. Студент на занятиях по педагогическому мастерству сталкивается с более реальными, а не абстрактными проблемами профессиональной деятельности, и у него формируется потребность в обобщенном понимании ее сущности, развивается способность к синтезу знаний, происходит их интеграция с целью повышения эффективности и качества педагогической деятельности<sup>3</sup>.

В русле концепции целостности профессиональной подготовки учителей, по мнению В.А.Семиченко, курс «Основы педагогического мастерства» выполняет функцию возобновления исходной (предметной) формы профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе высшего учебного за-

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Высш. шк., 1998. – 153 с. – С. 4.

<sup>2</sup> Там же, с. 54.

<sup>3</sup> Там же, с.245-246.



ведения, поскольку на профессиональных моделях студенты учатся решать профессиональные задачи, овладевают приемами педагогического анализа<sup>1</sup>.

Исходя из приведенных особенностей, дидакалогические учебные дисциплины, как и сами идеи педагогического мастерства, творчества, культуры и т.п., удачно синтезируют отдельные направления профессиональной подготовки будущего учителя, дополняют ее традиционное содержание, выступая в то же время и средством совершенствования, и условием системного усвоения комплекса профессионально педагогических знаний, умений и навыков, и стимулом профессионального и личностного развития. Во время специально проведенных исследований феноменологии преподавания основ педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования Е.С.Барбиной установлено, что внедрение такого курса оказалось удачной попыткой осуществить множественную интеграцию содержания, процедур и смыслов профессионально педагогической подготовки в высших педагогических заведениях. Не дублируя традиционные учебные дисциплины (теорию педагогики, психологию, методику воспитательной работы и др.), по выводам исследователя, он существенно их дополняет путем интеграции теоретических знаний с отдельных предметов и трансформирует в практические эквиваленты педагогической деятельности. Если педагогика и психология выступают теоретической базой основ педагогического мастерства, то относительно методик преподавания специальных дисциплин этот курс выполняет пропедевтическую функцию<sup>2</sup>. Особая эффективность достигается в случае признания педа-

---

<sup>1</sup> Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. М.Горького. – К., 1992. – 46 с. – С. 38.

<sup>2</sup> Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Высш. шк., 1998. – 153 с. – С. 111-112.

гогического мастерства сквозным системообразующим фактором непрерывного педагогического образования. Поэтому успешность овладения каждым студентом основами педагогического мастерства обеспечивает целостность, последовательность и преемственность этой системы, ее внутреннюю интеграцию<sup>1</sup>. Интегративные свойства курса «Основы педагогического мастерства» определяют и другие исследователи, в частности Л.А.Хомич считает его технологическим фундаментом профессионально-педагогической подготовки<sup>2</sup>, а А.А.Дубасенюк подчеркивает, что педагогическое мастерство больше всего способствует сочетанию теоретических знаний с практическими умениями, психологических знаний – с педагогическими<sup>3</sup>.

Следовательно, феноменология дидактологического образования в целостной подготовке педагога-профессионала определяется ее уникальными и разнообразными возможностями в утверждении личностно-ориентированного педагогического образования. Сущность этого явления состоит в перенесении дидактичных проекций разработанных научно обоснованных идеализирующих конструкций высококачественного педагогического труда на процесс профессионально-педагогической подготовки в виде учебных дисциплин и способов их изучения, объективированных определенными дефинициями – детерминантами и сквозными системообразующими факторами, с помощью которых в сознании и деятельности студентов моделируются методологические и теоретические, методические и практические аспекты таких эталонных образцов и стандар-

---

<sup>1</sup> Демьяненко Н.М. Третя парадигма (Актуалізація історичного досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя ХІХ – першої чверті ХХ століття в сучасних умовах) // Вища освіта України. – 2001. – № 3-1. – С. 42-53. – С. 246.

<sup>2</sup> Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с. – С. 133.

<sup>3</sup> Дубасенюк О.А. Формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів // Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – С. 3-77. – С. 38.

тов. При этом следует согласиться с Е.С.Барбиной, что фактически любая продуктивная (дополнено нами. – Н.Г.) идея может выступать системообразующей, если она последовательно, педагогически грамотно и технологически проработано включается в учебный процесс<sup>1</sup>. Справедливым следует также признать замечание автора о том, что такой системообразующий фактор не должен быть слишком узким, поскольку будет ориентировать студентов лишь на отдельные аспекты, тогда как многие другие не станут предметом специальной рефлексии<sup>2</sup>.

В соответствии с результатами наших теоретических поисков, вместе с широкоизвестными и более признанными дидактическими названиями и понятиями педагогического мастерства, творчества, культуры, техники и др., таким же самостоятельным (фундаментальным) системным объектом со сложноразвитой структурой является параметр профессионализма. Эта ведущая акмеологическая категория аккумулирует в своем содержании отмеченные ранее понятия и потому способна углубить формирование у студентов системного видения эталонных моделей педагогического труда и служить системообразующим фактором дидактической и, шире, профессионально-педагогической подготовки. Введение дефиниции профессионализма в категориально-терминологический аппарат теории и методики педагогического образования не только способствует его обновлению и упорядочиванию, но и выступает стимулирующим механизмом модернизации традиционных подходов к организации педагогического процесса в педагогических учебных заведениях, механизмом продуктивной трансформации его целевых ориентаций с подготовки учителя-предметника на становление педагога-профессионала. Это обусловливается следующими функциями дефиниции профессионализ-

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Высш. шк., 1998. – 153 с. – С. 69.

<sup>2</sup> Там же, с. 69.

ма в учебно-воспитательном процессе высшей педагогической школы:

- *описательной* – служит эталонной характеристикой высокого качества педагогического труда, что не только опосредствованно, а и непосредственно проектируется на формулировку цели, конструирование содержания, выбор технологий, достижение результатов профессионально-педагогической подготовки студентов;

- *методологической* – закладывает определенные фундаментальные стратегии, ракурсы, подходы научной рефлексии в контексте современных задач профессионального обучения и воспитания студентов;

- *объяснительной* – способствует пониманию закономерностей, механизмов становления будущего учителя-воспитателя как профессионала, обоснованному выбору путей и средств организации этого процесса;

- *прогностической* – раскрывает новые грани и перспективы относительно проектирования целостной системы профессионально-педагогической подготовки студентов, ее целей, содержания, технологий;

- *преобразующей* – активизирует процессы реконструкции, модернизации фундаментальных стратегий и тактических ориентиров профессионально-педагогической подготовки, в частности в направлении от узко дидактических к индивидуально развивающим.

Проведенное исследование создают научную базу для осмысления динамических и часто опережающих разработку теории процессов институализации дидактических учебных дисциплин в высшей педагогической школе. Это требует проектирования целостной научно-методической системы овладения студентами циклом дидактических дисциплин, главным образом их содержательных основ.

*Проектирование содержательных основ дидактического образования будущих педагогов.*

Проектируя содержательные основы дидакалогической подготовки будущих педагогов, мы исходили с того, что педагогическое проектирование является эффективным способом конструирования *единого дидакалогического пространства*, – специфической образовательно-развивающей и воспитательной среды изучения студентами учебных дисциплин дидакалогической направленности. Это требовало научного обоснования определения содержания дидакалогического образования и изучения специфической предметности этих учебных дисциплин, выяснения их места в целостной системе профессионально-педагогической подготовки, отбора и структуризации учебного материала с последующим определением технологических особенностей его усвоения студентами на основе реализации принципов личностно-ориентированного обучения.

Успешное решение этих вопросов осложняется общей ситуацией отсутствия убедительной, развернутой концепции конструирования содержания педагогического образования и системы надежных принципов построения учебных планов и соответствующих программ учебных дисциплин. Они создаются и структурируются в основном эмпирическим путем по формальным признакам с учетом существующих традиций<sup>1</sup>. Вместе с тем, на сегодня проведен ряд успешных исследований, в которых обосновывается и конкретизируется содержание учебных дисциплин психологической (Н.И.Лифинцева, В.Я.Ляудис, В.А.Семиченко, Н.И.Повякель и др.), методической (В.А.Болотов, С.П.Бондар, И.Н.Шапошникова, О.Г.Ярошенко и др.), педагогической подготовки в целом (В.И.Гинецинский, Н.В.Коноплина, В.С.Лазарев, Л.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Л.А.Хомич и др.) и ее отдельных направлений, – дидактичес-

---

<sup>1</sup> Мищенко Л.И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с. – С. 108; Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57-64. – С. 59.

кого (В.И.Бондарь, П.М.Гусак, Н.А.Шайденко), воспитательного (В.И.Бондарь, О.С.Барткив, А.А.Дубасенюк, Г.С.Троцко), школоведческого (Л.И.Даниленко, Н.М.Островерхова, С.О.Сысоева, Т.И.Шамова).

Главная проблема реализации этой части исследования заключалась в определении путей трансформации научных дидактикологических знаний и эвристических возможностей созданной нами теоретической модели педагогического профессионализма<sup>1</sup> в дидактичную конструкцию, доступную для овладения студентами, исходя из общепризнанных положений детерминированности содержания образования предметным полем и структурой научного знания (А.Н.Алексюк, Г.О.Бордовский, И.А.Зязюн, Е.О.Красновский, В.С.Леднев, Н.Ф.Тализина, Г.П.Щедровицкий и др.). Эта достаточно сложная процедура требовала опоры как на фундаментальную теорию содержания образования, разработанную в трудах дидактов Ю.К.Бабанского, В.С.Леднева, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, М.М.Скаткина, так и на современные исследования в области теории содержания педагогического образования, отраженные в публикациях А.А.Абдуллиной, П.М.Гусака, Н.Н.Демьяненко, Н.В.Коноплиной, В.С.Лазарева, Л.И.Мищенко, Л.А.Хомич и др.

Содержание образования в наиболее общем, энциклопедическом значении понимается как глобальная функция обучения, которая заключается в передаче подрастающему поколению накопленного социального опыта и культуры в их педагогической интерпретации для сохранения и последующего развития<sup>2</sup>. Дидактическая категория содержания образования трактуется как система научных знаний о разных сторонах действительности, практических умений, навыков, способов деятель-

---

<sup>1</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

<sup>2</sup> Теоретические основы содержания общего школьного образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

ности, групп мировоззренческих идей и соответствующего поведения, которыми следует овладеть учащимся. Содержание образования формируется под воздействием объективных и субъективных факторов, а ведущими требованиями к его конструированию является направленность на достижение основной цели воспитания и наличие научной основы. В соответствии с этим содержание педагогического образования определяется современными исследователями как сложное и достаточно мобильное понятие, которое основывается на педагогических закономерностях, принципах, методах, приемах обучения студентов и представляет собой массив учебной информации и алгоритмов формирования умений и навыков специалиста-педагога, которые обеспечивают единство приобретения студентами прикладных, фундаментальных и методических знаний как основы профессионализма и общей культуры учителя<sup>1</sup>. Факторами же формирования содержания педагогического образования выступают: объективными – потребность общества в совершенствовании человека и развитии науки, что сопровождается появлением теоретических идей и экспериментальных исследований; субъективными – общественные отношения, приоритеты тех или иных педагогических течений.

Проектируя смысловые основы педагогической системы становления профессионализма студентов в процессе изучения дисциплин дидактической направленности, следует исходить из положения, сформулированного выдающимися теоретиками содержания образования В.В.Краевским, И.Я.Лернером, М.М.Скаткиним, о разных уровнях формирования этой дидактической категории: 1 – фундаментального и всеобъемлющего уровня общих теоретических представлений с позиций социального заказа; 2 уровня – учебного предмета; 3 уров-

---

<sup>1</sup> Мищенко Л.И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с. – С. 109.

ня – учебного материала<sup>1</sup>. П.М.Гусак определяет аналогичные уровневые характеристики организации содержания профессионально-педагогической подготовки: глобальный, отображенный в профессиографических моделях специалиста; этапный – в учебных планах; оперативный – в программах учебных дисциплин.

Относительно проблемы нашего исследования: целевая ориентация на формирование основ профессионализма у студентов педагогических вузов стратегического, тактического и оперативного уровней представлена как их относительной автономностью, так и взаимопереходами и взаимосвязями. Глобальный стратегический уровень функционирования разработанной педагогической системы детерминируется современными парадигмальными личностно-ориентированными концептуальными подходами к организации профессионально-педагогической подготовки педагогических кадров, актуальным социальным заказом, который традиционно аккумулируется в педагогических профессиограммах как своеобразном «паспорте» профессии и определяет объем и научно обоснованное соотношение социально-гуманитарных, психолого-педагогических, профессиональных знаний, а также педагогических, методических, специальных умений и навыков, необходимых будущему учителю. Это и составляет сущность содержания педагогического образования и организации контроля по его усвоению.

В современных реалиях своеобразным эквивалентом социально обусловленных нормативных требований к содержанию подготовки педагогических работников выступают Государственные стандарты образования (ГСО), которые регламентируют взаимные обязанности государства и студента относительно получения социально значимой профессионально-педагогической квалификации последнего и устанавливают фунда-

---

<sup>1</sup> Теоретические основы содержания общего школьного образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с. – С. 45.



ментальное обязательное содержание, объем, уровни образовательной и профессиональной подготовки при определенной автономности ВНЗ относительно их определения. При этом, как замечают участники «круглого стола» по проблемам стандартизации педагогического образования, ввиду очевидной функциональной значимости стандарта, необходимость его создания обусловлена в первую очередь запросами общества, государства, личности, а не внутренне системной целью и интересами<sup>1</sup>. К тому же проблема стандартизации содержания педагогического образования рассматривается, как правило, с позиций обязательных минимальных требований к объему и качеству подготовки педагогических кадров, тем временем как в других отраслях деятельности, в западных образовательных системах стандартизация основывается скорее на критериях «максимальности», глобальных перспективах развития, что, как и недостаточная разработанность экспертизы и методов объективной диагностики качества педагогического образования, часто становится причиной их острой критики<sup>2</sup>. В связи с этим достаточно убедительной является постановка этого вопроса В.С.Ледневым – автор справедливо указывает на необходимость оптимизации, а не минимизации системы содержания образования<sup>3</sup>.

Основными составляющими ГСО являются образовательно-квалификационные характеристики (ОКХ), образовательно-квалификационные программы (ОПП), базовые учебные планы, создание которых предусматривает конструирование с

---

<sup>1</sup> Проблемы стандартов педагогического образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52-66. – С. 55.

<sup>2</sup> Мищенко Л.И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с. – С. 142; Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 58-66. – С. 59.

<sup>3</sup> Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, функции. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с. – С. 52.

помощью специальных процедур производственных функций, типичных задач деятельности, системы знаний и умений, которые обеспечивают их решение и выполнение, и их квалификационных критериев (ОКК); содержание умений, системы смысловых модулей, нормативов учебного времени, перечень учебных дисциплин в соответствии с требованиями ОКХ и их «удельный вес» (ОПП); номенклатуру учебных дисциплин и их программы.

Непосредственное участие в работе творческих коллективов Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова по разработке ОКХ, ОПП по направлению «педагогическое образование» для образовательных уровней «бакалавр-магистр» специальностей «начальное обучение», «дошкольное воспитание», «иностранный язык и литература» способствовало осмыслению и интерпретации специфических смысловых принципов и возможностей учебных курсов дидактологической направленности, определению их места в целостной системе профессионально-педагогической подготовки благодаря выявлению присущих им производственных функций педагогического труда с соответствующим кругом типичных задач педагогической деятельности и умений, что их обеспечивают, а также содержанию этих умений, и в дальнейшем определению системы смысловых модулей дидактологических учебных курсов.

Разработанный комплекс характеристик ОКХ, ОПП относительно дисциплин дидактологической подготовки позволил удостовериться в их специфическом предназначении и возможностях в целостной системе профессионально-педагогического образования, что полностью соотносится с сформулированными В.С.Ледневым принципами структуризации содержания образования – дифференциации и интеграции системы содержания образования<sup>1</sup>. Это, с одной стороны, обуславливает за-

---

<sup>1</sup> Там же, с. 52-53.

кономерную дифференциацию педагогических дисциплин и выделение среди них самодостаточных учебных предметов (в том числе дидактологической направленности), а с другой – интеграцию психолого-педагогических знаний и образования интегративных по своей природе учебных дисциплин, среди которых снова-таки выделяются дидактологические учебные курсы. Последние, в частности курс по основам педагогического мастерства, по мнению Е.С.Барбиной, особым образом связывает отдельные аспекты общей и педагогической психологии, истории педагогики, дидактику, теорию и методику воспитания, отраслевые методики вокруг «общей» проблемы профессионального труда учителя-воспитателя, придавая им конкретности, хотя каждая из таких дисциплин имеет специфические возможности<sup>1</sup>.

Важнейшую роль в содержании профессионально-педагогической подготовки играет учебный предмет как органическая часть, первичная единица его единой системы и в то же время автономная целостность его разноуровневых элементов. Это требует научно обоснованного отбора и структуризации учебного материала с учетом специфики изучения предмета науки как объекта, который является важнейшим источником и фактором формирования содержания обучения. Соответственно содержание учебных дисциплин дидактологической подготовки призвано формировать в сознании студентов обобщенный концептуальный «образ» высокопродуктивного профессионально-педагогического труда в единстве его разнообразных сторон. Это требует обоснованного решения проблемы адекватного отбора и структуризации учебного материала дидактологических дисциплин.

В нашем экспериментальном опыте для выработки у студентов системы таких представлений использовалась разрабо-

---

<sup>1</sup> Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Высш. шк., 1998. – 153 с. – С. 110.

танная теоретическая модель педагогического профессионализма, созданная на основе творческой трансформации достижений современной дидактики относительно методологических принципов, сущности, содержания, структурного состава этого социально-педагогического явления и психолого-педагогического феномена<sup>1</sup>. Она выступала константной единицей и инвариантной основой определения содержания всех учебных дисциплин, включенных в экспериментальную систему дидактической подготовки как ее вариативных трансформаций. Дидактическая проекция модели педагогического профессионализма требовала учета ряда факторов и условий, которые влияют на развивающий потенциал учебного материала дидактических дисциплин.

Проектируя содержание единого дидактического пространства педагогической системы становления профессионализма студентов и соответствующих учебных дисциплин дидактической направленности, мы опирались на общедидактические принципы отбора и построения содержания учебного предмета с учетом социального заказа, реальных условий и закономерностей обучения в высших учебных заведениях, сформулированных В.И.Каганом и И.А.Сичениковым. Они предполагают соответствие содержания дисциплин дидактической подготовки глобальной цели педагогического образования – формирования гармонически развитой личности педагога, требованиям построения органически целостной системы подготовки специалистов педагогического профиля, формирования эффективных способов и средств познавательной и профессиональной деятельности, опосредствованных целью и возможностями этих дисциплин.

Кроме того, учитывалось мнение В.И.Гинецинского о том, что проектирование содержания педагогических учебных дис-

---

<sup>1</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

циплин является многоуровневым процессом, который предусматривает разграничение целостных характеристик предметной отрасли, выделение проблемно-тематических блоков учебной информации, принципов, подходов и фундаментальных концепций, которые используются для фиксации эмпирических признаков и их перехода в теоретические положения, а также технологического уровня раскрытия содержания через систему средств и методов обучения и воспитания, определения качеств личности, выделения понятийно-терминологического аппарата.

При проектировании единого дидактологического пространства смыслового блока научно-методической системы становления основ профессионализма будущих педагогов мы опирались на разнообразные общепризнанные положения теории содержания образования и подходы к его определению, разработанные в трудах Ю.К.Бабанского, И.Я.Лернера, М.М.Скаткина, В.В.Краевского. Это позволило увидеть несколько аспектов смыслового компонента системы, которые использовались как для отбора учебного материала, выделения и структуризации учебных элементов дидактологических учебных дисциплин, так и для определения средств, обеспечивающих усвоение этого содержания. При этом учитывался принцип функциональной полноты содержания образования, сформулированный В.С.Ледневым, и развитый применительно к содержанию педагогического образования Л.И.Мищенко, который подчеркивает необходимость конструирования (проектирование) многомерного, полифункционального содержания педагогического образования с достаточной представленностью его значимых подсистем и выявления их основных связей<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, функции. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с. – С. 50-52; *Мищенко Л.И.* Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с. – С. 199-203.

Важной проблемой конструирования содержания дидактологического образования является процедура определения его структуры как комплекса элементов и дидактических единиц, которые требуют усвоения для реализации многоуровневой цели формирования основ профессионализма у студентов и обеспечения эффективного педагогического влияния на развитие интегративных компонентов этого сложного целостного образования. Их проектирование должно отображать теоретично значимый и практично ориентированный учебный материал, формировать субъективный ценностно-смысловой профессионально-педагогический опыт студентов как совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебных, профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию и к числу которых могут относиться (за Э.Ф.Зеером) отдельные объекты, действия, события и т.д. Как структурная целостность, дидактологический опыт будущих педагогов состоит из совокупности одноименных знаний, умений, личностных качеств, каждый из этих компонентов выполняет не только познавательную и операционную (инструментальную), но и мотивирующую и оценочную функции. Это позволило нам опираться на эвристически мощную концепцию содержания общего образования И.Я.Лернера, М.М.Скаткина, В.В.Краевского, благодаря которой успешно преодолеваются традиционные сциентические подходы сведения содержания образования педагогических дисциплин лишь к его «зуновским» ориентациям.

Рассматривая содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре (а не по объему) культуре общества во всей его структурной полноте, ученые-дидакты выделяют в нем четыре ведущих элемента, которые необходимо трансформировать в субъективный опыт учащихся: опыт познавательной деятельности, что фиксируется в системе знаний; опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; опыт творчества в форме принятия нетипич-

ных решений в проблемных ситуациях; опыт реализации эмоционально-ценностного, волевого отношения в форме личностных ориентаций<sup>1</sup>.

Исходя из понимания содержания дидактологического образования как накопленного в истории профессионально-педагогического сообщества социально значимого опыта и достижений культуры труда, подлежащих усвоению студентами как основы для приобретения ими соответствующих видов готовности к его творческому выполнению, мы выделяем следующий комплекс элементов содержания дидактологического образования:

- систему методологических, теоретических, прикладных знаний о разнообразных сторонах и аспектах педагогической профессии, а также закономерностях и технологиях достижения ее высот, что составляет результат усвоения учебной информации дидактологического характера и отражает *теоретическую* готовность будущего педагога к профессиональному труду;

- систему обобщенных интеллектуальных и практических умений и навыков, которые обеспечивают усвоение известных и признанных в педагогическом содружестве способов выполнения педагогических действий на основе приобретенного опыта их осуществления, образуя тем самым *практическую* готовность к педагогической деятельности;

- опыт творчества – создание объективно или субъективно нового педагогического продукта благодаря усвоению специфических процедур самостоятельной реконструкции приобретенных знаний и умений в новой педагогической ситуации развития, выделению их новых свойств и подходов, активно комбинируя известные способы педагогической деятельности. Это составляет *комплексную креативную готовность* студентов к нестандартному решению педагогических задач, к трансфор-

---

<sup>1</sup> Теоретические основы содержания общего школьного образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

мации усвоенных педагогических знаний, умений, навыков и созданию новых образцов педагогического опыта;

- опыт эмоционально-ценностного и волевого отношения к разнообразным сторонам педагогического труда, педагогической действительности и мира в целом, детерминированный сформированными личностно-профессиональными новообразованиями – переживаниями, ценностными ориентациями, целями, взглядами, убеждениями как источниками профессиональной активности. Это характеризует *личностную (психологическую) сторону готовности* студентов к педагогической профессии.

Выделенные элементы содержания дидактологического образования сложным образом взаимосвязаны между собой и составляют целостную систему, а их усвоение предусматривает превращение (трансформацию) этого объективно существующего профессионально-педагогического опыта и культуры в собственно значимое достояние личности студентов.

Иерархия этих связей предполагает их последовательность и постепенное усложнение: усвоение каждого из представленных элементов является условием их дальнейшего успешного функционирования, то есть без усвоения дидактологических знаний невозможно создание эффективных способов педагогической деятельности, их творческое приложение и ценностное осмысление. Приобретенные знания формируют новые умения и становятся важными как для их закрепления, так и для дальнейшего обновления. Оба эти элемента непременно вызывают определенное личностное эмоционально окрашенное отношение к содержанию усвоенного опыта, порождают и формируют ценностное к нему отношение.

Кроме этого можно выделить *ведущие функциональные подсистемы* содержания дидактологического образования, определяющие основные способы усвоения содержания учебного материала и требующие применения адекватных методов, приемов, форм обучения, создания соответствующих психолого-педагогических условий. Среди таковых выделяем мотиваци-



онно-стимулирующую, информационно-гносеологическую, диагностико-проектирующую, коммуникативно-интерактивную, праксично-преобразующую функции.

*Мотивационно-стимулирующая* – вызывает эмоциональное переживание, интерес к приобретаемым дидактическим знаниям и умениям, удовлетворяя (или не удовлетворяя) потребности и мотивы овладения «секретами» педагогической профессии и определяя стремление к собственному профессионально-педагогическому самоусовершенствованию. Это предотвращает использование примитивных способов преодоления негативных эмоциональных состояний, способствует снятию напряжения и стрессов в педагогическом труде, выработке позитивной модальности эмоций, рациональных подходов к их стимулированию, побуждает к поиску продуктивных способов самореализации в будущей педагогической профессии.

*Информационно-гносеологическая* – определяет формирование у студентов дидактического тезауруса – усвоение системы терминов и понятий, с помощью которых в сознании будущих педагогов раскрывается объективная сущность, закономерности, особенности разных явлений и сторон педагогического труда, что предопределяет достижение его высокого качества, формирует субъективный смысл использования приобретенных знаний и ценностное к ним отношение.

*Диагностико-проектирующая* – способствует овладению студентами средствами самопознания профессионально важных качеств собственной личности, системой методов самоанализа, самопрогнозирования, самоконтроля, что формирует рефлексивное отношение к себе как педагогу-профессионалу и обеспечивает рациональное проектирование задач, векторов профессионально-педагогического роста, придает ему целенаправленный и осознанный характер.

*Коммуникативно-интерактивная* – обеспечивает эффективность взаимодействия будущего педагога с другими субъектами педагогического процесса на диалогической основе, определяет пути формирования культуры его профессионального

поведения, утверждает толерантность, тактичность, взаимообмен профессиональными и духовными ценностями, удовлетворяет потребности в межличностном и профессиональном общении, способствует приобретению позитивного опыта конструктивного решения проблемных вопросов, предотвращает обострение отношений и конфликтные ситуации.

*Практично-преобразующая* – позволяет практически использовать усвоенные знания, выработанные ценности и смыслы путем приобретения и закрепления педагогических умений и навыков педагогической деятельности, общения, саморегуляции, которые превращаются как в факторы внешнего влияния на ход педагогических процессов, так и во внутренние детерминанты гармонизации профессионального самочувствия педагога, его психоэмоциональной разгрузки. На этой основе усвоенные знания, умения и навыки даже репродуктивного характера трансформируются в новые образования, обеспечивая поиск продуктивных педагогических решений и форм профессионального поведения.

Выявленный комплекс элементов и процессуально-функциональных подсистем содержания дидактологического образования инвариантного характера создает основу для научно обоснованного конструирования вариативного содержания конкретных дидактологических дисциплин. При определении их номенклатуры и последовательности изучения использовался принцип, сформулированный В.С.Ледневым, который состоит в последовательности, согласованности, нахождении взаимосвязей как отдельных учебных курсов, так и циклов, групп, блоков учебных дисциплин, постепенном усложнении содержания их учебного материала<sup>1</sup>.

Ведущими этапами дидактологического образования и подготовки будущих педагогов было определено: I. – *адаптационно-ориентационный* (пропедевтический), что предусматрива-

---

<sup>1</sup> Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, функции. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с. – С. 50-54.

ет изучение студентами в начале обучения в педагогическом заведении курса «Вступление в педагогическую профессию»; II – *информационно-аналитический* (базовый), который заключается в овладении будущими учителями-воспитателями учебной дисциплины «Основы педагогического творчества и мастерства»; III – *обобщенно-систематизирующий* (надстроечный, интегративно-стабилизирующий), который представляет преподавание авторского учебного курса «Основы профессионализма преподавателя высшей школы» для студентов-магистрантов.

Методика поэтапной реализации спроектированной системы становления профессионализма будущих педагогов в процессе дидактологического образования, содержательное наполнение названных учебных дисциплин дидактологической направленности, разработка эффективного комплекса педагогических средств, методов, приемов, форм организации учебно-воспитательного процесса работы станет предметом дальнейшего изучения.

### **ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Высш. шк., 1998. – 153 с.

2. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы: Учеб.-метод. пособие. – К.: Полиграфкнига, 1996. – 261 с.

3. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

4. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

5. Демьяненко Н.М. Третья парадигма (Актуалізація історичного досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя ХІХ – першої чверті ХХ століття в сучасних умовах) // Вища освіта України. – 2001. – № 3-1. – С. 42-53.

6. Дубасенюк О.А. Формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів // Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – С. 3-77.

7. Концепція педагогічної освіти. – К.: НПУ, 1998. – 20 с.

8. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, функции. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

9. Маркарьян Т.Г. Школа, работа, учитель (педология и дидактика). – Ростов-на Дону: Буревестник, 1924. – 69 с.

10. Мищенко Л.И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 420 с.

11. Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57-64.

12. Проблемы стандартов педагогического образования // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 52-66.

13. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – 271 с.

14. Рувинский Л.И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С. 70-73.

15. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. М.Горького. – К., 1992. – 46 с.

16. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

17. Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 58-66.

18. Тарасевич Н.Н. Обретение педагогического мастерства // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 73-79.

19. Теоретические основы содержания общего школьного образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

20. Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. – №4. – С.72-78.

21. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.