**Тарасова Светлана Ивановна. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01, 13.00.08.- Ставрополь, 2006.- 473 с.: ил. РГБ ОД, 71 07-13/76**

**СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

*На правах рукописи*



**ТАРАСОВА Светлана Ивановна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭВОЛЮЦИОНИРУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЫТИЯ**

**Специальности** 13.00.01 **- общая педагогика, история педагогики и**

**образования**

1. **08 - теория и методика профессионального образования**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

***40***



**Президиум ВАК Минобрнауки России (решение от«** *^***20С^г. решил выдать диплом ДОКТОРА** *ЧМ/С\** **наук**

**Начальник отдела**

Научный консультант **доктор** педагогических наук, профессор **В.И. ГОРОВАЯ**

Ставрополь - 2006

ВВЕДЕНИЕ 4

ГЛАВА 1. Генезис, онтологический статус, место педагогической деятельности в системе современного человекознания 17

1. Категория деятельности в пространстве научных знаний 17
2. Историческая обусловленность представлений о педагогиче- ческой деятельности 40
3. Методологические принципы исследования педагогической деятельности 61

[Выводы 80](#bookmark2)

ГЛАВА 2. Педагогическая деятельность как эволюционирующее понятие и базовая категория педагогики 83

1. Проблема разработки и систематизации категорий в педа­гогике 83
2. Педагогическая деятельность - базовая категория педагоги­ки, её связь и соотношение с другими понятиями 98
3. Педагогическая деятельность как эволюционирующая кате­гория 126

[Выводы 149](#bookmark3)

ГЛАВА 3. Развитие категории «педагогическая деятельность» в исследованиях отечественных психологов 151

* 1. Исследование личностных особенностей субъекта педагоги­ческой деятельности 151
  2. Исследование сознания и мышления субъекта педагогиче- 177 ской деятельности
  3. Исследование межличностных отношений в процессе педа­гогической деятельности 198

[Выводы 220](#bookmark4)

ГЛАВА 4. Пространство современной педагогической деятельно­сти как способ педагогического бытия 222

1. Категориальный синтез понятий «пространство» и «педагоги­ческая деятельность 222
2. Пространство педагогической деятельности в контексте ан- 249 тропологического знания и культурной идентичности
3. Компетентностный и акмеологический подходы в оценке

! педагогической деятельности..... 280

Выводы "..  ....... 315

ГЛАВА 5. Практика подготовки специалиста к педагогической деятельности в разных образовательных системах 318

1. Состояние практики осуществления педагогической дея­тельности: констатирующий эксперимент 318
2. Процесс подготовки специалиста как субъекта педагогиче­ской деятельности 337
3. Оценка готовности выпускника современного вуза к осуще­ствлению педагогической деятельности 393

[Выводы 428](#bookmark7)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 431

ЛИТЕРАТУРА 436

ПРИЛОЖЕНИЯ 455

Актуальность исследования. Резко изменившиеся социальные условия в стране, переход науки к комплексным исследованиям, запросы рыночной эко­номики обусловили диверсификацию образовательной сферы, вызвав появление разнообразных по формам, уровням, видам и типам образовательных структур, модернизацию содержания и методов обучения, расширение спектра образова­тельных услуг, что объективно потребовало изменения представлений о педаго­гической деятельности.

К настоящему времени в науке сложилось несколько подходов к ее изуче­нию: философско-методологический; социо-культурологический; психологиче­ский; антропо-акмеологический; компетентностный и др.

Изучение научных источников показывает, что проблема педагогической деятельности исследуется и с точки зрения роли педагога в обществе, методо­логии и теории развития его личности (С.И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др.), и с позиции совершенствования профессиональной подготовки педагога (О.А. Абдуллина, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Г.М. Гогоберидзе, Ф.Н. Го- ноболин, В.И. Горовая, В.А. Кан-Калик, Э.М. Никитин, Л.Ф. Спирин и др.). Не­которые труды касаются психологических особенностей деятельности педагога (JI.B. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Л.М. Митина, *ЯЛ.* Понома­рев, С.Л. Рубинштейн и др.), вопросов формирования готовности специалиста к осуществлению различных педагогических функций (Н.В. Кузьмина, А.И. Ми­щенко, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др.). Имеется ряд работ, посвященных развитию педагогической культуры специалиста (Е.В. Бондаревская, Е.И. Видт, М.Г. Гарунов, И.Ф. Исаев, Г.Ф. Карпова, И.Я. Лернер, З.И. Равкин и др.), пре­одолению педагогических деформаций и затруднений (Т.С. Полякова, М.М. Ры­бакова, Г.С. Сухобская и др.), специфики педагогического общения (А.А. Бода­лев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, А.В. Петровский и др.) и др.

В последнее время весьма актуальными стали проблемы: проектирования педагогических ценностей (Б.М. Бим-Бад, Б.З. Вульфов, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Ни- кандров, З.И. Равкин, Т.Н. Таранова и др.); развития педагогических способно­стей (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, К.К. Плато­нов, Б.М. Теплов и др.), профессиональной направленности личности педагога (П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткина, В.В. Сериков, Г.И.Щукина и др.), развития педагогического мышления (В.Н. Дружинин, Ю.Н. Емельянов, А.В. Карпов, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.); профессиографического описания педагогической деятельно­сти (Ю.С. Алфёров, Е.И. Антипова, В.А. Сластенин, В.А. Яковлев).

Важными представляются развиваемые в последние десятилетия учения о творческой педагогической деятельности (С.М. Годник, В.И. Загвязинский, А.К.

Маркова, Я.А. Пономарев, Л.М. Фридман, P.M. Чумичева и др.), функциональной и уровневой ее организации (ГМ. Андреева, А.А. Бодалев, Н.М. Борисенко, А.А. Брудный, В.И. Горовая, J1.A. Карпенко, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Панфё­ров, Б.Д. Парыгин, Я. Яноушек и др.).

Особое внимание в отечественной педагогике уделяется вопросам совер­шенствования понятийно-категориального аппарата. В ряде трудов обоснованы положения специальной лексикографии и лексикологии, выделена системоло- гия педагогических категорий (B.C. Безрукова, А.Ф. Дановский, И.М. Кантор, Л.А. Беляева, А.Я. Найн, Ф.А. Фрадкин и др.), обозначены тенденции развития и трансформации теоретических понятий педагогики (Л.И. Атлантов, Н.Д. Ви­ноградов, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Найн, Н.Е. Румян­цев, В.Ф. Чиж и др.).

Однако неоднозначность позиций представителей разных научных школ и разноплановость проводимых исследований влечет за собой необходимость даль­нейшего методологического и теоретического изучения педагогической деятель­ности. Это позволит, на наш взгляд, уточнить генезис, онтологический статус, ме­сто педагогической деятельности в системе современного человекознания; обос­новать базисный характер педагогической деятельности по отношению к другим категориям педагогики; систематизировать психологические аспекты в изучении данного феномена; раскрыть теоретические основы пространства педагогической деятельности и определить модель процесса подготовки специалиста как субъекта педагогической деятельности.

В этой связи научный поиск должен быть направлен на преодоление несо­гласованности в теоретическом осмыслении и практическом использовании поня­тия «педагогическая деятельность», которое традиционно не включается в чис­ло базовых категорий педагогики, хотя обладает богатыми эвристическими воз­можностями, не в полной мере используемыми педагогической наукой.

Остается открытым и вопрос об эволюционировании категории «педаго­гическая деятельность», её связи с другими ключевыми понятиями педагогиче­ской науки.

Понятие «педагогическая деятельность» привычно рассматривается как средство социализации личности, как важный механизм культурогенеза. Однако фактически оно никогда не раскрывается с позиции бытия сущего.

Наконец, проблема педагогической деятельности требует рассмотрения её в контексте становления и развития личностных качеств педагога- профессионала, существенного изменения подготовки будущих специалистов в разных образовательных системах и др.

В последние годы во многих работах (Е.В. Бондаревская, Е.Н. Глубокова,

В.И. Горовая, Е.А. Климов, А.Ю. Козырева, Л.С. Подымова, Л.О. Романова, Н.М. Яковлева и др.) отмечается острая потребность образовательной практики в педа­гоге нового типа, способном работать в новых социальных условиях, нетрадици­онно подходить к решению различных педагогических задач и ситуаций, созда­вать авторские технологии обучения и т.п.

Между тем практика освоения педагогической деятельности в вузах нередко сопровождается противоречиями между:

* динамикой профессиональных задач, требованиями к педагогической про­фессии и недостаточной готовностью специалистов к их выполнению;
* необходимостью подготовки педагога как субъекта педагогической дея­тельности и консерватизмом педагогического образования;
* целостностью содержания профессиональной деятельности и овладени­ем ее студентом через множество предметных областей;
* общественной формой существования профессиональной педагогиче­ской деятельности, коллективным характером труда, предполагающим меж­личностное взаимодействие и общение и индивидуальной формой ее присвое­ния студентами и др.

Названные и другие противоречия определяют необходимость проекти­рования пространства педагогической деятельности, обеспечивающего функ­ционирование целостной модели становления личности педагога- профессионала.

Таким образом, налицо проблема, связанная с необходимостью теоретиче­ского обоснования педагогической деятельности как эволюционирующей кате­гории педагогики и способа педагогического бытия, включающая: разработку представлений о генезисе, онтологическом статусе, месте педагогической дея­тельности в системе современного Человекознания; выработку методологиче­ской и теоретической основы дифференциации и интеграции ключевых педаго­гических категорий, определение их сущности, принципов соподчинения; выяв­ление особенностей субъекта педагогической деятельности на личностном и профессиональном уровнях; концептуальное обоснование пространства педаго­гической деятельности; антропологическую интерпретацию педагогической дея­тельности как процесса и результата осуществления человека; раскрытие культ- рологического аспекта педагогической деятельности и обоснование компетент- ностного и акмеологического подходов как способов оценки педагогической дея­тельности; разработку модели процесса подготовки специалиста как субъекта педагогической деятельности.

Решение данной проблемы составило цель исследования.

Объектом исследования явилась педагогическая деятельность.

В качестве предмета исследования выступила педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия.

Гипотеза исследования. При проведении исследования, мы исходили из следующих предположений:

* разобщенность научных (философских, психологических, педагогиче­ских, социальных и др.) знаний, дающих представление о сущности педагогиче­ской деятельности и процессе её реализации, в значительной мере можно пре­одолеть за счет построения понятийного тезауруса проблемы. При этом поня­тийная структура проблемы должна иметь по крайней мере четыре конструктив­ных среза: (1) понятия, раскрывающие сущностные стороны педагогической деятельности в их взаимной связи и обусловленности; (2) понятия о целостных свойствах субъекта педагогической деятельности; (3) понятия о целостных свой­ствах пространства педагогической деятельности, его механизмах и закономер­ностях функционирования; (4) понятийная основа построения и организации процесса освоения педагогической деятельности будущим специалистом;
* обоснование базисного характера педагогической деятельности возможно на основе методологии, обеспечивающей упорядочение, систематизацию, уточ­нение содержания и объемов основных педагогических понятий; ключевые по­нятия педагогики целесообразно описывать с точки зрения норм деятельности, а не передаваемого содержания, и следовательно, необходимо иметь абстрактную модель, с помощью которой можно их описывать и различать; понимание слож­ности понятия «педагогическая деятельность» может определить пути дальней­шего его исследования, позволит трактовать педагогическую деятельность как эволюционирующую категорию педагогики;
* для выявления специфики педагогической деятельности необходим ана­лиз тех психологических процессов, состояний и свойств, которые позволяют рассматривать эту деятельность с позиции субъектности; педагога следует рас­сматривать как индивида - биологический организм с присущими ему типоло­гическими особенностями, как личность - носительницу профессионально зна­чимых свойств и качеств, как субъекта обладающего способностью превращать педагогический труд в предмет практического преобразования своего бытия с целью достижения творческой самореализации в профессии и создания главной духовной ценности жизни - развития личности обучающегося;
* для выделения ведущих факторов становления личности педагога необхо­дима теоретическая модель пространства педагогической деятельности, отобра­жающая её антропологическую направленность и культурную идентичность;
* моделирование процесса подготовки специалиста как субъекта педаго­гической деятельности требует учета содержательных и технологических ас­пектов, позволяющих постепенно переводить учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста; на начальном и последующих стадиях освоения педагогическая деятельность должна проявляться и разви­ваться как единая целостная конструкция.

Цель и гипотеза исследования логически определили его задачи:

1. Проследить генезис и теоретически обосновать онтологический статус и место педагогической деятельности в системе современного человекознания, для чего исследовать категорию «деятельности» в пространстве научных знаний и рассмотреть историческую обусловленность представлений о педагогической деятельности.
2. Выделить и обосновать целесообразность применения системы мето­дологических принципов в изучении педагогической деятельности.
3. Теоретически обосновать педагогическую деятельность как эволюцио­нирующую и базовую категорию педагогики, уточнив при этом её структуру, содержание, объем, связи и соотношения с другими ключевыми понятиями пе­дагогики.
4. Исследовать основные направления изучения субъекта педагогической деятельности в контексте активности и сознательности реального профессио­нального бытия человека - как индивидуальности и личности.
5. Концептуально обосновать модель пространства современной педаго­гической деятельности, отражающую её антропологическую сущность и куль­турную идентичность; установить роль компетентностного и акмеологического подходов как способов оценки педагогической деятельности.
6. Предложить модель процесса подготовки специалиста как субъекта пе­дагогической деятельность; разработать диагностический инструментарий для определения уровня готовности выпускника вуза к осуществлению педагогиче­ской деятельности;

Общую методологию исследования составили: положения философии о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений, а также деятельности как спо­собе самореализации человека в труде и общении; философия субъектно­гуманистического подхода; теория познания; концепция объективных и субъек­тивных факторов развития личности; педагогическая теория и концепция о един­стве логического и исторического; основные положения системного подхода, по­ложения логики, когнитивной теории, теории моделирования, отечественной и за­рубежной дидактики и педагогической прогностики. Исследование выполнено также на основе аксиологического, субъектно-ориентированного, культурологи­ческого, синергетического, антропологического, акмеологического, профессио- графического, компетентностного подходов.

В основу конкретной методологии исследования положены принципы комплексности, системности, синергизма, детерминизма, развития, восхождения от абстрактного к конкретному, взаимодействия исторического и логического; со­четания сущего и должного, саморегуляции, самоактуализации, регулируемого эволюционирования, единства теории и практики, предполагающие познание сущности педагогической деятельности, выявление и обоснование понятийного аппарата исследования; выявление законов существования и функционирования педагогических явлений, условий и факторов их развития и целенаправленного изменения.

Теоретической основой исследования явились: философия и методология научного познания (В.В. Краевский, В.А. Лекторский, Б.Г. Юдин и др.); теория деятельности (Г.С.Батищев, А.А.Вербицкий, В.В.Давыдов, И.И.Ильясов,

1. В.Запорожец, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); теории лич­ности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, М.С.Каган, В.СЛеднев, В.Н.Мясищев, В.С Мерлин, А.Н.Леонтьев, М.К.Мамардашвили, Э.С.Маркарян, К.К.Платонов и др.); теории развития личности (К.А.Абульханова-Славская, Л.С.Выготский,
2. В.Давыдов, Э.В.Ильенков, Ж. Пиаже, В.В.Сериков, Д.И.Фельдштейн и др.); концепции педагогической деятельности (О.А.Абдуллина, Ф.Н.Гоноболин, В.И. Горовая, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин и др.).

Решению поставленных задач способствовало использование и других теоретических построений: *о связи структуры деятельности и личностных ка­честв субъекта деятельности* (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, А.В. Чечулин и др.); *о соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности* (В.В. Давыдов, В.А. Лекторский и др.); *об исторической изменчивости представлений и норм педа­гогической деятельности* (Д.Л. Андреев, В.Л. Бенин, И.А. Колесникова, Б.Г. Мещеряков и др.); *о единстве педагогического сознания, педагогического об­щения и педагогической деятельности* (П.К. Анохин, Ю.Н. Емельянов, Н.П. Ерастов, А.З. Зак, А.А. Орлов, Е.К. Осипова, Л.Е. Плескач и др.); *о закономер­ностях освоения педагогической деятельности* (Н.А. Аминов, И.Ф. Исаев, М.Д. Левитов, Н.Д. Никандров и др.); *о диалектической взаимосвязи между поня­тиями* (B.C. Библер, Е.К. Войшвилло, П.В. Копнин и др.).

Исходные методологические позиции позволили сформулировать предва­рительную концепцию исследования, суть которой состоит в теоретико­методологическом обосновании педагогической деятельности как эволюциони­рующей категории педагогики и способе педагогического бытия, раскрытии концептуальных основ пространства педагогической деятельности, в условиях которого происходит становление целостной личности педагога как субъекта педагогической деятельности.

Решение поставленных задач основывалось на использовании комплекса научно-педагогических методов исследования:

* теоретические (историографический, ретроспективный, сравнительно­сопоставительный, методологический анализ предмета исследования, педаго­гическое моделирование, теоретическое обобщение); , ’
* эмпирические: *опросно-диагностические* (анкетирование, тестирование, шкалирование, обобщение независимых характеристик, оценивание), *обсерва­ционные* (педагогическое наблюдение), *праксиметрические* (анализ продуктов деятельности студентов, аспирантов, учителей школ и преподавателей вузов, педагогической документации), *экспериментальные* (констатирующий, форми­рующий и итоговый педагогический эксперимент).

В исследовании реализованы методы математической статистики, адап­тированные к задачам исследования (компьютерная обработка данных, кла­стерный, корреляционный и факторный анализы с процедурой VARIMAX, ме­тод графических схем).

Экспериментальная база исследования. Исследовательская работа осуществлялась с 2001 по 2006 гг. Опытно-экспериментальная часть исследо­вания проводилась на базе Ставропольского государственного университета (СГУ), Ставропольского государственного педагогического института (СГПИ), Ставропольского государственного аграрного университета (СГАУ), Армавир­ского государственного педагогического университета (АГПИ), Ставрополь­ского краевого института повышения квалификации работников образования (СКИПКРО); в 2001-2004 гг. - работа велась в рамках краевой эксперименталь­ной площадки по теме: «Моделирование активной образовательной среды», в 2001-2005 гг. - по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение личност­ного развития студентов педагогических специальностей» (на основе межву­зовского сотрудничества); в 2002- 2006 гг. - в рамках федеральной эксперимен­тальной площадки по теме: « Технологии контроля и оценки качества подго­товки специалистов в вузе»;.

Эмпирическую базу исследования составили: материалы опросов, анке­тирования, интервьюирования студентов, магистров, аспирантов, учителей об­щеобразовательных школ, преподавателей вузов - всего около 4600 человек; опыт преподавания педагогических дисциплин для студентов и магистров экс­периментальных групп СГУ, СГАУ, СГПИ, СГПУ; опыт работы в научно­исследовательской лаборатории педагогики и психологии высшей школы, опыт чтения курсов «Педагогика», «Педагогика и психология высшей школы», «Пе­дагогика», «Методика преподавания учебного предмета», «Актуальные про­блемы современной психолого-педагогической науки», «Управление образова­тельными системами в школе и вузе»; личное участие соискателя в краевых ме­роприятиях по проблемам педагогического творчества и педагогического обра­зования (2004-2006 гг.) в качестве эксперта.

Этапы исследования:

* *на первом этапе* (2001-2002 гг.) разрабатывались методологические и теоретические основы исследования; изучалась и анализировалась философ­ская, психологическая и педагогическая литература; обобщался опыт вузов по формированию готовности выпускников к педагогической деятельности; изу­чалась степень разработанности проблемы;
* *на втором этапе* (2002-2003 гг.) осуществлялась разработка концепции исследования; формулировалась система методологических принципов изуче­ния педагогической деятельности, выявлялись основные направления изучения субъекта педагогической деятельности; обосновывалась модель пространства современной педагогической деятельности и способы ее оценки; разрабатыва­лись модель процесса подготовки специалиста к осуществлению педагогиче­ской деятельности, образовательные программы, практико-ориентированные технологии подготовки специалиста-педагога в разных образовательных систе­мах; осуществлялась разработка и адаптация методологического инструмента­рия исследования;
* *на третьем этапе* (2003-2004 гг.) проводился педагогический эксперимент с целью проверки выдвинутых гипотетических положений, пилотажная апробация авторских образовательных программ, анализ полученных данных, определение критериев оценки уровней готовности выпускника вуза к осуществлению педаго­гической деятельности, корректировка общей концепции исследования;
* *на четвертом этапе* (2005-2006 гг.) осуществлялась статистическая об­работка и интерпретация полученных результатов, подготовка рекомендаций по внедрению результатов исследования в практику высшего профессиональ­ного образования. Оформлялась рукопись диссертации.

**Научная новизна исследования:**

* впервые комплексно исследованы генезис, онтологический статус, сущ­ность и место педагогической деятельности в системе современного человекоз- нания. Целостно и непротиворечиво педагогическая деятельность представлена как форма бытия педагогической реальности;
* выделена система общеметодологических принципов и обоснована це­лесообразность их применения в изучении педагогической деятельности (об­щенаучный и конкретно-научный уровни);
* впервые предпринята попытка устранить разобщенность научных пред­ставлений о сущности педагогической деятельности за счет построения поня­тийного тезауруса проблемы имеющего четыре конструктивных среза: понятия, раскрывающие сущностные стороны педагогической деятельности в их взаим­ной связи и обусловленности; понятия о целостных свойствах субъекта педаго­гической деятельности; понятия о целостных свойствах пространства педагоги­ческой деятельности, его механизмах и закономерностях функционирования; понятийная основа построения и организации процесса освоения педагогической деятельности будущим специалистом;
* впервые обоснован базисный характер категории «педагогическая дея­тельность» на основе выявления внутрикатегориальных отношений между поня­тиями «педагогическая деятельность», «образование», «воспитание», «обучение» по двум основаниям: логическому (род-вид) и системно-структурному (часть- целое); обоснована правомерность применения их в теоретическом анализе;
* впервые проведена систематизация исследований, позволяющих тракто­вать педагогическую деятельность как эволюционирующую категорию педаго­гики: изменение объема, что расширяет знания об этой деятельности; измене­ние содержания, что свидетельствует об углублении знаний об этой деятельно­сти; изменение взаимоотношений между данным понятием и другими понятия­ми педагогической науки, что влечет за собой изменение его места в системе педагогических категорий;
* уточнены сущность понятия «субъект педагогической деятельности», понимание субъекта педагогической деятельности в контексте констатирующе­го начала - возникновение культурно и социально обусловленной способности управлять своей профессиональной деятельностью, произвольно регулировать свое поведение, координировать систему отношений, сознательно организовы­вать собственную жизнь, определять собственное развитие, в том числе и пси­хическое;
* впервые предложена концепция пространства педагогической деятель­ности, представленная в структурном, функциональном и профессиографиче- ском планах в виде сопряжения двух линий: горизонта районирования и оси смыслообразования; показано, что становление личности педагога - профес­сионала есть развитие и субъекта, и самой педагогической деятельности;
* разработаны и обоснованы критерии и нормы оценки педагогической деятельности на основе компетентностного и акмеологического подходов;
* определены теоретические и технологические основы проектирования процесса подготовки специалиста как субъекта педагогической деятельности, предложена модель этого процесса, включающая стадии и уровни освоения студентами целостной профессионально-педагогической деятельности.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней: обоснованы три плана рассмотрения категории «деятельность» - генетический, структурно­функциональный, динамический; выработана теоретическая основа дифферен­циации и систематизации педагогических понятий, определен порядок соподчи­нения терминов (педагогическая деятельность, образование, воспитание, обуче­ние, развитие, социализация), обосновано их соотношение на основе структурно­логического анализа; разработан и теоретически обоснован «информационно­педагогический тезаурус», посредством которого обеспечивается освоение педа­гогической деятельности в ее информационном аспекте, включающий четыре подсистемы понятий, отличающихся различной степенью общности (общенауч­ные, методологические, деятельностные и прикладные); выявлены особенности межличностного взаимодействия в процессе педагогической деятельности на ос-. нове разных методологических подходов (деятельностного, системно- коммуникативно-информационного, социально-психологического); сформули­рован антропологический смысл педагогической деятельности как способ фор­мирования человека, как инструмент определения целей и содержания образова­тельно-воспитательного процесса; конкретизированы структура и функции педа­гогической деятельности: определены ее характерологические признаки (педаго­гическая деятельность - ценность, педагогическая деятельность - система, педа­гогическая деятельность - процесс, педагогическая деятельность - результат); на основе метода графов выявлены функциональные компоненты педагогической деятельности (исследовательский, конструктивный, коммуникативный и рефлек­сивный); выделены и теоретически обоснованы основные критерии сформиро­ванное™ педагогического мышления (профессиональная зрелость, продуктив­ность, результативность, эффективность); разработаны методология, теория и практико-ориентированные технологии организации процесса подготовки спе­циалиста как субъекта педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разра­ботанные в нём теоретические положения дают педагогам-исследователям не­обходимые представления о целостном характере педагогической деятельно­сти, этапах её эволюционирования и способах осуществления; представлено пространство педагогической деятельности, в рамках которого должно проис­ходить становление профессионализма личности педагога; созданы научно­практические рекомендации по преодолению недостатков в подготовке специа- листа-педагога в разных образовательных системах; представлена акмеологиче- ская модель педагога, которая выступает ориентиром в организации деятельно­сти по его развитию и саморазвитию; разработаны целевой, содержательный и технологический компоненты модели процесса подготовки специалиста как субъекта педагогической деятельности, предложена система критериев оценки уровней сформированности профессиональной готовности выпускников вуза к осуществлению педагогической деятельности (адаптивный, презентативный, интегративный).

Теоретические положения и выводы могут быть использованы при опреде­лении концептуальных основ дальнейшего развития педагогического образова­ния, в процессе совершенствования государственных образовательных стандар­тов. Разработанные на основе результатов исследования диагностические мате­риалы, учебные программы, учебные пособия, курсы лекций и методические ре­комендации могут быть использованы в широкой образовательной практике.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась обоснованно­стью исходных теоретических позиций, всесторонним анализом проблемы, ши­ротой и разносторонностью экспериментального исследования, использовани­ем комплекса общенаучных и педагогических методов, адекватных цели, зада­чам и логике исследовательского поиска, достаточной длительностью и воз­можностью повторения педагогического эксперимента, позволивших провести количественный и качественный анализ его результатов, репрезентативностью объема выборок и статистической значимостью полученных данных, широким обсуждением полученных результатов в научной среде.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационной работы представлялись на научных семинарах, симпозиумах и конференциях различного уровня: международных - «Информа­ционные технологии и системы в образовании, науке, бизнесе» (Пенза, 2002); «Ре­гиональные проблемы и национальные достижения» (Москва, 2002); «На пути к гражданскому обществу: проблемы молодежи в XXI веке» (Санкт-Петербург, 2003); «Проблемы модернизации высшего профессионального образования» (Ко­строма, 2003); «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» (Тольятти, 2004); «Информационные технологии в образовании, технике и меди­цине» (Волгоград, 2004); «Проектирование инновационных процессов в социо­культурной и образовательной сферах» (Сочи, 2004); «Наука - агропромышлен­ному производству и образованию» (Троицк, 2005); всероссийских - «Реформа социальной сферы в условиях современного российского общества: проблемы и решения» (Пенза, 2002); «Образование для XXI века: доступность, эффектив­ность, качество» (Москва, 2002); «Формирование учебных умений в процессе реа­лизации стандартов образования» (Ульяновск, 2003); «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2003); «Воспитание сельской и студенческой молодежи: проблемы и пути решения» (Мичуринск, 2003); межрегиональных - годичные собрания Юж­ного отделения РАО «Развитие личности в образовательных системах Южно­Российского региона» (Сочи, 2003); региональных - «Современные проблемы об­разования: опыт и перспективы» (Ставрополь, 2001).

Ход исследования и его результаты обсуждались на заседаниях кафедр пе­дагогики и педагогических технологий СГУ, педагогики и психологии СГАУ, СГПИ, АГПУ, Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования.

Результаты исследования изложены в 5 монографиях, 4 научных отчетах по исследуемой проблеме (в том числе по теме федеральной эксперименталь­ной площадки «Технологии контроля и оценки качества подготовки специали­стов»), 10 учебных, учебно-методических пособиях и методических рекоменда­циях, 5 программах для студентов педагогических специальностей вузов, 33 те­зисах и статьях, в том числе 9 статьях в журналах, рекомендованных ВАК. Об­щий объем опубликованных работ составил 123,8 печатных листов.

Личное участие автора в получении научных результатов определяется постановкой проблемы, разработкой методологических и концептуальных поло­жений исследования, общего замысла и методики эксперимента по исследуемой проблеме, разработкой профессионально-ориентированных программ «Педагоги­ка и психология высшей школы», «Актуальные проблемы современного психоло­го-педагогического знания», «Педагогика», учебных пособий «Психолого­педагогические основы работы преподавателя вуза», «Психология и педагогика профессиональной деятельности», «Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития студентов», «Содержание деятельности преподавателя высшей школы: теория и практика» и др., системы педагогических технологий, различных экспериментальных материалов и компьютерных программ, руко­водством и непосредственным участием в экспериментальной работе.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Суть «педагогической деятельности» как базовой категории педагогики заключается в том, что она представляет собой общее фундаментальное поня­тие, отражающее наиболее устойчивые, существенные, закономерно повто­ряющиеся признаки педагогических явлений. При этом понятию «педагогиче­ская деятельность» должно отводиться место начала, исходной категории, тео­ретическое развертывание которой позволит вывести и определенным образом упорядочить соотношение логически (род-вид) и системно-структурно (часть- целое) целого ряда педагогических понятий: образование, воспитание, обуче­ние и т.д. Категория «педагогическая деятельность» эволюционирует, т.к. со­держит в себе диалектическое имманентно развивающееся противоречие между объемом и содержанием. Понимание сложности (многоэлементности) состава и структуры вертикального уровня упорядочения понятия «педагогическая дея­тельность» определяет пути его развития.
2. Для систематизации психологических аспектов изучения педагогической деятельности необходимо изучение психологии личности в процессе её профес­сиональной деятельности и педагогического общения. Педагог как субъект педа­гогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуаль­ных, личностных, собственно субъектных качеств, проинтерпретированных в структуре личности, что позволяет соотнести их с особенностями педагогической деятельности. Весомую роль в личностной характеристике специалиста играет це­лостное педагогическое сознание и педагогическое мышление.
3. Категориальный синтез понятий «пространство» и «педагогическая деятельность» переводит педагогическую деятельность из понятийного ряда в план бытия. С одной стороны, это пространство самого педагога, а с другой - сотворение пространства другого человека (обучающегося, воспитанника). Вы­деленные в теоретической модели пространства педагогической деятельности факторы (личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности) являются ведущими в процессе становления личности профессионала. Становление личности педаш- га-профессионала есть развитие и субъекта, и самой профессиональной деятель­ности, происходящее в границах пространства педагогической деятельности. Профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля педагогической деятельности. В отличие от этого про­цесса становление профессиональной педагогической деятельности проявляет­ся в развитии ее приемов и способов, совершенствовании технологий, обогаще­нии методологического инструментария и расширении области его применения. Пространство педагогической деятельности обладает значительными возмож­ностями для воспроизводства культурного человека за счет осуществления про­цесса культурации. С позиции деятельностно-антропологических оснований пространство педагогической деятельности ориентировано на создание благо­приятной социальной ситуации развития личности другого человека с учетом анализа влияния социальных и биологических факторов.
4. Проектирование процесса подготовки специалиста как субъекта педа­гогической деятельности базируется на трёх взаимосвязанных моделях (изме­нения поведения, адаптивного поведения, профессионального развития), обес­печивающих переход от учебной к квазипрофессиональной и от неё - к профес­сионально-педагогической деятельности. Процесс подготовки протекает не как линейное движение через все стадии и уровни освоения педагогической дея­тельности, а как процесс, осуществляемый по спирали и рассматривается как система, в которой содержится всё многообразие средств и условий, актуализи­рующих педагогическую деятельность как целое.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка используемой литературы, включающего 455 наиме­нований. Работа изложена на 454 страницах, содержит 47 таблиц и 48 рисунков.

**ВЫВОДЫ**

1. Анализ состояния практики осуществления (организационно­управленческий, психологический, педагогический аспекты) педагогической деятельности учителями общеобразовательных школ и преподавателями вузов, проводимый в форме констатирующего эксперимента, позволил отметить нали­чие существенных нереализованных возможностей. Важным представлялось установление типичных недостатков в вузовской подготовке будущих педагогов к их числу мы относим: недостаточный уровень понимания проблем педагоги­ческого управления; неустойчивость личностных смысловых установок и цен­ностных ориентаций в общении; слабая психолого-педагогическая и методиче­ская подготовленность; низкий уровень развития рефлексивности и самоактуа­лизации; отсутствие знаний и умений анализа и оценки своей деятельности и деятельности обучающихся; недостаточно развитые исследовательские профес­сиональные умения.
2. Разные типы и уровни организации подготовки специалиста-педагога, сами по себе не создают модель пространства педагогической деятельности. Для превращения их в таковое, культурно-образовательное пространство вуза должно включать: пространство знаний его характеризуют уровень, потенциал, характер знаний, реально предъявляемых студентам и отражающих состояние науки и культуры в целом, транслируемых через образовательно­профессиональные программы), пространство культуры отношений в вузе, пред­ставленное многопланово и многоярусно (пространство взаимоотношений пре­подавателя со студентами, пространство взаимодействия студентов между со­бой, пространство взаимодействия студентов с представителями будущей про­фессии), «среду обитания в вузе», в которой происходит развитие творческой ак­тивности студента и его личностной свободы за счет наличия образца творческо­го поведения, создания условий для подражания творческого поведению, соци­ального подкрепления творческого поведения. В работе обосновано, что среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативностью.
3. В концептуальном плане, вузовский образовательный процесс, направ­ленный на формирование субъекта педагогической деятельности, рассматрива­ется как система, в которой содержится все многообразие средств и условий, актуализирующих эту деятельность как целое. В этой связи опытно­экспериментальная работа предполагает концентричную организацию учебного материала; блочно-модульное построение образовательного процесса; изучение педагогических знаний посредством теоретической схемы системного анализа; воспроизводство студентами видов деятельности, представляющих собой сово­купность приемов анализа и преобразования педагогических объектов; исполь­зование дидактических средств, позволяющих будущим студентам рефлексиро­вать способы решения педагогических задач.
4. Все вопросы отбора и построения содержания, организации его усвое­ния целесообразно рассматривать на трех уровнях - теоретического представ­ления, учебного плана и учебной дисциплины. Структура учебного плана, ото­бражающая в целостном виде принятую нами концепцию построения процесса обучения, включает три логически связанные между собой подсистемы: «Тео­рия», «Технология», «Практика». Содержание преподаваемых дисциплин рас­сматривается как специфическое средство усвоения студентами целостной про­фессионально-педагогической деятельности.
5. Практико-ориентированная технология в нашем понимании - это такая системно-динамическая организация процесса обучения, которая опирается на научно обоснованное взаимодействие процессов преподавания - учения, а так­же взаимосвязи дидактических форм, методов и средств в зависимости от той или иной цели.

В ходе исследования был разработан оптимальный «маршрут» движения обучающегося к конечной цели в соответствии с реализацией практико­ориентированных технологий (контекстного обучения, открытых систем интен­сивного обучения, полного усвоения, проблемного обучения, рефлексивных, социально-ориентированных, личностно-ориентированных, акме-технологий), которые обеспечивли субъективную позицию будущего специалиста-педагога, ценностно ориентированного на предстоящую профессиональную деятельность и решение личностных и социальных задач.

1. Качественные характеристики уровней готовности выпускника вуза к педагогической деятельности сформулированы нами исходя из концептуальных представлений о ее сущности:

- *адаптивный уровень -* осознание значения знаний о сущности педагоги­ческой деятельности; возможность заниматься педагогической деятельностью по заданному алгоритму без конструирования или с частичным конструирова­нием решения, оперирование значительными массивами оперативной и ранее усвоенной информации;

* *презентативный уровень -* потребность в реализации знаний об особенно­стях и сущности педагогической деятельности, соответствующих умений; исполь­зование сложных алгоритмов, требующих конструирования решения, а также опе­рирования большими массивами оперативной и запасенной информации;
* *интегрированный уровень* - активное проявление качеств личности, не­обходимых педагогу; реализация знаний об особенностях и сущности педагоги­ческой деятельности, соответствующих умений, достаточных для самостоя­тельной информационно-продуктивной педагогической деятельности, создание авторских методик обучения и воспитания.

1. Разработанная модель подготовки специалиста-педагога способствова­ла повышению уровня готовности выпускников вузов к педагогической дея­тельности. Экспериментальное обучение предоставляет обучающимся больше возможностей для целенаправленного формирования компонентов педагогиче­ской деятельности, чем при традиционной организации профессионального обучения.

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни рос­сийского общества, происходящие в последствие десятилетия, потребовали ка­чественного преобразования характера и содержания труда педагога: расшире­ния профессионального поля педагогической деятельности, углубления мо­бильности человека в профессионально-педагогической сфере.

Такие изменения с неизбежностью породили потребность в дальнейшей разработке вопросов, связанных с рассмотрением сущности и структуры про­фессионально-педагогической деятельности, её свойств, характеристик уровней и критериев измерения.

В теоретическом развертывании понятия «педагогическая деятельность» большую помощь оказывает философский контекст осмысления, который позволяет выделить ее генезис, онтологический статус, функции, специфику и разработать на этой основе философию человекотворчества. Поэтому представ­ляется важным выделение моделей педагогической деятельности, отражающих определенную ее типологию, зависящую от характера исторической формы философствования и философского образа человека. Наконец, на стыке фило­софии и педагогики находится задача философского осмысления образа совре­менного человека как основы антропологической матрицы педагогического це- леполагания, отражающей системный взгляд на человека, гуманистический подход к его воспитанию и развертыванию продуктивно творческого отноше­ния одного человека к другому. В ходе его и осуществляется социокультурное воспроизводство человека и самовоспроизводство.

Мы рассматриваем педагогическую деятельность как особый вид соци­альной деятельности, направленный на передачу от старшего поколения к младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных ролей в обществе. При этом педагогическая деятельность выполняет функции социаль­ного наследования, социальной адаптации и регулирования процессами лично­стного становления и развития.

Анализ педагогической деятельности позволил выделить три плана её рас­смотрения: генетический - в нем исходной формой любой человеческой дея­тельности является социальная совместная деятельность; структурно­функциональный - в основе такого рассмотрения строения педагогической деятельности лежит принцип анализа «по единицам»; динамический - здесь при рассмотрении педагогической деятельности изучаются механизмы, обеспе­чивающие движение самой деятельности и развитие её субъекта. Педагогическая деятельность, предполагающая социокультурные основания, предпосылки и нормы, осуществляется в двух режимах: целенаправленная (внутрипарадигмаль­ная) деятельность и целеполагающая (открытая) деятельность. Именно при пере­ходе от целесообразной педагогической деятельности к целеполагающей в пол­ной мере открываются перспективы развития творческой сущности человека.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет

свою специфическую структуру в состав которой входят многочисленные

внутренние взаимосвязанные компоненты субъекта труда (мотивационный,

когнитивный, образный, операторный, эмоционально-волевой) и объекта труда (трудовой процесс, профессиональная среда и операционально­

технологическая структура труда). Каждому из них соответствует определенная группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивиду­альной формы отражения структуры педагогической деятельности: конструк­тивная, исследовательская, коммуникативная, рефлексивная. В этом случае ориентировочная схема системного профессиографирования обеспечивает изу­чение деятельности педагога на трех уровнях анализа: норативно-

параметрическом, морфологическом и функциональном.

Установлено, что отражая в «снятом виде» структуру педагогической дея­тельности, личность педагога представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а единое целостное образование, логическим центром и основанием которого является мотивационная сфера, определяющая её общест­венную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность. При этом педагог истолковывается не как персонификация нормативной дея­тельности, а как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, профессионального педагогического бытия, готовность при­нимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности . Именно так проявляется двойственная природа субъекта - личностная (социаль­но-отнесенная) и индивидуальная (социально-привнесенная, творческая).

Личность педагога развивается, формируется и проявляется прежде всего в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. В этом кон­тексте вслед за другими исследователями мы под целостным педагогическим сознанием подразумеваем бытие в педагогическом мире, способ профессиональ­ного существования педагога, позволяющий ему «встраиваться» в коммуника­тивный процесс бытия и самому регулировать сбалансированность своего созна­ния и сознания обучающихся. С нашей точки зрения, между категориями «педа­гогическое сознание», «педагогическое общение» и «педагогическая деятель­ность» существует диалектическая взаимосвязь. Чем более содержательной по объему и характеру является педагогическая деятельность, тем более многогран­ным и разнообразным выступает общение, т.е. педагогическая деятельность пре­допределяет границы и способы общения. Она задает его направленность, харак­тер и виды. Профессиональная педагогическая деятельность формирует и требо­вания к общению, обусловливающие уровни его культуры.

Существует тесная связь, взаимопереходы между структурой педагогиче­ской деятельности и личностными качествами педагогов. Поэтому субъектность человека должна быть представлена прежде всего как деятельностная, а не «бы­тийная» категория, и она должна входить в общую структуру деятельности как сущностная ее составляющая. Данные соображения позволили определить две взаимосвязанные и дополняющие друг друга структуры субъектной позиции личности педагога. Первая (субъективные качества) определяет системную структуру личности, в которой представлены её важнейшие характеристики как субъекта педагогической деятельности. Вторую структуру (ролевые характери­стики) определяют функции педагога как субъекта деятельности, носителя пе­дагогического мышления, психолого-педагогических и праксиологических зна­ний, способностей и практической педагогической деятельности. В этой функ­циональной модели личности педагога представлена потенциальная динамика его развития в педагогической деятельности.

В нашем понимании педагогическая деятельность является выражением педагогического бытия. Без нее «педагогическое» как некое определенное ка­чество есть ничто. Понятию «педагогическая деятельность» должно быть отве­дено место *начала, исходной категории,* теоретическое развёртывание которой дает возможность вывести другие основные категории педагогики. Из сказанно­го следует, что описывать обучение, воспитание, образование необходимо с точки зрения норм деятельности, а не передаваемого содержания. В этом плане мы рассматриваем понятие «педагогическая деятельность» как *основополагаю­щую педагогическую категории.*

Трактуя развивающееся понятие как изменяющееся в ходе истории науки вследствие впитывания в себя все новых и новых данных, мы пришли к выводу, что развитие понятия «педагогическая деятельность» предполагает следующие изменения. Во-первых, происходит изменение его объема, что расширяет знания об этой деятельности. Во-вторых, изменяется его содержание, что свидетельству­ет об углублении знаний об этой деятельности. В-третьих, изменяются взаимо­отношения между данным понятием и другими понятиями педагогической нау­ки, что влечет за собой изменение его места в системе научных понятий.

Итак, понятие «педагогическая деятельность» выступает как саморазви- вающаяся система, т.к. содержит в себе диалектическое имманентно развиваю­щееся противоречие между объемом и содержанием и имеющее, таким образом, структуру вертикального уровня упорядочивания, т.е. связь элементов с источ­ником своего существования. Следует отметить, что понимание сложности (многоэлементности) состава и структуры понятия «педагогическая деятель­ность» помогло нам определить пути развития данного понятия: «продолжаю­щийся», «дополняющий», «нарастающий».

Таким образом, понятие «педагогическая деятельность» эволюционирует В этой связи происходит усложнение состава и структуры данного понятия. В нем отражаются элементы знаний, накапливаемых педагогикой и другими нау­ками, в которых осмысливаются деятельностные педагогические понятия. Так, категориальный синтез пространства и педагогической деятельности превраща­ет последнюю в важнейшую онтологическую категорию. Педагогическая дея­тельность схватывается в этой категориальной системе как феномен культуры, как сама культура и как феномен бытия. В этом контексте содержание педаго­гической деятельности предельно расширяется, не утрачивая при этом целост­ности, не распадаясь на отдельные фрагменты.

Рассмотрение пространства педагогической деятельности с необходимо­стью повлекло за собой выделение таких понятий, как среда, положение, окру­жение, воздействие, влияние. Сопоставление существующих словарных значе­ний этих понятий приводит к выводу об их генетическом единстве, связанном с процессом и результатом педагогической деятельности. Пространство педаго­гической деятельности рассматривается нами в русле антропологических идей как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой рас­членение единого чувства пространственности, его объективизацию. Пара по­нятий «среда - положение» можно представить в виде оси культуры, а «про­странство» и «место» - оси смыслов её освоения индивидом. Именно поэтому пространство педагогической деятельности рассматривается как пространство воспроизводства культурного человека за счет осуществления процесса культу­рации. Педагог и обучающийся выступают в системе субъект - субъектных от­ношений как субъекты культурации. Таким образом, пространство педагогиче­ской деятельности обладает двойной спецификой. С одной стороны, это про­странство самого педагога, а с другой - сотворение пространства другого чело­века, осуществляемое в результате проектных усилий.

Выделенные нами в теоретической модели пространства педагогической деятельности факторы (личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности) по сути дела являются ведущими в процессе становления личности профессионала. Однако, разные типы и уровни организации подготовки специалиста - педагога, сами по себе не создают модель пространства педагогической деятельности. Для пре­вращения их в таковое необходимо, чтобы процессы их дифференциации и ин­теграции не ограничивались привязкой к пространственно-временным ситуаци­ям. Образовательные системы должны организовываться в соответствии со смыслами, вносимыми в профессиональную деятельность со стороны культуры и жизни и транслируемыми в обратном направлении через новое сознание вы­пускников вуза, превращаться в целостное культурно-образовательное про­странство.

Вузовский образовательный процесс, направленный на формирование субъекта педагогической деятельности рассматривается как система, в которой содержится все многообразие средств и условий, актуализирующих эту дея­тельность как целое. Актуальность становления и развития субъектности буду­щего специалиста-педагога просматривается нами в нескольких плоскостях:

* во первых, в плоскости саморазвития: субъектность обеспечивает осно­ву развития личности, индивидуальности, уверенности человека, без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержне­вую, ведущую сущность;
* во-вторых, в плоскости воспитательно-образовательного процесса: субъ­ектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, творческость, а следовательно, успешность в овладении профессией; превраща­ет учебный процесс в сотворчество двух субъектов - преподавателя и студента;
* в третьих, в плоскости профессионально-педагогической деятельности субъектность преподавателя служит детонатором, пусковым механизмом вклю­чения субъектности обучающихся, а значит, их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности.

Таким образом, становление личности педагога-профессионала можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой педагогической деятельно­сти. В ходе исследования был разработан оптимальный «маршрут» движения обучающегося к конечной цели в соответствии с реализацией практико­ориентированных технологий. В целом, разработанная система подготовки спе- циалиста-педагога способствовала повышению уровня готовности выпускников вузов к педагогической деятельности.

Полученные результаты исследования имеют несколько аспектов:

* *методологический*: определены методологические принципы исследова­ния педагогической деятельности. Показана её полипарадигмальность, что обу­словлено неисчерпаемостью многообразия человеческого бытия, исследованы генезис, отнологический статус, сущность и место педагогической деятельно­сти в системе современного человекознания;
* *научно-теоретический',* педагогическая деятельность обоснована как эволюционирующее понятие и базовая категория педагогики, определены внут- рикатегориальные отношения между «педагогической деятельностью» и други­ми понятиями педагогики по двум основным типам: логическому (род-вид) и системно-структурому (часть-целое), предложена концептуальная модель про­странства современной педагогической деятельности, обеспечивающая по­строение и функционирование целостного становления личности педагога- профессионала.
* *прикладной:* разработано психодидактическое оснащение системы про­фессионально-педагогической подготовки программно-методическими, учеб­ными и практическими материалами, комплексом усложняющихся учебных и практических педагогических задач (заданий) по усвоению студентами профес­сиональной деятельности; методические рекомендации по подготовке специа- листа-педагога в разных образовательных системах.
* *практический:* разработана и воплощена система формирования лично­сти педагога как субъекта педагогической деятельности, построенная на основе синтеза различных методологических концепций, включающая единую сово­купность целевой, субъектной, деятельностной, уровневой, содержательной, организационной, управленческой структур, опытно-экспериментальным путем и длительной практической работой доказана результативность созданной кон­цепции и использованных практико-ориентированных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980.-С. 81,215.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299с.
3. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. - М.: Мысль, 1976. - 188 с.
4. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы.

* М.: Политиздат, 1985. - 263 с.

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - М.: Просвещение, 1979. - 255 с.
2. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: РАГС, 2002, - С.443, 446­

448.

1. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной пси­ходиагностики специальных способностей // Типологическая диагностика и образование / Под ред. Е.П. Гусевой. - М.: Педагогика, 1994. - С.54-71
2. Амлин Д. Эдуард Клапаред // Перспективы. - 1987. - №3. - С.129.
3. Амонашвили III.А. Единство цели. - М.: Просвещение, 1987. - С. 165.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили , 1995. - 494 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968. - С.66.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1978.-399 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1980. - 232 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. - М.: Воронеж,

1996.-С.253.

1. Андреев Д.Л. Собр. соч.: В 3-х т., Т.2.: Роза Мира. - М.: Моск. Рабочий, 1995.-С.24.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: КГУ, 1996. -568с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1996. - С. 100-116.
4. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессиональ­ного мышления. - Саранск.: Изд-во Мордовского ГУ, 1991. - 82 с.
5. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности. -М.: Экономика, 1991.-415 с.
6. Антонов Г.В. От формальной логики к диалектике. - М.: Высш. шк., 1971.

* 176с.

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. - СПб: Психология формирования и развития личности. - М., 1981. - С.5.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования //Психологический журнал. Т. 13. - 1992. - № 5. - С. 12.
3. Арсеньев А.С., Библер Б.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося поня­тия. - М.: Наука, 1967 - 439 с.
4. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. - М.: Наука, 1977.-С. 112.
5. Архангельский С.И. О роли и значении противоречий в учебном процессе // Научные труды МПГУ им. В.И. Ленина. Серия Психолого­педагогические науки. - М.: Прометей, 1994. - С.34-35.
6. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная ди­намика России). - Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. - 804 с.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 256 с.
8. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М., 1988. - С. 10, 339.
9. Бабкина Т.А. Организационно-педагогические основы освоения образцов педагогической деятельности в научно-методической работе образова­тельного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 2001. - 21с.
10. Бадальянц О.В. Сущность образования // Образование в Сибири. - 1995. - №1.-С.6-12.
11. Байчура У.Ш. К вопросу об определении понятия «термин» и к истории терминообразования в тюркских языках // Место терминологии в системе современных наук: Тез. докл. и сообщений. - М.: МГУ, 1970. - С.144-149.
12. Балашов JI.E. Философия: Учебник. - М.: Издательско-торговая корпора­ция «Дашков и К0», 2004. - 608 с.
13. Безрукова B.C. Основные категории теории воспитания и их функции. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1984. - С. 46.
14. Безрукова B.C. Словарь нового педагогического мышления. - Екатерин­бург: Альтернативная педагогика, 1996 - С.46.
15. Белкин E.JI. Дидактические основы управления познавательной деятель­ностью в условиях применения технических средств обучения. - Яро­славль, 1982. - 107 с.
16. Белова Л.Я. Принцип учета особенностей педагогической терминологии при построении тезариуса (для использования в автоматизированной сис­теме) // Принципы и методы автоматизации информационных процессов в отраслевой системе педагогической информации. Сб. науч. тр. / Отв. ред. JI.H. Склянина. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С.42-43.
17. Беляева Л.А. Социальные функции воспитания // Философско- социологические проблемы воспитания. - Свердловск: Изд. СГУ, 1980. - С. 19-33
18. Беляева JI.A. Философия воспитания как основа педагогической деятель­ности. - Екатеринбург: Изд. РГППУ, 1993. - 94 с.
19. Беляева JI.A. Социокультурные основания педагогической деятельности: Дис.... д-ра. философских наук. - Екатеринбург, 1994. - С.60-63.
20. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический ана­лиз.-Уфа: БГПИ, 1993.-131с.
21. Бергсон А. Введение в метафизику. Смех //СПб., 1914. Т.5. - С. 119, 179.
22. Берд П. Продай себя: тактика совершенствования вашего имиджа. - 2-е изд. - Минск: Амалфея, 2004. - 208 с.