

Монография посвящена проблеме подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы. В работе дана детальная характеристика категории "субъект-субъектное взаимодействие" и родственных категорий "субъект", "субъектность", "субъектная позиция", раскрыта взаимосвязь между ними. Представлена модель образовательно-профессиональной среды ВУЗа как сферы субъект-субъектного взаимодействия. Спроектирована и детально охарактеризована система подготовки будущего учителя начальной школы к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися; особое внимание уделено характеристике педагогических условий, выступающих подсистемой общей системы, и этапов их реализации в среде ВУЗа. Работа содержит как теоретические, так и практические материалы, адресованные научным сотрудникам и преподавателям ВУЗов, а также аспирантам, магистрантам, исследующим данную проблему.

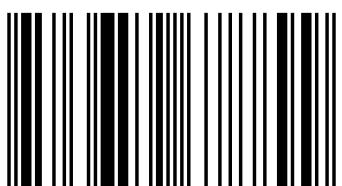
Субъект-субъектное взаимодействие



Елена Линник



Доцент Киевского университета имени Бориса Гринченко. В 2007 году защитила кандидатскую диссертацию, в 2010 - получила звание доцента кафедры дошкольного и начального образования. В настоящее время заканчивает работу над докторской диссертацией, автор более 60 научных работ по проблеме профессиональной подготовки учителей начальной школы.



978-3-659-67889-9

Линник

Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход

Подготовка будущего учителя начальной школы к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися

LAP LAMBERT
Academic Publishing

Елена Линник

Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход

Елена Линник

Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход

**Подготовка будущего учителя начальной
школы к организации субъект-субъектного
взаимодействия с учащимися**

Impressum / Выходные данные

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брэндах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено:
www.ingimage.com

Verlag / Издатель:
LAP LAMBERT Academic Publishing
ist ein Imprint der / является торговой маркой
OmniScriptum GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия
Email / электронная почта: info@lap-publishing.com

Herstellung: siehe letzte Seite /
Напечатано: см. последнюю страницу
ISBN: 978-3-659-67889-9

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2015 OmniScriptum GmbH & Co. KG
Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2015

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы организации субъект-субъектного взаимодействия в среде ВУЗа..... | 6 |
| 1.1 Характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие» в контексте педагогической деятельности..... | 6 |
| 1.2. Образовательно-профессиональная среда ВУЗа как сфера субъект-субъектного взаимодействия..... | 28 |
| Выводы к первой главе | 53 |
| Глава 2. Система подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися начальной школы..... | 55 |
| 2.1. Проектирование системы подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы..... | 55 |
| 2.2. Поэтапная реализация системы в образовательно-профессиональной среде ВУЗа | 93 |
| Выводы ко второй главе..... | 120 |
| Выводы..... | 122 |
| Список использованной литературы..... | 125 |

Введение

В последнее время в образовательном пространстве происходят изменения на всех уровнях - от начального звена до высших учебных заведений. Появились новые термины для обозначения педагога нового поколения, который должен выступать субъектом учебного сотрудничества: фасилитатор, тьютор, модератор, коуч. Однако, к сожалению, терминологические обновления мало отразились на внутреннем отношении учителя к процессу обучения.

Именно поэтому среди приоритетных направлений реформирования на основе гуманизации, демократизации, индивидуализации, особое значение приобретает обновление форм и методов обучения с учетом идей субъект-субъектного подхода. Такое понимание современных задач профессиональной подготовки будущих педагогов предусматривает формирование нового стиля педагогического мышления, сознания и ролевой позиции учителя. В то же время личность педагога традиционной школы представляет собой достаточно устойчивую, консервативную иерархическую структуру, которой присущи определенные стереотипы в поведении, а также роль авторитарного наставника. Особенno это касается учителя начальной школы, который откровенно доминирует над учащимися в процессе взаимодействия. Вместе с тем возрастные особенности младшего школьника требуют особых подходов к организации сотрудничества. По данным проведенного нами эмпирического исследования, почти 83% учителей начальной школы не реализуют субъект-субъектный подход в обучении и не проявляют заинтересованности к перестройке своей ролевой позиции, хотя и отмечают, что используют новейшие педагогические технологии, в частности, интерактивные. Очевидно, что без целенаправленной подготовки невозможно изменить позицию учителя с субъекта наставничества на субъекта сотрудничества. Поэтому использование инноваций остается формальным. Итак, недостаточная реализация задекларированных современных тенденций в образовании обусловлена, прежде всего,

неготовностью учителя начальной школы к организации взаимодействия с учащимися.

В то же время, подготовка будущего учителя к организации субъект-субъектной взаимодействия в современном вузе обычно имеет фрагментарный характер и реализуется на общепедагогическом или методическом уровне путем внедрения отдельных тем или спецкурсов в содержании профессиональной педагогической подготовки. Отсутствие единой системы в подготовке будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы приводит к увеличению расхождения между имеющимися знаниями о новейших педагогические подходы и технологиях и фактической неготовностью к их практической реализации. Ключевым положением нашего исследования выступает применение системного подхода к решению проблемы подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися.

Таким образом, в теории и практике образования нами определены основные тенденции в обновлении образовательно-профессиональной среды ВУЗа, ее построении на основе субъект-субъектного подхода, который обеспечивает учебное сотрудничество. Однако анализ проблемы формирования субъектной позиции будущего учителя начальной школы в условиях ВУЗа позволил выявить ряд противоречий, в частности, между:

- декларированием в современном образовательном пространстве идей субъект-субъектного взаимодействия и неготовностью молодых учителей к ее реализации;
- наличием основательной теоретической базы по подготовке будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися и недостаточной технологической разработанностью ее реализации;
- современными требованиями педагогической практики к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы и неготовностью учителя к роли субъекта сотрудничества;

- объективным значением профессионально-образовательной среды ВУЗа для формирования субъектной позиции будущего учителя начальной школы и отсутствием соответствующей разработанной модели и технологии в теории и практике высшего образования.

Данная работа посвящена теоретическому обоснованию и разработке модели системы подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися начальной школы, а также описанию опыта реализации данной модели в практике работы ВУЗа.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СРЕДЕ ВУЗА

1.1. Сущностный анализ понятия "субъект-субъектное взаимодействие" в контексте синергетической парадигмы

Логика исследования требует последовательного определения понятия «субъект-субъектное взаимодействие» в контексте синергетической парадигмы. Специфика дефиниции требует также определение понятия «субъект», поскольку даже в общем смысле, взаимодействие представляет собой «взаимосвязь двух явлений» [315, с. 83]. Такой подход к характеристике взаимодействия встречаем в исследовании Л. Величенко: «взаимодействие является функциональной свойством субъект-субъектной системы, которая является ее субъектным, личностным выражением в контексте деятельности» [73, с. 27]. Говоря о межличностном взаимодействии, конкретным проявлением которой является педагогическое, мы однозначно имеем в виду наличие двух субъектов.

Еще в Античной философии Платоном категория взаимодействия рассматривалась как условие и доказательство действительного существования вещей: «Все, что обладает по своей природе способностью влиять на что-нибудь другое или испытывать хоть малейшее воздействие, пусть от чего-либо достаточно незначительного и только раз, все это действительно существует»- утверждал Платон [354, с. 316]. Однако в этой трактовке взаимодействие выступает как взаимовлияние, что не в полной мере отражает идеи субъектно-деятельностного подхода, через призму которого обычно рассматривают категорию субъект-субъектной взаимодействия. Согласно ему, субъект конструирует бытие и проявляется через отношение к другому субъекту в процессе деятельности, открывает и усиливает сущность другого субъекта и приводит к развитию его самого

(Рубинштейн [381]). Философской основой современного взгляда на взаимодействие можно считать диалектику Гегеля. Основным методом познания абсолютной идеи Гегель считал процесс постижения противоположностей в их единстве или в постижении положительного в отрицательном. Таким образом, гегелевская диалектика является актуальной в современной субъект-субъектной концепции образования, поскольку способствует преодолению поверхностных, однозначных суждений о людях, их взаимодействии. Гегель трактовал взаимодействие как некоторую совокупность явлений отторжения и тождества, в процессе которых происходит «превращение» вещи или явления [105]. Эта теория нашла свое отражение в работах Л. Выготского, который отмечал, что центром взаимодействия выступает противоречие, которое является истоком саморазвития структур [85]. Диалектический характер взаимодействия подчеркнут и в словах Ф. Энгельса: «Взаимодействие мертвых тел содержит гармонию и коллизию; взаимодействие живых существ содержит сознательное сотрудничество, а также сознательную и подсознательную борьбу»[267, с.513]. Если взаимодействие не содержит противоречия, то она характеризуется взаимодополняемостью, взаимной поддержкой, координацией взаимодействующих. Эта идея относительно диалектичности взаимодействия нашла окончательное оформление в теории Л. Велитченко, который отметил, что педагогическое взаимодействие является функциональной системой, которая основывается на единстве ее противоположных содержательных признаков - "педагогичности" и "интерактивности". Результатом этой функциональной системы является совместное интерактивное пространство при сочетании учителя и ученика (учеников) и их превращении в коллективный субъект "взаимодействия" [73, с. 54].

Кстати, взаимодействие как категория, характеризующая процесс обучения, начала рассматриваться авторами совсем недавно, в начале 90-х годов XX века. Так, В. Дьяченко определял обучение как «взаимодействие

того, кто учится и того, кто учит» [149, с. 31]; В. Безрукова - как «процесс непосредственной передачи и приобретения опыта поколений во взаимодействии педагога и ученика» [31, с. 9]; И. Подласый - как «упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели» [356, с. 20]; П. Пидкастий - как «процесс активно целенаправленного взаимодействия между тем, кто учит, и тех, кто учится, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» [330, с. 132]. С конца XX в. начали активно разрабатываться две основные формы взаимодействия в учебной деятельности: коллективная (Ю. Бабанский, Х. Лийметс, М. Скаткин и др.) и групповая, или индивидуально-парная (В. Дьяченко, Г. Цукерман). Вопросам межличностного взаимодействия вообще (и педагогического частности) посвящены работы Б. Ананьева, А. Бодалева, И. Котовой, В. Сластенина, Е. Шиянова и др. Если обобщить различные исследования, то взаимодействие можно представить как сложный процесс, состоящий из множества компонентов - дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий (В. Загвязинский, Х. Лийметс), которые происходят между воспитателем и воспитанником и направлены на развитие личности ребенка (Б. Бим-Бад), как связь-процесс (В. Рындак), как условие актуализации субъектности личности (В. Горшкова).

Так или иначе, в педагогике, где основой всех процессов выступает деятельность субъектов, термин «взаимодействие» чаще употребляется относительно субъектов, хотя, безусловно, его смысл применим к любым компонентам системы. Поэтому сосредоточимся на характеристике понятия «субъект» и его производных.

На сегодняшний день проблема субъектности и полисубъектности рассматривается исследователями в различных аспектах: с точки зрения становления субъекта деятельности (Л. Головей), субъекта общения (В. Князев), субъекта самооценки (О. Турусова), полисубъекта саморазвития

(И. Вачков), полисубъекта управления (В. Коваленко). Особое направление в педагогической теории представляют работы, посвященные изучению субъектности студента и педагога (Г.Аксенова, Е.Волкова, Е. Матвиенко, Ф.Мухаметзянова, И.Серегина, М.Тусова и др.) Психологами исследуются также проблемы взаимодействия индивидуального и группового субъекта (А. Брушлинский), колективного субъекта (А. Журавлев), свойства субъекта и его жизненный цикл (В. Селиванов), начальные этапы развития субъекта (Е. Сергиенко), развитие субъективной реальности (В. Слободчиков) и т.д. .

Рассмотрим различные подходы к определению понятия «субъект». Вообще понятие субъект впервые было введено в философии: анализ философско-педагогических взглядов мыслителей Древнего Востока, Древней Греции и Рима показал, что уже в них прослеживались идеи субъектного бытия человека, а также некоторые составляющие субъектной позиции учителя (идеи Квинтилиана).

Согласно философского подхода, под субъектом понимается индивид, активно действующий и познающий, имеющий сознание и волю, противостоящий внешнему миру как объекту познания [407, с. 465].

Позже в концепциях некоторых психологов (Б. Ананьева, А. Брушлинского, В. Новикова, И. Сапова) оно получило статус психологической категории. В психологическом словаре, субъект – рассматривается как индивид или группа, как источник познания и преобразования деятельности; носитель активности [375].

Г. Аксеновой определено 3 основных этапа развития субъектной проблематики в психологических исследованиях: I этап (конец XIX - нач. XX в.) - "подготовительный", на котором субъектная проблематика "оказывается" в контексте построения концепций личности, которые сочетают в себе философский и психологический подходы (Н. Гrot, А. Лазурский, В. Соловьев, Д. Узнадзе, Л. Шестов и др). II этап (30 - 60-е гг. XX в.) - "рождение" собственно субъектной проблематики, возникновение большого количества концепций природы психической активности субъекта

(Б. Ананьев, П. Блонский, Л. Выготский, М. Басов, С. Рубинштейн и др.); III этап (60 - 80-е гг. XX в.) - "закрепление" ведущих идей психологии субъекта в концепциях персонализации, индивидуализации, надситуативности, социальной адаптации (А. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровский, В. Петровский, В. Чудновский и др); в конце этого периода появляются труды К. Абульхановой-Славской, посвященные исследованию феномена субъекта деятельности. На IV этапе (80-90 е гг. XX в.) отмечается своеобразный бум вокруг субъектной проблематики, который привел к появлению ряда психологических концепций: жизнедеятельности личности (К. Абульханова-Славская); виртуальной и обратной субъектности (В. Петровский); развития субъективной реальности (В. Слободчиков); субъектно-генетической концепции (В. Татенко) и др. [7, с. 137].

Исследователи по проблеме субъекта единогласно определяют в качестве его признаков сознательную активность, способность к рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, способность к целеполаганию, уникальность (М. Каган, А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др). А. Волкова в определении субъекта обращает внимание на его активность и предлагает понимать субъекта как носителя активности; того, кто продуктивно выполняет определенную деятельность; человека, который обладает способностью к сознательной саморегуляции и саморазвитию в этой деятельности [80]. Итак, субъект всегда есть носителем активного начала, индивидуальность, которая самоутверждается. Эта мысль развита и образно представлена в исследовании Н. Щурковой, которая отмечает, что «объект имеет судьбу: она распоряжается его бытием, посыпая ему обстоятельства и события, благоприятные и суровые ... Субъект проживает жизнь: он выстраивает свое бытие сознательно и целенаправленно, ... входя в со-бытие как активный участник реальной действительности. Жизнь подчиняется субъекту [473]. Н. Щуркова подчеркивает, что "субъект - это носитель воли, сознания и отношений. Это - человек, который обладает качествами, приобретенными в процессе развития. Субъект осознает социальные связи и

себя в этих связях" [471, с. 84 - 85]. Аналогичные суждения встречаем в исследовании И. Обуховой.

Для более точной трактовки понятия определим его соотношение с понятием «личность» и «индивидуальность». Обратимся к классикам психологии. А. Брушлинский различает понятия субъекта и личности. Он отмечает, что субъект обобщенно раскрывает единство, целостность и системность всех качеств личности [65]. Субъект - более узкое понятие, чем личность и индивидуальность. Субъект трактуется А. Брушлинским как индивид, находящийся на соответствующем уровне своего развития преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности [64, с. 3-4]. Б. Ананьев раскрывал понятие субъекта в дифференциальном смысле, выделяя специфику субъекта деятельности, общения и познания. Наиболее широким понятием, согласно его теории, выступает индивидуальность, а личность и субъектность входят в его структуру. По мнению Б. Ананьева, «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, поскольку субъект характеризуется совокупностью деятельности и мерой их продуктивности, а личность - совокупностью общественных отношений» [17, с. 253]. Таким образом, субъект рассматривается в плоскости деятельности, а личность - в плоскости отношений.

Обратный подход прослеживается в трудах Б. Ломова: «субъект - это живой телесный организм, включенный в общую взаимосвязь явлений материального мира, подчиняющийся объективным законам бытия» [247, с.144]. Б. Ломов, рассматривая категорию субъекта, определяет две формы его существования (индивидуальную и общую) и обосновывает субъект-субъектный способ взаимодействия. Похожий взгляд наблюдаем у В. Мерлин, который разработал концепцию интегральной индивидуальности [277]. В. Горшкова идет дальше и определяет субъектность условием становления личности» [118, с. 13]. Вызывает интерес мнение В. Татенко, который рассматривает субъекта как интегрирующий регулятивный центр

внутреннего мира человека и выводит границу отдельной деятельности. По В. Татенко, субъект - это "существо, которое самоинтегруется ... вокруг своей сущности, самостоятельно и творчески осуществляет свою жизнедеятельность и развивается в этом качестве на протяжении всей жизни в форме личности, индивидуальности как специфически человеческих отношений" [423, с. 185].

В исследовании В. Чернобровкина личность рассматривается как более широкое понятие, чем субъект [460, с. 154]. Такой же позиции придерживается и Л. Стакнева, которая в своем исследовании определяет личность как высокий уровень интеграции свойств человека, а субъекта - как высокий уровень интеграции свойств личности [416].

Мы рассматриваем субъекта именно как личность, способную к активной, преобразующей деятельности; в таком контексте субъект предстает как более узкое понятие по отношению к личности, соответственно и межсубъектных взаимодействие более узкое понятие по сравнению с межличностным взаимодействием. Если рассматривать субъектность в контексте деятельности, а личность в контексте общения, то субъектность, с одной стороны, является предпосылкой развития личности, а с другой стороны, зависит от развития личностных качеств, то есть личность творит сама себя. Этот тезис подтверждаем словам А. Асмолова, который отмечает, что «изучая личность как субъект деятельности мы исследуем то, как личность превращает предметную действительность, в том числе и саму себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам деятельности» [24, с. 88]. По мнению М. Каган, человека как субъекта деятельности характеризует то, что его сознательная активность, опосредованная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно [177, с. 93]. Интегрированный подход представлено в исследовании В. Селиванова, который важной характеристикой субъекта называет его функцию интегратора собственных свойств.

Анализ теоретических исследований категории субъекта позволяет определить несколько аспектов изучения: человек как субъект различных деятельности, субъект как разнообразие форм осуществления психических процессов, свойств, состояний; субъект в качестве инициатора, участника и организатора взаимодействий; субъект как источник социальных действий [394].

Принимая во внимание трактовки ученых и эти четыре направления, можем определить **субъекта как активную, целостную, свободную, целенаправленную и сознательную личность, выступающую инициатором, участником и организатором социальных отношений и различных форм деятельности.**

С. Рубинштейн отмечает, что саморазвитие субъекта через те или иные формы деятельности предполагает его самоопределение в системе разнообразных межличностных отношений и в отношении конкретных способов жизнедеятельности. Место и роль субъекта, активная творческая деятельность является важным условием, средством и формой самоопределения в системе общественных и конкретных человеческих отношений [382].

Идеи С. Рубинштейна относительно личности как субъекта деятельности были развиты и углублены К. Абульхановой-Славской в концепции жизнедеятельных отношений личности, согласно которой, способ построения и реализации личностью себя связан с выявлением основных жизненных отношений. Через эти отношения происходит ее движение и развитие, они регулируют то, как личность проявляет себя в каждой из своих деятельности, в каждой из решаемых задач, в поступках и поведении [3].

Таким образом, можно выдвинуть следующие положения, актуальные для нашего исследования: субъект рассматривается в контексте системы отношений и деятельности, причем эти две плоскости взаимообуславливают друг друга; общение можно рассматривать как способ организации фактор развития деятельности; общение вносит объективные и субъективные

изменения в деятельность; субъект деятельности раскрывается через систему отношений; преобразующая активность субъекта деятельности направлена на внешние и внутренние плоскости.

Производными от дефиниции «субъект» является понятие «субъектность» и «субъектная позиция». Их содержание будет подробно раскрыто в последующих параграфах, однако определим связь между ними, поскольку они используются для раскрытия сущности субъект-субъектной взаимодействия. Если схематично представить субъект как личность, имеющую определенные характеристики и уровень развития, то субъектность является характеристикой субъекта, а субъектная позиция - позиция субъекта в отношениях, общении и совместной деятельности.

Прибегая к характеристике субъекта педагогического взаимодействия (педагогического воздействия, педагогического отношения и педагогического общения), видим необходимым определить философские основы этого явления. Философский аспект проблемы взаимодействия образуют категории: а) причинности (каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и следствие другой стороны, что приводит к их взаимному развитию; б) сущности (совместное действие) и явления (межличностное общение); в) содержания (этапы деятельности) и формы (внешние проявления на каждом этапе) [444]. Названные аспекты, с одной стороны, обосновывают справедливость выдвинутых аспектов педагогического взаимодействия, а, с другой стороны, предусматривают ее технологичность, что обязательно будет учтено в процессе разработки системы подготовки будущего учителя к субъект-субъектной взаимодействия с учащимися.

Трактовка самого понятия «взаимодействие» имеет много значений и вариантов интерпретации в педагогике, как и большинство ключевых педагогических категорий. Назав три направления взаимодействия, продолжим мысль и распределим подходы к определению этого понятия на

три категории, а именно: взаимодействие как общение, как деятельность и как отношения.

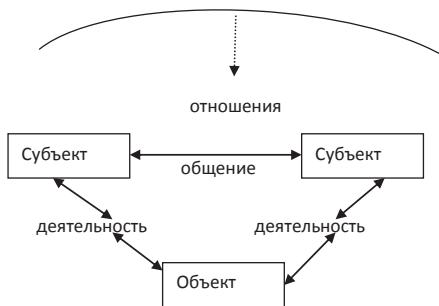


Рис. 1.1. Схема взаимодействия субъектов

В схеме межсубъектного взаимодействия, изображенной на рис 1.1, представлен интегрированный подход к пониманию этого явления, а именно: основной целью взаимодействия является создание общего результата, что достигается посредством взаимодействия с объектом. Между тем, средством взаимодействия выступает общение, которое является проекцией взаимоотношений субъектов.

Учитывая интегрированный характер взаимодействия субъектов как социального явления, охарактеризуем педагогическое взаимодействие как частный случай межсубъектного взаимодействия.

В целом, можно сказать, что в основе педагогического взаимодействия лежат следующие идеи: 1) идея межличностного взаимовлияния (духовное саморазвитие, усвоение ценностей, присоединения к внутреннему миру другого) [186]; 2) идея межличностного взаимодействия, которая предполагает такой уровень педагогического отношения (установки, ценности, мотивы) и общения (речевое поведение, невербальные проявления), который обеспечивает участникам социально-психологических ситуаций переживания своей тождественности с другими и, следовательно,

усвоение групповых норм, ролей, схем действий; 3) идея сотрудничества, которая подразумевает такой уровень развития обучения и учения, на котором они, становясь взаимозависимыми и взаимоопределяемыми, превращаются в единую функциональную систему. Эта идея отражена в педагогике сотрудничества, коллективных формах учебной деятельности, в диссертациях по проблеме педагогического взаимодействия.

Эти три идеи, во-первых, отражают три аспекта межсубъектного взаимодействия, определенных нами выше, а, во-вторых, сочетают в себе три уровня взаимодействия, определенных в исследованиях ученых, а именно: как взаимовлияние, как параллельное действие и как кооперативная, совместная деятельность.

Взаимодействие как взаимовлияние рассматривают такие ученые как А.Брушлинский, Н.Кузьмина, М.Каган, Б.Ломов, В.Мясищев, В.Рубцова. Такой подход отражен и в психологическом словаре: взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, что порождает их взаимную обусловленность и связь »[375, с. 51]. В философском словаре определяются такие признаки взаимодействия как влияние объектов друг на друга, взаимная обусловленность, изменение состояний, взаимопереход [444, с. 81].

Вместе с тем, существует другое мнение, согласно которому взаимное влияние только внешне напоминает взаимодействие, поскольку во взаимном влиянии «субъекты не воспринимают воздействий друг друга («не слышат»), поэтому их личностные влияния взаимно обусловлены» [213, с. 18]. Следует согласиться, что взаимодействие предполагает партнерские отношения, а влияние предусматривает поочередное проигрывание объектной позиции, что противоречит идеям субъектно-деятельностного подхода, а следовательно - методологическим основам нашего исследования.

Идею сотрудничества считаем центральной в определении педагогического взаимодействия. Остановимся на ней более подробно. Если говорить об истоках, то их можно найти еще в идеях просветителей эпохи

Возрождения (И. Гербарта, Ф. Дистервега, Я. Коменского, Дж. Локка, И. Песталоцци, Руссо и др.), которые описывали гуманистические взаимоотношения учителя и ученика на основе субъект-субъектного общения.

В исследовании А. Киричук высказано мнение о том, что педагогическое взаимодействие сочетает в себе воспитание (передача ценностей как содержание педагогического труда) и общение (форма организации педагогического процесса). В процессе сотрудничества субъект-объектные отношения трансформируются в субъект-субъект-объектные [187, с. 30]. Таким образом, сотрудничество выступает средством формирования субъектности участников и одновременно формой субъект-субъектного взаимодействия. Эта мысль находит подтверждение в исследованиях В. Горшковой, Н. Седовой, Г.Щукиной, в которых указано, что совместная деятельность выступает специфической формой субъект-объект-субъектного взаимодействия.

Н. Моисеева также подчеркивала трехмерность педагогического взаимодействия, в частности ею отмечалось, что «педагогическое взаимодействие освещается не только в совместных действиях, но и в субъект-субъектных отношениях учителя с учащимися, оказывающихся в процессе совместной деятельности» [290, с. 37]. Три измерения педагогического взаимодействия: общение, отношения, деятельность, отражены в definicции О. Гончара, который рассматривает его как многомерное явление, требующее междисциплинарного анализа и предполагающее целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслами учебной деятельности, опытом, эмоциями и установками, что происходит в виде деятельности или коммуникации, опосредованных межличностными отношениями [116].

Такая интерпретация позволяет построить определения педагогического взаимодействия на основе модели взаимодействия (см. рис. 2.1) и заложить в основу такие концептуальные положения: положение В. Мясищева о том, что

главной категорией взаимодействия являются отношения; теорию Л. Выготского о деятельностной природе личности; идеи М. Бахтина о диалогической форме существования личности; теорию социального взаимодействия П. Сорокина; исследования, в которых декларируется зависимость субъектности каждого участника от уровня развития его сознания. Категория педагогического взаимодействия воспроизводит меру проявления субъектности каждого его участника, которая зависит от уровня развития его сознания, личности и деятельности, а также от степени соответствия условий педагогического процесса индивидуальным ожиданиям (К. Абульханова-Славская, А.Брушлинський, Е. Волкова, З.Карпенко, О.Киричук, С.Рубинштейн, В.Татенко).

Считаем, что к основным признакам педагогического взаимодействия должен также принадлежать признак общего объекта, благодаря которому взаимодействие обретает свой функциональный (получение общего результата) и интегративный смысл (сочетание участников взаимодействия с целью получения общего результата). Наличие общего объекта превращает субъект-субъектные отношения на субъект-объект-субъектные.

Такие признаки педагогического взаимодействия отражены в определении Л. Величенко, который рассматривает его как самостоятельную категорию, систему, специфическим продуктом которой является совместное интерактивное пространство при сочетании учителя и ученика (учеников) и их превращении в коллективный субъект [73, с. 53-54].

Следовательно, определение педагогического взаимодействия построено на следующих положениях:

- педагогическое взаимодействие имеет диалектический характер;
- педагогическое взаимодействие имеет три измерения: общение, отношения, деятельность;
- в процессе педагогического взаимодействия обязательно наличие общего объекта и общего результата;
- взаимодействие имеет интегративный характер;

- уровень педагогического взаимодействия является мерой проявления субъектности ее участников.

Таким образом, педагогическое взаимодействие определено как процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслами учебной деятельности между субъектами обучения, которое происходит в виде деятельности или коммуникации, опосредованных межличностными отношениями, и имеющее совместно созданный результат.

Если представить структуру педагогического взаимодействия в различных плоскостях, то можно отметить, что единицей взаимодействия выступает система "субъект - субъект", причем под субъектами, в данном случае, мы понимаем именно личностей как носителей активности. Формой существования взаимодействия выступает общение, которое, по Я.Коломинским, является межличностным взаимодействием [195, с. 36]. Общим объектом межличностного взаимодействия является дискурс, который зависит от хода событий общения и определяет характер деятельности субъектов. Согласно теории Л. Велитченко, общим объектом учебной взаимодействия является учебный текст (текст учебника, речь учителя, ориентированная на апперцептивные возможности учащихся) [73, с. 50-51].

Ученые по-разному представляли структуру педагогического взаимодействия: среди ее составляющих выделили способы обучения - сократический (М. Новиков), эротематического (П. Юркевич), эвристический (П. Каптерев); активность ученика (П. Каптерев, М. Новиков, К. Ушинский); качества личности учителя (М. Бунаков, Х. Чеботарев). Учитывая эти положения, схему педагогического взаимодействия можно представить следующим образом (рис.1.2).

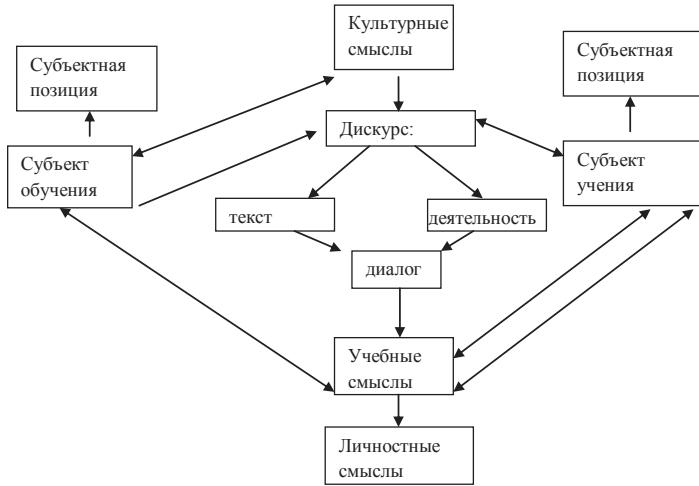


Рис. 1.2. Модель педагогического взаимодействия

В схеме (рис. 1.2) процесс обучения представлен как обмен культурными и учебными смыслами между субъектом обучения и субъектом учения. Культурная среда и субъект обучения как носитель культурных смыслов образуют поле, в котором происходит становление субъектной позиции субъекта учения за счет присвоения личностных смыслов в процессе взаимодействия. Дискурс в упрощенной схеме выглядит как совокупность текстов и различных видов деятельности, а средством общения как базовой составляющей взаимодействия выступает диалог. Результатом такого взаимодействия является трансформация культурных смыслов в учебные и их интериоризация, то есть появление личностных смыслов. В свою очередь, именно личностная значимость как предмета взаимодействия, так и самого взаимодействия, способствует становлению субъектной позиции обучаемого и педагога.

В процессе взаимодействия меняется его структура. Логика этих изменений прослеживается в следующих формах: от автономного действия к поддержке и далее - к сотрудничеству и взаимодействию с самим собой. Установка на творчество реализуется только в том случае, если специально организуются формы сотрудничества ученика с учителем и обеспечивается изменение, перестройка этих форм в процессе обучения [290, с. 31].

Это положение может выступать базовым для определения иерархии форм и уровней педагогического взаимодействия и окончательного определения базового понятия «субъект-субъектное взаимодействие».

Существуют различные классификации типов взаимодействия, построенные по иерархическому принципу.

Классификация К. Абульхановой-Славской охватывает психологический аспект явления, то есть психологическую установку учащихся на процесс взаимодействия. Высшую ступень в этой классификации занимает сотрудничество. В классификации И. Шаршова, который рассматривает педагогическое взаимодействие как фактор интенсификации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в ВУЗе, речь идет о позиции учителя; субъект-субъектный характер взаимодействия имеет сотрудничество.

В исследовании Т.Вороновой, Г.Засобиной были выделены виды взаимодействия в подсистеме «преподаватель-студент», а в исследовании А. Белкина условно определены стадии взаимодействия педагога и обучаемого в зависимости от степени их самостоятельности.

Е. Коротаевой разработана классификация типов взаимодействия в зависимости от конструктивности воздействий и результата. Такую классификацию можно соотнести с другими и отметить, что субъектно-отчужденное взаимодействие является деструктивным, субъект-объектное - реструктивным, а субъект-субъектное - конструктивным.

А. Кролевецкой определены уровни развития отношений во взаимодействии куратора и академической группы: Интересно, что в

интерпретации автора, взаимодействие, основанное только на системе отношений и общения выше по уровню, чем опосредованное деятельностью. По мнению В. Соснина, полисубъектные отношения могут быть достигнуты лишь при таких условиях, как принятие другого полностью, персональное обращение, уважение к партнеру, внимательное слушание, учет потребности в самоуважении партнера, наличие заинтересованности, попытка увидеть жизненные перспективы партнера, радость и удовольствие от общения [414]. Интересна классификация видов фасилитативного общения, разработанная С. Коломийченко. Отличие этой классификации от других заключается в том, что она не является иерархической.

На основе приведенных классификаций нами определены формы взаимодействия участников процесса обучения в зависимости от уровня субъектности учителя и учеников и их отношений: автономное действие, влияние, сопровождение, сотрудничество. Предоставим их характеристику и изобразим схематически.

Автономное действие (субъектно-отчужденные отношения), по сути, является взаимным параллельным и одномоментным действием, однако при этом субъекты не воспринимают воздействий друг друга, поэтому их действия не являются взаимообусловленными. Педагогическое воздействие (субъект-объектные отношения), согласно интерпретации В. Питюкова, направлено на раскрытие потенциальных возможностей обучаемого быть субъектом [352, с.17]. Под сопровождением (полисубъектными отношениями) понимается форма, обеспечивающая создание оптимальных условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Причем субъектом развития может выступать как человек, так и система [35, с. 54]. Сотрудничество (субъект-субъектные, деятельностно опосредованные отношения) определяется как наиболее высокоорганизованная форма организации взаимодействия. Именно сотрудничество отвечает субъект-субъектному уровню взаимодействия, поскольку характеризуется следующими признаками: сознательная

активность, способность к целеполаганию и рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, уникальность, определенность во времени (М. Каган, А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др) [234].

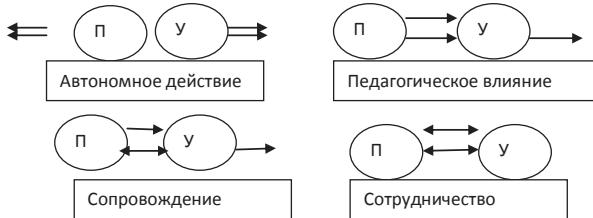


Рис. 1.3. Схемы осуществления форм взаимодействия субъектов в процессе обучения

На рисунке 1.3. проиллюстрированы формы взаимодействия, которые построены иерархически. Предоставим краткие пояснения к нему. Характер взаимодействия в различных моделях изображен с помощью двух векторов: общение и деятельность. В автономном действии отчужденная позиция обоих субъектов изображена с помощью разнонаправленных векторов. В педагогическом воздействии субъект обучения действует на субъекта учения с позиции авторитета по двум направлениям: авторитарное общение и принуждение к деятельности. В общении ученик играет роль объекта и не принимает в нем участия, это показано отсутствием вектора общения у субъекта учения, а деятельность осуществляется под односторонним влиянием наставника: она является линейной, односторонней, с заранее запрограммированным результатом. Сопровождение отличается демократичной, мягкой моделью общения (это показано двусторонними векторами). Однако деятельность не является партнерской, она подчинена педагогу (стрелки деятельности не направлены друг на друга). Наконец, сотрудничество (субъект-субъектное взаимодействие) предусматривает партнерство и паритетные отношения в двух аспектах: общение и деятельность. Это изображено на последней схеме (см рис. 1.3).

Сотрудничество определено высшей формой взаимодействия в иерархии, следовательно требует более детальной характеристики. Главной его характеристикой, как уже было отмечено, является совместная деятельность и субъект-субъектные отношения. Эти характеристики подчеркнуты в исследовании А. Новожениной, которая отмечала, что в основе субъект-субъектных отношений прослеживается взаимная направленность субъектов на совместное действие, в котором «активность уступает интерактивности, участие – соучастию, понимание – взаимопониманию» [310].

В исследовании К. Гайдара определены следующие признаки сотрудничества: наличие у его участников единой цели и мотивации; согласование и координация индивидуальных деятельности в единое целое; взаимосвязь и взаимозависимость членов коллектива; распределение деятельности между исполнителями; управление и самоуправление группы в процессе деятельности; наличие общего результата; наличие единого пространства и одновременность деятельности [95]. В. Ляудис определила управленческие характеристики сотрудничества: совместное определение целей образовательной деятельности, общий расклад сил, средство достижения целей в соответствии с возможностями и индивидуальными особенностями каждого участника, общая оценка и самооценка результатов работы, прогнозирование новых целей [255].

Сотрудничество в исследовании Т.Воронова, Г. Засобина рассматривается как особая образовательная технология, реализующая идеи связи, диалога, партнерства, объединения в деловом общении и совместной деятельности, результатом которой является профессионально-личностный рост и преподавателя и студента [83]. С определением сотрудничества как технологии можно конечно спорить, однако идеи, задекларированные авторами, достаточно точно и четко сформулированы.

Под субъект-субъектным педагогическим взаимодействием в педагогической психологии понимают процесс совместного, согласованного

и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленного на достижение целей обучения (К. Абульханова-Славская, Г. Акопов, А.Брушлинський, В. Панов).

Учитывая эти идеи и продолжая дальше идею ведущей роли уровня субъектности ученика и учителя в построении взаимодействия, определим **субъект-субъектное взаимодействие как равноправный взаимообмен учебными смыслами между субъектами педагогического процесса, происходящий в совместной учебной деятельности и опосредованный межличностными отношениями.** Иными словами, говоря о субъект-субъектном взаимодействии, мы говорим о самом высоком уровне педагогического взаимодействия, характеризующемся сотрудничеством учителя и учеников, партнерскими отношениями и рефлексивным типом управлеченческой деятельности. Отметим также, что в процессе становления субъектности каждая подсистема проходит 4 этапа: автономная позиция (то есть независимая от других подсистем), объект взаимодействия, субъект субъект-объектного взаимодействия, субъект субъект-субъектного взаимодействия [236].

Согласно исследованию Л. Велитченко, субъект-субъектные взаимосвязи не только "очеловечивают" деятельность (субъект-объектные связи), но и выступают как ее первопричина. В этом утверждении мы исходим из того, что в дихотомии деятельность - личность интерсубъектное, личностное является более весомым для существования индивида, чем субъект-объектные отношения. Субъект-объектные связи является средством «вхождения» в интерсубъектные отношения. Таким образом, деятельность, предметные действия являются вторичными, а личностное (субъект-субъектное) - первичным [73, с. 33].

Интересной представляется классификация взаимодействия Л. Велитченко, в основу которой положена идея различных типов взаимодействия субъектов с объектом: 1) действия субъекта непосредственно направлены на объект с целью его преобразования; 2) субъект использует

объект как орудие для преобразования другого объекта; 3) два субъекта влияют на один объект одновременно (попеременно), согласовано (не согласовано); 4) два субъекта используют один объект как орудие для воздействия на другой объект. Также автором делятся субъект-объектные связи на прямые и косвенные, прямые интерактивные и инструментально-интерактивные. Объектом в субъект-объектных связях педагогического взаимодействия является текст (текстовое отображение объективной действительности) [73, с. 69].

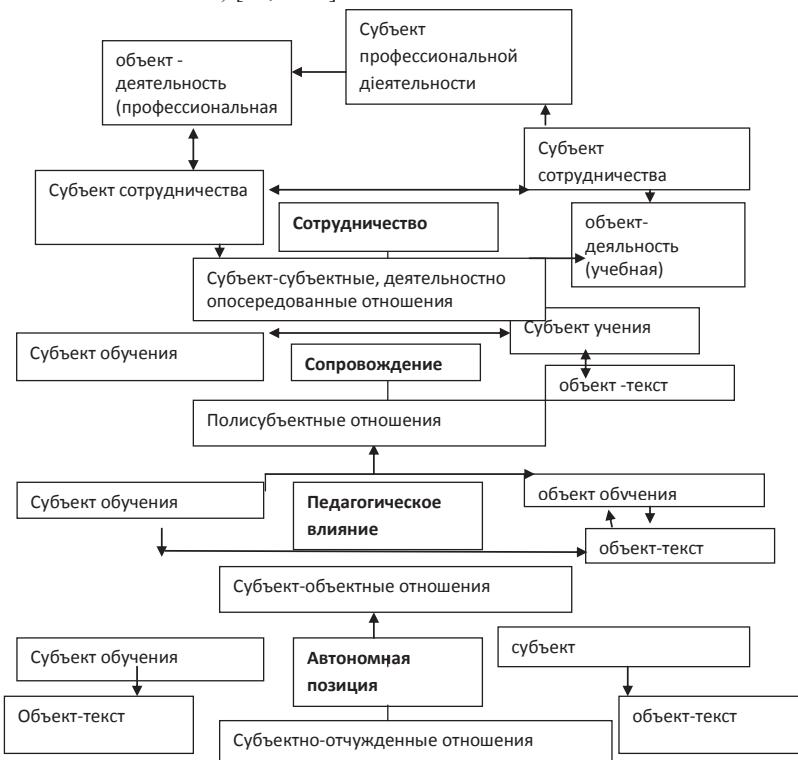


Рис. 1.4. Иерархия форм взаимодействия субъектов педагогического процесса в ВУЗе

На рис. 1.4. схематически представлена иерархия форм взаимодействия: автономная позиция, педагогическое воздействие, сопровождение, сотрудничество.

Более высокий уровень взаимодействия обусловлен характером отношений между субъектами и их субъектной позицией. На каждом уровне указано характер связей между субъектами - непосредственный и опосредованный другим объектом - текстом (под которым мы понимаем не только текстовую, но и смоделированную и реальную педагогическую ситуацию), а также видом деятельности, а именно: учения (аудиторная и самостоятельная работа, в структуру которой входит также научная деятельность), профессиональная деятельность (производственная практика).

Так, в начале обучения студент находится в отчужденных отношениях с преподавателем и средой ВУЗа, поскольку он не включен в процесс обучения, не является его подсистемой. На следующем уровне - субъект-объектном, студент играет роль объекта. При этом субъект обучения, под которым мы понимаем и преподавательский состав, и среду ВУЗа, осуществляет прямое и опосредованное влияние на студента, за счет использования интерактивного инструментария, способствует формированию субъектности студента и его переход на следующий уровень - полисубъектных отношений, где субъект обучения осуществляет сопровождение деятельности субъекта учения. Наконец, самым высоким уровнем, согласно нашей иерархии, является сотрудничество, для которого характерен полисубъектный характер отношений и осуществление совместной деятельности. Поскольку деятельность студента в ВУЗе предусматривает как обучение, так и учение, а также профессиональную деятельность, то на этом выделяются уровни также две ступени - субъект учебного сотрудничества и субъект профессиональной деятельности. Общими объектами выступает в первом случае текст в широком смысле - как поле смыслообразования, а на втором, более высоком уровне, реальный процесс обучения в начальной школе. Предполагается, что в процессе профессиональной деятельности студент должен сам организовывать субъект-субъектное взаимодействие, что и будет результатом его подготовки.

Таким образом, определяем два уровня субъект-субъектной взаимодействия: первый лежит в плоскости отношений, а второй - в плоскости деятельности. Такое

взаимодействие включает коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на его основе людьми друг друга. Коммуникация, основанная на совместной деятельности, предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

1.2. Образовательно-профессиональная среда ВУЗа как сфера субъект-субъектного взаимодействия

Как уже отмечалось выше, в свете последних образовательных тенденций несколько изменился взгляд на сущность образования и образовательного процесса. Образовательное пространство является частью социально-культурного пространства, следовательно, зависит от процессов, происходящих в нем: то есть, культурные смыслы, образующие ядро общества, составляют содержание образования. В связи с тем, что современный мир очень динамичен, информационно насыщен, то и сфера образования представляется как среда, насыщенная культурными и личностными смыслами. Такой взгляд на образование отражает идеи средового подхода, сущность которого была раскрыта ранее.

Многие работы посвящены исследованию структуры учебной среды и процессов, происходящих в нем (Л. Давлеткиреева, Т. Менг, В. Панов, В. Ясвин и др.). Дефиниция "образовательная среда" является неполной, особенно если говорить о становлении субъекта профессиональной деятельности в условиях ВУЗа. Считаем необходимым говорить об образовательно-профессиональной среде, в которой происходит становление специалиста в течение обучения в ВУЗе.

Термин "образовательно-профессиональная среда" практически не используется исследователями. Ученые рассматривают профессионально-креативную среду (С. Курлянд), профессионально-ориентированную среду (В. Петухова); встречаются также дефиниции "профессионально-субъектная

позиции студентов" (М. Галанова), которые также связаны с образовательно-профессиональной средой ВУЗа. Противоречия между насущной потребностью в теоретическом исследовании, дальнейшем моделировании и проектировании образовательно-профессиональной среды и недостаточной изученностью этого феномена, в частности отсутствием четкой definicijii, обуславливает необходимость и актуальность definicijjного анализа понятия "образовательно-профессиональная среда".

Согласно дедуктивному подходу, начнем с изучения родового понятия, а именно: выясним значение термина "среда".

Слово «среда» происходит из древнего французского *milieu* и переводится как «окружать». В древнегреческой философии среду определяли как "физис" - единое целое, включая мир и человека в их взаимосвязях. В современном философском смысле "среда" рассматривается как пространство и материал для развития. Г. Ковалев отмечает, что "индивидуальный путь развития и воспитания людей связывается с овладением жизненной средой, или с усвоением нормативов, структуры и принципов организации внешнего пространства и времени - как социофизического (естественного и искусственного), так и социокультурного, межличностного, личностного и т.д.)" [191, с. 30].

Считается, что впервые термин «среда» в чисто социологическом смысле было введено И. Тэном, французским философом-позитивистом. Он определил среду не только как внешние, видимые условия, а как «общее состояние условий», то есть характер, мировоззрение людей конкретной эпохи: «род, количество и качество мыслей, состоящих у человека в голове, составляющие как бы ее меблировку» [436, с. 93].

С. Ожегов предлагает два подхода в определении среды: "природные, социально-бытовые условия, обстановка, окружающая человека, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий" [315, с. 660]. Очевидно, что первая интерпретация рассматривает среду как объект, а

вторая - придает ему субъектное значение. Охарактеризуем более подробно эти два подхода.

В рамках первого подхода - субъект - человек играет преобразующую роль относительно среды. Такую трактовку наблюдаем в философском энциклопедическом словаре, где среда трактуется как общественные, материальные и духовные условия существования человека, условия его формирования и деятельности.

Сторонники второго подхода рассматривают среду как активного субъекта преобразующей деятельности. Исследователь В. Радул определил среду как совокупность явлений, процессов и условий, оказывающих влияние на исследуемый объект. Деятельностный аспект прослеживается у автора средового подхода С. Сергеева, который отмечает, что среда всегда выступает в единстве с деятельностью, однако не любая деятельность говорит о наличии среды. Следовательно, среда выступает как действительность, носитель культурных смыслов, в которой происходит образующая его деятельность для достижения своих личных и социальных целей. В свою очередь, измененная ею или другими субъектами, внешняя часть среды имеет обратное влияние на субъекта. Человек меняются в среде и под влиянием среды.

Итак, с позиции субъект-объектного подхода, среда может выступать объектом взаимодействия (в этом случае субъект усваивает ценности, содержащиеся в среде, и активно влияет на нее, отдавая собственные культурные ценности). Согласно экологическому подходу, среда определяется как субъект, активно влияющий на обучаемого. Таким образом, во взаимодействии с преподавателем, она выступает объектом образования, во взаимодействии со студентом - субъектом, однако в обоих случаях характер взаимодействия будет субъект-объектный.

Анализ психологических исследований (Л. Выготский, Д. Стоколос, М. Хайдеметс и др.) позволяет говорить о том, что указанные подходы к определению среды в них удачно сочетаются: психологами определены

принципы "целесообразности среды для человека", принцип согласованности личности и среды (Михельсон) и принцип оптимизации отношений личности и среды (Д. Стоколс). Если первый принцип антропоцентричен, то второй и третий позволяет рассматривать среду и субъекта в паритетном взаимодействии, в котором изменяются как субъект, так и среда. Итак, среда выступает движущей силой развития личности. Именно такая интерпретация среды позволяет реализовать субъект-субъектное взаимодействие и, по нашему мнению, наиболее соответствует синергетической образовательной парадигме и проблеме нашего исследования.

Проанализируем исследования, в которых среда характеризуется как активный преобразующий субъект.

В исследовании М. Бахтина рассматривается связь субъекта с пространством, со средой как совместное бытие и способ бытия. Л. Леонтьев, рассматривая среду только в отношении определенного субъекта, отмечает, что стать полноценным оно может только в контексте деятельности: «... отношения человека к среде определяется каждый раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, а именно содержанием его деятельности, уровнем его развития ...»[229, с. 8]. Согласно определению Ю. Мануйлова, среда - это часть пространства, окружающего субъекта, в котором осуществляется активное взаимодействие данного субъекта с пространством [261].

Таким образом, анализ теоретических исследований по определению понятия "среда" позволил сделать определенные выводы, важные для дальнейших исследований. Во-первых, в большинстве исследований среда рассматривается в контексте философской антропологии, поскольку само его существование приобретает смысл только в общем бытии с человеком.

Во-вторых, обнаружено три подхода к определению среды с точки зрения характера его взаимодействия с человеком: среда как условия существования человека и объект преобразования; среда как полноценный субъект, активно влияющий на человека и определяющий характер ее

деятельности; среда и индивид как целостный субъект, постоянно меняющийся и развивающийся. Считаем, что все три подхода справедливы, а среда представляет собой динамическую систему, способную к изменениям в зависимости от внешних и внутренних условий. Исходя из этого, исходной дефиницией в рамках нашего исследования мы будем считать следующую: **"среда" - это динамическая система условий, образующая контекст деятельности субъекта, представленный культурными ценностями и смыслами.** Данное определение фиксирует внимание на взаимообогащении субъекта и среды, что важно для нашего исследования.

Термин "образовательно-профессиональная среда" практически не встречается в научной литературе, так в его определении обратимся к анализу определений образовательной среды, а также таких семантических конструктов как «профессиональная среда», "профессионально-креативная среда" (С. Курлянд) "профессионально ориентированная образовательная среда "(А. Петухова).

А. Брушлинским определены следующие особенности рассмотрения образовательной среды, которые мы также считаем целесообразным принять в качестве исходных положений:

- 1) образовательная среда рассматривается относительно субъекта образования и тех изменений, которые происходят в культурных механизмах образовательной деятельности;
- 2) образовательная среда и субъект образования - равноправные, хотя и неразрывные субстанции в реальной жизни;
- 3) важным становится их непрерывное взаимодействие, что отображается в социальном конструировании субъектами самой среды и в построении практики взаимодействия со средой;
- 4) границы среды подвижные и не определяются предметностью среды, они зависят от способности субъектов образования выстраивать коммуникативные связи и отношения, направленные на развитие себя и образовательной среды [67, с.79].

Раскрытие ключевого понятия "образовательно-профессиональная среда" требует тщательного анализа педагогических исследований в этой области. Проанализируем феномен среды с позиции педагогического подхода.

Традиционно среда в педагогическом смысле называется образовательным, однако современные ученые предлагают около 20 семантических конструктов, определяющих различные аспекты образовательной среды. Представим типологию образовательных сред на рисунке 1.5. На основании исследований А. Петуховой и других ученых, нами определены следующие основания для классификации образовательных сред: по ведущим факторам развития, целью воздействия, понятийному аппарату, охвату территории, уровню учебного заведения.

| Образовательная среда | | | | |
|---|---|--|--|---|
| по цели воздействия | по понятийному аппарату | по ведущему фактору развития | по охвату пространства | по уровню учебного заведения |
| обучающая, воспитательная, здоровьесберегающая, валеологическая, развивающая, социально-воспитывающая, здукционная. | контекстная, социально-педагогическая, рефлексивная, толерантная, профессионально-ориентированная, профессионально-креативная, насыщенная образовательная, инновационная. | информационно-образовательная, информационно-коммуникативная, виртуальная. | региональная, районная, учебного заведения, коллектива, семейная, локальная. | школьная, музейная, университетская, клубная. |

Рис. 1.5. Типология образовательных сред

Выясним место профессионально-образовательной среды (по понятийному аппарату) в этой классификации. По ведущему фактору развития оно является информационно-образовательным, по цели воздействия учебным, развивающим, социально-воспитывающим; по охвату территории - средой учебного заведения; по уровню учебного заведения - университетским.

Анализ дефиниций образовательной среды обнаружил большое разнообразие в толкованиях данного понятия. Логика исследования требует определения образовательной среды с позиции трех подходов: субъект-объектного, средового и субъект-субъектного.

1. Субъект-объектный подход

Этот подход имеет две модели реализации: среда-субъект - студент-объект, или студент-субъект - среда-объект.

Согласно первой модели, среда рассматривается как фактор формирования личности; взаимодействие студента и среды осуществляется субъект-объектной схеме, когда студент выступает как объект, принимает это влияние). В такой интерпретации образовательную среду рассматривают П. Алехина, М. Крылова, Ю. Кулюткин, В. Радул, С. Тарасов, Федорова, Л. Холина и др.

Во второй модели образовательная среда служит субъективным средством развития студента. Студент может сам выстроить для себя образовательную среду согласно своим интересам и потребностям. В такой интерпретации обучаемый выступает субъектом деятельности, а среда - объектом (Л. Бизяева, А. Ильченко, С. Зенкина, В. Козырев, Н. Крылова, Малахова и др.). В рамках этого подхода рассматриваются определения рефлексивной среды (например, Л. Бизяевой, А. Малаховой). Однако указанный подход не ограничивается определениями рефлексивного среды: в его контексте построено определение информационно-коммуникативной среды (С. Зенкина), гуманитарно-образовательной среды (В. Козырев), социально-педагогической среды (Н. Максимова) и др.

2. Средовый подход

Образовательная среда рассматривается как совокупность условий формирования определенных качеств обучаемого, потенциальная возможность развития (А. Безпалько, С. Дерябо, И. Захарова, В. Извозчиков, В. Логинова, Л. Панченко, В. Слободчиков и другие).

Именно с позиций этого подхода чаще исследователями характеризуется среда ВУЗа.

3. Субъект-субъектный подход

Образовательная среда как полноценный субъект взаимодействия с обучаемыми (Л. Вишнякова, Д. Иванов, В. Рубцов, А. Хуторской, А. Щербакова и др.). Этот подход наиболее полно раскрывает сущность современного понимания образовательной среды с точки зрения синергетической парадигмы: его способности к саморазвитию, преобразований и совместного бытия с обучаемыми. Проиллюстрируем этот подход определением Д. Иванова, который рассматривает образовательную среду как продукт активности ее субъектов, отмечая следующее: чем более зреymi, самостоятельными, креативными будут участники образовательного процесса, тем более развивающий потенциал будет иметь среда, созданная ими [173]. Чрезвычайно важным для нашего исследования является также определение А. Щербаковой: во-первых, исследователь обозначает образовательную среду как контекстное для формирования профессиональной деятельности, во-вторых, приводит его классификацию; в-третьих - отражает в нем направленность на формирование способности к организации конструктивного взаимодействия. Представим его полностью: "Контекстная образовательная среда представляет собой комплекс предметного, пространственно-временного, социально-психологического и деятельностного контекста будущей профессиональной деятельности, обусловливает последовательное включение студентов в различные виды деятельности - учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную - направленные на формирование профессионально компетентной и психологически здоровой личности, способной к конструктивному взаимодействию в конфликтной ситуации "[469, с. 4].

Считаем целесообразным рассматривать образовательную среду с позиции различных аспектов: как совокупность условий развития субъектности личности, которая одновременно имеет свойство приобретать

признаки субъектности и выступать полноценным субъектом взаимодействия. Основания для такого понимания заложены в свойствах среды распределять, окружать и влиять, а также в ее рассмотрении как иерархической структуры различных взаимодействий в системе "человек-среда". Кстати, именно с этих двух позиций анализирует образовательную среду В. Слободчиков. Особенно близким для нашего исследования является понятие контекстной образовательной среды А. Щербаковой, поскольку она характеризует ее как многоуровневую систему в горизонтальной и вертикальной плоскостях, а также рассматривает ее через призму образовательно-профессиональной деятельности.

Обзор исследований, посвященных профессиональной среде вуза (Ю. Афанасьев, Б. и Л. Боденко, М. Галанова, А. Захаржевская, С. Курлянд, Н. Петухова, С. Шеховцов и др.) показал, что в научных определениях подчеркнуто смещение целевых акцентов с образования на профессиональную деятельность; отмечается более высокая степень субъектности в профессиональной среде; отмечается более высокий образовательный уровень. Эти факты доказывают необходимость создания именно образовательно-профессиональной среды в ВУЗе, которая должна быть шире структурного пространства ВУЗа, в частности охватывать базы педагогической практики. Это подчеркнуто исследователями В. Дячук, Н. Оксенчук, которые в качестве основного средства создания субъектного пространства называют индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут педагогической практики, содержащий цель, адресность, организационное обеспечение, ожидаемые результаты и итоги [150].

На основании анализа подходов к определению среды, образовательной среды, в том числе образовательной среды ВУЗа в пределах субъект-субъектного подхода, и исследований профессиональной среды ВУЗа, было определено **образовательно-профессиональную среду ВУЗа как многоуровневую педагогически организованную систему условий и**

возможностей ВУЗа, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание культурно-ценостного контекста становления субъекта профессиональной деятельности.

Отметим, что образовательно-профессиональная среда ВУЗа может быть организована в соответствии с различными моделями в зависимости от образовательной парадигмы, на которой базируется учебный процесс: технократической (субъект-объектный подход), гуманистической (экологический) или синергетической (субъекта-субъектный подход). С другой стороны, степень субъектности образовательной среды может меняться даже в пределах определенной парадигмы.

Образовательно-профессиональная среда вуза является динамичной, подвижной системой, может быть организована в соответствии с тремя подходами: субъект-объектным, средовым и субъект-субъектным. Итак, среда ВУЗа может выступать как совокупность условий развития субъектности личности, и в то же время имеет свойство приобретать признаки субъектности и выступать полноценным субъектом взаимодействия. Степень субъектности среды зависит от уровня субъектности участников образовательного процесса, а также от реализованной образовательной парадигмы.

Выявленные закономерности требуют дальнейших исследований и разработок, отдельного обоснования и проектирования образовательно-профессиональной среды вуза как сферы субъект-субъектного взаимодействия.

Поскольку образовательно-профессиональная среда ВУЗа является носителем культурных ценностей, она выступает сферой становления субъектности будущего учителя, который присваивает эти ценности в процессе взаимодействия, и может реализовываться в соответствии с различными подходами: субъект-объектным, субъект-субъектным или

средовым. Характер взаимодействия определяется степенью концентрации субъектности в самой среде.

Подтверждение динамического и подвижного характера образовательно-профессиональной среды находим в исследованиях Б. Ананьева, который определил следующие признаки среды: 1) она является частью образовательного пространства, охватывающего все его структуры, так или иначе включенные в изучение профильных дисциплин, а его свойства во вном определяются характеристиками внешней системы (образовательной среды ВУЗа в целом, образовательного пространства и др.); 2) является открытой динамичной развивающейся социальной системой, обладает внутренними механизмами функционирования развития и саморазвития, при этом включает процессы внутренней дифференциации, в результате чего потоки информации, материалов, энергии, людей организуются согласно ее целям и функциям; 3) имеет пределы, зависящие от качественных характеристик ее структурных элементов (от свойств субъектов образовательного процесса, их активности, уровня развития личностных качеств, от многообразия методов и средств, применяемых в процессе обучения, от интенсивности процессов, протекающих в среде и т.д.) [15].

Охарактеризуем структуру образовательно-профессиональной среды ВУЗа и проследим, какие компоненты будут переменными в зависимости от реализованной образовательной парадигмы и соответствующих моделей взаимодействия.

Существуют различные подходы к определению структурных компонентов образовательно-профессиональной среды ВУЗа. Для данного исследования важны модели, отражающие взаимодействие субъектов в образовательной среде и динамическую характеристику последнего. Прежде всего, это исследование А. Богучаровой, П. Кузнецова, В. Чекер; Е. Горнова, А. Макаровой, Т. Менг, А. Щербаковой.

Учитывая понимание образовательно-профессиональной среды и опираясь на исследования ученых, нами определены следующие структурные компоненты образовательно-профессиональной среды ВУЗа:

- 1) программно-стратегический (миссия ВУЗа, базовая концепция и стратегия развития, программа развития, учебный план, программы учебных дисциплин);
- 2) организационный (пространственная характеристика структуры и подразделений ВУЗа, включая лаборатории, базы практик и экспериментальные площадки; аудиторная и внеаудиторной подготовка; временная характеристика; этапы обучения: семестры или триместры, курсы);
- 3) содержательный (культурные смыслы, интериоризуемые в личностные в процессе изучения дисциплин);
- 4) технологический (образовательные технологии, формы, методы, средства, этапы организации учебно-воспитательного процесса и деятельности студентов - учебно-познавательной и научной);
- 5) информационно-коммуникативный (обмен информацией и культурными ценностями в процессе взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса; учебная, научно-исследовательская и творческая деятельность; источники получения информации);
- 6) материально-техническое (все виды наглядности, оборудования, мультимедийные средства и т.п.);
- 7) результативный компонент (качество образования, мониторинг качества процесса и результата образования).

В программно-стратегическом компоненте отражается ключевая концепция и подходы, определяющие дальнейшую организацию деятельности и распределение субъектности в среде. Для четкого понимания этого процесса приведем характеристики субъектности личности, определенные К. Сергеевым:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и преобразовывать их, создавать новые;
- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;
- владение умениями, базовыми навыками, реализуемыми в соответствии с принятыми или самостоятельно произведенными установками и задачами;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремление определиться, обосновать выбор внутри своего Я;
- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями;
- «интегративная активность» (К. Абульханова-Славская), предусматривающей активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях - от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;
- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;
- направленность на реализацию «само ...» - самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и тому подобное;
- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних воздействий, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

- владение важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и т.д.), уникальностью, неповторимостью, что является основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулом к взаимодействию, сотрудничеству, общению [399, с. 36-37].

Сама по себе среда недвижима, однако она обладает способностью к изменениям, может сужаться и расширяться в зависимости от социально-педагогического фактора, функционирующего в пределах того или иного педагогического подхода или комплекса подходов [258, с. 50]. Так что оно содержит кроме статических, динамические компоненты, меняющиеся под влиянием деятельности субъектов. Изобразим структуру образовательно-профессиональной среды и отметим ее статические и динамические компоненты (рис. 1.6).

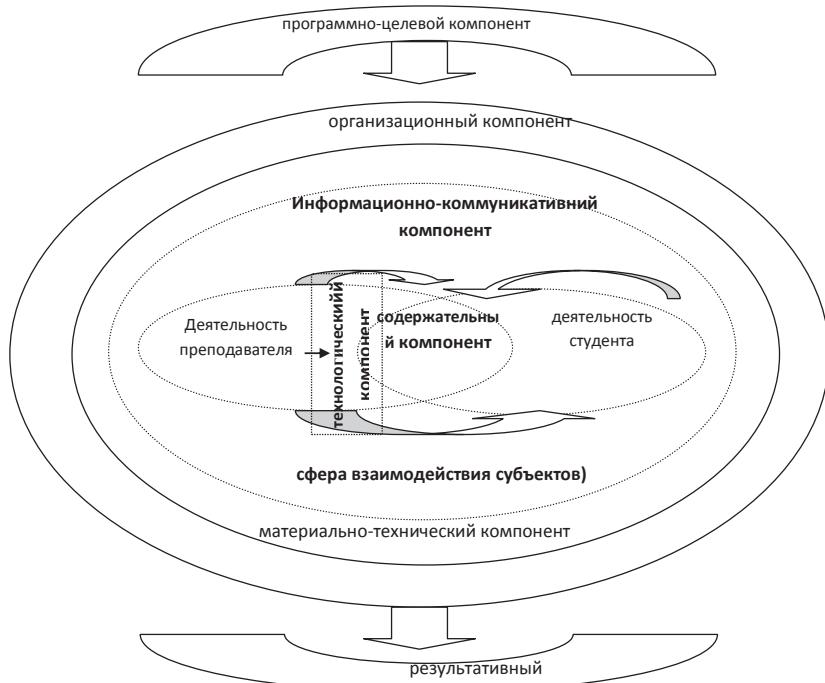


Рис. 1.6. Структура образовательно-профессиональной среды ВУЗа

Программно-стратегический компонент определяет образовательную парадигму и деятельность всей среды вуза. Все компоненты зависят от программно-стратегического компонента и имеют динамическую природу, однако в нашем исследовании будем считать динамическими компонентами только те, что зависят от деятельности субъектов учебного процесса. Это - технологический компонент, содержательный компонент и информационно-коммуникативный (в схеме на рис. 1.6 они обозначены пунктирной линией). Именно они играют ключевую роль в степени субъектности образовательно-профессиональной среды. Поэтому организационный и материально-технический компонент будем считать статическими, то есть такими, которые не меняются под влиянием деятельности субъектов учебного взаимодействия.

В информационно-коммуникативном компоненте происходит обмен информацией, культурными ценностями, смыслами, благодаря чему обогащается культурно-смысловой потенциал среды. Преподаватель через технологический компонент оказывает непосредственное влияние на деятельность студента и создает условия для становления его субъектности.

Сфера взаимодействия студента и преподавателя в среде способна расширяться и оказывать влияние на все среду, в зависимости от характера взаимодействия. Содержание среды, представленное культурными смыслами, может расширяться и сужаться, обогащаясь в процессе взаимодействия субъектов - носителей культурных смыслов. При субъект-объектном взаимодействии, когда любой элемент системы доминирует, он оказывает влияние на объекты, которые изменяются, однако среда в целом изменяется значительно меньше, чем в процессе субъект-субъектного взаимодействия на всех уровнях. Сфера взаимодействия переменна в зависимости от характера деятельности студентов: среда меняется циклически, расширяясь и приобретая признаков субъектности. Процесс

приобретения средой признаков субъектности удачно представила Т. Менг в циклической модели образовательной среды, самоорганизующейся и изменяющейся, находясь в таких статусах: среда как ресурс, как процесс, как поле активности, как дискурс [275]. Таким образом, образовательно-профессиональную среду может многократно проходить этот цикл в отношении каждого субъекта обучения, в зависимости от степени его субъектности. Итак, распределение субъектности играет ведущую роль в становлении среды как субъекта образования.

Если субъектность центризована в управлеченческом компоненте, среда вуза будет мало подвижной, ее развитие будет происходить в одном направлении (технократическая парадигма, субъект-объектный подход). Если преподаватели занимают субъектную позицию, то они имеют возможности обогащения среды культурными смыслами, создания в нем новых условий для становления будущего учителя путем применения новейших образовательных технологий. Итак субъектность преподавателей имеет корреляционная связь с субъектностью образовательно-профессиональной среды. Субъектность уже сконцентрирована не в единой подсистеме, происходит ее децентрализация. Это возможно в пределах синергетической парадигмы и применения средового подхода. Наиболее динамичной становится образовательно-профессиональная среда ВУЗов при условии высокого уровня субъектности преподавателей и студентов - будущих учителей. Происходит наиболее высокая степень децентрализации субъектности, среда становится синергетической, одновременно повышается потенциал среды по формированию субъектной позиции студента, а следовательно процесс становления субъекта профессиональной деятельности ускоряется.

Согласно теории Б. Ананьева, студент в учебном процессе выступает, с одной стороны, как субъект деятельности (носитель деятельности), с другой - как субъект отношений (распорядитель деятельности) [15, с. 265]. Необходимость рассмотрения студента в двух системах взаимодействий

подчеркивается и в исследовании А. Волковой, которая отмечает, что, субъектность будущего учителя проявляется в способности выразить критическое преобразующее отношение к окружающему миру и собственной деятельности [374, с. 30].

В определении делаем акцент на субъект-субъектном взаимодействии в рамках образовательно-профессиональной среды ВУЗа, имея в виду как взаимодействие субъектов образовательного процесса, так и взаимодействие среды и человека, а также взаимодействие образовательной и профессиональной среды.

Такие уровни взаимодействия определены на основании исследования М. Каган, который определил следующие основные модальности субъекта:

1. Субъектом может быть отдельный человек при условии, что он является личностью и действует как личность.
2. Субъектом может быть группа людей, объединенная не случайно, а органически, системно. Целостная группа приобретает такие системные качества, как единое коллективное сознание и самосознание, единая коллективная воля к действию, свободный выбор целей, способов и средств воздействия, что и делает ее субъектом.
3. Субъектом может быть определен социум, обладающий высокой степенью внутренней организованности и целостности.
4. Субъектом может быть общество, взятое в целом, или человечество, выступающее как единое целое, осознающее себя таковым и стремящееся к самосовершенствованию [177, с. 101].

Третий уровень понимания субъектности позволяет рассматривать среду ВУЗа как субъект, включающий других субъектов, а также условия, средства, которые их окружают.

Для подробной характеристики среды ВУЗа с позиции субъект-субъектного подхода смысл выделить три модели взаимодействия:

- 1) личность-личность;
- 2) личность-среда;

3) среда-среда.

Первые две модели базируются на понимании субъекта-личности как центра и инициатора взаимодействия. В этих характеристиках отражена деятельностная природа субъект-субъектного взаимодействия, возможность взаимодействия с другими субъектами и материальным миром, а также взаимодействие с самим собой, рефлексивные действия и действия, направленные на саморазвитие и самосовершенствование.

Третью модель можно рассматривать в двух смыслах: как взаимодействие коллективных субъектов и как взаимодействие структурных компонентов двух систем.

С одной стороны, для коллективного субъекта будут действовать закономерности, которые прослеживаются в первых двух моделях, а с другой стороны, уровень деятельности находится в корреляционной связи с уровнем субъектности студентов. Тенденции к саморазвитию и самосовершенствованию реализовываются через саморазвитие и становления субъектности каждой личности.

Образовательно-профессиональная среда образуется путем взаимодействия образовательной и профессионального сред, также реализуется в соответствии с закономерными циклическими изменениями, описанными нами выше. Представим представленную выше структурную модель в другом разрезе: с позиции взаимодействия образовательной и профессиональной сред (рис. 1.7).

В программно-стратегическом компоненте профессиональная среда является заказчиком образовательной (если рассматривать профессиональную и образовательную среды как отдельные системы), в то же время на этапе подготовки будущего учителя их цели совпадают (если рассматривать профессиональную и образовательные среды в рамках единого пространства ВУЗа).

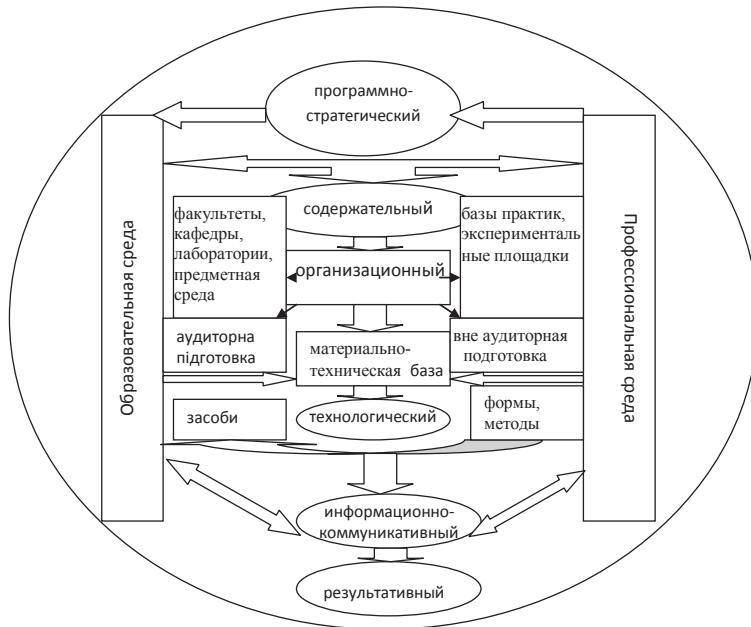


Рис. 1.7. Взаимодействие образовательной и профессиональной сред в ВУЗе

Содержательный компонент является центром, в котором объединены культурные ценности-смыслы профессиональной и образовательной сред. В технологическом компоненте профессиональная среда выступает одним из средств образовательной (формы и методы работы), а также ее частью (профессионализм педагогов) и равноправной подсистемой (база практик, материально-техническая база).

В информационно-коммуникативном компоненте образовательная и профессиональная среда выступают как субъекты взаимодействия и образуют интегрированную взаимодополняющую систему.

Для того, чтобы охарактеризовать способы взаимодействий в среде ВУЗа, выделим уровни субъект-субъектной взаимодействия.

Основываясь на исследованиях Аксенов, М. Галановой, А. Гогоберидзе, А. Марченко, Т. Менг и др., нами определены следующие уровни развития

взаимодействия этих подсистем: автономный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-субъектный. Автономный уровень не предполагает взаимодействия в среде ВУЗа (т.е. каждая система может функционировать с разной степенью активности и иметь разные уровни субъектности, однако при отсутствии взаимодействия в контексте образовательно-профессиональной среды ВУЗа, мы считаем, что уровень взаимодействия нулевой). Объект-субъектный уровень характеризуется подчиненностью объекта субъекту, полной зависимостью от него, пассивным отношением к образовательной и профессиональной деятельности; отсутствием проявлений активности и преобразующей деятельности. Субъект-объектное взаимодействие отмечается доминированием ценностного отношения к образовательно-профессиональной деятельности, активно-действующим характером преобразующей деятельности; преобразованием теоретических идей в конкретные профессиональные ситуации; наличием первых значимых творческих достижений личности.

Субъект-субъектное взаимодействие предполагает активное взаимодействие и взаимообогащение. Субъектный уровень характеризуется глубиной познавательных интересов; творческо-поисковым подходом к решению педагогических задач; активно-избирательным характером учебно-профессиональной деятельности; стремлением осуществлять преобразующую деятельность; наличием устойчивых достижений, превосходящих по своей значимости общепринятые нормы; прогнозированием результатов собственных действий.

Таким образом, развитие субъектности всех подсистем корреляционно связано с уровнем субъект-субъектного взаимодействия в среде ВУЗа. Изобразим все уровни взаимодействия с помощью модели (рис. 1.8).

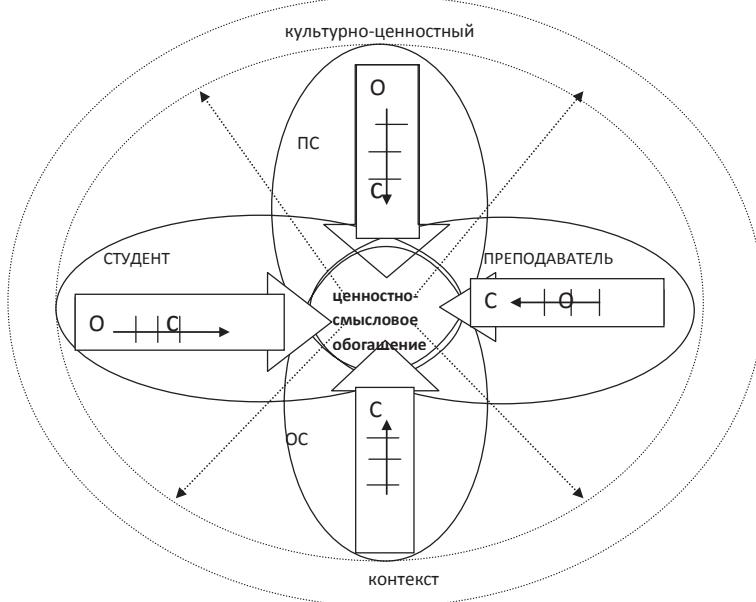


Рис. 1.8. Субъект-субъектное взаимодействие в разных подсистемах образовательно-профессиональной среды ВУЗа

На рисунке представлены четыре подсистемы образовательно-профессиональной среды, которые находятся во взаимодействии: образовательная среда (ОС)-профессиональная среда (ПС), преподаватель-студент. Субъект-субъектное взаимодействие происходит в двух плоскостях: взаимодействие сред и взаимодействие личностей. В пределах каждой подсистемы происходит становление субъектности (стрелка иллюстрирует развитие позиции каждой подсистемы от объектной (О) до субъектной (С)). В процессе становления субъектности каждая подсистема проходит 4 этапа: автономная позиция (то есть независимая от других подсистем), объект взаимодействия, субъект субъект-объектного взаимодействия, субъект субъект-субъектного взаимодействия . В центре схемы отражена цель взаимодействия - взаимообмен культурными ценностями и смыслами

субъектов образовательно-профессиональной среды. Среда способна расширяться, обогащаясь культурными ценностями и смыслами субъектов взаимодействия и образуя культурно-ценственный контекст становления субъекта профессиональной деятельности - будущего учителя.

Чем ближе к объектному уровню находится система, тем сильнее смещается центр системы, т.е. другие подсистемы играют для нее роль субъекта, даже если не достигли высоких степеней субъектности. Поэтому субъект-объектное взаимодействие не является показателем высокой субъектности системы. В такой модели подсистема может играть роль субъекта только по отношению к одной подсистеме (например, преподаватель только по отношению к студенту является субъектом, а по отношению к среде - объектом. Зато субъект-субъектное взаимодействие возможно только при условии достижения высокой степени субъектности всех систем).

Еще одна закономерность связана с тем, что повышение уровня субъектности одного из участников взаимодействия приводит к повышению субъектного уровня других участников. Это касается взаимодействия как в рамках подсистемы, так и в пределах всей системы. Этот тезис подтверждается также исследованиями С. Рубинштейна, в которых указано, что субъект конструирует бытие проявляется через отношение к другому субъекту в процессе деятельности, открывает и усиливает сущность другого субъекта и приводит к развитию его самого. Место и роль субъекта, активная, творческая деятельность являются важнейшим условием, средством и формой самоопределения в системе общественных и конкретных человеческих отношений [382].

Нами был проведен опрос среди студентов специальности «Начальное образование» 1-5 курсов (185 человек), где им предлагалось оценить компоненты среды ВУЗа по 5-балльной шкале. Ранжирование ответов позволило выявить компоненты, получившие наиболее высокие и наиболее низкие оценки, и сравнить результаты. Так, наиболее высоко студенты

оценили результативный компонент, систему управления в ВУЗе, преподавательский состав. Наиболее низкие оценки получили следующие компоненты: базы учебный и производственных практик, материально-техническая база, информационное обеспечение. Вместе с тем, компонентами среды, имеющими наиболее важное значение для профессиональной подготовки, студенты назвали преподавательский состав, содержание обучения и технологии обучения. Следует отметить, что такие компоненты определили и преподаватели. (Среди наиболее весомых компонентов студентами было названо преподавательский состав (4,1 балла). Содержание обучения и технологии обучения получили по 3,7 баллов и оказались на 5 месте по рейтингу (из 10 компонентов среды, которые оценивались).

Подведем некоторые итоги. В ходе теоретического анализа доказано, что главным условием становления субъектности является организация субъект-субъектного взаимодействия во всех подсистемах образовательно-профессиональной среды ВУЗа, которая приведет к активному культурно-смысловому обогащению среды и субъектов образовательного процесса.

В исследовании А. Малаховой определена роль субъектов и их взаимодействия в развитии образовательной среды и определены ее свойства, в частности такие:

- в ней обязательно присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связано с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта);
- она культурнообразная, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
- рефлексивно-образовательная среда вариативна. Студенты и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии с направлением развития;

- рефлексивно-образовательная среда предполагает выбор таких учебных методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента;
- любая деятельность ее субъектов является креативной и исследовательской;
- рефлексивно-образовательная среда направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии ... "[258, с. 63-64].

Считаем, что названные свойства отражают субъект-субъектный подход к созданию образовательно-профессиональной среды ВУЗа. Приведенные характеристики кратко формулируют положения, которые соотносятся с нашими умозаключениями относительно необходимых признаков образовательно-профессиональной среды в контексте современных парадигм, а именно: динамизм, рефлексивность культурообразность, интерактивность и креативность.

Эти признаки зависят от субъективного фактора, а именно - от степени концентрации субъектности в образовательно-профессиональной среде, а также от смыслов-ценностей, создают ядро личности субъектов образовательного процесса. Очевидно, что реализация синергетической парадигмы предусматривает создание условий для становления субъектности будущих учителей в образовательно-профессиональной среде ВУЗа.

Приведенное исследование дает основания утверждать, что образовательно-профессиональная среда ВУЗа является динамичной, способным сужаться и расширяться в зависимости от реализованной образовательной парадигмы и подходов к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса; в свою очередь уровень и качество взаимодействия зависят от степени субъектности обучающих и обучаемых и существующей системы ценностей-смыслов в структуре личности субъектов. Взаимообмен культурными ценностями и смыслами в процессе взаимодействия участников образовательно-профессиональной среды

образует культурно-ценностный контекст становления субъекта профессиональной деятельности.

Выводы к первой главе

Анализ теоретических источников и данные эмпирических исследований позволили сделать следующие выводы.

Субъект является активной, целостной, свободной, целенаправленной и сознательной личностью, выступающей инициатором, участником и организатором социальных отношений и различных форм дияльности. Субъект может реализоваться в контексте системы отношений и деятельности, причем эти две плоскости взаимообуславливают друг друга: субъект деятельности раскрывается через систему отношений; преобразующая активность субъекта деятельности направлена на внешние и внутренние плоскости. Общение можно рассматривать как способ организации и фактор развития деятельности; общение вносит объективные и субъективные изменения в деятельность.

Взаимодействие рассматривается в трех аспектах: общение, отношения, деятельность, - и определяется как деятельность двух субъектов, которая опосредована общением и определяется общим характером их отношений, причем, в процессе взаимодействия, как правило, используется материальный объект, который опосредует деятельность. Взаимодействие между участниками учебного процесса может реализовываться в следующих формах: автономное действие, влияние, сопровождение, сотрудничество.

Субъект-субъектное взаимодействие является равноправным взаимообменом учебными смыслами между субъектами педагогического процесса, происходящего в общей учебной деятельности и опосредованного межличностными отношениями. В процессе становления субъектности каждая подсистема проходит 4 этапа: автономная позиция (то есть

независимая от других подсистем), объект взаимодействия, субъект субъект-объектного взаимодействия, субъект субъект-субъектного взаимодействия.

Учебное сотрудничество рассматривается в исследовании как общий принцип, идея построения образовательной среды, превращения ее в основу субъект-субъектного взаимодействия с целью духовного и интеллектуального взаимообогащения участников.

В ходе исследования определены признаки учебного сотрудничества: совместно разделенная деятельность ребенка и взрослого; постановка общей учебной цели; положительная взаимозависимость участников; рефлексивное управление учебной деятельностью.

Главным условием реализации педагогики сотрудничества в практике современной школы является личность учителя, а конкретнее - его субъектность.

В частности, определено несколько общих тенденций в определении этого понятия: как сознательная форма бытия; как системное качество личности, которое характеризуется наличием таких качеств как свобода, самостоятельность, ответственность, инициативность, творчество, оригинальность, активность, ответственность; как способность к саморазвитию; как взаимосвязь различных качеств и процессов.

В рамках исследования субъектность определяется как осознание человеком себя субъектом деятельности и отношений, в которых происходит самосовершенствование личности, возможное благодаря наличию таких качеств как ответственность, инициативность, активность, способность к принятию самостоятельных решений.

Субъектная позиция определена как деятельностная проекция субъектности в деятельности, общении и отношениях, в которые вступает личность.

Проведенный теоретический анализ позволил определить среду как динамическую систему условий, образующую контекст деятельности субъекта, в результате которой происходит взаимообогащение культурных ценностей и смыслов.

Соответственно, образовательно-профессиональная среда ВУЗа рассматривается как многоуровневая организованная система условий и возможностей ВУЗа, которые обеспечивают взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на создание культурно-ценностного контекста становления субъекта профессиональной деятельности.

Степень субъектности среды зависит от уровня субъектности участников образовательного процесса, а также от реализованной образовательной парадигмы. Повышение уровня субъектности одного из участников взаимодействия приводит к повышению субъектного уровня других участников.

Структурные компоненты образовательно-профессиональной среды ВУЗа определены следующие: программно-стратегический, организационный, содержательный, технологический, информационно-коммуникативный, материально-технический, результативный.

Признаки образовательно-профессиональной среды (динамизм, рефлексивность, культурообразность, интерактивность и креативность) являются зависимыми от субъективного фактора, а именно - от степени концентрации субъектности в образовательно-профессиональной среде, а также от смыслов-ценностей, создающих ядро личности субъектов образовательного процесса.

ГЛАВА 2

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ВЗАЙМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Проектирование системы подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы

Теоретические положения, изложенные в предыдущей главе, а также данные эмпирических исследований позволили построить систему подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися начальной школы (рис. 2.1).

Согласно научным исследованиям (И.Блауберг, Д.Гвишиани), системообразующими факторами, которые приводят систему к функционированию, являются: 1) наличие цели; 2) смыслообразующие идеи; 3) факторы, обеспечивающие связь между компонентами.

Система подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися начальной школы - рассматривается нами как целостный контекст формирования готовности будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися, состоящий из совокупности компонентов образовательно-профессиональной среды вуза (программно-стратегического, содержательного, организационного, технологического, информационно-коммуникативного и результативного) и направленный на обеспечение мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой, операционно-коммуникативной, когнитивной и рефлексивной компонентов готовности.

Цель системы заключается в обеспечении целостности процесса подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектной взаимодействия с учащимися начальной школы.

Основная идея состоит в подготовке будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия в соответствии с поэтапным формированием субъектной позиции будущего учителя, которое возможно только в условиях взаимодействия преподавателей, студентов и среды ВУЗа, в процессе чего происходит обмен культурными и учебными смыслами в диалоге, реализованном на различных уровнях.

Системообразующими факторами являются: целеустремленность системы; взаимосвязь между этапами формирования субъектной позиции будущего учителя, этапами подготовки к организации субъект-субъектной взаимодействия и уровнем проблематизации содержания подготовки, которое реализуется в процессе взаимообмена культурными и учебными смыслами; принципы подготовки будущих учителей к субъект-субъектному взаимодействию, обеспечивающие целостность функционирования системы.

Система основывается **на принципах**, определенных в контексте синергетической парадигмы с учетом научных подходов и концепций. **Принцип гуманизации** образовательно-профессиональной среды обусловлен общей гуманистической направленностью современных образовательных парадигм, согласно которым личность, субъект рассматривается в качестве основного компонента образовательно-профессиональной среды ВУЗа. **Принцип свободы выбора траектории развития** базируется на идеях синергетической парадигмы, которая предусматривает учет внутренних векторов развития подсистем, а также субъектно-деятельностного подхода, за счет чего каждый субъект имеет возможность корректировать процесс своего обучения и развития в зависимости от внутренних потребностей, способностей и интересов. **Принцип взаимосвязи и взаимообогащения сфер деятельности** позволяет учитывать комплиментарную связь между всеми компонентами среды, в частности субъектных компонентов. Согласно

этому принципу, уровень субъектности всей среды зависит от уровня субъектности каждой подсистемы. **Принцип культурообразности** базируется на культурологическом подходе и позволяет рассматривать содержание обучения как систему культурных и учебных смыслов, а процесс обучения как диалог культур субъектов **образовательного процесса**.

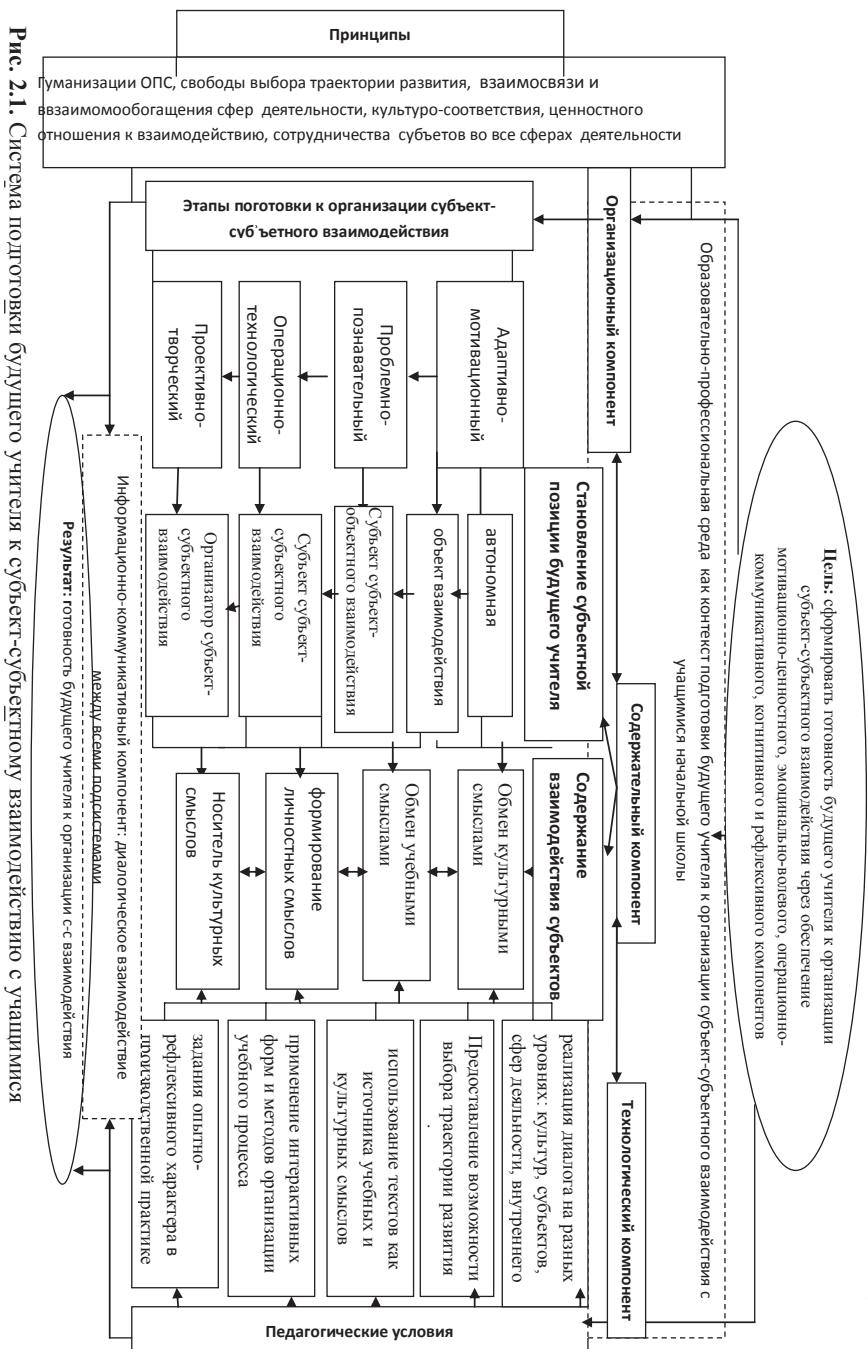


Рис. 2.1. Система подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися

Принцип ценностного отношения к взаимодействию базируется на идеях аксиологического подхода и обуславливает понимание готовности как психологического феномена, субъектности и субъектной позиции через призму систему ценностей каждой личности, которая выступает ее ядром. **Принцип сотрудничества субъектов во всех сферах деятельности** учитывает идеи системного подхода и подчеркивает необходимость принимать во внимание все сферы студенческой деятельности: общественную, учебную, научную, профессиональную педагогическую.

Процесс подготовки учителя состоит из четырех этапов: адаптивно-мотивационного, проблемно-познавательного, операционно-технологического, проектно-творческого, которые соотносятся с уровнями подготовки, и соответственно, становлением субъектной позиции от автономной до субъектной, и позиции организатора субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности. Содержание подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию представлены как трансформация культурных смыслов в учебные (создание учебных программ и смыслового поля занятий преподавателем); учебных в личностные (интериоризация смыслов студентами, осознание их как лично значимых); на основе личностных смыслов становление носителя культурных смыслов и их создания. Результатом подготовки выступает готовность к субъект-субъектной взаимодействия, которая диагностируется по следующим критериям: мотивационно-ценостному, эмоционально-волевому, операционно-коммуникативному, когнитивному, рефлексивному.

Педагогические условия организации субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса в среде ВУЗа являются определяющей составляющей системы подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися, поэтому считаем целесообразным подробно охарактеризовать их в рамках данной научной работы.

Ведущим условием считаем реализацию диалога в среде ВУЗа на различных уровнях, поскольку именно диалог выступает основным средством реализации субъект-субъектного взаимодействия. Без диалогичности невозможно взаимодействие, поскольку любая совместная деятельность требует умения договориться, вступить в диалог. Именно наличие и качество диалога свидетельствуют о степени реализации субъект-субъектного взаимодействия. Любая интерактивная технология основана на взаимодействии участников и осуществляется с помощью диалога.

2.1.1. Диалог как средство реализации субъект-субъектного взаимодействия

Исходной концепции в понимании диалога считаем теорию В. Библера, согласно которой диалог позволяет личности окунуться в процесс социальных связей в глубине сознания. Этот процесс ученый характеризует как "процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных" образов культуры", ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расплавленную, конденсированную в "точке" личности. Объективно развитая культура получает субъектное определение ... " [37, с. 98-112].

Основываясь на концептуальных положениях диалога культур, ученые (в частности, Г. Семенова) рассматривают диалог с трех позиций: как средство упорядоченной совместной деятельности на основе межсубъектного интеллектуального общения; как средство развития мышления, позволяющее получить новое знание, рассмотреть предмет изучения с многих сторон, тем самым определяя границы и возможности теорий; как способ расширения коммуникативного опыта субъектов на основе анализа и выработки личностных смыслов [396, с. 33]. «Диалог как единица коммуникативного процесса сочетает в себе деятельность, общение и познание» [18, с. 84-100]. Дополняет последнее положение тезис В. Горшковой о том, что именно диалог является "единицей" межсубъектного общения, а сущность

педагогической деятельности заключается в преобразовании ученика из объекта учебно-воспитательного процесса на его субъект [118, с. 23].

Учебный процесс является диалогическим по своей природе. Чтобы обеспечить понимание, учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и связях с другими элементами учебного опыта: знаниями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом ценностных отношений. По мнению И. Михайлова, контекстные смыслы «существуют только в сфере субъект-субъектных отношений, то есть в диалоге» [282, с. 25].

Общение, взаимодействие человека с человеком является основной стратегией понимания. Р. Берн, К. Роджерс обращают внимание на то, что диалогическая форма общения побуждает ученика активно участвовать в рождении новых смыслов. Педагогу важно учесть сформулированные им принципы, практическая реализация которых делает педагогическое общение личностно комфортным: на равных, на основе гуманности; инициировать общение, в котором участники пытаются избежать стереотипов, постичь своеобразие партнера [397, с. 40].

К. Митрофанов называет взаимодействие учителя и ученика «практической диалогикой». Диалог он определяет как работу с неизвестным результатом, взаимопонимания, взаимопроникновение, импровизацию, слом стереотипов, диалектику взаимоотношений, помочь другому понять мир и самого себя [281, с. 55-56].

Процесс поиска истины, получение знания предполагает конфликт мнений, столкновение взглядов. В таком контексте сам процесс рассуждения является внутренним диалогом.

В то же время, как метко замечает Ю. Сенько, ученики современных школ не получают навыков диалогического общения, является само по себе парадоксом, поскольку обучение является диалогом мастера и ученика [397,

с. 47]. Причину мы видим в несовершенстве подготовки будущего учителя: по сути она остается монологической.

Вместе с этим, считаем, что нельзя говорить о том, что традиционная (лекционно-семинарская) модель обучения в ВУЗе является удаленной от диалога, поскольку даже монологическая речь преподавателя может привести к внутреннему диалогу студента. Традиционная образовательная модель, безусловно, имеет очень узкий спектр средств реализации диалога на разных уровнях по сравнению с современными альтернативными моделями обучения. С другой стороны, упрощенное понимание диалога приводит к формальному обновлению технологического компонента процесса обучения: оно становится внешне диалогическим, а по сути может оставаться традиционным, информативным.

Итак, в современном образовательном пространстве, когда диалогическое взаимодействие признается единицей общения во всех личностно-ориентированных моделях обучения, есть необходимость в диалоге в более глобальном смысле, определении нескольких уровней диалогического взаимодействия: диалога субъектов, диалога культур, внутреннего диалога, диалога сфер профессиональной деятельности.

Согласно теории С. Братченко, диалог, который реализуется в различных формах: диалог реплик, смысловых позиций, логик и культур, личностей, - наиболее адекватно отражает психологическую сущность сотрудничества [61].

Весомый вклад в развитие теории диалога внесли М. Бахтин, В. Библер: именно эти исследования позволяют обосновать разные уровни диалога, в частности, внутреннего, диалога культур. Опыт диалогического обучения и его преимущества перед традиционным, "монологическим" обобщен в исследованиях А. Абрамкина, С. Беловой, Ю. Емельяновой, Е. Крюковой, Е. Рябухиной, Г. Селевко, В. Соколовой; роль диалога в профессиональном образовании отражены в работах Н. Борытко, М. Каменской, А. Прозорова, С. Семеновой и др.

Стиль педагогического общения изначально предопределяет стиль взаимодействия и средства воздействия на ученика. Согласно О. Добровичу, существует два основных уровня общения: нижний (манипулятивный, стандартизованный, индифферентный, авторитарно-монологический, конфликтный) и высший (доверительно-диалогический, диалогический, духовный). Диалог является вариативным, а результат его непредсказуемым и зависимым от культурного и духовного уровня субъектов общения.

Такой поход позволяет определить образовательный процесс как диалог культур на разных уровнях: субъективных культур преподавателя и обучаемого, в процессе чего происходит взаимообогащение культур; культуры будущей профессии и культуры обучения; глобальной национальной культуры и культуры учебного заведения.

Следовательно, понимание учебного диалога заключается в рассмотрении его как средства культурного обмена ценностными смыслами субъектов образовательного процесса в процессе коммуникативного взаимодействия.

Рассмотрение диалога в разных смысловых контекстах позволяет определить различные виды диалога: диалог людей (речевой), диалог идей (научный), диалог культур (историко-концептуальный), диалог человека с самим собой (рефлексивный). Г Семенова для каждого из видов диалога определила соответствующую форму: коммуникативное взаимодействие двух людей есть беседой; взаимодействие группы людей в информационно-практическом пространстве определяется как полилог (чаще в контексте диспута, дискуссии, конференции); внутренний диалог является мыследеятельностью, направленной на самопознание, самосовершенствование [396, с. 33-34].

Учебный диалог (полилог) выступает сразу на разных уровнях: его можно охарактеризовать как диалог субъектов (подсистемы "преподаватель-студент", "студент-студент"); диалог идей (научных концепций, идей решения учебной проблемы); диалог культур (на разных уровнях:

культурных ценностей преподавателя и студента, культуры будущей профессии и культуры обучения; глобальной национальной культуры и культуры учебного заведения); диалог с собой как мыследеятельность, характеризующий процесс осознания знания, проникновение в глубину, открытие новых связей.

В таком контексте приобретает смысл диалог между сферами профессиональной деятельности, между профессиональной и учебной деятельностью: как взаимообмен и взаимообогащение ценностями-смыслами, а также создание качественно нового образовательного пространства, учебно-развивающей среды для обучаемых. Внутренний диалог представляет собой диалог между актуальными ценностями личности и интериоризированными из образовательной среды через усвоение культурных смыслов, от преподавателя или иного студента.

Если говорить о диалоге как организованном процессе усвоения учебных смыслов, то его функции, согласно исследованиям ученых (А. Абрамкина, С. Беловой, Ю. Емельяновой, Е. Крюковой, Е. Рябухиной, Г. Селевко, В. Соколовой), значительно шире, чем монологические формы общения. Они позволяют решать одновременно несколько важных задач: учить коллективной и индивидуальной мыследеятельности, формировать навыки социального и научно-познавательной взаимодействия, коллективного принятия решений; формировать познавательные и профессиональные интересы, мотивы; воспитывать целостное системное мышление, целостную картину мира; давать целостное представление о картине мира [395, с. 55].

Интересны современные исследования диалогового взаимодействия (А. Король, А. Хуторского), в которых предстаивают разновидности учебного диалога. Так, ученые отличают диалог эвристический от проблемного, отмечая, что в проблемном инициатива принадлежит исключительно педагогу, тогда как эвристический диалог "приводит к выстраиванию

учеником собственного содержания образования" [203, с. 40], то есть инициируется самим учеником.

Необходимость диалогового, субъект-субъектного взаимодействия является осознанной необходимостью на современном этапе, однако часто "диалогизирование" сводится к репродуктивным беседам, замаскированных под диалог. То есть практика несколько отстает от теории, по нашему мнению. Основную причину видим в самой подготовке будущих учителей: часто в ней приваливают монологические формы и регламентированы виды деятельности, следовательно диалогическая культура будущего учителя остается невысокой, а при таких обстоятельствах насыщенный диалог с учениками маловероятен. В идеале теория ведения диалога должна стать основой приобретения навыков ведения диалогового взаимодействия.

Психология диалога хорошо представлена в исследованиях российских ученых (С.Ковалева, Е.Кондратьева, А. Марголиса, А. Телегина). Прежде всего, учеными разработана структура диалога: 1) постановка проблемы; 2) решение вопроса на актуальном уровне участников диалога; 3) кульминационный этап диалога: воспроизведение проблемной ситуации на новом уровне. Именно на третьем этапе происходит столкновение знания и незнания, выход на новый уровень мышления. Метод ведения этого кульминационного этапа диалога изобрел еще Сократ. Проанализировав его диалоги, записанные Платоном, московские ученые выделили три метода ведения диалога: агон, деструктивная майевтика и конструктивная майевтика [426].

Раскроем кратко их сущность. Агон является конфронтационным методом, предусматривающим столкновения различных, противоположных позиций, то есть, по меткому выражению Ж. Пиаже, возникает "социокогнитивный конфликт". Условием для возникновения социокогнитивного конфликта является наличие противоположных мнений, что при столкновении стимулируют мышление. Для начала агона необходимо развернуть несколько мыслей вокруг проблемы.

Деструктивная майевтика по своему механизму похожа на агон, однако механизм действия несколько иной. Целью собеседника во время деструктивной майевтики является опровержение его высказанной позиции любыми средствами (приведение примера, опровергающего высказанное мнение, изменение ракурса анализа ситуации, создание нового контекста и т.д.). Как правило, проблема, для решения которой избирается данный метод является более глубокой, чем в предыдущих примерах: она раскладывается на подпроблемы и решаться постепенно, под руководством преподавателя.

Конструктивная майевтика имеет другой механизм действия: это обобщение конкретных ответов и высказываний, индуктивный путь рассуждений, постепенно приводящий к осознанию истины [425]. Например, путем обобщения приемов работы над задачей (которые студенты эмпирически усвоили на практике), мы можем вывести методы работы.

Наш собственный опыт применения учебного диалога в образовательном процессе позволяет говорить о разрешении социокогнитивного конфликта не только словесными методами, но и в практической деятельности. В таком случае коммуникативное взаимодействие реализуется в деятельностном контексте: через моделирование, проектирование, экспериментирование.

Считаем, что понимание логики развертывания диалога и приемов его ведения является основой овладения мастерством диалога. Соответственно, будущие педагоги должны практически овладевать методами и приемами ведения учебного диалога, в котором может происходить обмен культурными ценностями-смыслами. Основным условием овладения искусством диалога является создание диалогичной, субъект-субъектной среды. Важными условиями выступают также изучение психологии диалога и диалоговая практика в различных подсистемах: "студент-преподаватель", "студент-студент", "студент-среда", "студент-практикант - ученик".

Обобщая высказанное, отметим, что диалог является основой современной образовательной парадигмы, альтернативной традиционной.

Диалог не сводится к коммуникации субъектов, его сущность значительно глубже: она заключается в рассмотрении его как средства культурного обмена ценностными смыслами субъектов образовательного процесса в процессе коммуникативного взаимодействия. Таким образом можно определить следующие уровни диалога: внутренний диалог, диалог субъектов, диалог культур, диалог сфер профессиональной деятельности. Учебный диалог (полилог) имеет следующую структуру: постановка проблемы; решение вопроса на актуальном уровне участников диалога; 3) кульминационный этап диалога: воспроизведение проблемной ситуации на новом уровне. Для реализации кульминационного этапа диалога могут использоваться как словесные методы: агон, деструктивная майевтика, конструктивная майевтика, - так и практические: эксперимент, моделирование.

Овладение мастерством ведения диалога является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего учителя, поскольку диалог является одновременно и источником познания, и способом овладения диалогическим, диалектическим мышлением, и средством приобщения к культуре других миров. Основным условием овладения искусством диалога является создание диалогичной, субъект-субъектной среды.

2.2. Предоставление будущему учителю возможности выбора траектории развития с целью поэтапного формирования его субъектной позиции

Следующее условие связано с формированием субъектной позиции будущего учителя в педагогическом взаимодействии. Термин «позиция» был впервые введен А. Адлером [6], который определял ее как интеграцию выборочных отношений человека в важном для нее вопросе. В современных психолого-педагогических исследованиях позиция рассматривается в различных аспектах:

- личностная позиция - устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении (Л. Божович, Т. Мальковская, Б. Ломов, В. Мясищев и др.)

- социальная позиция - интегральная характеристика положения индивида в статусно-ролевой групповой структуре (А. Асмолов, И. Кон, А. Леонтьев, А. Петровский и др.);

- ролевая позиция - диспозиция человека в непосредственном взаимодействии в актуальной ситуации (Б. Ананьев, В. Лядис, Л. Петровский и др.).

Трактовка жизненной позиции Д.Узнадзе позволяет проследить связь между позицией и готовностью личности к определенной деятельности, поскольку позиция рассматривается ученым как возникновение установки, которая понимается как состояние готовности к определенному поведению. Это подтверждает наш тезис о возможности обнаружения субъектной позиции в деятельности или отношениях.

Объединение всех подходов в одном наблюдаем в дефиниции Б. Ананьева, который рассматривает позицию личности как интегральное свойство, которое отражает конкретно-личностную систему отношений к ролевым предписаниям, нормам и ценностям и представляет собой сложную систему отношений, установок и мотивов личности, а также целей, ценностей, на которые направлена эта деятельность [16].

Говоря о субъектной позиции во взаимодействии, необходимо учесть все названные подходы, поскольку ее сформированность предполагает наличие системы ценностного отношения к обучению, профессиональной деятельности и межличностному взаимодействию; наличие авторитетного статуса в группе, активной позиции в непосредственном взаимодействии. Эти уровни связаны между собой иерархически, то есть таким образом, что каждый уровень является обязательным условием перехода на следующий

уровень: личностная субъектная позиция - социальная субъектная позиция - субъектная позиция во взаимодействии.

Итак, в определении субъектной позиции будем опираться на интегрированный подход к определению этого понятия, который наблюдаем в исследованиях А. Адлера, Г. Аксеновой, Ю. Блинова, М. Галановой, А. Лебедева и др.

Так, А. Гогоберидзе определяет субъектную позицию студента педагогического ВУЗа как особое качество его личностной позиции, характеризующий ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию и проявляются в деятельности, связанной с определением личностного смысла образования, поисков новых смыслов образования [110, с.126- 127].

М. Галановой удалось совместить системный и аксиологический подходы к определению субъектной позиции и предоставить такую дефиницию: «интегративная характеристика, отражающая личностно значимую систему теоретико-методологических знаний, ценностных отношений, что определяет рефлексивно-деятельностные способы педагогической деятельности и ее творческое развитие» [96 , с. 16].

Учитывая рассмотренные подходы и понимание понятия «субъект», «субъектность», предоставленные нами выше, определим **субъектную позицию будущего учителя как личностно значимую систему ценностных отношений, устойчивых убеждений, теоретических знаний и практического опыта, позволяющее выработать собственные способы учебной и профессиональной деятельности.**

Относительно компонентов субъектной позиции, единого мнения нет. Так, Г. Аксенова определяет мотивационно-ценностный, отношенческий и регуляторно-деятельностный компоненты [7]. По мнению А Терещева, компонентами субъектной позиции являются: смыслотворчество, готовность личности к деятельности, автономность, поиск личностных смыслов образования. А. Гогоберидзе в качестве системообразующего компонента

субъектной позиции личности называет ценностное отношение к образованию, а также отношение субъекта к жизни, культуре, другим людям и способы их практической реализации [110, с. 67; 132]. И. Обухова центральной качеством определяет самостоятельность [314, с. 42]. Т. Дулинец выделяет такие характеристики субъектности как: личностно значимые цели деятельности, владение способами и средствами деятельности, выявление самости в ситуациях взаимодействия с другими субъектами и объектами деятельности [145, с. 26]. Л.Анциферова выделила такие качества субъектной позиции как способность быть инициатором деятельности, активность [21, С.29-30].

Характеристики субъектной позиции, определенные учеными, можно распределить между уровнями субъектной позиций, названными нами ранее, а именно: личностная субъектная позиция - социальная субъектная позиция - субъектная позиция во взаимодействии. Так, личностные качества (избирательность, смыслотворчество, автономность) характеризуют личностный уровень; инициативность, активность, самостоятельность и ответственность – социальный; личностно значимые цели деятельности, владение способами и средствами деятельности, выявление самости в ситуациях взаимодействия с другими субъектами и объектами деятельности - деятельностный.

Похожую трактовку наблюдаем в характеристике субъектной позиции, предоставленной А. Залевским, который разграничивает в содержании субъектной позиции ее отношенческий и деятельностный аспекты. Содержание субъектной позиции учителя образуют субъектные отношения, в которых проявляются личностные, нравственные качества. В деятельности учителя и его отношении к ученику реализуется его субъектная позиция, становление которой, в свою очередь, предполагает развитие способности к постановке цели, рефлексии, нравственного выбора, оценке [163, с. 79].

Следовательно, личностные качества являются смысловым аспектом субъектной позиции, социальная субъектная позиция проявляется в

отношениях с окружающими, деятельностные характеристики субъектной позиции проявляются во взаимодействии.

Сложная структура и характер категории субъектной позиции позволяют утверждать о необходимости ее поэтапного формирования. В разработанной выше модели иерархии форм взаимодействия участников педагогического процесса субъектная позиция показана как необходимое и неотъемлемая составляющая процесса развития форм взаимодействия от воздействия до сотрудничества. Определены четыре стадии, которые предусматривают и поэтапную четырехступенчатую модель формирования субъектной позиции будущего учителя.

Обратимся к исследованиям, в которых также определяются стадии или уровни формирования субъектной позиции студентов. Например, в исследовании Г. Аксеновой определены следующие стадии формирования субъектной позиции студента: объектная, объектно-субъектная, субъект-объектная и собственно субъектная [7]. М. Годник определил четыре фазы становления субъектности: объектная, субъектно-функциональная, субъектная, преобразовательная [113]. В основу определения стадий положено отношение субъекта к действительности и способ взаимодействия с объектом. По утверждению В. Чернобровкина, дихотомия «субъект-объект» имеет два аспекта: гносеологический (соотношение человеческого сознания и узнаваемой объективной реальности) и практический (активный, преобразующий влияние человека на объективный мир) [460, с. 359].

Объектная позиция характеризуется инертным, безынициативным отношением к окружающей действительности, зависимостью от внешних процессов, от субъекта деятельности [218, с. 15]. Процесс становления и развития субъектной позиции, по И. Обуховой, имеет три фазы: 1) позиция слабой субъектности, для которой характерно пассивное восприятие человеком сложившихся обстоятельств; 2) позиция умеренной субъектности, когда человек осознает ситуацию, но не пытается изменить, либо не достигает в этом успеха; 3) позиция сильной субъектности, когда человек

осознает ситуацию с позиции собственного волеизъявления и выполняет действия, изменяющие обстоятельства его жизни [314, с. 52].

Согласно исследованию А. Гогоберидзе, субъектная позиция в своем становлении последовательно проходит следующие этапы: 1) ориентация субъектной позиции в условиях образования; 2) обогащение субъектной позиции студента в условиях образования, то есть накопление опыта принятия самостоятельных решений, основанных на личностных смыслах и отношениях; 3) реализация субъектной позиции студента в процессе создания новых условий своего образования, в ходе чего процесс образования самоорганизующейся студентом как процесс собственного личностно-профессионального становления [110, с. 137-138].

Е. Шиянов также определяет четыре стадии становления субъектности будущего учителя, однако в основу закладывает личностно социальное развитие студента: адаптация к новым социальным условиям, становление активной позиции обучаемого, самоидентификация и преобразование личности. Соответственно на каждой стадии ведущими выступают различные виды деятельности: общение, познание, обучение, профессиональная деятельность [175]. Эта идея очень важна и пересекается с нашей идеей о приобретении субъектности во взаимодействии через преодоление ситуаций выбора в общении и обучении.

Таким образом, в соответствии с проанализированными теоретическими исследованиями и разработанными выше моделями взаимосвязанного бытия и деятельности субъекта в среде ВУЗа, мы выделяем следующие этапы формирования субъектной позиции будущего учителя: 1) автономное действие; 2) объект взаимодействия; 3) субъект субъект-объектного взаимодействия; 4) субъект субъект-субъектного взаимодействия; 5) организатор субъект-субъектной взаимодействия. Соответственно, ведущей деятельностью на первом этапе является общение, на втором - обучение, на третьем - учебно-познавательная деятельность; на четвертом - профессиональная деятельность.

Диалектика развития позиции заключается в переоценке личностью собственных ценностей, ценностей окружающих людей, в составлении своего собственного мира не только с позиции социальной ситуации, но и с логикой индивидуального развития [218, с. 15].

Объект-субъектное преобразование происходит как на макроуровне (при прохождении различных этапов общего и профессионального развития), так и на микроуровне (определение человеком в различных ситуациях своего личностного и профессионального развития) [114].

Обобщая различные аспекты субъектной позиции, предоставим характеристику каждого из этапов становления субъектной позиции будущего учителя начальной школы (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Характеристика этапов формирования субъектной позиции

будущего учителя начальной школы

| Этапы формирования субъектной позиции будущего учителя | Процессуальная характеристика | Содержательная характеристика | Ведущая деятельность |
|--|---|---|----------------------|
| автономная деятельность | выбор субъектно-ролевой позиции в условиях образовательно-профессиональной среды ВУЗа | формирование личностных качеств (избирательность, смислотворчество, автономность) | общение |
| объект взаимодействия | накопление опыта принятия самостоятельных решений, основанных на личностных смыслах | | обучение |

отношениях

| | | | |
|--|---|--|---|
| субъект субъект- объектного взаимодействия | выбор индивидуальной траектории обучения, создание новых условий своего образования | формирование инициативности, активности, самостоятельности и ответственности | учебно- познавательная деятельность |
| организатор субъект- субъектного взаимодействия | выбор траектории собственного личностно- профессионального становления | личностно значимые цели деятельности, владения способами и средствами деятельности, выявление самости в ситуациях взаимодействия | профессиональная деятельность |

Отметим, что сущность субъектной позиции составляет не только наличие но и ценностное отношение к личностным качествам, которые характеризуют субъекта, и виды деятельности, в которых личность приобретает субъектные качества. Определены следующие этапы становления субъектной позиции: автономное действие (на этом этапе происходит адаптация субъекта к условиям обучения), объект взаимодействия (на этом этапе происходит накопление опыта принятия самостоятельных решений), субъект субъект-объектного взаимодействия (этап нахождения личностных смыслов и отношений к объектам взаимодействия, приобретение опыта сознательного выбора и ответственности за него); субъект субъект-субъектного взаимодействия (на этом этапе происходит реализация приобретенного опыта субъектности в

новых условиях); организатор субъект-субъектного взаимодействия (этап становления личности как субъекта профессиональной деятельности).

Определение этих этапов имеет ключевое значение для построения системы подготовки будущего учителя к организации субъект-субъектного взаимодействия с учениками начальной школы.

Переход на каждый следующий этап происходит при условии выбора пути развития и ответственности за конечный результат. Ответственность выражается в свободе выбора и умении отстоять эту свободу. Ответственность представляет собой способность человека детерминировать события, действия в момент их осуществления, даже к радикальному изменению жизни [380, с. 96].

Условиями «выращивания» ответственности и инициативы могут стать:

- предоставление возможности нахождения решений самостоятельно; осознание личностной значимости решаемой задачи;
- изменение форм контроля деятельности в независимости от внешнего контроля;
- создание ситуаций, в которых человек чувствовал бы потребность найти лучший результат в пределах предъявленных требований.

Свобода использования права выбора будет свидетельствовать о том, что личность становится субъектом, то есть использует оптимальный вариант своего развития в культуре и культуры в своем развитии [110, с. 121].

К. Абульханова-Славская отмечала, что ответственность в сочетании с инициативой, позволяет личности строить целостный контур деятельности, устанавливать последовательность задач, добиваться успеха, несмотря на препятствия.

Выбор в сочетании с ответственностью позволяет личности переходить на следующий уровень субъектной позиции.

2.3. Использование текстов в качестве источника учебных и культурных смыслов

Следующее условие связано с применением текстов в качестве источника учебных и профессиональных смыслов и развертыванием содержания материала вокруг текста как объекта интеграции содержательных и смысловых линий.

Ключевая идея заключается в том, что полем для диалога идей является текст. Согласно определению А. Грязного, текст представляет собой связанную компактную последовательность знаков и образов, которая развернута во времени и содержит смысл, который доступен для понимания [63, с. 60]. По мнению М. Бахтина, стенограмма гуманитарного мышления - является стенограммой диалога особого вида: сложное взаимодействие текста и контекста, в котором реализуется мысль, способна к познанию и оценке. Поскольку происходит встреча двух текстов - готового и того, что создается, - то происходит встреча двух субъектов, двух авторов. Можно сделать вывод о том, что диалогический характер текста обусловлен его гуманитарной природой.

Если рассматривать герменевтический подход как исходный в организации информационно-коммуникативной среды, то содержательный компонент обучения реализуется через систему текстов разных типов, а технологический - через технологии работы с текстами. Универсальные педагогические смыслы заложены не только в научных текстах, но и в философской, религиозной, научно-популярной, художественной литературе. Они олицетворяют общечеловеческие ценности и часто носят аллегорический характер [158, с. 130-131].

Интерпретация самого понятия «текст», в широком смысле, позволяет понимать под ним не только тексты различных типов и жанров, но и любую ситуацию или явление, насыщенное смыслом (в том числе педагогические ситуации, произведения искусства и т.д.). Следовательно, основная цель

познания сводится к раскрытию и присвоения педагогического смысла, заложенного в тексте.

Понятие «смысл» существует в различных контекстах: в объективной, субъективной и интерсубъективной реальности, а также находится на пересечении деятельности, сознания и личности [158, с.130]. Это дает основание говорить об универсальных и личностных смыслах. И в этом заключается феномен понимания, постижения смысла: одна и та же система смыслов, заложенная в тексте, может превращаться в процессе понимания каждого субъекта, преломляться через призму его культурного и личностного опыта и приобретать новые значения, акценты. Относительно того, какое понимание считать правильным: то, что заложено автором или собственное, - существует две точки зрения - традиционная и нетрадиционная. По утверждению Г. Рузавина, в соответствии с традиционным подходом, адекватное понимание текста сводится к раскрытию того смысла, который вложил в него автор; нетрадиционный подход предусматривает предоставление дополнительного смысла предмета понимания [384]. По Бахтину, не может быть единого смысла: «он [смысл] всегда между смыслами, звено в смысловой цепи, которая только одна в своем целом может быть реальной. В исторической жизни эта цепь растет бесконечно ... »[30, с. 350-351]. Понимание связано с постижением смысла. По словам Франкла, понимание - есть нахождение смысла, который выходит за пределы понимания [446]. Педагогическое понимание как способ осуществления деятельности разворачивается в трех полях, связанных между собой: предметном, логическом и поле взаимоотношений субъектов, в котором собственно и рождается смысл [397, с. 7]. Б. Братусь в качестве иллюстрации данного положения предлагает горизонтальную плоскость, имеющую две оси: одна - это знаки, значение, предметы окружающего мира (ось культуры); другая - целенаправленная деятельность по присвоению субъектом этих значений (ось бытия) [60, с. 284].

Так что проблема освоения значений и смыслов приводит к проблеме адекватного понимания текста, в котором воплощается знание. Понимание текста, по теории А. Лурии, имеет два аспекта: понимание внешнего значения, связанного с анализом логической структуры знания, заложенного в тексте; понимание внутреннего смысла (подтекста) [250].

А. Закирова отмечает, что важное значение для понимания текста имеет активный характер работы с этим текстом [158, с. 157]. Этот тезис позволяет обосновать необходимость преобразования и конструирования собственных текстов для обеспечения понимания. Целесообразность и необходимость применения деятельностного подхода к работе с текстами подтверждена исследованиями психологов. Согласно теории А. Леонтьева, строение смысла кристаллизует в себе строение деятельности [232, с. 168].

На современном этапе существуют авторские технологии, основанные на идеях педагогической герменевтики. Одна из них - это «Школа диалога культур» В. Библера. Идея этой технологии заключается в проектировании на весь процесс обучения особенностей культуры и мышления эпох. Обучение строится на вербальном диалоге и диалоге исторических форм культуры; последовательности классов соответствует последовательности основных исторических эпох. Таким образом, история культуры рассматривается как гипертекст, в котором завязываются узелки удивление вокруг ключевых понятий, смыслов.

Лаборатория «Текст» Ю. Троицкого создана группой ученых к поиску новых методов преподавания истории в школе. Основными идеями лаборатории «Текст» были таковы: для преобразования уроков в значимые коды необходимы разнообразные, меняющиеся контексты понимания; взрослая речь урока на каждом этапе должна находить соответствие внутренней речи ученика. Эти идеи собственно и обусловили изобретение основного метода изучения истории - составление собственных учебников, то есть конструирования собственных текстов.

А. Закировой разработана система герменевтических методов работы с текстами: «перевод» научного текста на язык живого педагогического процесса, комментирование педагогического текста, диалог-полемика с автором текста, составление частотного словаря текста, составление понятийной схемы текста; жанровая переработка текста; интерпретация педагогического текста с точки зрения различных субъектов педагогического процесса, диалог-полемика с автором текста (поддержка и опровержение основных идей); поиск универсальных общекультурных смыслов текста, сопоставление терминологического и метафорического составляющих текстов разных жанров и стилей [158, с.167].

Подводя общее резюме, отметим, что в изучении педагогических дисциплин нельзя оставаться в пределах логико-гносеологического подхода, поскольку педагогика является живой наукой: понимание смысла педагогических понятий требует «очеловечивания» знания. Одним из подходов, позволяет создать условия для понимания, является герменевтический подход, который обеспечивает обмен культурными смыслами в информационно-коммуникативной среде ВУЗа в процессе работы с текстами разных типов. В свою очередь, это способствует расширению среды и становлению субъектной позиции как обучаемых, так и преподавателей.

2.4. Внедрение интерактивных форм организации учебного процесса в среде вузов

Организация учебного процесса на основе интерактива - это осознанная необходимость современности, вызванная новыми образовательными парадигмами и подходами к построению образования. По сути, интерактивные технологии уже не являются инновацией в образовании: существует целый ряд исследований и практических разработок в этой области. В то же время основными формами преподавания в ВУЗе остается лекция и семинар, которые имеют достаточно низкий потенциал для внедрения интерактива. В связи с этим, одним из условий определено

использование интерактивных форм и методов в процессе обучения студентов. В последнее время приобретают популярность интерактивные лекции, которые имеют признаки и лекционных и практических занятий; модеративные семинары, деловые игры, занятия с использованием технологии интервизации, тренинги и тому подобное. Прежде чем рассмотреть такие формы более подробно, определим сущность интерактивного обучения.

Слово "интерактив" английского происхождения, от слов "interact", где "inter" - взаимный и "act" - действовать. Таким образом, интерактивный - способный к взаимодействию, диалогу. Термин "интерактивная педагогика" был введен немецким исследователем Г.Фрицем в 1975 году. Интерактивность является высшей степенью активности, который предполагает субъект-субъектные взаимоотношения участников педагогического процесса.

В. Пилипчук, основываясь на концептуальных положениях интерактивной педагогики Б. Норвича, выделяет следующие идеи интерактивного обучения: 1) человек должен чувствовать принадлежность к определенной группе людей; 2) поведение человека обусловлено личностными качествами; 3) группа является организацией, деятельность которой строится на понимании каждым членом группы своих задач и ограничений; 4) группа обеспечивает эмоциональную поддержку каждого; 5) групповая работа повышает эффективность овладения учебным материалом; 6) работа в группе актуализирует потребность в самообразовании [351, с. 158].

Согласно определению А. Пометун, интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности, имеющая конкретную предполагаемую цель - создать комфортные условия активного обучения, при которых каждый ученик чувствует свою успешность, интеллектуальную способность [363, с. 8-9]. Если цель использования активных методов заключается в привлечении ученика к организованной

познавательной деятельности, то цель интерактивных методов - "создать условия для учебного взаимодействия учеников, получения ими в сотрудничестве коллективного интеллектуального продукта и соответствующего опыта познавательной деятельности" [363, с. 15].

В рамках исследования под интерактивным обучением будем понимать организацию продуктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на: формирование нового знания; усвоение способов учебных действий учащимися; развитие коммуникативных умений; приобретения первичного профессионального опыта.

Содержание этой категории позволяет говорить о полном соответствии идеям синергетической парадигмы и соответствующим научным подходам, на которых основывается работа. Средством интерактивного общения является диалог, который был охарактеризован выше в качестве ведущего педагогического условия.

Интерактивное обучение иногда несправедливо отождествляется с групповым обучением. Отметим, что считаем работу в малых группах лишь одним из путей организации интерактивного обучения, которой предоставим краткую характеристику.

Работа в малых группах предусматривает создание в студенческой аудитории групп количеством 4-6 человек для выполнения учебных и профессиональных задач, в ходе которых происходит когнитивное обогащение и обмен культурными смыслами участников. Группы могут быть гомогенными или гетерогенными, постоянными или динамическими, в зависимости от учебной задачи.

Исследователями (А. Пехотой, С. Ратовским) определены основные принципы обучения студентов в малой группе: определение студента как активного субъекта познания; ориентация его на самообразование, саморазвитие; опора на субъектное развитие; учет индивидуальных психических и психофизиологических, коммуникативных особенностей

каждой личности; обучение в контексте будущей профессиональной деятельности [378].

Роль преподавателя при организации групповой учебной деятельности заключается в обеспечении условий фасилитативного подхода для коммуникации в малой группе и способствовании выявлению и развитию реальных возможностей каждого к самообучению [378]. Выведены также определенные условия, от создания которых зависит успешность организации группового взаимодействия: положительная взаимозависимость; индивидуальная ответственность; взаимодействие «лицом к лицу»; развитые межличностные групповые навыки (принятие решений, создание атмосферы доверия, управление конфликтами); наличие возможности осуществлять рефлексию [256].

Все больше популярности приобретает использование тренингов в профессиональной педагогической подготовке специалистов. **Тренинг** определяется как метод создания социально-психологических условий для самораскрытия студента и самостоятельного поиска им средств решения собственных психологических проблем [470, с. 112]. Специфика этой формы работы заключается в том, что внимание направляется на решение конкретной проблемы. Преподаватель играет функцию тренера, который ориентирует аудиторию на вопрос, поиск ответов, путей решения проблемы. Проведение тренингов базируется на соблюдении определенных принципов: «здесь и сейчас»; персонификации высказываний; максимальной активности участников; максимальной достоверности информации; активной исследовательской позиции; конфиденциальности [470, с. 115-116]. Основными средствами взаимодействия субъектов во время тренинга являются групповые нормы, групповая поддержка, обратная связь, групповые ожидания [470, с. 118].

Специфика **модеративного семинара** как интерактивной технологии обучения, проявляется в том, что, в отличие от тренинга, модеративный семинар не выдвигает задачу упражнять или совершенствовать какие-то

навыки. Его цель заключается в том, чтобы помочь каждому из участников осветить, открыть те глубинные знания, представления, чувства, которые уже есть у человека, и через этот процесс открытия обеспечить дальнейший личностный рост. Организационная специфика заключается в использовании разных способов организации участников (индивидуальных, парных, подгрупповых, коллективных), максимальной визуализации процесса осмыслиения сущности проблемы, использовании специально подобранных текстов как основы, стержня для выстраивания логики полилога [87].

Одной из разновидностей тренингов является **коуч-тренинг**, который на самом деле объединяет в себе признаки и тренинга, и модеративные семинара.

Само слово "коуч" появилось в Венгрии в XVII веке и означало "экипаж", "коляска", что позволяет быстро добраться до места назначения. В конце XIX века в Англии коучами стали называть репетиторов, а коучинг связывался с консультированием, инструктажем.

Основоположником коучинга является В. Тимоти Голуэй. Сегодня коучинг как технологию управления и обучения персонала активно используют в бизнесе. Основные школы коучинга оказывают такие его определения: коучинг - это действие, направленное на достижение поставленных целей; коучинг - процесс, в ходе которого человек узнает о собственных возможностях, составляющих его скрытый потенциал; процесс, помогает человеку взглянуть на развитие его личности; процесс, позволяющий личности при использовании нужных методов и приемов добиться высоких результатов; процесс, в ходе которого личность должна эффективным способом управлять собой самостоятельно.

Таким образом, коучинг определяется как система взаимодействия, которая позволяет людям решить личностные и профессиональные проблемы, найти и открыть в себе скрытые возможности. Коучинг не является обучением по своей сути, поскольку коуч не учит и не навязывает свою позицию; он лишь помогает человеку самому дойти до решения

проблемы с помощью ряда вопросов. Умение задавать точные вопросы - одно из ключевых умений, которыми должен обладать коуч. Вопросы должны провоцировать аудиторию на осуществление открытий, пробуждать целеустремленность и активность.

Таким образом, деятельность коуча похожа на деятельность психотерапевта, тренера и консультанта одновременно. Базовыми постулатами коучинга являются следующие: все люди обладают способностью к развитию; люди могут изменяться в том случае, если хотят этого и готовы к этому; прямое влияние на достижения людей оказывает их понимание успеха; потенциал людей ограничивается рамками их же убеждений; люди учатся эффективно, только когда увлечены процессом обучения; люди могут учиться с помощью всего, что делают, но обучение происходит в том случае, когда они мыслят и строят планы на будущее; для того, чтобы быть способными помогать другим, люди должны все время прогрессировать сами.

Такие принципы обуславливают определенные требования к личности коуча: он должен быть гибким и легким в общении, открытым к неизвестному, иметь чувство юмора, демонстрировать уверенность в себе, не позволяя эмоциям клиента вывести себя из равновесия.

Основная задача коуча - осветить проблему и показать технологии ее решения, однако само решение каждый человек принимает самостоятельно путем рефлексивной деятельности. Например, на коуч-тренингах для будущих учителей начальной школы могут быть вынесены на обсуждение такие проблемы: воспитание детей с девиантным поведением, привлечение родителей к учебно-воспитательного процесса, внедрение диалоговых форм взаимодействия с учащимися; изменение способа управления учебно-познавательной деятельностью учащихся и тому подобное.

Основными постулатами коучинга признаются осознание, доверие и ответственность. Ключевым моментом является осознание проблемы участниками тренинга, принятие ее в качестве своей собственной. Без этого

этапа дальнейшая деятельность коуча не имеет смысла, поэтому проблема, избираемый для решения должна быть такой, которая близка и понятна каждому участнику. Если коуч-тренинг индивидуальный, то человек (клиент) формулирует проблему самостоятельно, коуч только помогает правильно ее сформулировать, если в этом есть необходимость. Если тренинг проводится с группой (оптимальное количество - до 20 человек), коуч может или предлагать несколько проблем для решения на выбор, или определить актуальную проблему совместно с участниками, или сформулировать проблему в общем виде, а каждый участник ее для себя конкретизирует. Например, проблема обновления форм и методов обучения может быть конкретизирована каждым участником в соответствии с собственным опытом (Как управлять групповой деятельностью детей? Какие личностные качества мешают мне овладеть технологией ведения полилога? Какие технологии будут эффективными именно в моей группе?).

Оптимальная периодичность коучинга 1 раз в неделю, продолжительность - 1-2 часа. Коучинг проводит преподаватель, методист, студент старших курсов со студентами, которых волнуют схожие проблемные вопросы; наиболее распространенным является метод «вопрос-ответ». Работа коуча заключается в следующем: он ставит открытые, эффективные вопросы и внимательно слушает; не дает советов, поскольку человек сам знает ответы и должна их найти; помогает сформулировать цели и намерения и достичь желаемого результата; создает совместно с присутствующими путь, связывающий сегодняшнее состояние и желаемое [122, с. 127-128]

Эффективность коучинга обеспечивает именно доверие к коучу других участников тренинга. Поэтому первый день тренинга, а также начало каждого следующего дня необходимо посвятить созданию команды. Для этого можно применять различные игры на сплочение и взаимное доверие.

Коуч-тренинги имеют мощный потенциал для раскрытия и развития личностных и профессиональных качеств педагогов. Считаем, что их можно

отнести к прогрессивным интерактивным технологиям, поскольку они направлены на то, чтобы задействовать внутренние резервы личности и стимулировать человека к осознанию необходимости самосовершенствования.

Еще одной технологией, заслуживающей внимания, является **интервьюзия** (дословно переводится с английского языка как проникновение внутрь, в сущность). Чаще интервьюзии применяется в работе с педагогами-практиками, но может пригодиться и в работе со студентами. Выделяют следующие функции интервьюзии: профессиональный обмен информацией, возможность получить поддержку от коллег, нахождения новых смыслов в работе с детьми.

Интервьюзия имеет следующие характеристики: для всех участников действуют одинаковые, совместно принятые правила; участие в интервьюзии происходит на добровольных началах; работа группы строго регламентируется во времени; отсутствие иерархических отношений; обсуждение темы вне интервьюзии запрещается. Интервьюзия может быть посвящена как решению общих педагогических проблем, так и конкретных педагогических ситуаций [245].

Тьюториалы является одним из видов педагогического сопровождения студента в учебной и внеучебной деятельности. В научной литературе встречаются такие трактовки термина «тьюториал» - консультация, урок, семинар, период обучения в колледже, встреча с руководителем, практические занятия с руководителем, коллоквиум. Если говорить об этимологии слова, то оно имеет английское происхождение, как и сам феномен тьюторства. Тьютор (tutor) означает «домашний учитель, репетитор, опекун» [476].

Тьюториалы трактуются и как индивидуальное консультирование учеников, в процессе чего разрабатывается индивидуальная образовательная траектория [328], и как активное групповое обучение, получение обратной связи, коррекция обучения и мотивация студентов, обмен опытом и

установление деловых связей. На них закрепляются и корректируются полученные в процессе самостоятельной работы студента знания и умения, развиваются навыки активного слушания, публичного выступления, работы в команде. Тьютор не разъясняют материал, он помогает его практически усвоить [122, с. 134].

Е. Пехотой определены принципы тьюторского обучения: индивидуальный подход; равноправные взаимоотношения тьютора со студентами; целенаправленное управление уровнем творческого напряжения; создание социально-психологически атмосферы; средства создания доверительного атмосферы (самопрезентация тьютора, что создает благоприятное впечатление, обсуждение с группой организационных вопросов, касающихся регламента работы); принятие принципа добровольности; погружения в групповую работу через разогревающие упражнения; предложение интересного, яркого, эмоционально окрашенного материала; рефлексивное обсуждение результатов игр, конструктивная критика [304].

Тьюториалы предусматривает три вида деятельности: проектировочная (постановка целей и задач, осмыслиения и отбор учебного материала), исполнительная (чтение лекций, формирования рабочих групп, контроль учебного процесса), рефлексивная (мониторинг на получение обратной связи) [328, с. 444].

Введение тьюторов может сыграть важную роль в профессиональном становлении и формировании субъектной позиции студента. На современном этапе обучения в ВУЗе схожие функции выполняют кураторы академических групп, однако их функции более узкие и не всегда предполагают партнерские отношения со студентами.

Считаем, что системное применение интерактивных форм организации учебного процесса имеет важное значение в подготовке учителей к субъект-субъектному взаимодействию, поскольку ориентировано на формирование субъектной позиции будущего специалиста.

2.4. Включение заданий опытно-рефлексивного характера в программу производственной практики

Производственная практика является логическим завершением поэтапной системы подготовки специалиста и играет очень важную роль в формировании профессиональной субъектной позиции – обеспечивает создание условий для переноса субъектной позиции из учебной деятельности в профессиональную. Именно реализации этой задачи посвящено условие включения заданий опытно-рефлексивного характера в содержание практики. Значимость производственной практики в становлении субъектной позиции будущих специалистов доказано в исследовании М. Галановой, которая сущность педагогической практики видит в направленности на формирование профессионально-субъектной позиции студентов, осознание ими сущности педагогического процесса, смысла профессиональной педагогической деятельности, на становление социальной и профессиональной активности личности, развитие ее творческих возможностей [96, с. 46].

Остановимся подробнее на специфике педагогической практики в ВУЗе. В. Краевский научно обосновывает три вида практики в сфере педагогической деятельности: 1) практика как объект педагогической науки; 2) практика как объект педагогического эксперимента; 3) широкая общественная практика, выступающая критерием истинности познания в области педагогики [209].

Традиционно, в системе обучения в ВУЗе практику рассматривают как объект педагогической науки делят на 2 вида: учебную и производственную. Учебная практика является составной частью профессионального образования и представляет собой систему видов деятельности, организуемых факультативами и кафедрами с целью углубления и закрепления усвоения знаний, совершенствования усвоенных умений по профильной специальности, практического участия в проведении научно-исследовательской работы [334]. Производственная практика

предусматривает профессиональную деятельность будущего специалиста в реальных условиях, которые обеспечиваются базами практик. В процессе практики студент приобретает первичные профессиональные умения и профессиональный опыт, которые обеспечивают его компетентность в избранной специальности. Производственная практика проходит в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности.

Второй подход позволяет рассматривать практику как объект эксперимента. В таком контексте сама личность студента выступает объектом самонаблюдений, исследований и рефлексивной деятельности. Именно в этом контексте есть необходимость построения практики на опытно-рефлексивных началах. Л. Нечепоренко и А. Троцко рассматривают педагогическую практику не только как средство формирования педагогических умений и навыков, но и как средство развития познавательной и творческой активности будущего учителя, диагностики уровня его профессионализма» [307; с. 73]. В. Сериков отмечает, что педагогическая практика является фактором преобразования объективных теоретических положений в «субъективную педагогическую реальность» для каждого учителя [403]. В. Дячук, Н. Оксеньчук предлагают разработку индивидуально-дифференцированных маршрутов педагогической практики, представляющих собой целенаправленно проектируемую дифференциированную программу, обеспечивающую студенту позицию субъекта в учебно-профессиональной деятельности на основе формирования профессионально-ценостных ориентаций, которые являются интеграционным фактором процесса профессиональной социализации и процесса автономизации [150, с. 418]. Мы считаем, что функциональную составляющую такого маршрута могут обеспечить опытно-рефлексивные задания, которые позволяют осуществлять самодиагностику профессиональных умений, в частности - умение организовывать взаимодействие с учениками.

В диссертационном исследовании М. Галановой определена структура

профессиональной подготовки будущего учителя, в которой педагогическая практика входит в структуру рефлексивно-оценочного этапа, определенный как «период активного самоанализа студентом уровня сформированности профессионально-субъектной позиции, определение путей профессионального самосовершенствования на основе подведения итогов профессиональной деятельности и их конкретного оценивания»[96, с. 67]. В ходе самой практики М. Галанова выделяет стадию творческой интерпретации собственного опыта, которая предусматривает опытно-рефлексивную деятельность: «творческое превращение собственной деятельности, приобретение субъектно-значимого творческого опыта» [96, с. 76].

Широкое применение исследовательский метод получил в европейских высших педагогических заведениях. Собственно именно им принадлежит термин «деятельностное исследование» (*aktionsforschung*), сущность которого заключается в том, что учителя во время практики выполняют функцию исследователей собственной практической деятельности [533].

Согласно определению Г. Миллз, "деятельностное исследования - это любое систематическое исследование, которое проводится студентами-практикантами, учителями-исследователями, директорами, образовательными консультантами или другими заинтересованными в улучшении процесса обучения / преподавания сторонами с целью сбора информации о деятельности школ, учителей и эффективности учебного процесса" [521, с. 5].

Более точное определение находим у немецкого исследователя Л. Гермеса, определяющий деятельностное исследование как комбинацию методов, которые помогают учителю рефлексировать собственную профессиональную деятельность, делать соответствующие выводы, анализировать и оценивать собственную деятельность в соответствии с поставленными образовательными целями. Выделение рефлексивной составляющей наблюдаем у Д. Варнеке, согласно определению которого

деятельностное исследования представляет собой рефлексивный процесс научного анализа определенных психолого-педагогических проблем в обучении и преподавании с последующим их решением, которое осуществляется на основе опыта собственной педагогической деятельности [532, с. 9]. Еще один немецкий ученый Г. Альтрихтер отмечает, что деятельностное исследование предлагает учителям возможность дальнейшего развития и совершенствования профессиональных знаний, самосовершенствования, улучшения социального статуса [478, с. 4].

Деятельностное исследования имеет определенные характеристики: практическая ориентация; рефлексия; улучшение качества обучения; развитие профессиональной личности; индивидуальные исследования; преодоление негативного влияния однообразия на учебный процесс; многомерность; развитие новых способов мышления [532, с. 318].

Следовательно, деятельно рефлексивные задачи мы понимаем как исследовательские задачи, побуждающие к рефлексии, самооценке собственной педагогической деятельности, дальнейшего ее анализа и корректировки.

Особенностью использования таких задач является то, что студент имеет возможность сравнивать теоретический материал с собственной практической деятельностью. В данном случае собственная профессиональная педагогическая деятельность является предметом исследования студента.

В опыте работы европейских высших учебных заведений разработана система методов работы, которые в украинских ВУЗах ранее не использовалось. Назовем те из них, которые вызывают интерес для нашего исследования и могут стать базовыми в разработке опытно-рефлексивных заданий для производственной практики.

Метод ведения педагогического дневника традиционно используются в украинских ВУЗах для фиксации наблюдений за учебным процессом, деятельностью учителя и учеников. В практике европейских ВУЗов студенты

ведут дневники наблюдения за собственной педагогической деятельностью, анализируют успехи и ошибки, собственные ощущения и тому подобное.

Метод самонаблюдения во время урока помогает своевременно скорректировать собственную педагогическую деятельность и считается рефлексивным методом во время действия ("Reflexion-in-der-Handlung"). Этот метод следует рассматривать как вполне самостоятельный, поскольку педагогический дневник считается "последействием" рефлексивным методом ("Reflexion-über-die-Handlung") [478, с. 264].

Метод обмена мнениями позволяет получить конструктивную критику от коллег по собственной педагогической деятельности. Возможна также совместная разработка целей и стратегий их достижения по совершенствованию собственной практической деятельности [498, с. 41]. Такие обсуждения можно организовывать на текущих конференциях во время практики с участием студентов и методистов практики.

Метод «оценка учениками» предусматривает опрос учащихся студентом на предмет собственной педагогической деятельности, в результате которых можно получить полезную перспективу собственного педагогического развития. Проводя регулярные опросы, можно получить пожелания учеников по организации учебного процесса и сделать необходимые выводы.

Метод аудио и видео наблюдения позволяет будущему учителю осуществить дифференцированный анализ урока - создать его "внешнюю перспективу". Таким образом, есть возможность полностью исследовать структуру урока, собственное вербальное и невербальное поведение и поведение учеников во время урока. Возможен анализ определенных аспектов урока с коллегами и учениками.

Триангуляция является единственным методом получения эмпирических данных с трех перспектив: учителя, ученика или учеников и третьих лиц [533, с. 146]. Кроме вышеупомянутых методов, М. Дж. Воллайс выделяет также такие инструменты как кейс-метод, полевые записи, вербальные доклады и другие [531, с. 46].

А.Бандурой предложено также методику «когнитивного моделирования», которая заключается в том, что педагог демонстрирует реализацию определенной технологии, а затем комментирует свою деятельность, обосновывая выбор тех или иных методов и оценивая их [470].

В исследовании В. Дячук, Н Оксенчук отмечено педагогическое сопровождение индивидуально-профессиональных маршрутов практики, предусмотрено применение таких форм работы, как круглые столы со специалистами различных уровней, тьюторское сопровождение, тренинги и спецкурсы [150, с. 420].

Названные методы создают основу для разработки ряда опытно-рефлексивных задач и включение их в программы всех практик: от учебной к производственной с постепенным усложнением заданий.

2.2. Постепенная реализация системы в образовательно-профессиональной среде ВУЗа

Система, смоделированная и описанная выше, требовала конкретизации, детализации и экспериментальной проверки.

Согласно идеи моделирования системы, системообразующими факторами выступают этапы и педагогические условия, которые пронизывают все подсистемы, согласовывают другие компоненты системы. Итак логика описания будет строиться вокруг 4-х определенных этапов и реализации педагогических условий подготовки будущего учителя. Каждый этап охарактеризован с двух позиций: содержательной и процессуальной. Условно каждый этап отвечал курсу подготовки специалиста, однако если результат подготовки отдельных студентов не отвечал ожидаемому, то на следующий этап он не переходил: в работе с ним применялись методы и формы работы из актуального этапа работы. В основном такая корректировка делалась путем предоставления возможности выбора уровня и вида

деятельности студенту на каждом этапе эксперимента (реализация принципа выбора траектории развития).

Первым этапом реализации разработанной системы определен **адаптивно-мотивационный**.

На момент вхождения в среду ВУЗа студент-первокурсник еще не является субъектом обучения, он не вписан в культурную среду вуза. Поэтому, независимо от жизненной субъектной позиции, его позиция в среде вуза и во взаимодействии с другими субъектами, определяется как автономная. Однако темп прохождения следующих этапов и дальнейшее становление субъектной позиции будет зависеть от исходной жизненной субъектной позиции будущего учителя, а именно: владение такими личностными качествами как инициативность, активность, самостоятельность, ответственность избирательность, автономность, самостоятельность, смыслотворчество.

Так определялась индивидуальная траектория развития студента: в зависимости от уровня субъектной позиции и реальных возможностей он мог выбирать вид деятельности или уровень заданий.

Взаимодействие преподавателя со студентом находилась на нулевом уровне, поскольку не установлена общая культурная среда, преподаватель осуществлял управление образовательной деятельностью студента в большей степени формально. Основная цель этого этапа для студента - стать частью среды ВУЗа. Для этого необходима интериоризация культурных смыслов, которые растворены в среде.

Когда студент стал объектом воздействия, можно говорить, что его вхождение в среду произошло. Следующий шаг - наращивание субъектности студента.

В течение экспериментальной работы наблюдалось, что некоторые студенты переходили сразу с I на III этап. Это обеспечивалось активной позицией в общественной деятельности и желанием стать полноценным

субъектом среды ВУЗа. Например, студенты, которые принимали активное участие в волонтерской деятельности, культурной жизни или активе группы, реализовывали и активную позицию в обучении.

Как уже было отмечено выше, основным направлением работы на этом этапе выступала общественная деятельность.

Опишем более подробно реализацию каждого условия, использованных форм и методов работы.

Умение делать выбор тесно связано с умением принимать решения, а следовательно, оказывает прямое влияние на формирование субъектной позиции будущего учителя. Итак, начиная с первого курса обучения и с первого этапа формирования готовности к организации субъект-субъектного взаимодействия, мы ставили студентов к ситуации выбора в общественной и учебной деятельности. Так, в общественной деятельности студентам первого курса предоставлялись такие ситуации выбора:

- выбор ролевой позиции в группе;
- выбор студенческого актива группы;
- выбор вида общественной деятельности;
- выбор способов презентации работы в общественной деятельности.

Категория выбора имеет тесную связь с категорией ответственности. Если человек сознательно принимает ответственность за собственные поступки, то повышается эффективность их выполнения. Если же ответственность принимается вынужденно, является навязанной, то и действия также вынуждены. Общественная деятельность, участие в волонтерских группах способствовали формированию ответственности у будущих учителей перед обществом.

Во время работы в микрогруппе также создавались условия для формирования ответственности. Особую роль играли способы организации работы. Например, при распределении ролей в группе (докладчика, который будет представлять работу группы) наблюдались различные способы поведения студентов в зависимости от организации работы. Если человека

ставили перед фактом: "Ты будешь докладчиком", он вынужденно принимал эти обязанности. Если группа была недовольна презентацией, докладчик отмечал: "Как смог, так и представил. Не надо было меня назначать ". Иная ситуация, когда студент делает сознательный выбор. Например, задача ставилась следующим образом: "Нам нужен докладчик. Кто может содержательно и ярко представить работу группы? "Кто-то из членов группы отвечал: "Думаю, я смогу ". Тем самым он принимал самостоятельно на себя ответственность и к выполнению задания подходил более старательно.

Содержание работы на первом этапе заключалось в обмене культурными смыслами в среде ВУЗа, реализовывалось по следующим направлениям:

- 1) студент-культурная среда (через экскурсии по университету, участие в общественной жизни, общения с куратором и преподавателями, студентами старших курсов; студенческими кураторами);
- 2) студент-учебная среда (через усвоение правил организации образования в ВУЗе во взаимодействии с куратором и студентами старших курсов, ознакомление со специальностью через дисциплину «Введение в специальность», организованные встречи с учителями-практиками).

На первом этапе работы роль куратора была решающей: именно он был фасилитатором в становлении субъектной позиции будущего учителя. Для налаживания контакта со студентами с первого курса внедрялось онлайн общение через социальные сети - это способствовало и более глубокому пониманию студенческой субкультуры (через просмотр личных страниц и социальных групп студентов), и привлечению их к культуре личности куратора (через размещение им определенных материалов и сообщений на своей странице), и привлечению студентов к университетской культуре (через привлечение к университетским группам и форумам). Этот сектор работы не стоит игнорировать, поскольку Интернет - общение в социальных сетях является неотъемлемой частью жизни современной молодежи, в частности средством получения информации и общения.

С целью ознакомления студенческих первокурсников с учительской профессии куратором было рекомендовано к чтению перечень литературных источников и фильмов с последующим обсуждением на кураторских часах.

Кроме аналитической работы, студенты были привлечены к творческой деятельности: создание собственных текстов, в которых отражалось их понимание культуры ВУЗа, профессии учителя. Например, в пределах дисциплины «Введение в специальность» студенты создавали эссе, писали хокку, сиквеи, в которых воспроизводили собственное отношение к профессии, ее понимание.

На первом этапе происходило объединение студентов в микрогруппы для участия в общественных мероприятиях, выполнение проблемных заданий в рамках самостоятельной работы.

В общественной деятельности происходило привлечение студентов к деятельности в волонтерском отряде «СОВА», основными направлениями работы которого являются: социальное сопровождение молодежи, помочь ее интеграции в общество: содействие самовоспитанию, самоопределению и самосовершенствованию детей и молодежи; формирование и развитие качеств личности; социальная поддержка безработной молодежи, содействие в трудоустройстве; развитие и поддержка одаренных детей и подростков; организация содержательного досуга детей и молодежи как путь профилактики детской безнадзорности и правонарушений; организация благотворительных акций помощи больным детям, педагогическое сопровождение детей-сирот (сотрудничество с местными домами ребенка).

В рамках данного сотрудничества с волонтерами-членами общественных организаций (детских, молодежных, женских, культурологических, религиозных организаций, организаций патриотического направления, общественных организаций социально-медицинского профиля, организаций, специализирующихся на работе с инвалидами и др.), Волонтеры педагогического колледжа оказывали социальную помощь социально незащищенным категориям населения

(организация досуга, вопросы планирования семьи; реабилитационная работа, консультации и помощь в защите прав человека; психологическая помощь; патриотическое и морально-гуманистическое воспитание, патронаж дома, родительские университеты, педагогическая помощь; гуманитарная помощь) и участвовали в реализации программ и проектов социального партнерства (участие в проекте «Старт для развития студенческих общин» при финансовой поддержке программ малых проектов Посольства Королевства Нидерландов в Украине (Матра КАП), в проекте Совета Европы для тренеров и молодежных лидеров Украины (учебный проект "пособие по образованию в области права человека"), в проекте "Украинский-польский межкультурный диалог "в рамках программы" Молодежь "Европейской комиссии; участие в семинаре "Технологии активизации общины Украинского фонда" Благополучие детей"; участие в работе первой религиозной школы волонтеров по проблемам "Предупреждение торговли людьми"; участие в тренинговых проектах Украинского фонда "Благополучие детей" по подготовке тренеров-волонтеров; реализация авторского проекта "Организация Луганского молодежного лагеря для волонтеров "Школа правовых тренеров"; координация деятельности различных агентств, работающих в общине) [433, с. 151].

В учебной деятельности происходило привлечение студентов к интерактиву в рамках семинаров, которые имели следующую структуру: коммуникативные игры, постановка проблемы, организация группового взаимодействия, презентация результатов групповой работы. Роль преподавателя в таких занятиях заключалась в создании условий для продуктивного взаимодействия учащихся, т.е. педагог занимал позицию фасilitатора (от англ. Facilitate - облегчать, способствовать, облегчающий жизнь).

Перед началом групповой работы обязательно проводились коммуникативные игры с целью снятия внутреннего напряжения, создание ситуации успеха, формирование чувства принадлежности к команде.

Например, "Перестроение", "Клубок дружбы", "Импульс по кругу", "Проведи слепого" и др. Главное правило при подборе игр: не использовать игр со сложными правилами или задачами. Наши исследования показали, что взрослая аудитория (студенты и учителя) чувствовала внутреннее напряжение, когда слышала, что сейчас она будет не пассивным слушателем, а активным участником процесса обучения. Многие учителя во время откровенной беседы признавались, что они подсознательно задают себе вопрос: «Смогу ли я?», «Не пострадает мой авторитет?» «Не буду ли я выглядеть глупо?». Некоторые учителя отмечали, что после интерактивных упражнений они словно становятся на место своих учеников и лучше понимают их неуверенность. Это, несомненно, было очень полезным. И тем лучше понимали учителя значимость этих игр, которые снимали внутреннее напряжение и барьеры общения.

Следует отметить, что студенты удивленно и не всегда положительно воспринимали предложение поиграть. Это нежелание, вызванное обычно страхом и неуверенностью в себе, часто вуалировалось под маской высокомерия и даже агрессии. Поэтому, педагогу-фасilitатору необходимо было, во-первых, быть готовым к такой реакции, а, во-вторых, постараться создать атмосферу доброжелательности и юмора. Очень многое зависело от самого начала игры. О способах и секретах привлечения любой аудитории к игре очень метко говорит великий украинский игромастер М. Шуть [468]. В частности, рекомендует использовать такие вербальные конструкты, как «Я Вас приглашаю в игру», «Поиграем!». В этих словах - призыв, не предполагающий отказа. Зато варианты вроде «Хотите ли вы поиграть?», «Если не возражаете, давайте начнем с игры», - сразу демонстрируют неуверенность самого организатора игры: он якобы предусматривает два варианта развития событий. Особенно опасно предлагать такие осторожные «приглашения» взрослой «серьезной» аудитории, которая собственно не собиралась с играть и может ответить отрицательно. Начать лучше с такой игры, которая требует активности всей аудитории. Ни в коем случае не

отвечать раздражением тем, кто возможно, демонстрирует свой негатив, а продолжать сотрудничать с основной аудиторией и показать свою открытость: «Не хотите с нами играть? Может согласитесь быть в жюри? Я Вам очень благодарен».

Вторым этапом в интерактивном занятии была постановка проблемы и ее обсуждения путем коллективного общения. Кроме этого, его результатом было получение информации, необходимой для дальнейшей групповой работы. В такой работе уместно использовать такие методы как полилог, мозговая атака, микрофон, создания ассоциативного куста.

На третьем этапе была организована групповая работа, организация которой требовала большого внимания и мастерства педагога. Основные аспекты, на которые необходимо обратить внимание, были следующие: способы формирования группы и распределение ролей.

При работе со студентами использовались разноцветные фишки или разрешалось объединяться по интересам или собственному желанию. Поскольку студенческая групповая работа часто не ограничивалась аудиторией, а предполагала самостоятельную работу, то необходимо было учесть много факторов, в частности место проживания, увлечения, даже образ жизни. Поэтому, студенческие микрогруппы чаще объединялись по собственному желанию, хотя, безусловно, риск, что кто-то окажется за пределами группы, оставался.

Перед началом работы для эффективности ее организации происходила договоренность об определенных правилах. Во-первых, о сигнале, который удостоверял завершения работы в группах. Если в группах предусматривались роли хранителя времени, то они могли сами его предоставлять. Например, договорились, что группа работает только десять минут. Когда время заканчивалось, охранники времени должны были начинать аплодировать или звонить в колокольчики, что и было сигналом к

окончанию. На учебных занятиях в аудитории чаще всего использовался способ объединения в группы с учетом пространственного расположения.

Следующий шаг - распределение ролей - был очень весомым показателем инициативности участников. Мы использовали такие роли в микрогруппе (по О.Пометун, Л. Пироженко): докладчик (берет задания, сообщает его группе, сообщает о результатах); секретарь (письменно фиксирует информацию), художник (рисует, оформляет результаты работы группы), эксперт (критически оценивает идеи, отбирает наиболее правильные), хранитель времени (следит за тем, чтобы группа завершила работу вовремя). Кроме выполнения своей непосредственной роли, участник группы принимал участие и в других видах совместной работы. Студенческая аудитория преимущественно адекватно распределяла роли, учитывая личные способности каждого участника. Однако возникала другая проблема: если педагог не вмешивался, роли закреплялись, формировался определенный стереотип при распределении. Поэтому педагогу необходимо было иногда влиять на выбор ролей студентами; лучше всего делать это путем жеребьевки.

Во время выполнения основного задания в группах, педагог-facilitator ни в коем случае не сидел на месте: он ходил по аудитории, предоставляя необходимую помощь в случае необходимости и наблюдая за активностью участников. При соблюдении всех требований к организации групповой работы, большинство участников активно участвует в работе группы, хотя, почти всегда есть такие, кто остается равнодушными к решению проблемы. Причин может быть несколько: недостаточное количество знаний для решения проблемы, равнодушие к поставленной проблеме, эмоциональное неприятие членов группы или педагога, ощущение своей второсортности в группе (когда в группе есть признанный лидер или несколько лидеров, которые не слушают других участников), нежелание выполнять данную роль и тому подобное. Задача педагога заключалась в

диагностировании и устраниении выявленных причин. В каждом случае это происходило индивидуально.

На последнем этапе интерактивных занятий проходила презентация результатов групповой работы, по которой можно было оценить ее производительность.

Результатом формирования субъектной позиции будущего учителя на первом этапе реализации системы выступало приобретение студентами таких качеств, как инициативность, активность, самостоятельность и ответственность.

На втором этапе формирующего эксперимента, **проблемно-познавательном**, ведущей деятельности, в которой происходили субъект-субъектные отношения, была учебно-познавательная.

Этот период был посвящен, прежде всего, привлечению студентов к учебному сотрудничеству с преподавателями и другими студентами, а также овладению теоретическими основами субъект-субъектного взаимодействия. Позиция студента определялась как объектная, то есть предполагающая взаимодействие под управлением преподавателя. Основным направлением деятельности на этом этапе была учебно-познавательная. Этот этап работы считался чрезвычайно сенситивным для формирования таких качеств, как избирательность, смыслотворчество, автономность.

Взаимодействие преподавателя со студентом находилось на субъект-объектном уровне, осуществлялся переход к субъект-субъектному уровню взаимодействия, а также - наращивание субъектности будущего учителя.

Формирование указанных качеств определялась необходимостью принятия ключевых решений в научной и учебной деятельности. Создание ситуации выбора в учебной и научной деятельности происходило по следующим направлениям:

- 1) выбор вариативных курсов;
- 2) выбор уровня самостоятельной работы.

В ситуации выбора студент - будущий учитель должен в полной мере почувствовать собственную ответственность за выбранную траекторию развития. Это происходило при выборе курсов, которые предусмотрены учебным планом в вариативной составляющей. Отдельное направление работы - это создание ситуации выбора при организации самостоятельной работы: предоставление различных по уровню сложности задач. Приведем в качестве примера три уровня самостоятельной работы при изучении дисциплины «Методика преподавания природоведения в начальной школе». На первом уровне сложности студентам предлагается для решения серия методических задач, на втором уровне - задания, предусматривающие моделирование и конструирование. Третий уровень сложности предусматривает выполнение учебно-исследовательского проекта по созданию технологии интегрированного изучения темы.

Отдельная ситуация выбора связана с местом прохождения учебной практики с последующей рефлексией относительно правильности сделанного выбора.

На втором этапе работы приоритет отдавался межсубъектному диалоговому взаимодействию. Именно на этом этапе происходило активное использование диалогических методов работы на лекционных и семинарских занятиях, отрабатывались методы и приемы ведения диалога: конструктивная, деструктивная майевтика, агон.

Основными формами, благоприятными для организации диалогической взаимодействия студентов, была парная работа и работа в малых группах на интерактивных лекциях и семинарских занятиях при обсуждении проблемных вопросов.

Примером ведения диалога является диалог, организованный в подсистемах преподаватель-студенты или преподаватель-преподаватель. Для демонстрации определенного идеала, модели диалога служит именно модель «преподаватель-преподаватель», которую реализовывали в бинарных лекциях и лекциях-пресс-конференциях.

Например, в изучении дисциплины «Методика преподавания обществоведения в школе» было проведено бинарную лекцию по теме «Содержание курса «Обществоведение в современной начальной школе», преподавателями в которой выступали преподаватель методики обществоведения и преподаватель истории Украины. Другой вариант выбора темы для проведения бинарной лекции стала тема, в которой было возможно показать противоположные взгляды на проблему. Например, при изучении этой же дисциплине тему «Интерактивные методы в преподавании курса «Я в мире» были рассмотрены с точки зрения синергетического и технократического подходов. Для этого была проведена бинарная лекция, в которой приняли участие преподаватели - представители противоположных взглядов. Такая форма позволила продемонстрировать студентам пример культуры ведения дискуссии, возможность объемно представить материал и привлечь их к диалогу, в котором они приобретали первичный опыт аргументации мыслей, построения высказывания, защиты собственной позиции, толерантного отношения к оппоненту.

Богатым потенциалом для формирования диалогических умений, навыков сотрудничества в группе является дисциплина «Детская философия» (спецкурс по выбору студента).

Каждое занятие дисциплины начиналось с риторической минутки по высказыванию, которое отражало сущность каждой темы. Например, студентам предлагалось за 1 минуту выразить смысловую сущность таких выражений «Великий человек - это тот, кто не потерял своего детского

сердца» (Мэн-цзы), «Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Мы устаем, от того что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться. Чтобы не обидеть» (Я. Корчак), «Родители меньше всего прощают своим детям те пороки, которые они сами им привили» (Ф. Шиллер).

При изучении этой же дисциплины были использованы тексты - цитаты из книги М. Дымова «Дети пишут Богу», которые стали основой для написания студентами эссе «Душа ребенка». Приведем несколько отрывков из эссе, написанных студентами.

Цитата «Я бы попросила ума моим родителям, а то они меня совсем не понимают» (Надя) ... Этот ребенок стремится к пониманию, но чтобы понимать ребенка, родители должны концентрировать внимание на ее интересах, отвечать на вопросы, объяснять, что ее интересует, учитывать ее мнение, ведь ребенок - это не игрушка ... (Елена Б.)

Цитата «Мы понимаем тебя светлее, чем взрослые» (Гарик) ... Детская душа настолько чистая, они верят взрослым, у них нет горького опыта, недоверия, и тем сильна их вера. Если бы мы с детьми проводили больше времени, прислушивались к ним, наверное смогли бы понять и продолжить путь детства ... (Ирина М.)

Цитата «Хочу на Землю, которую создал ты, а не люди» (Андрей) ... На мой взгляд, это сильное глубокое выражение. В этом высказывании можно проследить, что маленький мальчик Андрей уже столкнулся с тем, что люди не идеальны, а наоборот - жестокие, эгоистичные, лицемерные и коварные. Видно, что он пережил боль, которую причинили ему люди (Анна Я.)

Творческое осмысление текста, которым в данном случае выступили детские высказывания, стимулируют студента к диалогу с самим собой, что способствует формированию личностных смыслов в профессии.

В качестве текста как носителя смыслов использовались различные жанры искусства: танец, живопись, литература. Интересным примером пересечения смыслов в разных жанрах стала совместная работа А. Рог и И. Судака «Черная, белая, взлетная». На занятии по теме «Смыслообразование в разных жанрах искусства» было использовано эссе А. Рог «Купола» и соответствующая картина И. Судака.

Приведем в качестве иллюстрации протокол диалога после чтения эссе Е. Рог «Купола»:

- Что вы увидели в картине И. Судака?
- От чего зависит восприятие человеком окружающего мира?
- Смысл произведения, заложенный автором, и смысл произведения, осознанный читателем, одинаковы?
- Как формируется личностный смысл?
- Как превратить смысл текста в учебный смысл?
- Какие учебные смыслы можно трансформировать из культурных смыслов в эссе Е. Рог?

Отдельным заданиемчай в рамках этого же занятия стало соотнесение танца в постановке Т. Денисовой «Быстротечность жизни» с цитатами произведения О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» с целью определения той, что наиболее полно отражала бы сущность танца: 1) «Не говорите, что вы исчерпали жизнь. Если человек так говорит, значит жизнь исчерпала его»; 2) «Молодость - единственное благо, которое следует хранить. Оно делает царями того, кто ее имеет»; 3) «Смерти я не боюсь, страшно только ее приближение»; 4) «Трагедия старости не в том, что человек стареет, а в том, что душой он остается молодым».

Целью такой разноплановой работы было обучение студентов умению видеть смысл в различных произведениях искусства и интериоризовать его, пропуская через призму собственного опыта. Это пример диалога искусств и диалога с самим собой, следствием которого является рождение собственных смыслов, то есть осознание.

На данном этапе работы были реализованы проблемные и интерактивные лекции в учебно-воспитательный процесс.

Проблемная лекция предполагает постановку проблемы преподавателем и ее поэтапное решение разными способами. План лекции, в таком случае, состоит из проблемных вопросов. Приведем для примера план лекции «Детская субкультура» (Учебная дисциплина «Детская философия»):
1. Под влиянием каких факторов формируется детская субкультура? 2. На какие элементы субкультуры ребенок может оказывать непосредственное влияние? 3. Как субкультура детства отражается на душе каждого ребенка?

Если применяется только метод проблемного изложения, деятельность студентов относительно пассивная, хотя они могут привлекаться к диалогу в обсуждении подпроблем. Проблемная лекция может предусматривать организацию полилога и дискуссии, в процессе которой происходит формулирование нового знания. В таком случае проблемная лекция приобретает признаки интерактивности.

Структура интерактивной лекции предполагает проблемное изложение основных теоретических положений преподавателем и постановку проблемы для самостоятельной опытно-поисковой работы, которую студенты выполняют в группах.

При разработке интерактивных лекций нами была использована структура, предложенная Е. Комар: 1. Мотивация деятельности слушателей (привлечение внимания к теме). 2. Представление темы, плана, ожидаемых

результатов, список рекомендуемой литературы. 3.Постановка вопросов, проблемных задач, на которых будет сосредоточено внимание 4.Изложение основных вопросов лекции с выводами к каждой. 5.Общие выводы к теме лекции. 6.Проверка результатов усвоения [198, с. 242].

Организация учебной практики на втором этапе предусматривала сопоставление эталонных форм преподавания, смоделированных в условиях аудиторного обучения, с реальным профессиональным опытом. С этой целью были использованы технологии когнитивного моделирования, сущность которых заключается в том, что специально подготовленный педагог демонстрирует реализацию определенной технологии обучения, а затем комментирует свою деятельность, обосновывая выбор тех или иных педагогических приемов, оценивает их эффективность, мотивирует использование той или иной стратегии. Такой прием использовался нами при подготовке студентов к учебной практике.

В общий перечень отчетной документации был введен рефлексивный журнал, который позволял фиксировать трудности, возникающие во время практики, классифицировать их по типам (теоретические, учебно-воспитательные, коммуникативные, методические, диагностические, прогностические и т.п.) и отслеживать динамику их преодоления. Особое внимание уделено отслеживанию таких аспектов, как установление эмоционального контакта с детьми, ведения диалога в неформальной и урочной атмосфере, умение организовывать взаимодействие детей, умение управлять детьми в условиях взаимодействия, умение поддерживать положительный эмоциональный фон, умение быстро принимать управлеченческие решения.

На третьем этапе формирующего эксперимента, **операционно-технологическом**, основной деятельностью, в которой происходили субъект-субъектные отношения, была учебно-профессиональная.

Операционно-технологический этап был посвящен, прежде всего, привлечению студентов к моделированию профессиональной деятельности в рамках учебных занятий и учебной практики. На этом этапе происходил переход к учебному сотрудничеству с преподавателями и другими студентами, а также овладение способами деятельности в условиях субъект-субъектного взаимодействия. В начале этапа позиция студента определялась как субъектная, то есть позволяющая инициировать взаимодействие и осуществлять выбор в учебно-профессиональной деятельности, за которую студент несет ответственность. Основным направлением деятельности на этом этапе является учебно-профессиональная, в которой продолжалась работа по формированию таких качеств, как автономность, избирательность, смыслотворчество. На этом этапе происходило также привлечение студентов к научной деятельности. Основное содержание работы заключался в формировании личностных смыслов будущего учителя в обучении и профессии. Это достигалось в основном благодаря использованию методов диалогического общения и работы с текстами.

Взаимодействие преподавателя со студентом находилось на субъект-субъектном уровне, учебный процесс максимально приближался к профессиональной деятельности и предусматривал организацию учебного сотрудничества студентов и преподавателей. Происходил переход от субъектно-функционального к субъектно-деятельностному уровню взаимодействия.

На третьем этапе эксперимента продолжали внедрение одного из ключевых условий - предоставление свободы выбора, которая касалась на данном этапе выбора места прохождения практики, а также выбора направления научной деятельности, дисциплин из вариативной составляющей и дополнительной специализации.

На третьем курсе, который условно отвечал третьему этапу системы подготовки учителей, видбувавтесь выбор проблемы исследования в рамках проблемы научного кружка и осуществления дефиниционного анализа

ключевых понятий темы. Методологическая подготовка студентов проходила в заседаниях научного кружка с использованием таких методов, как дискуссия, деловая игра, анализ научных текстов разного уровня, моделирование. Кроме того, в рамках изучения дисциплин вводились задания для научных исследований (например, выполнение проекта, экспериментальная работа, написание статей и т.д.).

В подсистеме «преподаватель-студент» стимульным материалом для диалогов выступали тексты, реальные ситуации, проблемные вопросы.

Например, при изучении дисциплины «Методика преподавания природоведения», студентам предлагалось ознакомиться с ситуацией: "Третийклассник Ярослав после изучения темы" Круговорот воды в природе "как-то притих и некоторое время о чем-то сосредоточенно думал. Вдруг он воскликнул: "Я знаю, как сделать дождь в квартире! Надо поставить вокруг тазы с водой, включить отопление, свет, а потом внезапно выключить". Начала диалога служит проблемный вопрос или проблемная ситуация. Проблемным может быть такой вопрос: "Правильно ли сформировано у учащегося понятие "круговорот воды"?" Подпроблемами могут выступать такие вопросы: "Какие явления учел (не учел) в своей модели ученик?", "Является ли эта ошибка принципиальной?", "Какой уровень реальных учебных возможностей у этого ученика?" Интересно, что большинство студентов в начале диалога высказывали предположение о том, что понятие круговорота воды в природе сформировано неправильно, а самого ученика характеризуют как имеющего средний, даже низкий уровень учебных возможностей. Поэтому задача преподавателя на третьем этапе диалога - опровергать ответы студентов, приводя их к противоречию с собственными высказываниями (метод деструктивной майевтики).

Средой для диалогового взаимодействия выступали деловые игры, в которых происходило моделирование взаимодействия в подсистеме

«учитель-ученик». Деловая игра является удобной платформой для диалога сфер деятельности: учебной и профессиональной. Если говорить о диалоге научной, учебной и профессиональной сфер деятельности, то наиболее оптимальным методом, который его обеспечивает, - является моделирование. Применение этого метода переводит учебную информацию в научную (создание модели), которая является идеальным олицетворением результата определенного аспекта профессиональной деятельности. Таким образом происходит диалог между сферами деятельности, которые создают общую среду профессионального становления будущего учителя.

Отдельным направлением стало использование методических задач как метода осмыслиения учебно-профессионального материала и метода контроля знаний студентов на компетентностной основе.

На этом этапе использовались тексты разных жанров, предпочтение отдавалось художественным и публицистическим, в которых с осредоточены профессиональные смыслы. Основной формой работы при этом было перекодировка художественных смыслов в профессиональные и личностные.

В качестве форм организации учебной деятельности студентов использовались интерактивные лекции на основе текста, с использованием метода моделирования и модеративные семинары. Основная цель таких форм работы заключается в создании интерактивной среды, благоприятной для формирования новых профессиональных смыслов, обмена культурными, профессиональными и личностными смыслами между всеми участниками взаимодействия. Примерная структура модеративного семинара выглядит следующим образом: 1. Коммуникативная игра. 2. Постановка проблемного вопроса (или проблемной ситуации через текст, видео сюжет и т.д.). 3. Полилог. 4 Решение подпроблем (работа в группах с использованием метода моделирования). 5. Формулировка решений.

На этом этапе, согласно учебному плану, студенты находились на двух практиках «Первые дни ребенка в школе», «Практика в ДОЛ». Перед

началом практик была проведена серия тренинговых занятий, на которых в качестве тренера выступали подготовленные студенты, а также преподаватели, которые мастерски владели определенной технологией. Работа проходила с использованием интерактивной технологии «Аквариум»; часть группы играла роль учеников, а часть группы - экспертов, которые анализировали их деятельность по предоставленным алгоритмом. Использовались также видеозаписи уроков для коллективного анализа. На основе этого происходило соотношение себя, своего профессионального портрета с идеальным образом учителя, который также мог корректироваться в процессе наблюдения за деятельностью учителя в течение учебной практики.

Перед практикой в ДОЛ проводился специальный тренинг из 6 занятий, направленный на формирование у студентов готовности к взаимодействию с детьми в реальной жизни. Программа тренинга состояла из таких занятий:

1. Я-лидер - коммуникативный тренинг.
2. Один день воспитателя - моделирование.
3. От игротехника в игромайстра - деловая игра.
4. Организация жизни детей и ответственность - решение практических ситуаций.
5. Решение конфликтных ситуаций - анализ и решение педагогических ситуаций.
6. Имидж воспитателя - моделирование и деловая игра.

Эффективность реализованных педагогических условий отслеживалась по динамике таких качеств, как автономность, избирательность, смыслотворчество.

На четвертом этапе (проектно-творческом) происходило привлечения будущих учителей к профессиональной деятельности, в которой предусматривался переход от субъектно-деятельностного к преобразовательному уровню взаимодействия, и приобретение студентами опыта организации субъект-субъектной деятельности учащихся. Соответственно, на этом этапе контекстом деятельности выступала профессиональная среда, а основным направлением деятельности, где происходило окончательное становление субъектной позиции специалиста, - организационно-методическая и производственная педагогическая практики.

В начале этапа позиция студента определялась как «субъект субъект-субъектного взаимодействия», то есть позволяющая инициировать взаимодействие, быть успешным в учебном сотрудничестве и осуществлять выбор форм и методов организации взаимодействия профессиональной деятельности, за которую студент несет ответственность перед собой, учениками, родителями, работодателем. В конце этапа студенты приобретали опыт организации субъект-субъектного взаимодействия учеников и преобразовательного уровня взаимодействия. Основным направлением деятельности на этом этапе является профессиональная; в научной деятельности также происходит трансформация позиции в преобразующую - формулирование проблем исследования, исходя из собственного опыта работы, выдвижение и проверка гипотез.

Создание ситуации выбора на завершающем этапе приобретает новое качество для студентов: будущий учитель выбирает свой профессиональный путь, выбирает формы и методы взаимодействия с учениками, что существенно отражается на становлении его субъектной позиции, а именно: приобретении профессиональных качеств (личностно значимых целей деятельности, владения способами и средствами деятельности, выявление субъектности в ситуациях взаимодействия). Выбор форм и методов взаимодействия с учащимися является определенным показателем

готовности учителя к профессиональной деятельности, поскольку в этом выборе отражается и когнитивная составляющая готовности, и личностная (сформированность субъектной позиции), и деятельностная. Этот выбор связан с ответственностью перед родителями, учениками, и, самое главное, самим собой, поскольку отражает личностные смысловые отношения учителя к педагогическому взаимодействию.

Ответственность перед собой осознается в процессе внутреннего диалога и выполняет функцию рефлексивной деятельности. Его реализация происходит по схеме: 1) «Анализ разрыва между двумя заданными моделями: «Идеальная модель взаимодействия», «я во взаимодействии»; 2) «Поиск путей преобразования собственной позиции, способов деятельности».

Схематично поиск себя можно изобразить с помощью ряда вопросов к самому себе: «Каков мой идеал? Какой я? Что я могу изменить сейчас? Что я должен изменить в перспективе? Что я могу начать делать, чтобы приблизиться к идеалу?»

Мощным средством формирования личностных смыслов в профессии выступили герменевтические методы работы с текстами при преподавании педагогических дисциплин. Приведем для примера систему задач, предусмотренных в содержании учебной дисциплины «Управление педагогическими системами» и изложенных в одноименном учебном пособии [25]. При разработке указанного курса кроме учебных, было использовано философские, научные, научно-публицистические, художественные тексты, а также видеозаписи фрагментов художественных фильмов, уроков; педагогические ситуации, которые также отнесены нами к текстам в широком понимании этого понятия.

На лекционных занятиях для обеспечения сложных педагогических категорий использовались художественные тексты и видео. Так, например,

при изучении темы «Управление процессом учения» изучаются различные подходы к управлению учебной деятельности учащихся: командный и рефлексивный. Для осмыслиения этих противоположных моделей мы использовали сказку Х. Бакли "Маленький мальчик", в которой описываются чувства ребенка, учащегося сначала у одного учителя (командная модель), затем, перейдя в другую школу, - у другого (рефлексивная модель). Невероятно простые и точные слова, изображающие чувства ребенка во взаимодействии с учителем позволяют очень точно представить и «очеловечить» эти две противоположные модели и их влияние на формирование детской личности. После анализа и проведения параллелей между художественными образами и научными понятиями студенты заполняют таблицу с опорой на текст.

В дальнейших практических занятиях по углублению этой темы использовались видеозаписи двух фрагментов художественного фильма «Улыбка Моны Лизы» с записью двух моделей поведения преподавателя, которые демонстрировали конструктивные и неконструктивные влияния на учеников. По результатам просмотра проведен анализ фрагментов и предоставлены задание составить палитру приемов управления, характерных для конструктивных и неконструктивных действий.

При изучении темы «Управление развитием воспитательной системы» в лекционном занятии нами были использованы фрагменты произведения С. Соловейчика «Педагогика для всех», например такой: «Наиболее основательное, эффективно воспитание - это воспитание желаний. Можно воспитывать - бороться с желаниями ребенка, обуздывать их. Можно воспитывать - учить ребенка самообузданию. Можно воспитывать - отдаваясь на волю ребенка, уступая его случайным желаниям. А можно воспитывать сами желания, обогащать их, направлять осторожно и терпеливо, понимая их природу, исключив из воспитания даже идею обуздания и самообуздания. Не против природы идти и не на случай

надеяться, а помогать природе ребенка проявиться в ее лучшем лице. Большинство из нас думает, что человек действует примерно по такой схеме: ДУРНОЕ ЖЕЛАНИЕ - УМНОЕ СОЗНАНИЕ - СИЛЬНАЯ ВОЛЯ - ДОБРЫЙ ПОСТУПОК. Нет, это ненадежно. Действительно надежное поведение выглядит гораздо проще: ХОРОШО ЖЕЛАНИЕ – ДОБРЫЙ ПОСТУПОК".

По материалам текста была организована дискуссия по проблеме «Как воспитывать желание ребенка». Для самостоятельной и дальнейшей практической работы было предложено работу с «Педагогической поэмой» А. Макаренко, в которой было предложено систему педагогических задач: воспроизведение модели описанной воспитательной системы, ее дальнейшая характеристика с позиций теории управления воспитательными системами.

Для организации самостоятельной работы студентов нами были использованы учебные тексты пособия «Управление педагогическими системами» [25] с такими задачами: составить опорную схему к тексту, заполнить таблицу, составить систему проблемных вопросов к текстам, разработать кроссворд по содержанию темы, преобразовать учебный текст в художественный и тому подобное. Отметим, что указанные задания давались системно, к каждому разделу и строились с учетом принципа «от простого к сложному». Обязательно присутствовали задания на конструирование и преобразования текстов.

С целью развития рефлексивной деятельности будущего учителя была введена серию коуч-тренингов. Коуч-тренинги имеют мощный потенциал для раскрытия и развития личностных и профессиональных качеств педагогов. Считаем, что их можно отнести к прогрессивным интерактивным технологиям, поскольку они направлены на то, чтобы воздействовать внутренние резервы личности и стимулировать человека к осознанию необходимости самосовершенствования.

Отдельной серией заданий на осмысление учебного материала представлено педагогические ситуации. При создании банка ситуаций использованы цитаты из текстов известных педагогов (В. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», Ш. Амонашвили «Школа жизни», А. Макаренко «Педагогическая поэма», С. Соловейчика «Педагогика для всех»), а также ситуации и опыта педагогов-практиков. Приведем пример одной из педагогических ситуаций, которые, по нашему мнению, способствуют пониманию и переосмыслинию учебных педагогических знаний.

К теме «Управление качеством образовательного процесса»:

Задача. Прочтите высказывания В. Сухомлинского об оценке:

«С первых дней школьной жизни, - писал В. А. Сухомлинский, - на тернистом пути учения перед ребенком появляется идол - отметка. Для одного ребенка он добрый, снисходительный, для другого - жестокий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему одним он занимается, а другого тиранит, - детям непонятно. Ведь не может семилетний ребенок понять зависимость оценки от своего труда, от личностных усилий - для него это пока непостижимо. Он пытается удовлетворить или - в худшем случае - обмануть идола и постепенно привыкает учиться не для личной радости, а для отметки »

Задания:

1. Раскройте роль оценки в управлении учением младших школьников.
2. Как можно управлять учением школьников без оценок?

Кроме этого, в содержании данного курса использовано философский текст Платона «Государство» (тема «Сущность управленческой деятельности», конструктивное задание: построить идеальную модель управления образовательной системой »); фрагменты научных текстов (при изучении ключевых понятий «управление», «система», «методы управления»)

и т.п.); отрывок из сказки А. Экзюпери «Маленький принц» (фрагмент, в котором Маленький принц гостил на планете одинокого короля, тема «Психологический портрет менеджера образования», дискуссия «Умные требования»), отрывок из фантастического философского произведения С. и М. Дьяченко «Цифровой»(отрывки о способах манипулирования человеком, дискуссия «Управление и манипуляция»), отрывки из сказки Я. Корчака «Король Матиуш-реформатор» (тема «Управление инновационными процессами»), отрывки о сущности реформ Матиуша, дискуссия «Инновации ради инновации?».

На четвертом этапе была организована производственная педагогическая практика, на которой будущие учителя могли перенести сформированные навыки взаимодействия в новые условия - реальную профессиональную деятельность. Подготовительная работа заключалась в проведении серии круглых столов, посвященных организаций научной деятельности в реальном учебном процессе.

В частности, тематика заседаний была такой:

1. Этика научных исследований.
2. Методы эмпирических исследований.
3. Организация и проведение педагогического наблюдения.
4. Организация и проведение тестирования и анкетирования
5. Организация и проведение экспертной оценки.
6. Математическая обработка результатов экспериментальной работы

Для исследования студенты получали две проблематики. Первая - традиционно связана с тематикой научного исследования. Вторая - посвящена изучению уровня педагогического взаимодействия в учебном процессе начальной школы.

Еще один из интерактивных методов построения субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса является метод интервизации. Собственно интервизация может выступать и в качестве формы организации семинарского занятия. Раскроем сущности этого метода, который применялся на отчетной конференции после завершения производственной практики. Представим ориентировочный алгоритм проведения:

1. Формирование групп участников, имеющих проблемные вопросы по соответствующей тематике (5-6 человек в группе). Объявляются несколько проблем, например «Адаптация детей к обучению в школе», «Организация работы с родителями», «Современный урок в начальной школе: традиции и инновации», «Взаимодействие сверстников в школьной среде» и др.
2. Выбирается модератор интервизации путем голосования.
3. Коллективное определение общих правил общения во время интервизации.
4. Каждый участник формулирует свою проблему в общем виде.
5. Путем голосования каждая группа выбирает наиболее значимую с их точки зрения проблему для обсуждения и решения (например, в группе «Организация работы с родителями» была выбрана проблема «Как привлекать родителей к сотрудничеству со школой в воспитании детей»).
6. Автор вопроса как можно подробнее излагает педагогическую ситуацию, которая побудила его к вопросу. Другие участники группы делают замечания, модератор следит за тем, чтобы докладчика не перебивали.
7. Каждый участник по очереди задает вопросы докладчику, которые уточняют и конкретизируют содержание проблемы (например, возникали следующие вопросы: «Что именно в общении с родителями вас смущает», «Какие формы работы с родителями уже существуют в школе?»)

8. Участники записывают их варианты решения проблемы (даже необычные).

9. Каждый представляет свое решение, начиная словами «Если бы это случилось со мной ...»

10. Решение обсуждаются.

11. Докладчик выбирает те пути решения проблемы, которые он попытается в своей работе, объясняя, почему.

12. Другие участники отмечают поочередно, какой опыт они получили для себя.

На этом этапе работы происходило становление таких качеств профессионала как: приобретение личностно значимых целей деятельности, овладение способами и средствами взаимодействия, становление самости в ситуациях взаимодействия. Основное содержание работы заключался в превращении субъекта на носителя культурных смыслов.

Выводы ко второй главе

На основе теоретических положений были определены методологические и теоретические основы, позволившие спроектировать систему подготовки будущих учителей к субъект-субъектной взаимодействию с учащимися начальной школы, которая базируется на принципах: гуманизации образовательно-профессиональной среды, свободы выбора траектории развития, взаимосвязи и взаимообогащения сфер деятельности, культурообразности, ценностного отношения к взаимодействию, сотрудничества субъектов во всех сферах деятельности, - и состоит из четырех этапов: адаптивно-мотивационного, проблемно-познавательного, операционно-технологического, проектно-творческого,

которые соотносятся с уровнями подготовки, и соответственно, становлением субъектной позиции от автономной к субъектной, и позиции организатора субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности. Содержание подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию представлено как трансформация культурных смыслов в учебные (создание учебных программ и смыслового поля занятий преподавателем); учебных в личностные (интериоризация смыслов студентами, осознание их как лично значимых); на основе обретения личностных смыслов в профессии - приобретение статуса носителя культурных смыслов и их создания.

Ведущим компонентом системы выступают педагогические условия организации субъект-субъектной взаимодействия будущих учителей в учебно-профессиональной среде: реализация диалога в среде ВУЗа на различных уровнях: субъектов, культур, сфер деятельности, внутреннего; предоставления будущему учителю возможности выбора траектории развития с целью формирования субъектной позиции; проблематизация содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки за счет использования текстов как источников учебных и культурных смыслов; внедрение интерактивных форм и методов организации учебного процесса в учебно-профессиональную среду ВУЗа; обеспечение в программе производственной практики заданий опытно-рефлексивного характера.

ВЫВОДЫ

Результаты методологического, теоретического и эмпирического исследований проблемы подготовки будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию с учениками позволяют сделать определенные выводы, изложенные ниже.

В контексте синергетической парадигмы, субъект определяется как активная, целостная, свободная, целенаправленная и сознательная личность, выступающая инициатором, участником и организатором социальных отношений и различных форм деятельности. Субъект может реализоваться в контексте системы отношений и деятельности, причем эти две плоскости взаимообуславливают друг друга: субъект деятельности раскрывается через систему отношений; преобразующая активность субъекта деятельности направлена на внешние и внутренние плоскости.

Все субъекты учебно-профессиональной среды ВУЗа находятся во взаимодействии. Субъект-субъектное взаимодействие является равноправным взаимообменом учебными смыслами между субъектами педагогического процесса, происходящего в совместной учебной деятельности и опосредованной межличностными отношениями. В процессе становления субъектности каждая подсистема проходит 4 этапа: автономная позиция (то есть независимая от других подсистем), объект взаимодействия, субъект субъект-объектного взаимодействия, субъект субъект-субъектного взаимодействия.

На основе проведенного анализа, дано определение субъектности как осознание человеком себя в качестве субъекта деятельности и отношений, в которых происходит самосовершенствование личности, возможное благодаря наличию таких качеств как ответственность, инициативность, активность, способность к принятию самостоятельных решений. Субъектную позицию будущего учителя определено как личностно значимую систему

ценностных отношений, устойчивых убеждений, теоретических знаний и практического опыта, позволяющее выработать собственные способы учебной и профессиональной деятельности.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание культурно-ценостного контекста становления субъекта профессиональной деятельности, происходит в условиях образовательно-профессиональной среды ВУЗа, имеет следующие структурные компоненты: программно-стратегический, организационный, содержательный, технологический, информационно-коммуникативный, материально-технический, результативный.

Степень субъектности среды зависит от уровня субъектности участников образовательного процесса, а также от реализованной образовательной парадигмы. Повышение уровня субъектности одного из участников взаимодействия приводит к повышению субъектного уровня других участников

Ключевым компонентом системы подготовки будущих учителей к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися начальной школы, базирующейся на принципах гуманизации образовательно-профессиональной среды, свободы выбора траектории развития, взаимосвязи и взаимообогащения сфер деятельности, культурообразности, ценностного отношения к взаимодействию, сотрудничества субъектов во всех сферах деятельности и реализуется поэтапно, являются педагогические условия организации субъект-субъектной взаимодействия будущих учителей в образовательно-профессиональной среде: реализация диалога в среде ВУЗа на различных уровнях: субъектов, культур, сфер деятельности, внутреннего; предоставления будущему учителю свободы выбора траектории развития с целью поэтапного формирования субъектной позиции; проблематизация содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки за счет использования текстов как источников учебных и культурных смыслов;

внедрение интерактивных форм и методов организации учебного процесса в среду ВУЗа; обеспечение в программе производственной практики задач опытно-рефлексивного характера.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы подготовки будущих учителей к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися начальной школы. Открытой остается проблема поиска мощных средств стимулирования мотивации будущих учителей к реализации субъект-субъектного взаимодействия с учениками. Перспективу дальнейших исследований видим в разработке системы подготовки учителей начальной школы к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова Славская К. А. О субъекте психической деятельности. . - М. Наука, 1973.-288 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Субъект — символ российского самосознания / К. А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. — М. : ИП РАН, 1995. - С. 10-28.
4. Авдесева І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдесва, І. М. Мельникова. – К. : Професіонал, 2007. – 304 с.
5. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 613 с.
6. Адлер А. Индивидуальная психология //Теории личности в западно-европейской и американской психологии /Под ред. Райгородского Д. Я. - Самара: Изд. дом «Бахрах», 1996. - С.154-180.
7. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. - М., 1998. – 411 с.
8. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в педагогике / Т. Алексеева // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. - СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. - 425 с.
9. Алексюк А. М. Неолібералізм у педагогіці : (фундаментальність праці про методи навчання) / А. М. Алексюк // Освіта. – 1995. – 22 листопада.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
11. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. - К. : Освіта, 1991.

- 111 с.
12. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1991. – 560 с.
 13. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 464 с.
 14. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Ш. Амонашвили, 2000. -144 с.
 15. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. - 272 с.
 16. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. - Вып. 2. - Л. : ЛГУ, 1967. - С. 235 - 249.
 17. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. - М. : Изд-во «Институт практической психологии» - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
 18. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М.Андреева. - М.: Аспект-пресс. - 1999. - 375 с.
 19. Андрушенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століття : (справа прогностичного характеру) / В. П. Андрушенко // Вища освіта. – 2000. – № 1. – С.11-17.
 20. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
 21. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. - 1993.- № 2.- С.3-16.
 22. Аристотель Политика / Аристотель // Соч. : в 4-х т. - М.: Мысль, 1984. - Т.4. - С. 375-644.
 23. Аристотель. О душе / Аристотель // Соч. : в 4-х т. - М. : Мысль, 1975. - Т.1. - С. 369-448.
 24. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. - М. : МПСИ, 1996. – 768 с.

25. Бадер С. О., Ліннік О. О. Управління педагогічними системами : навчальний посібник / С. О. Бадер, О. О.Ліннік. – Луганськ : СПД Резников В. С., 2011. – 220 с.
26. Бадер С. О. Педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Світлана Олександровна Бадер . – Луганськ , 2013 . – 20 с.
27. Балан Е. Л. Дидактическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор оптимизации процесса обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Л. Балан. - Одеса, 1994. – 173 с.
28. Батищев Г. С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике педагогического мышления) / Г. С. Батищев, Н. Н. Лебедева // Вестник высшей школы. -1989. - № 2. – С. 58-62.
29. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. - М. : Советская Россия, 1979. - 320 с.
30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М. : Искусство, 1988. - С. 350-351.
31. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. — Свердловск, 1992. - 93 с.
32. Белкин А. С. Витагенное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова.- Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 135 с.
33. Белокрылова Н. В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов-будущих учителей : дис... канд. пед наук : 13.00.01 / Белокрылова Наталья Владимировна. – Ижевск, 2007. – 168 с.
34. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. Г. Белякова. – Тюмень, 2009. – 41 с.
35. Бережная О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации : дис. канд. пед наук : 13.00.01 / Бережная Ольга Владимировна. - Ставрополь, 2005. – 191 с.

36. Бельчева Т. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бельчева Тетяна Федорівна. – Мелітополь, 2007. – 251 с.
37. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введение в двадцать первый век / В. С. Библер. - М. : Издательство политической литературы, 1991. - 414 с.
38. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи засобами проективної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Н. Бистрюкова. — Ялта, 2009. — 20 с.
39. Білошицький А. О. Методи та моделі комплексного інформаційно-освітнього середовища в умовах розвитку вищого навчального закладу : дис... канд. наук : 05.13.06 / Білошицький Андрій Олександрович. – К., 2007. – 177 с.
40. Блиева Ф. И. Формирование профессиональной субъектной позиции будущих специалистов по физической культуре и спорту : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Ф. И. Блиева. – Майкоп, 2007. – 22 с.
41. Блинова Ю. Л. Формирование субъектной позиции педагога на этапе самоактуализации специальность 19.00.13 - психология развития, акмеология диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук Блинова Юлия Лорэнсовна. – Казань. 2007. - 238 с.
42. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. –М : АПН РСФСР, 1961. - 695 с.
43. Бобрakov С. В. Практико-орієнтований підхід у професійній підготовці вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки Бобрakov Сергій Вікторович. – Луганськ, 2013. – 230 с.

44. Бовина М. В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития гуманистических качеств личности студентов 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Санкт-Петербург 2010. – 24 с.
45. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – Одеса, 2003. – 438с.
46. Богословский В. В. Некоторые профессионально значимые свойства личности мастера производственного обучения / В. В. Богословский, В. А. Маркелова // Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ. – Л., 1980. – С. 52–62.
47. Богучарова О. И. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О. И.Богучарова, П. О. Кузнецов, В. М. Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка - № 16 (203), Ч. II, 2010. – С. 6-16.
48. Боденко Б. Н. Педагогические условия общекультурного становления школьника в образовательном пространстве / Б. Н. Боденко, Л.А. Боденко. - М. : Исследовательский центр проблем качественной подготовки специалистов, 2001. - 93 с.
49. Бондар Л. В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Бондар Людмила Вікторівна – К., 2003. – 204 с.
50. Бондар В. И. Теория і технологія управління процесом навчання в школі / В. Бондар. – К. : ФАДА : ЛТД, 2000. – 191 с.
51. Бондар В. И. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. И. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія 17 «Теорія і практика

- навчання та виховання». – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.
52. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В.Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с. 298, 446
53. Бордовская Н. В. Педагогіка / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Спб. : Пітер, 2001. – 304 с.
54. Борисенко Т. Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / Борисенко Тамара Георгіївна. – Кіровоград, 2006.
55. Борисенков В. П. Важная отрасль педагогического знания / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 93.
56. Борисова Н. В. Современные образовательные технологии / Н. В. Борисова. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.
57. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. / Т. И. Боровкова, И. А. Морев– Ч. 2. Практические аспекты: учебное пособие. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 134 с.
58. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования /Н. М. Борытко; дис.... док. пед. наук. - Волгоград, 2001.
59. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. – 131 с.
60. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностиного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / ред. А. Е. Войскунский, А.Н. Ждан и др. М. : Смысл, 1999. - С. 284 –298.

61. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С. Л. Братченко. – Псков : Изд-во Псковского обл. ин-та повыш. квалиф. работников образования, 1997. – 68 с.
62. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Т. П. Браун. – СПб., 2007. – 21 с.
63. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.
64. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. - 2000. - Т 21. - №6.- С. 5-11.
65. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1994. -Т. 15.- №3.-С. 17-27.
66. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. - М. : Институт психологии РАН, 1994. - 109 с.
67. Брушлинский А. В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - №2. - С. 15-17.
68. Бугаева Н. Н. Субъект-субъектное взаимодействие во внутришкольной среде как средство обеспечения комфорта младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бугаева Наталья Николаевна. Екатеринбург, 2003. – 190 с.
69. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза : теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К. : Наук. світ, 1999. – 36 с.
70. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С.20-23.

71. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід / Ю. В. Васьков. - Х. : Скорпіон, 2000. - 119 с.
72. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Игорь Викторович Вачков. - М., 2002. - 374 с.
73. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис... д -ра психол. наук : 19.00.07 / Велитченко Леонід Кирилович. — К., 2006. – 508 с.
74. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий.- М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
75. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина [та ін.] : за заг. ред. Н. С. Побірченко.– К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.
76. Виндт И. Е. Культурологические основы образования / И. Е. Виндт. – Тюмень : Изд-во ТюМГУ, 2002. - 164 с.
77. Висновок на проект закону України «Про вищу освіту» (р.н. 1187) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://blog.liga.net/user/achernih/article/11243.aspx701>
78. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
79. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 642 с.
80. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Е. Н. Волкова. – Нижний Новгород, 1998. – 50 с.

81. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Н. П. Волкова. – К., 2006. – 432 с.
82. Волошанська І. В. Дитина як суб'єкт виховання у спадщині К.Д.Ушинського : автореф. дис.. на здоб. учен. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Волошанська. — Дрогобич, 2009. — 20 с.
83. Воронова Т. А. Развитие субъектной позиции преподавателя и студента в совместных исследовательских проектах / Т. А. Воронова, Г. А. Засобина // Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения: материалы 6-х межрегиональных педагогических чтений, посвященных памяти И. Я. Лernera. В 2 ч. - Ч. 2. - Владимир: ВГГУ, 2010. - С. 252–262.
84. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. В. Воскресенська. – К., 1996. – 25 с.
85. Выготский Л. С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. - М. : Лабиринт, 1999. - 352 с.
86. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. -М. : Педагогика-прогресс, 1999. - 534 с.
87. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Г. Сущенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 44-49.
88. Гавриш Н. В., Ліnnіk О. О. Філософія для дітей мовою серця / Н. В. Гавриш, О. О. Ліnnіk. – К. : Слово, 2013. – 168 с.

89. Гавриш Н. В., Ліннік О. О. Філософія для дітей: Цікаві уроки для молодших школярів : методичний посібник / Н. Гавриш, О. Ліннік. - К. : Слово, 2014. – 232 с.
90. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна . – Х., 2006. – 572 с.
91. Гадамер Х. Г. Герменевтическое первенство вопроса / Х. Гадамер // Логика и риторика. – М. : Наука, 1998. – 550 с.
92. Газман О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вайсс, Н. Б. Крылова. - М. : Рос. гуманит. научный фонд, 1995 – 103 с.
93. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования: образование и общество: пер. с англ. -М.: Инноватор, 1996. - С. 10-37.
94. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. - №2. - М., 1995. - С. 16-45.
95. Гайдар К. М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Гайдар Карина Марленовна. - Курск, 1994.-196 с.
96. Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галанова Марина Андреевна. - Уфа, 2006. - 173 с.
97. Галузева концепція розвиту неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oipopp.ed-sp.net/content/view/3004/99/>
98. Галузеві стандарти вищої освіти. Галузевий стандарт вищої освіти України. Засоби діагностики якості вищої освіти магістра спеціальності 8.01.01.02 «Початкове навчання». – Режим доступу : // htr: // www.mon.gov.ua /. – Загол. з екрану.

99. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
100. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : «Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
101. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Гаманюк. - К., 1995. - 221 с.
102. Гарашкина Н. В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Гарашкина Наталья Владимировна. - Тамбов, 2004. - 418 с.
103. Гармston Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармston // Крок за кроком : вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – 2003. – № 1. – С. 8-10.
104. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) авторефератдиссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гвоздева Анна Вячеславовна. - Курск – 2009– 53 с.
105. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 1. - М., 1974.
106. Гегель Г.Ф.В. Наука логика / Г. Ф. В. Гегель. – М. : Мысль, 1974. – 501 с.
107. Гессен С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен. - Саранск: Б.и., 2001. - 566 с.
108. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. – Харків, 2004 – 21 с.

109. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1988. – 252 с.
110. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гигивна. – СПб, 2002. – 535 с.
111. Гоголева И. И. Становление субъектной позиции будущего учителя в условиях инновационной деятельности педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гоголева Ирина Ивановна. - Комсомольск-на-Амуре, 2003 - 207 с.
112. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /А. І. Годлевська ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — 16 с.
113. Годник С. М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности) / С. М. Годник // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2009 - №1. – С. 49-59.
114. Годник СМ. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве ..субъекта образовательного процесса: сб.статьй / Под ред. СМ. Родника, В.И. Хлоповских. - Воронеж: ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999.
115. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев.- М. : Академия, 1999. – 280 с.
116. Гончар О. В. Сутність дефиніції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України / О. В. Гончар [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_22/05.html

117. Горнева Е. А. Информационно-образовательная среда как условие формирования информационно-технологической культуры студентов вуза / Е. А. Горнеева // Новые образовательные технологии в вузе. - Екатеринбург, 2007. - С. 313-315.
118. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике : учеб. пособие к спецкурсу / В. В. Горшкова. - Л. : РГПУ, 1991. - 77 с.
119. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Гохберг. — К., 1995. — 23 с.
120. Грись А. М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Грись Антоніна Михайлівна / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2004.
121. Грозовська О. О. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у бібліотечно-інформаційному обслуговуванні : дис... канд. пед. наук : 07.00.08 / Грозовська Олена Олегівна. — К., 1997. — 213 с.
122. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. -Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. - 332 с.
123. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
124. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / П. М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.
125. Гусак П. М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Видавництво ВДУ, 1996. – 115 с.
126. Гусева И. А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. теория и

- методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе). Гусева Ирина Александровна Кострома, 2006. – 208 с.
127. Давискіба О. В. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до організації навчального діалогу в системі „вчитель – комп’ютер – учень” : Дис... канд. наук: 13.00.04 Давискіба Оксана Вікторівна - 2009.
128. Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.
129. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996 - 544 с.
130. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии - 1992. - JVо 3-4. - С. 14-19.
131. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб / Л. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 143 с.
132. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6-9.
133. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
134. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Дзюба ; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 214 с.
135. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времён Возрождения и Реформации. Москва - Иерусалим: Университетская книга, Gesharim, 2000. 464 с.
136. Диса Олена Вікторівна. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Запорізький юридичний ін-т

- МВС України. — Запоріжжя, 2004. —
137. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — К. : „Академвидав, 2004. — 352 с.
138. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. Г. О. Балла, В. О. Киричука. — К. : ІЗІИ, 1997. — 136 с.
139. Дмитриева Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. Г. Дмитриева, Самара. — 2011. - 37 с.
140. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.
141. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В. Дорогих ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Х., 2011. — 20 с.
142. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: кол. монографія / О. А. Дубасенюк; ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - с. 14-48.
143. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Дубасенюк ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. — К., 1996. — 398 с.
144. Дудніченко Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. В. Дудніченко ; Криворізький держ. педагогічний ун-т. — Кривий Ріг, 2003. — 20 с.
145. Дулинец Т. Г. Становление субъектной позиции учащийся в учебном процессе общая педагогика, история педагогики и образования Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Дулинец Татьяна Григорьевна.-Красноярск, 2005. – 243 с.

146. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. докт. пед. наук : 13.00.08 / К. М. Дурай-Новакова. - М., 1983. – 356 с.
147. Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т. В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультемедійних засобів у підготовці педагога зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – С. 26–33.
148. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 159 с.
149. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
150. Дячук В. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику в школі // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посібник / В. І. Дячук, Н. В. Оксенчуку; заг. ред. С. І. Якименко. – К. : Вид. дім Слово, 2011. – С. 415-436.
151. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Интер, 2008. – 1040 с.
152. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII - перша половина XIX століття) : дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді : 13.00.01 / М. Б. Євтух. - К., 1996. – 70 с.
153. Єльникова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Єльникова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 245 с.
154. Желанова В. В.. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися : Дис... канд.

- психол. наук: 19.00.13 / Российская академия управления. — М., 1994. — 186 л.
155. Житник Б. О. Актуалізація особистісно орієнтованого навчання: методологічний аспект / Б. О. Житник. – Х. : ТОРСІНГ, 2001. – 70 с.
156. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта. - М. : ПЕРСЭ, 2002. - С. 51-81.
157. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д Максименко. – К. ; Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.
158. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Закирова Альфия Фагаловна . – Тюмень, 2001. - 317 с.
159. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монография. – Тюмень: Изд - во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
160. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
161. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. – Режим доступу: // http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/. – Загол. з екрану.
162. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – С. 452.
163. Залевская Е. Н. Формирование субъектной позиции будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете 13. 00. 01 - общая педагогика, история педагогики и образования диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Залевская Елена Николаевна Самара-2006. – 247 с.
164. Захарова А. В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника /А. В. Захарова, Л. Х. Шатенова // Новые

- исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. - №2 – С. 26-31.
165. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 176 с.
166. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.
167. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.
168. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. И. Зимняя. – Ростов-н/Д : Изд-во “Феникс”, 1997. – 480 с.
169. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикой. -М.: Институт психологии РАН, 2005. - С. 9-44.
170. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна шк. - 2000. - №8. - С. 8-12.
171. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Постметодика. – 1996. – №4. – С. 11–13.
172. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
- 173. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – № 4. – 2006. –С. 22–30.**
174. Исследования по общей теории систем / общ. ред. В. Н.Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
175. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. / Е. Н. Шиянов. - М., 1991. - 32 с.

176. Інтерактивні методи навчання // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2009. – С. 357-358.
177. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. - М. : Политиздат, 1988. - 319 с.
178. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. - СПб., 1996. - 379 с.
179. Калінін Вадим Олександрович. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир, 2005.
180. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр.пед.соч. - М.,1982. -595 с.
181. Карплюк С. О. Технологія підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / С. О. Карплюк; ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 214-236.
182. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посібник / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993.– 320 с.
183. Каташов А. И. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каташов Анатолій Іванович. — Луганськ, 2001. — 265 с.
184. Категория субъектности в воспитании // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 2 / Нод ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2001. С. 5 - 10.
185. Киргуева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ф. Х. Киргуева. – Владикавказ, 2010. – 42 с.

186. Киричук А.В. Диагностика и прогнозирование взаимодействия группы и личности // Матер. симп. «Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. Проблемы диагностики и прогнозирования». – К. – 1975. – С. 76 – 86.
187. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / О. В. Киричук; відп. ред. О. В. Киричук. – К. : Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3–12.
188. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна. — Івано-Франківськ, 1997. — 222 с.
189. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. М. Клименюк. — Житомир, 2009. — 20 с.
190. Климов Е. А. О среде обитания человека глазами психолога : Приветствие при открытии 1-й Российской конференции по экологической психологии (3-5 декабря 1996 г.) / Е. А. Климов // 2-я Российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / [ред. В. И. Панов]. – М. – Самара : Изд-во МГППИ, 2001. – С. 7-9.
191. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная середа / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 13-23.
192. Коваль Л. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання уроків за різними навчальними технологіями / Л. Коваль // Поч. шк. – 2005. – №11. – С. 21–23.
193. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Коваль Людмила Вікторівна. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
194. Коломинский Я. Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Психология. 2002. - №3 -

С. 14-20.

195. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. - №10. – С. 36–42.
196. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. А. Коломієць. – К., 2009. – 272 с.
197. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук :13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю. Коломійченко. – Х., 2010. – 22 с.
198. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології . – дис. докт наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Комар Ольга Анатоліївна. - Умань, 2011. – 512 с.
199. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2 т.- М. : Педагогика, 1982. -т.1. – 656 с.
200. Кондратюк Олена Михайлівна. Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6-8-річного віку : Дис... канд. наук: 13.00.09 - 2009.
- 201.** Концепция педагогического образования (проект). - М.: ГК СССР по народному образованию, 1988. -15 с.
202. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: уч. пособие.. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
203. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект: [научное издание] / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
204. Коротаева Е .В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография / Е. В. Коротаева. — М. : Academia, 2007. — 256 с.
205. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 174 с.

206. Корчинськи С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Станислав Корчинський. — К., 1998. — 32 с.
207. Кравцова Н. П. Формирование готовности будущего педагога-психолога к реализации личностно ориентированного подхода в условиях национальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Кравцова Надежда Павловна. - Ставрополь: Ргб, 2006. - 172 с.
208. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Кравчук. — К., 2009. — 20 с.
209. Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования / В. В. Краевский // Интернет-журнал «Эйдос» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.rii/journal/2003/0711-04.htm>.
- Кремень, В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
210. Кремень В. Г. Перспективи розвитку освіти / Кремень Василь Григорович // Освіта і наука України: шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
211. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
212. Крівчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крівчикова Галина Федорівна. – Х., 2005. – 344 с.
213. Кролевецкая Е. Н. Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кролевецкая Елена Николаевна. - Белгород, 2006. – 222 с.

214. Крутый Е. Н. Формирование диалогичности как средства интеллектуального развития старшеклассника: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Крутый Екатерина Николаевна. - Х., 1998. – 183 с.
215. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2001. – 448с.
216. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 223 с.
217. Кузнецова Л. Г. Развитие субъектности учителя в образовательном процессе учреждений системы повышения квалификации / Л. Г. Кузнецова [Электронный ресурс]. – Режим доступу :<http://konfep.narod.ru/kuznez.htm>.
218. Кузнецова Т. И. Педагогические основы личностного подхода в обучении студентов высших учебных заведений : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 Б. м., Б. г. 418 с.
219. Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук / Н. В. Кузьмина // Проблемы развития системы акмеологических наук.- СПб., 1996. - С.7-39.
220. Кузьмінський А. І Педагогіка вищої школи : навч. посіб / А. І. Кузьмінський. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
221. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа: пособие для учителя / В. С. Кукушин. – Ростов-н/Д : Фенікс, 2003. – 448 с.
222. Кульневич С. В. Педагогика личности. От концепции до технологии / С. В.Кульневич. - Ростов н/Д. : Учитель, 2001. – 160 с.
223. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун [пер. с англ]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.
224. Курганов С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. - М. : Просвещение, 1989. - 127 с.
225. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б.

- Лаврентьева [Электронный ресурс] – Режим доступу : <http://www. asu.ru/cppkp/index. files/ucheb. files/innov/Part1/chapter1/literature. htm>
226. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. С. Лебедев. – М., 2001. – 20 с.
227. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
228. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2005. — 22 с.
229. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
230. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979.- 48 с.
231. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. - М. : Смысл, 1999. - 365 с.
232. Леонтьев А. Н. Философия психологии : Из научного наследия / А. Н. Леонтьев; [ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев],— М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994.— 228 с.
233. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
234. Линник Е. О. Педагогическое взаимодействие в контексте субъектно-деятельностного похода / Е. О. Линник // «Оралдың ғылым жаршысы» : Научно-теоретический и практический журнал. - № 22 (70). Серия: Педагогические науки. Психология и социология. Филологические науки. Уральск. - 2013. – С. 36-41.
235. Линник Е. О. Личность педагога начальных классов в условиях учебного сотрудничества Е. О. Линник // Актуальные проблемы развития профессиональной культуры личности педагога в условиях региона :

- материалы Международной конференции 22-23 марта 2012 г. / ред. Л. К. Гребенкина, Н. В. Мартишина. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2012. — С. 116-123.
236. Линник Е. О. Профессиональное педагогическое образование в условиях полипарадигмального подхода / Е. О. Линник // Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию имени МГУ имени А.А. Кулешова. – Могилев, 2013. – С. 180-182.
237. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. - Минск : Минский институт управления. — 2013. — № 4 (36). — С. 48—54.
238. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Ліненко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 43 с.
239. Ліннік О. О. Завдання дослідно-рефлексивного характеру в організації вироничної педагогічної практики / О. О. Ліннік // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. - № 7 (114). – 2014. – С. 25-28.
240. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія / О. О. Ліннік. - К. : Слово, 2014. – 304 с.
241. Ліннік О. О. Методика викладання освітньої галузі „Людина і світ”: навчальний посібник / О. О. Ліннік. - К. : Видавничий дім „Слово”, 2010. – 248 с.
242. Ліннік О. О. Моделювання освітньо-професійного середовища вузя як сфера суб'єкт-суб'єктної взаємодії // Інноваційні моделі підготовки

- майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / наук. ред. В. В. Докучаєва— Луганськ. : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2013. - С. 181-212.
243. Ліннік О. О. Організаційно-методична виробнича практика в початковій школі : методичний посібник / О. О. Ліннік, С. О. Бадер. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – 180 с.
244. Ліннік О. О. Підготовка майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями / О. О. Ліннік // ScienceRise. – 2014. - № 1(4). – Т. 4 – С. 70-75.
245. Ліннік О. О. Сучасні інтерактивні технології методичної роботи з педагогічними кадрами / О. О. Ліннік, А. В. Сазонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. - №8. – С. 21-28.
246. Літвінова Н. І. Співробітництво вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Харків, 1993. – 16 с.
247. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. - М. : Наука, 1984. – 443 с.
248. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку // Міжрег. акад. управл. персоналом / заг. ред. О. Г. Мороз. – К. : МАУП, 1994. – 193 с.
249. Луговий В. І. Вища школа : науково-практичне видання / В. І. Луговий ; Міністерство освіти і науки України. – К. : Знання України, 2010. – С. 15-24.
250. Лурія А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурія; ред. Е. Д. Хомський. - Ростов н/Д. : «Феникс», 1998. - 416 с.
251. Лутошліва Е. С. Педагогические условия подготовки младших школьников к деловому сотрудничеству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лутошліва Екатерина Станиславовна. – Іркутск, 2007. – 206 с.
252. Луценко І. Організація педагогічного спілкування в умовах наступності освіти // Дошкільне виховання, 2003. - №12. – С. 6.

253. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Т. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. Стельмаховича М. Т. – К., 1998. – 192 с.
254. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии: учебное пособие для студентов; сост. А. Красило и А. Новгородцева. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 44–59.
255. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я.Ляудис. - М. :МГУ, 1989. - 250 с.
256. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография: в 2 ч. / Л. Н. Макарова. – М. : МГПУ, ТГУ им. Г. Р. Держивина. - 2000. - Ч. 2. - 142 с.
257. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Максимова Олена Олександрівна. — Житомир, 2006. – 252 с.
258. Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Малахова Ольга Юрьевна. – Оренбург, 2007 – 189 с.
259. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками : Дис... канд. наук: 13.00.05 - 2007.
260. Маликова И. В. Психолого-педагогические условия развития способности первоклассника к учебному сотрудничеству : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Маликова Ирина Владимировна. – Самара, 2005. – 223 с.
261. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. - 2000. - №7. - С. 36-41.
262. Манькусь I. B. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : дис. ... канд пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Манькусь. – Миколаїв, 2007. – 272 с.
263. Маргітич К. Є. Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних

- загальноосвітніх навчальних закладах За карпаття : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Є. Маргітич. - К., 2009. — 22 с.
264. Маркарьян Т. Г. Школа, учебник, учитель (педология и дидаскология) / Т. Г. Маркарьян. -Ростов-н/Д : Буревестник, 1924. - 63 с.
265. Марков С. Л. Внутриличностные детерминанты профессионального самотворчества студентов : автореф. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология». - / С. Л. Марков.- Киев, 1990. - 20 с.
266. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
267. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - 2-е изд. - М., 1955-1981. - Т. 1 -50.
268. Мармаза О. И. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. И Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
269. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Мартиненко. — К., 2009. – 47 с.
270. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Матвієнко Олена Валеріївна. К., 2010. – 496 с.
271. Матвієнко О. В. Професійне педагогічне спілкування як особлива форма взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі / О. В. Матвієнко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2006. – Вип. 88. – С. 95-101.
272. Матяш Н. В. Подготовка будущих учителей технологии к обучению школьников проектной деятельности / Н. В. Матяш, Н. В Семенова.– Брянск : Изд-во Брянского гос. пед. ун-та им. И. Г. Перовского, 2000. – 121 с.
273. Мацкайлова Ольга Андреевна Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-Волгоград,

2002. – 168 с.

274. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе. / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комисарова. - К. : Главн. издат. издательского объединения Вища школа, 1989. - 184 с.
275. Менг Т. В. Средовий поход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т. В. Менг // Известия государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2008. - №10 : Психологопедагогические науки. – С. 70-83.
276. Меньшикова Ж. А. Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп’ютерному навчанні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ж. А. Меньшикова. – Одеса, 1996. – 24 с.
277. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. - М. : Изд-во «Институт практической психологии» - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 448 с.
278. Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних. Уроки для сталого розвитку/ О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – 100 с.
279. Мильто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мильто. – 2-е вид., переробл. і допов. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
280. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. - М. : Флинта: МПС Соц. Ин-т, 1998. - 216 с.
281. Митрофанов К. Г. Учительское ученичество / К. Г. Митрофанов. - М., 1991. - С. 55–56.
282. Михайлов И. Ф. Субъект, субъективность, культура // Философские науки. - 1987. - № 6. - С. 25.
283. Михайлова Е. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к коррекционно-развивающей деятельности в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михайлова Елена Николаевна. – Томск, 2001. –

196 с.

284. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учебно-метод. пособ. / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. - М. : МИРОС, 2001. — 208 с.
285. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию / А. И. Мищенко. – Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ин-т, 1991. – 145 с.
286. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
287. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Мірошніченко. — О., 2009. — 22 с.
288. Мітяшкіна Т. Ю. Формування національної художньої культури в майбутніх учителів початкової школи та образотворчого мистецтва засобами декоративної символіки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ю. Мітяшкіна. — Луганськ, 2009. — 20 с.
289. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій навчання /Л. Е. Бекірова // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – Режим доступу : // <http://tme.umo.edu.ua/docs/Title2.pdf>.
290. Моисеева Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : дис. канд.. псих. наук : 19.00.07 / Н. Н. Моисеева. - Уфа, 2007. – 218 с.
291. Монтень М. Опыты. / М. Монтень - М.-Л. : АН СССР, 1954 -1960. - Кн. 1. - 558 с.
292. Московская психологическая школа: История и современность: в Зт./ общ. ред. действ. член РАО, проф. В. В. Рубцов. Т. 2 .-М. : ПИРАО, МГППУ, 2004. – 368 с.
293. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної

- діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Моцик. — К., 2009. — 20 с.
294. Музичук С. Т. Відкриття суб'єктом нових смислів у процесі оволодіння цінностями / С. Т. Музичук // Тез. Міжнар. наук. конф. «Маєвтика в системі педагогічних знань». — К. — 1993. — С. 132–133.
295. Музичук С. Т. Загальнолюдські цінності у педагогічній взаємодії / С. Т. Музичук // Тез. конф. «Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії». — Київ–Дрогобич. — 1994. — С. 166–167.
296. Муковоз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія/ О. П. Муковоз. —Умань : ПП Жовтий, 2010. — 182 с.
297. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості // Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти : науково-методичний збірник / С. О. Мусатов; ред. М. М. Заброцький. — Житомир–Київ: ЖОППО, 2005. — 196 с.
298. Мусатов С.О. Досвід вивчення комунікативно-педагогічного потенціалу вчителя // Тез. конф. «Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії». — Київ – Дрогобич. – 1994. – С. 70 – 71.
299. Мухаметзянова Г.В. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: Теория и практика: Автореф. дис. .. д-ра пед. наук. - Киров, 2002 – 42 с.
300. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии // Социально- психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы Всесоюзного симпозиума. - Л., 1970. - С. 114-116.
301. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; ред. А .А. Бодалев - М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, 1998. - 368 с.
302. Назарова Т. С. "Синергетический синдром" в педагогике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // Педагогика. - 2001. - № 9. - С. 25-33.

303. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : колективна монографія / [О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек та інш.] – Луганськ : Вид-во ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – 2010. – 444 с.
304. Нелунова Е. Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики / Е. Д. Нелунова. – Якутск, 2010. - 43 с.
305. Нестерович Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. І. Нестерович. — Вінниця, 2009. — 20 с.
306. Нечаева Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися : автореф. дис. на стиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики / Л. В. Нечаева. – Харьков, 1991. – 18 с.
307. Нечепоренко Л. С. Непрерывная педагогическая практика в университете / Л. С. Нечепоренко, А. А. Троцко // Сов. педагогика. - 1986. - № 8. - С. 73-78.
308. Нікулочкина О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Нікулочкина. — Запоріжжя, 2009. – 20 с.
309. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технологі : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Г. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
310. Новоженина Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе : автореф. дис. на соис. науч. степ. канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Новоженина. - Волгоград, 2002.- 19 с.

311. Нор Е. Ф. Групповые формы учебной деятельности как средство развивающего обучения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нор Екатерина Федоровна. – К., 1997. – 187 с.
312. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. - Л. : ЛГУ, 1979. - 151 с.
313. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. –К. : Изд-во «Лыбидь» при Киев, ун-те, 1990. - 192 с.
314. Обухова И. А. Профессиональная подготовка педагога к формированию субъектной позиции школьника в системе гуманистического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Обухова Ирина Александровна. - М., 2003. – 188 с.
315. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; ред. чл. корр. АН СССР Н. Ю. Шведова. – 18-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
316. Осадчий М. М. Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів / М. М. Осадчий // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - С. 72-81.
317. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любанська та ін.; ред. О. П. Пехота. - К. : Видавництво А. С. К., 2003. - 255 с.
318. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
319. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
320. Павленко Наталія Олександрівна Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інтерактивних педагогічних технологій 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти” Київ – 2008.
321. Павлюк Р.О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис... канд. пед. наук:

13.00.04 / Р.О. Павлюк ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. — Вінниця, 2009. — 20 с.

322. Павозкова О. Е. Взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов вузов в процессе изучения педагогических дисциплин (на материале курса «Введение в педагогическую профессию»): Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павозкова Ольга Евгеньевна. — Архангельск, 2001. — 215с.

323. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: спец 13.00.04 « Теорія і методика професійної освіти / Пальшкова Ірина Олександрівна. — О., 2009. — 44 с.

324. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкової школи : [теоретико-методологічний підхід] : монографія / І. О. Пальшкова. — Одеса, 2008. — 339 с.

325. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. — Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. — 280 с.

326. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». — М., 1984. — 24 с.

327. Пастиюк О. Партнерство детей и взрослых? А почему бы и нет! : монографія / О. Пастиюк. — Запорожье : ООО „ЛИПС” ЛТД, 2010. — 144 с.

328. Пахомова Т. М. Тьюторський інструментарій як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Т. М. Пахомова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посібник / заг. ред. С. І. Якименко. — К. : Вид. дім Слово, 2011.- С. 436-456.

329. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до гуманістичного виховання учнів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Дмитро Іванович. — К., 2006. — 466 с.

330. Педагогика / общ. ред. П. И. Пидкасистый. — М. : Пед. об-во России, 1998.- 640 с.
331. Педагогика сотрудничества / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Учительская газета. – 18 октября. – 1986.
332. Педагогика сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Инновационное движение в российском школьном образовании. - М., 1997. - С. 383-396.
333. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.
334. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] : Режим доступу : <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>
335. Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.
336. Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы : Сб. науч. тр. АПН СССР, Врем. н.-и. коллектив "Школа" Госкомитета СССР по нар. образованию / ред. В. Б. Новичков. - М. : АПН СССР, 1989. - 104 с.
337. Педагогічні інновації у сучасній школі / АПН України, Інститут педагогіки, Інститут системних досліджень освіти України ; під ред. І. Єрмакова. - К. : Освіта, 1994. - 88 с.
338. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / під ред. Сисоєвої С. О. – К., 2001.– С. 42.
339. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз. - М. Гиль-Эсте, 1993. - 240 с.
340. Персоналії в історії національної педагогіки : 22 українських педагоги : підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардинова [та ін.] ; під заг. ред. А. М. Бойко – К. : Професіонал, 2004. – 576 с.
341. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. ред.. С. П. Бондар. – Рівне : Тетіc, 2003. – 200 с.
342. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции : автореф. дис. на

- соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. А. Петренко. - Ростов-на-Дону. – 2010. - 49 с.
343. Петрова В. Н. Педагогическое сотрудничество или когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. – М. : Сентябрь, 1999. – 128 с.
344. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. - 1987. - №1. - С. 15-26.
345. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов на Дону: Феникс, 1996. - 509 с.
346. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... доктора психол. наук (в форме науч. докл.) : 19.00.11 / Петровский Вадим Артурович. – М., 1993. – 76 с.
347. Петухова Л. Е. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Е. Петухова. — О., 2009. — 40 с.
348. Петухова Л. Е. Теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л. Е. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007 – 200 с.
349. Пехота О. М. Психолого-педагогічні основи індивідуально-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Сучасна вища школа. – К., 1999. – С. 213–233.
350. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пехота. - К., 1997. - 430 с.
351. Пилипчук В. В. Інтерактивне навчання – важливий чинник розвитку педагогічної творчості / В. В. Пилипчук // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: Проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : НПУ, 2005. – С. 126–128.
352. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: учебно-

- практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. - М. : «Гном-Пресс», Московское городское педагогическое общество, 1999. - 192 с.
353. Платон Государство / Платон // Соч. в 3-х т. - М. : Мысль, 1971. - Т.3. - ч.1. – С. 89-454.
354. Платон Собрание сочинений: В 4-х т. / Платон. – М. : Мысль, 1993. Т.2. – 416 с.
355. Плахотник О. В. Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. В. Плахотник. — Х., 2004. — 19 с.
356. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. — М. : Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
357. Подмазін С. І. Збагачене освітнє середовище / С. І. Подмазін // Зб. «Школа життєтворчої особистості» – К. : ІСДО, 1995 – С. 37–49.
358. Положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіті)» : затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravoznavec.com.ua/books/141/9693/13/>. – Загол. з екрану.
359. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravoznavec.com.ua/books/141/9693/13/>. – Загол. з екрану.
360. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : /Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. – Режим доступу : // http://www.vak.org.ua/docs/maininfo/law_acts/training_statute.doc. – Загол. з екрану.
361. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : затверджено постановою № 309 Кабінету Міністрів України від 01.03.1999р. – Режим доступу : <http://www.vak.org.ua>. – Загол. з екрану.

362. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкової школи: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : Софія, 2007. – 65 с.
363. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [заг. ред. О. І. Пометун]. - К. : А.С.К.,2003. - 192 с.
364. Пометун О. І. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
365. Пометун О. І. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / О. Пометун // Доба. – 2002. – № 2. – С. 2-6.
366. Пригожий И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. - М. : Прогресс, 1986. - 432 с.
367. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Присяжнюк. — Вінниця, 2009. — 20 с.
368. Приходченко К. І. Характеристика різнобічних якостей освітнього середовища / К. І. Приходченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. - №16 (203). – С. 61-68.
369. Пронина Н. А. Формирование субъектной позиции у студентов языкового вуза : автореф. дис. на стиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Пронина. - Ижевск, 2005. – 19 с.
370. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: кол. монографія / ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
371. Проць М. Підвищення ефективності навчання рідної мови через впровадження інтерактивних технологій / М. Проць // Професійна підготовка вчителів початкової школи в умовах входження України в Європейський

- освітній простір : збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич: Просвіт, 2007. – С. 76-79.
372. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 246 с.
373. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В .Г.Маралов, И. А.Бучилова, Е. Ю.Клепцова и др.; ред. Г.Маралов. – М. : Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
374. Психология субъектности педагога : монографія / ред. Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : Нижегородский гуманит. центр, 2001. – 272 с.
375. Психология. Словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М. : Политиздат, 1990. - 494 с.
376. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич – Минск : «Современное слово», 2006. - 928 с.
377. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкової школи з учнями в умовах особистісно-орієнтованого навчання / Т. Пушкарьова // Почат. шк. – 2002. – №6. – С. 47–49.
378. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Ратовська. – Ялта, 2010. – 29 с.
379. Реан А. А. Социальная педагогическая psychology / А. А.Реан, Я. Л.Коломинский. - СПб. : ЗАО Издательство «Питер», 1999. - 416 с.
380. Реан А.А. Акмеология личности//Проблемы развития системы акмеологических наук. СПб, 1996. - 268 с.
381. Рубинштейн С. А. Проблемы общей psychology / С. А. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1982. – 380 с.
382. Рубинштейн С. А. Основы общей psychology / С. А. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2001. - 720 с.

383. Рубцов В. В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дис. на стиск. научн. степ. д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. В. Рубцов. – М., 1986. – 38 с.
384. Рузавин П. И. Методология научного исследования : учеб. пособие для вузов / П. И. Рузавин. - М. : ЮНИТИ - ДАНА, 1999. - 317 с.
385. Русаков А. Епоха великих відкриттів у школі 90-х років / А. Русаков. – К. : Вид. дім „Шкіл. світ” : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
386. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.
387. Савченко О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип.10. – С. 109-117.
388. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 2001. – С. 5-9.
389. Салащенко Г.М. Дидактичні умови організації навчального діалогу "вчитель-учень" у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : Дис... канд. наук: 13.00.09 Салащенко Ганна Миколаївна - 2008.
390. Сапов И. А. Неспецифические механизмы адаптации человека / И. А. Сапов, В. С. Новиков. - Л. : Наука, 1984. – 148 с.
391. Сартр Ж.П. Сочинения. - Варшава, 1991.- 442с.
392. Саух П. Ю. Експлікативні зміни сучасної освіти в контексті трансформацій науки постіндустріального суспільства / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 3-8.

393. Селевко Г. К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы / Г. К. Селевко, Н. К. Тихомирова. – Ярославль : Верх-Волж. кн. изд-во, 1990. – 62 с.
394. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В. В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта. - М. : ПЕРСЭ, 2002. – С. 310-328
395. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив как субъект деятельности в условиях модернизации дидактического процесса в общеобразовательной школе Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Селюкова Екатерина Алексеевна Ставрополь: РГБ, 2006
396. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Семенова. – Нижний Новгород, 2005. – 363 с.
397. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловська – М. : Дрофа, 2007 – 128 с.
398. Сергеев А. Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования (на примере специальности: 050502.65 – технология и предпринимательство) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Н. Сергеев. - Тула, 2010. – 50 с.
399. Сергеев К. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К. К. Сергеев. - Волгоград, 1998. - 80 с. 275
400. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 36–42.
401. Сергеєнкова О. Професійна індивідуальність майбутніх вчителів : теоретико-методичні аспекти : монографія / О. Сергеєнкова. – К. : Наук. світ, 2004. – 344 с.
402. Серёгина И. А. Психологическая структура субъектности как

- личностного свойства педагога : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Серёгина Илона Альбертовна. – М., 1999. – 154 с.
403. Сериков В. В. Субъективная реальность педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2005. - № 10. - С. 53-61.
404. Сластенин В. А. Педагогическая практика студентов и формирование личности учителя советской школы / В. А. Сластенин // Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов педвузов. – Белгород : Курск. пед. институт, 1973. - С. 36-54.
405. Сластёгин В. А. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности / В. А. Сластёгин, Н. В. Тамарина // Вопросы психологии. -1986. - №3. - С. 63-70.
406. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. - М. : Просвещение, 1976. - 160 с.
407. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Сластенин. - М. : Прометей, 1993. - 177 с.
408. Сластенин В. А.. Новой школе - нового учителя / В. А. Сластенин, В. Л. Матросов // Педагогическое образование. - М., 1990. - №1.- С.11
409. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев - М. : Изд-во «Школьная Пресса, 2000. - 421 с.
410. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореф. дисс. ... докт. пс. наук. -М';1994. '
411. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
412. Смоляк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / І. О. Смоляк ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 35 с.

413. Соловейчик С. Уравнение сотрудничества / С. Соловейчик // Газета «Первое сентября» № 13 - 2010.
414. Соснин В. А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинги / В. А. Соснин, П. А. Лунев. - М. : Институт психологии РАН, 1993. - 156 с.
415. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / О. М. Спірін; наук. ред. акад. М. І. Жалдак. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
416. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна. – Иркутск, 2005. – 316 с.
417. Степанко А. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до фізичного виховання учнів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Степанко. — Т., 2009. — 23 с.
418. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч. в 3- хт. - М. : Педагогика, 1979 -1981. - Т. 3. - С. 7-204.
419. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. - М. : Академический Проект инс-т психологии РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 447 с.
420. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Сущенко. — К., 2009. — 20 с.
421. Сущенко С. А. Социальная психология / С. А. Сущенко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 345 с.
422. Таланчук П.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: Стратегия развития педагогической теории и практики. - Казань, 1996.-191с. 808

423. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Вид. центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
424. Татенко В. О. Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 23–34.
425. Татур Ю. Г. Высшая школа: Методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Логос, Университетская книга; 2006. – 153 с.
426. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. В. Телегин. – М. : МГППУ, 2006. – 272 с.
427. Терентьева Н. В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Терентьева Наталия Витальевна. - Ставрополь, 2006. – 182 с.
428. Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. А. Терещенко. – К., 2009. – 20 с.
429. Терпугова Н. Ф. Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Ф. Терпугова. - Астрахань, 2009. – 23 с.
430. Технологія спілкування : (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
431. Технологія тренінгу / упоряд. О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко – К. : Главник, 2005. – 112 с.
432. Ткаченко Олена Львівна. Дидактичні умови організації навчального діалогу в процесі вивчення суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі. : Дис... канд. наук: 13.00.09 - 2007.

433. Ткачук Т.С. виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності Дис. канд.. пед.. наук /Тамара сергіївна ткачук. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Луганськ, 2012. – 220 с.
434. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. - М. : Учпедгиз, 1953. - 444 с.
435. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Калуга: КГПУ.-2001.
436. Тэн И. Философия искусства / И. Тэн. - М. : Республика, 1996. – 351 с.
437. Улятovська Є. А. Підготовка майбутніх учителів до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Є. А. Улятovська. – О., 1998. – 19 с.
438. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Унтілова Еліна Артурівна. — О., 2004. – 236 с.
439. Ушинский К Д О пользе педагогической литературы // Собр. соч. - т 2. –Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948 – С. 15-41.
440. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Собр. соч. : В 11-ти т. -М. : АПН РСФСР, 1948-1962. - Т.8. - С.11-682.
441. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.04 / Федоренко Марина Вікторівна. – Луганськ, 2010. – 242 с.
442. Фёдорова П. С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования / П. С. Фёдорова // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - № 2. – С. 162-165.

443. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія : навчально-довідковий посібник / В. С. Филипчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 95 с.
444. Философский энциклопедический словарь / гл. ред: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
445. Фопель К. Создание команды : Психологические игры и упражнения / К. Фопель М. : Генезис, 2003. - 400 с.
446. Франкл В. Человек в поисках смысла. М, 1990. 356 с.
447. Фурман А. В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 7-21.
448. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). - М.: Московский психолого-социальный институт: Воронеж: «МОДЭК», 2000. - 448с.
449. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкової школи / Л. О. Хомич.– К. : Magistr-S, 1998. – 200 с.
450. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття вченого ступеня д-ра пед наук : спец. 13.00.04 / Л. О. Хомич ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
451. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. / сост. А. И. Пискунов. - М. : Просвещение, 1971. - 560 с.
452. Хриков С. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
453. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2006. – 303 с.
454. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. С. Цехмістрова , Н. А.Фоменко – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2005. – 280 с.
455. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А.Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. - 236 с.

456. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? – М. : Знание, 1985. – 80 с.
457. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С. 41–50.
458. Черкасова О. В. Гуманистические школы XX века / О. В. Черкасова. – Самара : Издательство «Самарский университет» – 2005. – 231 с.
459. Чернобровкін В. В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В. В. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
460. Чернобровкін В. Учитель як особистість і суб'єкт професійної діяльності / В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна // Дитина-педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / заг. ред. В. В. Докучаєва; Держ. Закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2010. - С. 352-367.
461. Чуб Е. В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии профессионального обучения, ориентированного на действие : методическое пособие – Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2009. - 66 с.
462. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х.Шакуров. - М. : Педагогика, 1982. - 207 с.
463. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко , Г. Н. Шибанова / [ред. Т. И. Шамова]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
464. Шапошникова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шапошникова Ірина Миколаївна. – К., 1993. – 149 с.
465. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. Т. 4 - 414 с.
466. Шишкина Н. А. Конструктивный диалог как средство воспитания толерантности старшеклассника : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Шишкина Надежда Александровна.- Оренбург, 2011.- 193 с.

467. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. П. Шролик ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — Вінниця, 2011. — 20 с.
468. Шуть М. Майстерність проведення гри / М. Шуть. — К. : Шк. світ, 2007. — 128 с.
469. Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / О. И. Щербакова. — М., — 2011. - 34 с.
470. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник / П. М. Щербань. — К. : Вища школа, 2004. — 207 с.
471. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. - М. : Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.
472. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. — СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
473. Щуркова Н. Е. Нежная педагогика М. Центр "Пед. поиск" 2005. – 160 с.
474. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–77.
475. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 2000.- 112 с.
476. Яковлев С. В. Тьютор как субъекта воспитания ценностных оснований личности школьников / С. В. Яковлев // Педагогическое образование и наука : Научно-методический журнал. – 2008. - №7. С. 33-36.
477. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. –М. : Смысл, 2001. – С. 119–124.
478. Altrichter H. Lehrer als Forscher / H. Altrichter, P. Posch // Schule gestalten: Lehrer als Forscher. – Hermagoras : Klagenfurt, 1989. – S. 3–15.

479. Bruner J. *Act of Meaning*. Cambridge; London, 1990.
480. Clark H. H., Bly B. Pragmatic and discourse // *Speech, language and communication* / Ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas. – San Diego : Academic Press, 1995. – 410 p.
481. Cooperative language learning / C. Kessler, editor. – Prentice-Hall, Inc. – 1992.
482. Dialogues on verbal behavior: The First International Institute on Verbal Relations / Ed. by Linda J. Hayes and Philip N. Chase. – Reno, Nevada: Content Press, 1991. – 308 p.
483. Ford C., Zuengler J., Young R. Socialisation into subject matter discourse (http://www.wcen.wisc.edu/cela/Socialisation_in2Subject_Matter/).
484. Foundation of cognitive science / Ed. By Michael I.Posner. – Cambridge, Massachusetts; London, England: Brandford, 1990. – 888 p.
485. Freire P. Pedagogy of freedom: Ethics, demokracy, and civic courage. – Lanham, Maryland: Rowman&Littlefield Publishersinc., 1998. – 144 p.
486. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. – New York: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, 1993. – 440 p.
487. Gift R. T., Larson A. F. Emphasizing the personal in research of teacher's thinking // *Jeaching & teacher education*, 1994, V 10(1). - p. 121-124.
488. Giles H., Street R.L. Communicator characteristics and behavior // *Handbook of interpersonal communication* / Eds.: Knapp M.L., Miller G.R. – Beverly Hills: SAGE Publications, 1985. – P.205 – 261.
489. Goldstein K.M., Blackman S. Cognitive style: Five approach and relevant research. – New York: John Wiley & Sons, 1978. – 279 p.
490. Gomes S. New learning environments and the virtual classroom (<http://www.aet.uttgm.ro/ntwsletter/Gomes.html>).
491. Gordon G.N. *The language of communication*. – New York : Hustings House Publishers, 1969. – 334 p.
492. Gross R. *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.

493. Hampson S.E. The construction of personality // Individual differences and personality / S.E.Hampson, A.M.Colman (eds.). – London: Longman, 1995; цит. за: R. Gross. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – pp. 521, 522.
494. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – New York: John Wiley & Sons, 1958. Цит. за: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
495. Heimstra N.W., Ellingstad V.S. Human behavior: a system approach. - Monterey, California; Brooks/Cole Publishing Company, 1972. – 582 p.
496. Hendricks C. Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators / C. Hendricks. - Boston, MA: Pearson Education, 2006. - 208 p.
497. Hermans H.J.M., Kempen H.J.G. The dialogical self. – San Diego, New York, Boston: Academic Press, Inc., 1993. – 195 p.
498. Hermes L. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich: Action Research–Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht / Liesel Hermes. - Erprobungsfassung. Nordrhein-Westfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001. – 267 S.
499. Hinde R.A. Developmental psychology in the content of other behavioral sciences // A century of developmental psychology / Ed. by Ross D. Parke, Peter A. Ornstein, John J. Rieser, Carolyn Zahn-Waxler. – Washington, DC: American Psychological Association. - 1994. – P. 617 – 643.
500. Homans G.C. Social behavior: Its elementary forms (2nd ed.)/ - New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974. Цит. за: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
501. Humes M. Überlegungen zur Berücksichtigung der sog. funktional kommunikativen Merkmale // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung / Hrsg. von G.Bense. – Halle (Saale). – 1989. – S. 88 – 91.

502. Johnson A. P. What every teacher should know about action research (3rd ed.) / A. P. Johnson. - Boston, MA: Pearson Education, 2003. - 30 p.
503. Johnson-Laird P.N., Herrman D.J., Chaffin R. Only connections: a critique of semantic networks // Psychological Bulletin. - 1984. - №96 (2). - P. 292 – 315.
504. Jones E.E. Interpersonal perception. - New York: W.H.Freeman & Co., 1990. 313 p.
505. Jurack T. Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Lernen // Psychologie für die Praxis. - 1985. - №4. - S. 333 – 338.
506. Jussim L., Ecles J. Naturally occuring interpersonal expectancy // Social development. Review of personality and social psychology / Ed. by Nancy Eisenberg. - Vol. 15. - Thousand Oaks, California: SAGE Publications. - 1995. - P. 74 – 108.
507. Kagan S. Cooperative Learning. - Resources for Teachers, Inc. / S/ Kagan. - 1999.
508. Kelly G.A. The psychology of personal constructs: A theory of personality. - Vol.1. - New York: W.W.Morton & Company, 1955. - 556 p.
509. Kelly H.H. The process of causal attribution // American Psychologist. - 1973. - №28. - P. 107 – 128.
510. Köpf H. Untersuchungen zur Theorie der Leistungsmotivation im Lernprozess am Beispiel gewerblich Auszubildender eines Industriebetriebes: Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Fridericana Karlsruhe (Technische Hochschule), 1977. - 431 S.
511. Krause Ch. Zur Genese des Selbstbildes bei neun- bis dreizehnjährigen Schülern // Psychologie für die Praxis. 1987. - Ergänzungsheft. - S. 57 – 65.
512. Lehwald G., Häusler H.-G. Bewertung schulischer Lernbedingungen in Abhängigkeit vom Erkäntnisstreben // Psychologie für die Praxis. - 1987. - №1. - S. 34 – 43.
513. Lerner G.H. Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation // Text. - 1993. - №13. - P. 213 – 246.

514. Lingard B. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy
515. Lipman M. Ethical inquiry: Instruction manual to accompany Lisa / M. Lipman, A. Sharp. – Lanham. New York. London : University Press of America, 1985. – 414 p.
516. Lipman M., Sharp A.M. Ethical inquiry: Instruction manual to accompany Lisa. – Lanham. New York. London: University Press of America, 1985. – 414 p.
517. Lompscher F., Matern B. Das Tätigkeitskonzept als Grundlage für Analyse von Lernprozessen // Psychologie für die Praxis. – 1983. - №2. – S. 27 – 36.
518. Maddi S.R. Personality theories: a comparative analysis. – Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1996. – 586 p.
519. Maslow A.H. The father reaches of human nature. – New York: Arkana, 1993. – 407 p.
520. Matthews G. Personality and skills: a cognitive-adaptive framework // Learning and individual differences: process, trait, and content determinants / Ed. by Philip L. Ackerman, Patrick C. Kyllonen, and Richard D. Roberts. – Washington, DC: American Psychological Association. – 1999. – P. 413 – 431.
521. Mills G. E. Action research: A guide for the teacher researcher (3rd ed.) / G. E. Mills. – Upper Saddle River, N. J: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007. – 264 p.
522. Muro J.J., Kottman T. Guidance and counseling in the elementary and middle schools. – Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. – 507 p.
523. Myrick R.D. Developmental guidance and counseling: a practical approach. Third edition. – Minneapolis, MN: Educational Media Corporation, 1997.- 406p.
524. Nestler K. Besonderheiten des Lernens aus Texten bei älteren Schülern // Psychologie für die Praxis. – 1984. - №4. S. 296 – 306.
525. Niebrzydowsky L. Przyjazn i kolezenstwo mlodziezy dorastajacej. – Lodz, 1983. – 380 s.
526. Nolen S. B., Nicols J. C. A place to begin in research on students' motivation: teacher's beliefs / S. B. Nolen, J. C. Nicols // Teaching & teacher education, 1994, V 10(1). - p. 65-71.

527. Oldham J.M., Morris L.B. *The personality self-portrait*. – New York. Toronto. London. Sydney. Auckland: 1990. – 438 p.
528. Partee B.H. Lexical semantics and compositionality // *Language: An invitation to cognitive science*. Vol.1./Ed. By Lila R.Gleitman and Mark Liberman. A Brandford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachussets, London, England, 1995. – P. 311 – 360.
529. Quicke J. Metacognition pupil empowerment & the school context / J. Quicke // *School psychology international*, 1994. - V 15(3). - p. 247-260.
530. Slavin R. E. *Cooperative Learning* / R. E. Slavin. - New York : Longman. – 1983.
531. Wallace M. J. *Action research for language teachers* / M. J. Wallace. – Cambridge University Press, 1998. – 273 S.
532. Warneke D. *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung* / Dagmara Warneke. - – Kassel : Kassel University Press GmbH, 2007. – 451 S.
533. Weskamp R. *Schüler und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Klassenzimmer* / Ralf Weskamp // *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht* / [Christoph Edelhoff]. – Hannover, 2001. – Schrödel. – S. 30-37.

Люблю КНИГИ
ljubljuknigi.ru



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн - в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов!
Мы используем экологически безопасную технологию "Печать-на-Заказ".

Покупайте Ваши книги на
www.ljubljuknigi.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscriptum.de
www.omniscriptum.de

OMNI**S**criptum

