

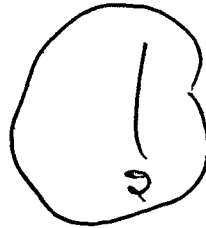
IV-06

На правах рукописи



**Оганесян Евгений Вазгенович**

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Специальность: 13.00.08 – теория и методика профессионального  
образования**

**АВТОРЕФЕРАТ  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук**

Москва  
2006

**Работа выполнена в Московском социально-гуманитарном институте на кафедре дефектологии**

**Научный консультант:** доктор педагогических наук,  
профессор  
**Безрукова Валентина Сергеевна**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук,  
профессор  
**Шаталов Алексей Алексеевич**

доктор педагогических наук,  
профессор  
**Леванова Елена Александровна**

доктор педагогических наук,  
профессор  
**Орлова Ольга Святославна**

**Ведущая организация:** Государственное образовательное учреждение  
Московский городской педагогический университет

Защита состоится 22 марта 2006 г. в 13.00 на заседании диссертационного совета Д 212.136.04 при Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова по адресу: 109240, Москва, В.Радищевская, д. 16/18.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова.

Автореферат разослан                      февраля 2006 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент



В.Н.Дармодехина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Исторические перемены, происходящие в настоящее время в России, требуют осмысленного реформирования содержания и системы вузовского образования. Первостепенной задачей и необходимым условием его модернизации является повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современного общества.

Педагогическая практика – одна из ключевых составляющих в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

*Актуальность исследования.* Педагогическая практика студентов, получающих педагогические специальности, является, наряду с формами теоретического обучения, обязательной составной частью учебного процесса в вузе, самостоятельной организационной формой обучения будущих учителей, воспитателей, психологов, методистов, руководителей системы народного образования. Традиционно перед ней в качестве всеобщих и наиважнейших ставятся задачи: научить будущего педагога применять в своей профессиональной деятельности теоретические знания, способствовать развитию профессионально значимых качеств личности и оказывать практическую помощь образовательному учреждению в работе с детьми.

Педагогическая практика при подготовке учителей была введена в середине XIX века. С тех пор вокруг данной формы обучения не прекращается полемика по всем вопросам ее организации и проведения.

В настоящее время преобладает мнение о низкой эффективности практики студентов в образовательных учреждениях. Решение задачи обучения применению теории, получаемой на лекциях и семинарских занятиях, в своей профессиональной деятельности превратилось в формальное соблюдение требований к оформлению документации и проведению занятий. Права студентов на выбор, поиск, инновацию ограничены. Задача формирования профессионально значимых качеств оказалась сведенной к адаптации студента к условиям и стилю работы образовательного учреждения, к выработке привыкания, подражания и приспособления к существующим порядкам. Что касается задачи оказания помощи школе или детскому саду в работе с детьми, то и здесь практикант чаще всего выполняет волю классного руководителя или воспитателя по реализации намеченного плана. В итоге, педагогическая практика до сих пор не может вывести студента на творческий уровень из рамок традиционного образования. Практика все еще ведет будущего педагога по пути подражания, слепого воспроизведения не только педагогических истин, но и заблуждений, и даже ошибок.

Все это сказывается на статусе практики как формы организации обучения в вузе. Особенно за последнее десятилетие она превратилась в хронически отстающую составляющую обучения. Теоретическая подготовка студентов растет, практическая снижается, что уже сегодня заметно сказывается и на теоретическом обучении: его резервы без совершенствования практики практически исчерпываются.

Таким образом, изучение реальной постановки и проведения педагогической практики в вузе является чрезвычайно актуальной темой для исследования. Отставание практики от теоретической подготовки не позволяет поднять качество высшего педагогического образования.

Что касается теории, то здесь тоже не все просто. Широко известны работы С.И.Архангельского, Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, С.И.Зиновьева, В.А.Сластенина и др., в которых, в основном, рассматривались связи теории и практики, их методологические основы. Эти же вопросы рассматривали и дефектологи С.Д.Забрамная, И.Г.Еременко, Г.П.Головина, К.А.Волкова, М.Н.Перова, В.И.Селиверстов и др. И те, и другие решали вопросы практики и ее роли в процессе познания широко, мало касаясь непосредственно и конкретно содержания педагогической практики. Решению вопросов практики были посвящены работы таких исследователей как О.А.Абдуллина, Э.А.Васильева, Л.В.Ведерникова, В.И.Горленко, Н.Н.Загрязкина, П.А.Кашутин, Н.В.Кухарев, О.В.Сосновская и др.

Наличие единого и единственного методологического подхода сдерживало и продолжает сдерживать развитие и реализацию таких принципов современного образования как верификация, диверсификация и личностная ориентация. В педагогике до сих пор нет альтернативных вариантов педагогической практики. Создается такое впечатление, что теоретики к ней потеряли интерес, а научное решение ее проблем относится к числу непрестижных научных направлений. Об этом говорит тематика докторских диссертаций, защищенных по педагогике в период с 1937 по 1997 годы. Из общего числа 1610 диссертаций вузовской проблематике посвящено не более 10%, из них непосредственно педагогической практике – ни одной.

Теоретическая и практическая нерешенность многих вопросов и проблем педагогической практики делает бессмысленными многочисленные постановления управленческих структур, требующих повышения ее эффективности без кардинальных изменений в сферах методологической, теоретической и методико-технологической. До сих пор открытыми остаются такие фундаментальные вопросы, как соотношение теоретической и практической подготовки будущих педагогов и перестройка практики в свете новых парадигмально-концептуальных идей культурологического подхода к образованию. Анализ публикаций свидетельствует, что к педагогической практике все еще существует упрощенное отношение.

Между тем, сегодня получены новые методологические знания, а также появились новые теоретические идеи в педагогике, с которыми существующие теория и практика самой педагогической практики приходят в противоречие. Требуется осознание новой парадигмы культурно-исторического подхода к практике. В отечественной науке его основу заложили Л.С.Выготский, сегодня его разрабатывают М.А.Ариарский, Г.П.Бугиков, В.Г.Кинелев, М.В.Ретивых, Э.В.Соколов, И.А.Шаповалова, Е.А.Ямбург и другие. Современная педагогическая практика требует переосмысления с позиций акмеологии (Н.И.Виноградова, А.М.Каменский, Н.В.Кузьмина, М.И.Станкин и др.),

продуктивного обучения (М.И.Башмаков, И.Бём, К.Дункер, С.Н.Поздняков, Н.А.Резкин и др.), проективного технологизма образования (В.С.Безрукова, В.П.Беспалько, Е.В.Васина, Г.Ильин, П.Е.Решетников, Е.В.Смирнова, Е.В.Тихонова, А.Шелпин и др.).

Таким образом, анализ практики и научных работ, прямо или косвенно касающихся педагогической практики, доказывает особую актуальность исследования выбранной нами темы. Этот же анализ позволил вычленил наиболее значимые противоречия, которые могут быть решены педагогическими средствами уже сегодня. К числу таковых мы относим противоречия между:

- интенсивным развитием новых методологических подходов к решению проблемы взаимосвязи теории и практики в процессе обучения и ограниченностью традиционного подхода, используемого для решения проблем педагогической практики в вузе;
- традиционно общим инвариантным характером содержания и технологии практики и требованиями личностно-ориентированного обучения;
- дифференцированным характером предметного обучения в вузе и интегративным характером деятельности студентов на педагогической практике;
- усиливающейся фундаментализацией теоретического обучения и углубляющейся функционально-прикладной направленностью практики.

На основе выделенных противоречий мы сформулировали проблему исследования: каковы должны быть теоретические основы, содержание и структура культурологической модели педагогической практики, учитывающей последние научные достижения, отвечающей современным педагогическим требованиям и позволяющей преодолеть имеющиеся противоречия в содержании и организации педагогической практики в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

**Цель исследования:** разработать культурологическую модель педагогической практики студентов педагогических специальностей, отвечающую современным требованиям профессиональной подготовки в вузе.

**Объект исследования:** педагогическая практика как средство профессиональной подготовки студентов в вузе.

**Предмет исследования:** процесс осуществления педагогической практики студентов в рамках культурологической модели.

**Гипотеза исследования:** культурно-историческая модель педагогической практики может быть разработана, если в качестве ее теоретических основ будут заложены принципы:

- акмеологизма,
- ноогуманизма,
- продуктивности,
- технологичности.

Реализация этих принципов обеспечит полноту культурно-исторической модели практики: понимание ее как феномена культуры, преемственное

развитие форм и методов традиционной практики в новые формы и методы культурологической практики, сочетание национально-региональных, общечеловеческих и индивидуальных особенностей и интересов субъектов процесса обучения на практике.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить феноменологический анализ понятия и явления «педагогической практики» студентов как формы организации обучения в вузе.

2. Охарактеризовать программы и организацию традиционной практики студентов.

3. Обосновать и описать теоретические основы культурологической модели педагогической практики: принципы акмеологизма, ноогуманизма, продуктивности и технологичности.

4. Раскрыть процесс концептуального моделирования педагогической практики.

5. Разработать научно-обоснованную культурологическую модель педагогической практики, позволяющую повысить уровень подготовки студентов в вузе и оценить ее эффективность.

**Методологические основы исследования** составили учения и идеи о связи теории и практики (В.И.Ленин, К.Маркс, Ф.Энгельс, П.Л.Капица, Б.М.Кедров, Т.М.Ярошевский и др.); культурно-историческая теория развития человека (Л.С.Выготский, М.Коул, С.Скрибнер и др.); теория личностного знания М.Полани; эмерджентная теория личности Дж.Марголиса. Сведение различных методологических посылок в единые концептуальные основы педагогической практики осуществлялось на основе некоторых синергетических идей, разрабатываемых В.П.Бранским, В.А.Игнатовой, Т.С.Назаровой, И.Пригожиным, В.С.Шубинским.

**Теоретические основы исследования** составили работы по теории деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн); по теории учебной деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин); по теории развития личности (Л.С.Выготский, К.Роджерс, А.Маслоу); по теории профессионального становления личности в том числе личности педагога (Э.Ф.Зсер, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.А.Сластенин, Г.С.Сухобская, А.И.Щербakov).

**Методы исследования.** Решение поставленных задач и проверка гипотезы обеспечивались комплексом взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования, среди которых выделяются методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, ретроспективно-перспективный); моделирования; проектирования; диагностирования (тестирование, письменная интерпретация учебно-познавательной, практической деятельности); наблюдательные (прямое, косвенное и включенное наблюдение); праксиметрические (изучение и обобщение профессиональной деятельности); экспериментальные (пилотажный, констатирующий, поисково-созидающие варианты эксперимента); методы статической обработки данных.

При проведении исследования мы использовали такие теоретические методы как историко-логический анализ, феноменологический анализ, проблематизация, идеализация, схематизация, понятийное моделирование; из эмпирических – метод наблюдения, беседы, письменного опроса, изучения документации и методических материалов, констатирующего эксперимента. Из математических методов обработки данных наиболее широко использовался корреляционный анализ, выявляющий как индивидуальные и групповые характеристики студентов, так и содержательные аспекты уровня приобретенных ими знаний и навыков.

**База и источники исследования.** Источниками нашего исследования были научные и научно-методические публикации по методологическим, теоретическим, историческим и технологическим основам педагогической практики и профессионального становления учителя в процессе практического обучения; документация и материалы, разрабатываемые для организационного и научно-методического обеспечения практики в различных педагогических вузах России; отчеты по педагогической практике и письменные тесты.

База исследования – дефектологический и другие гуманитарные факультеты Московского социально-гуманитарного института, Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина, Московского педагогического государственного университета им. В.И. Ленина, Московского городского педагогического университета, а также педагогических вузов Казани, Курска, Свердловска, Ульяновска в период с 1982 по 2004 год.

#### ***Этапы исследования.***

1 этап (1995-1996) – изучение истории вопроса – состояния исследований по проблемам учебной практики; знакомство с состоянием практики в различных вузах страны; сбор и систематизация документов по организации практики; разработка планов анализа документации и опросных методов диагностирования студентов-практикантов и руководителей по практике.

2 этап (1997-1998) – сбор эмпирического материала о состоянии практики и о различных сторонах профессионального становления студентов в ходе практики; углубленное изучение теории вопроса.

3 этап (1998-1999) – разработка пробной модели педагогической практики и проведение независимой экспертизы.

4 этап (2000- 2001) – теоретическое обоснование модели практики, выявление и описание ее теоретических основ.

5 этап (2001-2003) – завершение исследования; корректировка культурно-исторической модели педагогической практики; обобщение результатов исследования.

#### ***Концептуальные положения исследования.***

При разработке концепции исследования мы исходили из следующих положений философской и психолого-педагогической науки.

- Освоение мира, по мнению философов, осуществляется тремя путями:

1) путем теоретической деятельности, включающей логические способы познания и построения моделей его преобразования;

2) через практику, как материализацию идей и знаний, как воспроизводство известного и его совершенствование;

3) эмоциональное освоение мира через эстетические чувства и отношения, через художественное творчество.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко) рассматривают практику как двусоставную деятельность в единстве интериоризации и экстериоризации. Практика в процессе познания выполняет важные функции: источника познания, т.е. предстает как объект или предмет познания; средства познания, т.е. способа, метода освоения мира (какой-либо деятельности); результата познания, когда она выступает как «критерий истины».

Перед нами встала задача перевести обыденное педагогическое сознание студентов в научно-педагогическое, что значит – в динамичное, подвижное, критичное, саморазвивающееся. Это требует четкого выделения основания и результата. В качестве основания выступает идея, выношенная в процессе практики; в качестве результата – практика ее изменения.

- Путь от теории к практике лежит только через эмпирическое внедрение новых идей. Педагогический опыт, являющийся одной из значительных категорий педагогики, входит как в теоретическую, так и в практическую систему.

Нами выделены принципы, реализация которых способствует ускорению формирования педагогического опыта у студентов в процессе практики в вузе. Педагогический опыт проходит сложный путь становления, и мы выделили критерии и показатели его сформированности.

Эффективность педагогической практики во многом определяется подготовкой к практике как студентов, так и преподавателей – руководителей практики.

- Важным условием успешности педагогической практики является ее научно-методическое сопровождение. Сюда мы включаем программно-нормативные материалы, строгое следование которым обязательно; теоретические и инструктивно-методические материалы, обеспечивающие подготовку, проведение уроков и учебно-воспитательных воспитательных мероприятий, а также анализ полученных результатов в ходе практики.

- Культурологический подход к педагогической практике включает формирование ценностных ориентаций, систему координат человеческой деятельности в конкретных условиях деятельности (в данном случае педагогической практики).

Общепринятым в мировой науке является принцип историзма. Исторический подход к педагогическому явлению добавляет к культурологическому такие существенные признаки как обеспечение последовательно-преемственного развития объекта, доказательность



возможности того, что есть; причинно-следственного результата того, что было; как способность «извлекать» уроки из прошлого опыта.

Культурно-исторический подход к практике меняет многие ее компоненты.

Во-первых, значительно расширяет существующее представление о ее содержании, позволяет по-новому подойти к донаучному знанию и опыту будущих педагогов как составной части профессиональной подготовки.

Во-вторых, культурно-исторический подход позволяет структурировать содержание педагогической практики и выделять в каждой из ее составляющих (житейского опыта и научно-педагогического знания) по три равно присутствующих части: знания, опыт и способы их трансляции.

В-третьих, такой подход способствует субъективации позиции студента на практике. Без «включения» личности в процесс взаимодействия обыденного и научного сознания практически невозможно рождение истины.

В-четвертых, культурно-исторический подход значительно обогащает представление о технологии педагогической практики. В динамичных социокультурных системах, к которым относится практика, различаются типы изменчивости содержания образования: культурогенез, наследование традиций, культурная диффузия и ресинтеграция.

- Совершенствование педагогической практики в рамках нашего исследования включает акмеологический подход. Акмеологическая характеристика педагогической практики, с нашей точки зрения, состоит в выявлении «вершин» роста студента, достижении им этапной зрелости. Новое видение практики в свете акмеологии заключается в выделении тех типов педагогических задач, которые способны решать студенты на различных видах практики и в инновационных способностях будущего педагога.

Культурно-историческая парадигма высшего образования раскрывается нами через ноогуманистическое направление совершенствования педагогической практики студента.

Ноогуманизм предполагает, что новое образование должно формировать профессионально-педагогическое сознание как более высокий уровень умственного развития человека и познания мира.

Продуктивный аспект совершенствования практики заключается в том, чтобы организовать ее как процесс приобретения (накопления) положительного педагогического опыта, технологизировать взаимодействие житейского опыта и научного знания, повысить роль студенческого самоуправления.

Технологический аспект практики потребовал соединения проблемно-задачного построения содержания и блочно-модульного построения педагогического процесса на практике.

#### *Научная новизна исследования.*

- Впервые осуществлено научное исследование педагогической практики как культурно-исторического феномена в системе вузовского образования. Охарактеризована ее сущность, заключающаяся в ее культурологической

модели, которая определяется как процесс приобретения опыта профессионального поведения и как организационная форма культурно-исторического освоения педагогической действительности начинающим педагогом.

- Обобщен и систематизирован научный материал о таком феномене как педагогическая практика студентов, охарактеризованы ее сущность, функции, содержание, структура и виды.

- Разработана концептуальная модель педагогической практики студентов на культурологической основе: акмеологизме, ноогуманизме, продуктивности и технологичности, включающая раскрытие нового взгляда на практику, оценку ситуации, складывающейся в вузах в сфере практики; на цели и задачи практики, принципы организации; определение ее места в системе вузовской подготовки; технологические особенности, научно-методическое сопровождение и характеристику ее руководства.

- Выявлены и описаны механизмы взаимосвязей и взаимопереходов обыденного житейского знания студентов в научно-педагогическое знание, как культуросообразных процессов. Определены содержание и направления подготовки студентов педагогических специальностей к практике, ее методического оснащения и поддержки.

- Определены условия перевода теории в практику образования и практики в теорию (работа одновременно в двух полях сознания – индивидуальном и коллективном; опора на веру человека в идеи, проверка их через практику, а не через авторитеты; одновременная работа в двух плоскостях – теории и практики, обыденном и научном сознании, эксплицитном и имплицитном знаниях).

*Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:*

- внесён вклад в разработку теоретических основ профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе;

- разработаны теоретические основы концептуального моделирования педагогической практики как культурно-исторической формы организации обучения студентов;

- осуществлен историко-педагогический анализ разработки проблемы педагогической практики в системе профессиональной подготовки педагога-воспитателя;

- выявлены потенциальные возможности ряда научных теорий (философских, психологических, педагогических) в обеспечении совершенствования педагогической практики в вузе;

- разработаны принципы реализации культурно-исторического подхода к педагогической практике.

*Практическая значимость исследования* состоит в том, что оно стало основой для разработки модели педагогической практики как культурно-исторической формы организации педагогического процесса в вузе, которая может быть использована как полностью, так и по отдельным своим

составляющим в практике любого педагогического вуза или выпускающей кафедры. Модель может служить основой для дальнейшего проектирования педагогической практики на уровне конструирования ее технологии, при разработке научно-методического сопровождения практики, системы мониторинга профессионального роста будущего педагога.

Данное исследование может служить источником для дальнейшего изучения проблем педагогической практики, не затронутых до сих пор наукой.

*На защиту выносятся следующие положения:*

1. Педагогическая практика студентов в вузе, как научное понятие и учебно-педагогическое явление представляет собой изучение и накопление опыта культуры педагогического поведения на основе взаимодействия обыденного и научного знания.

2. Общими характеристиками организации традиционной практики студентов педагогических специальностей являются: функционализм, усеченность, излишний прагматизм, слабая методологическая и теоретическая разработанность общих и частных проблем, отсутствие специальных организационных, педагогических, психологических и иных условий реализации практики и связи их с функциями практики, отсутствие единой понятийно-терминологической основы.

3. Построение практики на основе системы принципов акмеологизма, ноогуманизма, продуктивности и технологичности, обеспечивает сохранение ее культурно-исторической природы и реализацию ее культурологической модели. Модель педагогической практики как культурологического феномена является прогнозно-прагматической (по уровню концептуальности), технологической (по типу решаемой задачи), производственной (по характеру объекта проектирования), частично-формализованной (по форме предъявления информации).

4. Концептуальными положениями культурно-исторической модели педагогической практики являются: направленность на формирование опыта профессионально-педагогического поведения; реализация принципов акмеологизма, ноогуманизма, продуктивности и технологичности; организация практики как непрерывной (перманентной) на основе дуального подхода; выделение ключевых квалификаций, как основных компонентов содержания практики; использование (в качестве технологии) самопроектирования индивидуальных программ проблемного характера; расширение научно-методического обеспечения сопровождения и поддержки студента; закрепление практики за одним руководителем и формирование групп на практике по принципу учебной мастерской (авторской школы)

5. Использование культурологической модели педагогической практики во многом определяет эффективность влияния практики на профессиональный уровень как студентов, так и преподавателей – руководителей практики. Подготовка к практике должна учитывать такие направления, как: актуализация профессионально значимых знаний и умений, накопленных студентом для решения поставленных задач; специальное обучение как способ

получения новых знаний и умений, необходимых и достаточных для решения поставленных практических задач; формирование психологической готовности к практическому обучению.

*Достоверность и обоснованность результатов исследования* определяется открытостью источников и воспроизводимостью методов исследования, глубиной теоретической проработки темы; логикой системы доказательств и описаний. Концептуальное моделирование осуществлено на основе описанной технологии проектирования и выявления теоретических основ культурологической модели практики студентов, что способствует воспроизводству альтернативных вариантов практики. Достоверность также заложена в полученном экспериментальном материале как надежном способе доказательств выдвигаемых теоретических положений и подтверждается статистической обработкой результатов исследования.

*Апробация и внедрение результатов исследования* осуществлялись параллельно с его проведением на всех его этапах. Основные положения исследования и разработанная модель педагогической практики прошли широкую апробацию в процессе экспериментальной работы и практической деятельности студентов, проводимой автором и под его непосредственным руководством в Московском городском педагогическом университете, Московском социально-гуманитарном институте и его филиалах. Результаты исследования докладывались на заседаниях кафедры дефектологии МСГИ (Москва, 2003, 2004) и кафедры логопедии МГПУ (Москва, 2005).

Материалы исследования нашли отражение в содержании лекционных курсов по логопедии и курсов по выбору, на семинарских занятиях, при проведении педагогической практики на различных факультетах педагогических вузов, при повышении квалификации учителей на базах ГОУ МГПУ и НАОО МСГИ, в работе со студентами и аспирантами. Они представлены в учебно-методических пособиях и программах (2002 – 2006), монографиях (2003 – 2004), научных статьях (1990 – 2006).

Автор диссертационного исследования неоднократно выступал на международных и российских конференциях: в Ганновере (Германия, 1992), Амстердаме (Нидерланды, 1998), Москве (1988, 1989), Брянске (2005),.

*Структура и объем работы.* Диссертация представляет собой рукопись объемом 406 страниц, состоящую из введения, четырех глав, заключения, выводов и списка литературы, включающего 408 наименований. В рукописи представлены 17 таблиц и 8 рисунков.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы, определяются цель, объект и предмет исследования, выдвигаются гипотеза и задачи, раскрываются теоретико-методические основы, характеризуются методы и этапы, обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе - «Педагогическая практика студентов как объект научного исследования», практика рассматривается как категория педагогики, анализируются и раскрываются взаимосвязи ее методологических основ, проблемы внедрения теории в практику и вопросы использования педагогического опыта в системе подготовки учителя, представлена история развития педагогической практики в системе вузовской подготовки.

Категория «практики» исследуется многими науками и в первую очередь - философией, психологией, педагогикой. Освоение окружающего мира, как считают философы, осуществляется тремя путями: 1) путем теоретической деятельности, включающей логические способы познания и построение моделей его преобразования; 2) через практику как материализацию идей и знаний, как воспроизводство известного и его совершенствование; 3) путем эмоционального освоения мира через эстетические чувства и отношения, через художественное творчество.

Для педагогической практики чрезвычайно важным является вопрос о *структуре практики* как всеобщем (философском) и частном (предметном) феномене. В педагогической науке мы не обнаружили понятия *структуры* практики и ее конкретного рассмотрения. А между тем, любая практика процессуальна, имеет не линейное, а стратометрическое построение, зависимое от выполняемых ею функций, целей и содержания. В этом отношении нам показали значимыми результаты исследования отечественного философа А.Н.Аверьянова. По его мнению, любая практика имеет горизонтальную и вертикальную структуры. Горизонтальную структуру практики представляют те ее виды и формы, которые выполняет человек в процессе своей жизнедеятельности, в том числе, в сфере профессионального становления. Эти виды и формы практик имеют определенную субординацию, скоординированы и находятся между собой в преемственно-последовательной зависимости. Вертикальную структуру составляют этапы (стадии) осуществления отдельных видов и типов практик. К таким относятся этапы целеполагания, планирования (проектирования) и, наконец, подведения итогов.

Мы осуществили классификацию видов практик, имеющих место при подготовке педагогов. Все виды практик были разделены на две группы: общего и частного характера. В первую группу вошли практики, выделенные на основании характера объекта познания, степени допускаемой активности практиканта и степени нормирования выполняемых действий (духовная, психологическая, материальная, информационная и др.). Ко второй группе отнесены «предметные» практики, т.е. более частные и специфические (учебно-воспитательная, воспитательная, управленческая, логопедическая и др.).

Одной из важнейших задач педагогической практики является задача научить будущего педагога применять в своей профессиональной деятельности теоретические знания.

Придя в вуз, студенты уже располагают представлениями о педагогической деятельности, основанными на собственном опыте обучения в

школе. Этот опыт может быть верным или неверным и нуждающимся в коррекции. Практика призвана обеспечить верификацию знаний и умений, получаемых из жизни и в вузе.

Анализ проблемы взаимодействия обыденного и научного сознания, происходящего в ходе практики студентов, привел нас к мысли о разработке принципов и механизмов не только привычного нам внедрения педагогической теории в практику, но и адаптации, «вживления» практики в теорию. Необходимо точно определить принципы и научные основы связи практики с теорией. Частично эта проблема уже решается через проективную педагогику и через дистанционное (а более точно – дистантное) обучение, когда практика и ее проблемы превращаются с помощью средств науки в универсальные знания научного характера.

Раскрывая динамику познавательного процесса, философы оперируют понятием «истина» и рассматривают сам процесс познания как движение от заблуждений к истине. С этой точки зрения, истина есть то, что проверила и подтвердила практика, что она отобрала как необходимое из всей суммы знаний, доставленных познанием.

Стоит задача перевода обыденного сознания студентов в научно-педагогическое, а это значит – в динамическое, подвижное, критическое, саморазвивающееся.

Технология подобного перевода, во-первых, требует четкого определения основания и результата; во-вторых, – оценки соотнесенности исходной идеи и результата, т.е. того, что требуют общие правила логики – поиска истинности основания или следствия; в-третьих, – замены неверных и ложных оснований или следствий новыми, находящиеся ближе к истине.

Таким образом, обучение через практику должно осуществляться с учетом научной коррекции. Практика, как мы говорили выше, всегда есть путь к индивидуальному открытию истины, своего рода добровольная смена заблуждений на истину. В некоторых своих признаках она сходна с исследовательской деятельностью.

Педагогическую практику равно должны интересовать и переход теории в практику образования, и практики в теорию; взаимопереход эксплицитного и имплицитного, экстериоризации и интериоризации.

Эти процессы должны быть обеспечены некоторыми исходными условиями. Нам представляется, что их, как минимум должно быть три.

*Первое условие* – это работа одновременно в двух полях сознания – индивидуальном и коллективном. Педагогическая практика – феномен коллективного труда педагогов для достижения одного и того же результата – развития и формирования личности ребенка. Но совершается он в индивидуальной форме деятельности каждого учителя или студента-практиканта.

*Второе условие* – опора на веру человека в идеи, проверка идеи через практику, а не через авторитеты. Вера, как доверие к новому, есть реальное

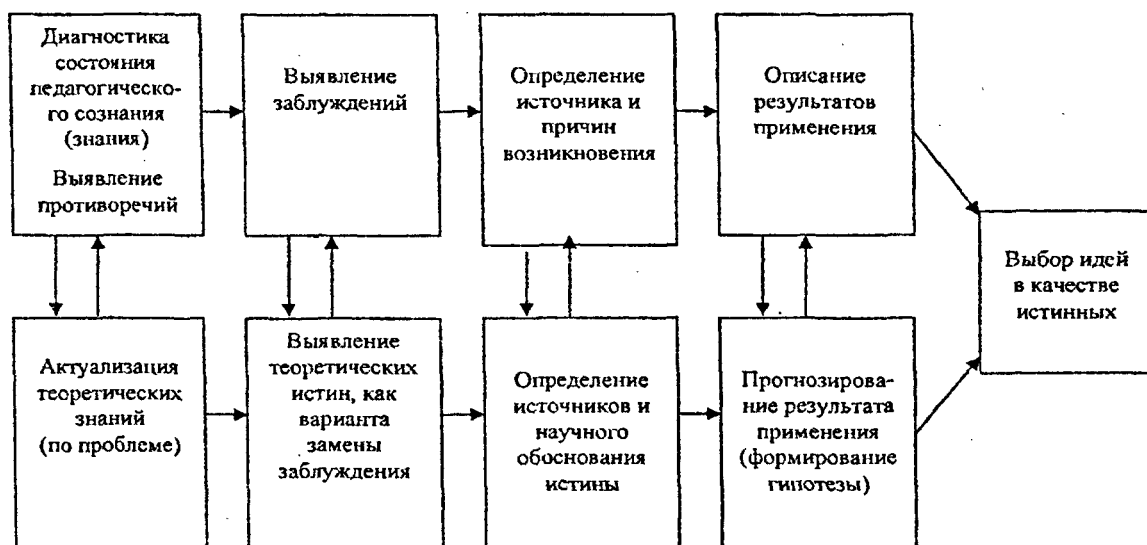
условие движения к абсолютной истине через истины относительные. Достигается это развитой системой доказательств

*Третье условие* – одновременная работа в двух зонах – теории и практики, обыденного и научного сознания, эксплицитного и имплицитного знания. Исследователь взаимосвязи педагогической теории и практики Н.В.Кухарев подчеркивает, что проблема внедрения педагогической теории в школьную практику не может быть отдельно «прописана» по «ведомству» теории или поставлена в исключительную зависимость от каких-либо организационно-практических мероприятий.

Идея построения структурной схемы перевода новых идей в практику, заимствованная нами у В.Н.Кухарева, позволила нам разработать следующую схему перехода от практики к теории (см. схему 1).

*Схема 1.*

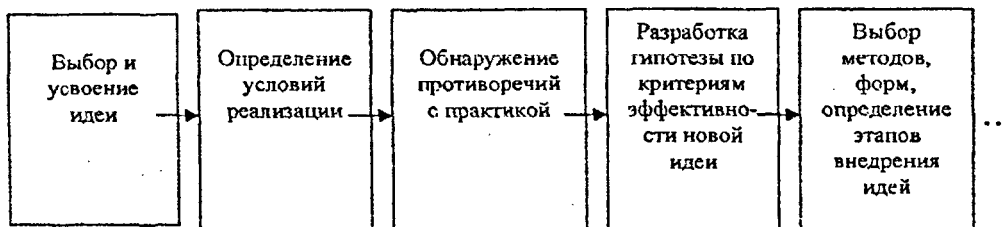
**Структура перехода от заблуждений обыденного сознания в научно-педагогические истины (путь – от практики к теории)**



На практике возможен и другой путь - от самой науки, от идеи, которая по чьим-то доказательствам или чьему-то опыту более продуктивна, чем уже используемая. Тогда все начинается с выбора идеи (см. схему 2).

*Схема 2.*

**Структура перехода от заблуждений обыденного сознания в научно-педагогические истины (путь – от теории к практике)**



Путь от теории к практике лежит только через экспериментальное внедрение новых идей. Не зря сегодня утверждается идея об исследовательской практике современного педагога. Этим путем, в основном, идут вузовские руководители практики, хотя тоже не очень активно и не всегда корректно.

Педагогический опыт, рассматриваемый в этой главе, является одной из значительнейших категории педагогики и одной из главных составляющих в системе подготовки педагога. Он входит как в теоретическую, так и в практическую систему педагогических знаний.

Существует масса определений педагогического опыта. Нами по самым разным источникам было выделено более 150 терминологических вариантов. Из них около 60 определений связывают «опыт» с предметом деятельности: педагогический опыт, исторический, социальный, политической, управленческий и т.п.

К педагогическому мы относим опыт образовательно-воспитательной и управленческой деятельности всех работников образования, имеющих отношение к учебному процессу, к работе с обучающимися, и использующих педагогику и другие научные дисциплины в качестве базисных, сопровождающих и обеспечивающих их профессиональную деятельность.

Главная и ведущая функция педагогического опыта – быть хранителем всего совершаемого человеком в жизни. Опыт не даст забыть ни один из видов деятельности, ни одну из ситуаций в нашей жизни. Другая важная функция педагогического опыта – являться средством становления педагогического мастерства (будь то начальный этап его формирования или конечный). Педагогический опыт есть самое важное средство и способ формирования и развития педагогического мастерства. Педагогический опыт выполняет также функцию средства формирования профессиональной деятельности. Психологи давно описали явление локус-контроля определение зоны, сферы, границ влияния человека на окружающее. Педагогический опыт выполняет еще и психологическую функцию – помогает сохранению суверенитета личности педагога.

Формируя первый педагогический опыт у студентов, следует учитывать эти уровни представления об опыте. Движение от приемов, методов и средств деятельности к ее законам – это индуктивный путь приобретения опыта. Но возможен и обратный, – дедуктивный путь, когда педагогическая практика воспринимается как иллюстрация к законам деятельности. Интересно, что вузовские педагоги более склонны к использованию этого – дедуктивного способа формирования опыта.

Конкретное содержание педагогического опыта зависит от многих факторов, определяющих его содержание:

- видов образовательных учреждений, в которых он формируется (различают опыт школьный, вузовский, работы в реабилитационном центре, на логопедическом пункте, лагерный и т.д.);



- видов деятельности, в процессе которой он вырабатывается; тогда говорят об опыте обучения, речевого развития, воспитания, коррекции, спортивной работы, эстетического воспитания, трудового воспитания и;

- функций, которые выполняет педагог внутри той или иной деятельности как основы формируемого опыта; это может быть опыт классного руководителя, логопеда, учителя-предметника;

- характера и качества закрепленных методов и форм или принципов, законов и идей, полученных от совершения конкретной деятельности (на этом основании выделяется опыт общения, участия, любви и дружбы, опыт организации, предъявления требований, контроля и обратный опыт – непослушания, лени, обмана и т.п.);

- особенностей личности, его формирующей, и места его зарождения (липецкий, воронежский, московский опыт и т.д.).

С точки зрения содержания педагогического опыта, эти факторы формирования достаточно полно его характеризуют.

Мы выделили ряд принципов, реализация которых способствует ускорению формирования педагогического опыта у студентов уже в ходе практики. Это следующие принципы:

- внедрения новшеств, как предмета опыта, в имеющийся опыт с разной степенью их преобразования;
- операционализации осваиваемых методов, приемов, действий;
- неоднократного повторения осваиваемых действий, методов;
- учета индивидуальных и профессиональных особенностей, прошлого опыта студента-практиканта.

Рассмотрение педагогического опыта, как феномена, представляется нам необходимым потому, что одно из наших важных утверждений состоит в необходимости формировать его уже в вузе и, прежде всего, в ходе практики, основная задача которой в образовательных учреждениях состоит в формировании педагогического опыта.

Здесь мы подходим к пониманию сущности опыта, приобретаемого студентом на практике и заключающейся для него в том, чтобы перейти от обыденного сознания к научному. Этот переход, как подмечал и В.А.Сухомлинский, связан с выявлением в работе на уровне обыденного сознания связей между действиями, соответствия между ними и результатом деятельности и осмыслением этих зависимостей.

Педагогический опыт рассматривается нами в аспекте научно-исследовательской деятельности. По своей структуре, внутреннему содержанию процесс его формирования идентичен естественному эксперименту. Процесс формирования опыта и эксперимент имеют одну и ту же технологию: поиск противоречий, постановку задачи, выдвижение гипотезы и ее проверку. В опыте, как и в эксперименте, всегда заново что-то конструируется и воссоздается в новом виде.

Основываясь на этом, мы пришли к выводу о необходимости обучать студента выявлению, обобщению и перенесению опыта лучших учителей в

свой собственный опыт. Преподаватель, анализируя уроки студентов, должен делать акцент на процессуальной стороне формирования опыта, а не на полученном результате – хорошем или плохом уровне выполнения задания или реализации поставленной цели. Мы располагаем фактами, когда студенты, изначально дающие хорошие уроки, впоследствии становятся консервативными учителями, отстаивающими опыт своего успеха даже агрессивными методами.

Педагогический опыт, получаемый студентами на практике, должен затем, и по возможности полнее, учитываться в следующей за ней теоретической подготовке. Если этого учета нет, что чаще всего и бывает, то интерес студентов к теории падает.

Вся теоретическая часть вузовской подготовки делится практикой на две составляющие: до и после практики. В этом случае целесообразно выделить как принципы связи теории с практикой, так и принципы связи практики с теорией. К таковым мы отнесли принципы: опоры на педагогический опыт студентов; связи преподаваемых курсов с деятельностью конкретных образовательных учреждений; активного участия студентов в организации и проведении практик на младших курсах и последующих практик; вовлечения студентов в преподавательскую, исследовательскую и просветительскую деятельность в самом вузе и вне его.

Как показал наш опыт, реализация этих принципов в процессе подготовки в вузе делает обучение более продуктивным. Теоретический курс после практики должен способствовать закреплению приобретенного опыта студента и развертыванию его собственной деятельности.

Педагогический опыт проходит сложный путь становления и критериями оценки его сформированности могут считаться следующие: стабильность результатов соответствующей педагогической деятельности; сохранение возможностей его использования (полного или частичного, поэтапного) в подобных или новых условиях; непротиворечивость отдельных элементов, звеньев опыта; осуществление предпринимаемых практических действий на основе опыта. Опыт представляет собой комплекс знаний, умений, навыков, как основную форму существования закономерностей, содержания и методов осуществления действия субъектом педагогической деятельности; он осознается как отдельным практикантом так и педагогическим коллективом.

Категориальный статус практики состоит в том, что она является формой организации педагогического процесса в вузе, понимается как устойчивая и логически завершенная совокупность определенных целей, принципов, содержания, методов и средств деятельности, имеющая присущие только ей специфические черты.

В системе вузовского обучения педагогическая практика может занимать разное место. Она может идти параллельно с теоретическим обучением и тогда весь педагогический процесс приобретает черты дуального образования. Примером может служить *непрерывная* практика, которая проводится параллельно с теоретическим обучением.

Практику, организованную в системе вузовской подготовки как вполне автономную, самостоятельную, мы называем *концентрированной*.

Педагогическую практику принято рассматривать как связующее звено между теоретической подготовкой и собственно профессионально-практической деятельностью, а педагогическое проектирование – как предварительную разработку основных деталей деятельности всех участников педагогического процесса, направленную на достижение общего результата. Педагогическое проектирование предназначено для разработки технологий образования и воспитания, – в этом его конечное назначение. В ходе практики студент должен научиться проектировать педагогические ситуации, процессы и системы. Все это, в конечном итоге, приведет его к пониманию педагогических средств деятельности. Одна из задач практик – научить выделять объекты проектирования и делать это на научной основе.

Другая сторона педагогической практики состоит в формировании профессионально значимых качеств будущего педагога. Сегодня к таковым относят гностические, речевые, коммуникативные, перцептивные, мнемические, сенсорные и собственно личностные, то есть социальные качества. Это, с нашей точки зрения, самая сложная составляющая практики, управлять ею педагоги умеют недостаточно и процесс их формирования, как правило, идет стихийно.

Исследования показывают, что во всех видах практик более или менее активно и осознанно формируются лишь три группы профессионально значимых для педагога качеств – гностические, речевые и коммуникативные. Остаются вне поля зрения (и естественные условия практики не обеспечивают их достаточного развития) такие качества, как перцептивные, мнемические, сенсорные и социальные. Формирование их, конечно, идет, но менее успешно, чем первых трех. Это касалось всех обследованных нами факультетов педагогических вузов.

Изучение значимости «учительских» качеств с точки зрения директоров и завучей школ показывает, что ими более всего ценятся социальные, т.е. сугубо личностные качества, а далее, с небольшими вариантами – все, перечисленные выше: коммуникативные (у учителей, имеющих в качестве базового образования лингвистическое и инженерно-педагогическое), речевые (у филологов и логопедов) и гностические (у логопедов).

Результаты исследования Н.П.Смирнова, дополненные нашими данными, показывают, что традиционно организуемые практики ограничены в своих возможностях сформировать весь комплекс профессионально важных качеств педагога. Мы приходим к выводу о необходимости дифференцировать технологию и содержание практик в зависимости от специфики факультетов и соответствующей профессиональной деятельности.

В главе представлен также анализ функций и принципов организации практики, констатируется их слабая разработанность.

Анализ возникновения и развития педагогической практики в системе вузовского образования в нашей стране и в других странах показывает, что

реальный интерес к педагогической практике и понимание ее значимости для подготовки специалиста возникли в середине XIX века. Активно практика стала планироваться с 20-х годов XX века. Этапы ее развития и совершенствования представлены в государственных документах.

В главе раскрывается опыт организации педагогической практики в Германии, США, Австрии, Китае.

Анализ показал, что вопрос о педагогической практике студентов – будущих педагогов до сих пор находится в стадии своего решения.

**Вторая глава** - «Психолого-педагогический анализ практики студентов педагогических специальностей» – посвящена рассмотрению задач и содержания деятельности студентов на практике, их подготовке к ней, ее научно-методического обеспечения, научного и практического руководства практикой, а также развитию профессионально значимых качеств личности будущего учителя в процессе педагогической практики.

С целью выявления динамики задач и содержания деятельности студентов на педагогической практике нами были собраны и проанализированы более 40 программ педагогической практики в разных вузах Москвы, Ленинграда; Свердловска, Минска, Киева, Гродно, Ульяновска, Казани в период 80-х – 90-х годов 20-ого века. Во всех педвузах страны практика проводилась по одной и той же модели. Планы и программы практики разрабатывались в соответствии с Типовым положением о педагогической практике студентов педвузов, принятым как нормативный документ Министерством образования СССР в 1978 году.

В главе анализируется содержание педагогических практик, проводившихся на разных курсах: первом, втором и третьем. Анализ обнаружил сложность стоящих перед студентами задач, неподготовленность студентов к их решению. Было выявлено, что содержание практики второго курса мало чем отличалось от практики первого курса.

Все три практики влияли на решение общих задач, стоящих перед практической подготовкой студентов в период обучения в вузе. Они формировали мировоззрение студентов, углубляли усвоенные педагогические и психологические знания, воспитывали профессионально значимые качества личности будущего педагога. Однако это влияние было минимальным. Об этом говорят факты частых пропусков посещения школ студентами, свертывание ими своей активной работы в школах от года к году, снижение интереса к творческому обучению в вузе.

Общие недостатки этих трех практик заключались в отсутствии теоретического обеспечения и сопровождения деятельности студентов в школах, отставании общей теории от практических задач, отсутствии продуманной технологии формирования умений, обозначенных в задачах и требованиях к практике, низкой требовательности педагогов, отсутствии контроля и контрольных (аттестационных) нормативов измерения качества прохождения практик, ограничении практик сферой обыденного сознания,

жизненного и школьного опыта студентов, отсутствии последовательного и постепенного усложнения задач и содержания практик.

Летняя воспитательная практика проводилась и до сих пор проводится после второго курса. Ранее она проходила в летних пионерских лагерях и лагерях труда и отдыха, а с 1990 года – в лагерях отдыха, трудовых лагерях. Это первая студенческая практика, за которую выставлялась оценка в ведомости и первая практика, зафиксированная учебным планом.

В диссертации приводятся содержание и задачи подготовки к летней практике студентов, которые представляются нам довольно широкими. По функциональной направленности они схожи с деятельностью классного руководителя. В результате у студентов складывается мнение, что они могут сами осуществлять работу классного руководителя. Такая оценка была высказана студентами ряда факультетов педагогических институтов. С нашей точки зрения, завышенная оценка своих умений возникает у студента именно в условиях: а) отсутствия теоретического обеспечения и сопровождения педагогической практики; б) неравномерного расположения практик во времени, когда более простая следует за более сложной; в) неверных критериев оценки итогов практики, не учитывающих уровень педагогического опыта, накапливаемого за время практики.

Еще одна группа практик – это педагогические практики IV – V курсов. Здесь внимание акцентируется на учебной деятельности (в основном, на уроке) и на связи ее с воспитательной внеучебной работой. По сложившемуся в вузах опыту эти практики считаются основными, главными: практика на IV году обучения именуется предвыпускной, на V году – выпускной или преддипломной.

В сорока изученных нами программах педагогических практик мы выявили в общей сложности 24 различные задачи, ставящиеся перед студентами на четвертом курсе.

Ни в одном документе о практике мы не нашли ни слова о правах студентов; лишь кое-где встречаются обязанности, сведенные к выполнению простейших функций студента (посещаемости, дисциплинированности, исполнительности) и к этике отношений.

Эффективность педагогической практики во многом определяется подготовкой к ней как студентов, так и преподавателей – руководителей практики.

В нашем исследовании подготовка к практике учитывает такие направления, как:

- актуализация профессионально значимых знаний и умений, накопленных студентом для решения поставленных задач;
- специальное обучение, как способ получения новых знаний и умений, необходимых и достаточных для решения поставленных задач;
- формирование психологической готовности к практическому обучению.

Каждый из этих компонентов по-своему сложен. Актуализация профессионально важных знаний и умений, накопленных студентами до

практики и востребованных для решения новых, поставленных практикой задач, включает в себя:

- актуализацию обыденного педагогического опыта, школьного, семейного и дворового;
- актуализацию научно-педагогических знаний, полученных в вузе;
- актуализацию профессионально значимых умений, сформированных у студентов к началу практики.

Обыденный, «донаучный» педагогический опыт, которым в той или иной степени овладевают все студенты, как мы уже говорили, включает в себя и заблуждения, и сомнения, и явные ошибки. Но в нем могут быть и вполне истинные знания и умения, соответствующие современному уровню образования и обоснованные теоретически.

Подготовка к практике требует *актуализации тех знаний и умений*, которые студенты получают в вузе до выхода на практику. Частично это знания, полученные на первом курсе по русскому языку, истории мировых цивилизаций, литературе, физической культуре, педагогике, психологии, предметам медицинского цикла (для логопедов).

Вторым значимым структурным компонентом подготовки студентов к педагогической практике является *специально проводимое обучение* пополнению необходимых знаний и усвоению их в ходе преподавания учебных дисциплин в вузе. Любая практика включает в себя еще и сверхзадачи, т.е. те, которые требуют выхода за пределы уже полученного опыта. Таким образом, дополнительное обучение студентов в целях формирования нового опыта включает в себя:

- выделение сверхзадач практики, еще не обеспеченных теорией и опытом;
- разработка и подбор новых знаний и умений;
- формирование новых знаний и умений.

Выделение сверхзадач практики является прерогативой ее руководителя.

Третьим компонентом подготовки студентов к педагогической практике является психологическая готовность студента с хорошим настроением, желанием и интересом идти на практику.

*Психологическая готовность* студентов к практике обеспечивается:

- повышенным авторитетом практики в глазах профессорско-преподавательского состава вуза;
- авторитетом руководителя, знающего практику школы в ее целостном, а не расчлененном виде;
- специальным эмоциональным настроением студентов на личный вклад в улучшение работы школы путем личного профессионального роста;
- системой четкой диагностики и контроля.

Психологическая готовность студентов к проведению практики мобилизует его внутренние силы, волю, внимание, создает профессиональную мотивацию, придает практике положительную эмоциональную окраску. Важность этой готовности отмечали специалисты: «Педагогическая практика

только тогда может стать эффективным средством подготовки к педагогической деятельности, когда у самого студента есть желание, стремление стать хорошим учителем-воспитателем» (О.А.Абдуллина, Н.Н.Загряжкина).

Каждая из обозначенных здесь позиций может рассматриваться и как компонент психологической готовности, и как условие ее формирования.

Педагогические способы (формы, методы) решения проблем, возникающих в процессе подготовки студентов к прохождению практики, объединяют всех участников. В одной и той же форме, например, в лекции, беседе, встрече можно решать комплекс частных задач.

**Подготовка к практике** может быть рассмотрена и с точки зрения предметности теоретической подготовки. И тогда в нее входит подготовка по предмету деятельности (например, логопедии), по психолого-педагогическим дисциплинам, в том числе и методическим, а также организационная подготовка.

Подготовка по предмету деятельности обеспечивает содержательную сторону практики. Это то, что передает студент детям в виде знаний, умений и навыков, отношений и оценок, в виде элементов творческой деятельности.

Для подготовки к практике необходима организация специальных мероприятий по обучению студентов умениям решать задачи практики. К этим мероприятиям относятся:

1. Программная подготовка через изучение теоретических дисциплин (лекции, семинары, спецкурсы, факультативы).
2. Сверхпрограммная внеурочная подготовка через систему дополнительного образования (клубы, кружки, секции, общества).
3. Проведение установочных конференций.
4. Проведение инструктивно-методических сборов.

Организация и проведение названных мероприятий более подробно рассматриваются в диссертации.

**Важным условием успешности педагогической практики** является ее научно-методическое обеспечение. К моменту проведения исследования кафедрами разных педагогических вузов был создан ряд пособий по практике. Проанализировав научно-методическую литературу по этому вопросу, мы подразделили ее на несколько групп.

В первую группу вошли программно-нормативные материалы, строгое следование которым обязательно: выписка из Типовой инструкции по организации и проведению педагогической практики студентов педагогических вузов; Положение (программа, инструкция) о педагогической практике, разработанное самим вузом с учетом своих условий; форма приказа по школе о педагогической практике студентов; форма характеристики студента, прошедшего практику. В этих документах фиксируются цели, задачи, основное содержание практики, формы и сроки ее проведения, права и обязанности студента, руководство практикой. Они носят общий характер и не допускают вариативности.

Во вторую группу мы объединили инструктивно-методические материалы, обеспечивающие подготовку и проведение уроков, различных учебно-воспитательных мероприятий, а также наблюдений и анализа получаемого материала.

В третьей группе объединены теоретические материалы, дающие дополнительную содержательную информацию для использования при проведении уроков и иных мероприятий.

В задачи, решаемые при помощи научно-методических материалов, входит:

- создание ориентировочной основы для всей системы прохождения практики;
- обеспечение управления ходом практики, ее корректировки и контроля;
- создание образцов (через модели) проектной документации;
- обеспечение студентов необходимой информацией;
- стимулирование самостоятельности и самообразования студентов.

Недостаточно исследованным остается до сих пор вопрос научного и практического руководства педагогической практикой. Изучение попыток его разрешения в опыте вузов показывает, что достигнутое согласование между первым и вторым настолько полное, что расхождений, можно сказать, не встречается.

Между тем, сама практика постоянно ставит ряд вопросов.

Во-первых, раздробленность руководства приводит к автономности и разобщенности достаточно большого числа руководителей по отношению друг к другу. На практике сохраняется «предметное» руководство, так же, как и при обучении в вузе. Студентом руководят, кроме общеинститутских методистов, еще и педагог, психолог, физиолог-гигиенист, преподаватель предметной кафедры. Каждый из них дает студенту свои задания и проверяет их выполнение вне связи с другими преподавателями. Из всего состава руководителей нет ни одного, кто бы целостно вел всю практику, координировал действия своих коллег и обеспечивал их взаимодействие.

Во-вторых, практика проходит при обилии руководителей от вуза, но действующих по сценарию, заданному школой, и находящихся во власти ее обычаев, традиций, привычек. Система школы тяготеет к стабильности и консерватизму. Вузовская система представляет в школе «науку», которая далеко не всегда здесь принимается однозначно. Школа обладает правом разрешить или отказать в приеме студентов на практику, что ставит кафедры и вуз в целом в зависимость от школы. Существующие в 50-60 годы 20-ого века базовые школы вузов упразднены и потому приходится искать место для практики студентов на договорной основе.

В-третьих, руководство практикой осуществляется в основном коллективными и групповыми формами, без достаточной индивидуализации.

В-четвертых, руководители практики от вузов, часто, к этой работе относятся небрежно. Загруженность вузовскими занятиями, низкая оплата за руководство практикой зачастую усугубляется отсутствием у них специальной



подготовки по этому виду вузовской деятельности. Руководить практикой не престижно, ее зачастую отдают молодым, начинающим педагогам или тем, кому нужна определенная «разгрузка», как компенсация за сложность других видов учебной работы.

Наше исследование обнаружило, что традиционная практика на всем своем протяжении основана лишь на азах педагогики, ее базовых категориях, поэтому не требует высокого уровня руководства, обширных знаний и особых умений. Мы выделили лишь две традиционных модели руководства практикой. Одна – строгое следование существующему плану анализа уроков как форме научно-методического обеспечения практики. Другая, можно сказать, – эмоциональная, в отличие от первой – «логизированной».

Различия между руководителями практики существуют не на уровне их компетенции, а на уровне отношений: умеют ли они сами общаться со студентами, выступать с ними как равноправные партнеры, создавать доброжелательную атмосферу.

В работе подробно охарактеризованы функции всех руководителей практики в вузе: факультетского руководителя, кафедрального руководителя, методиста-предметника, научного руководителя, а также педагогов и работников школы: директора, завуча, учителя-предметника, классного руководителя, психолога, а в специальных школах – логопеда и других специалистов. Руководители практики из числа учителей образовательных учреждений должны действовать под руководством научных руководителей, вместе с ними вычленять задачи обучения студентов тем или иным навыкам, определять умения, которые необходимо продемонстрировать студентам.

Обязанности студента проходящего практику, складываются из следующих составляющих:

- выполнять все виды работы, предусмотренные инструкцией и программой практики;
- в соответствии с программой практики составлять индивидуальный план работы учащихся и представлять его на утверждение учителю и классному руководителю;
- тщательно готовиться к занятиям и внеклассным мероприятиям;
- быть дисциплинированным, вежливым, трудолюбивым;
- подчиняться правилам внутреннего распорядка школы, распоряжениям администрации и руководителей практики;
- участвовать в установочной и итоговой конференциях;
- присутствовать на всех фронтальных занятиях студентов и активно участвовать в их работе;
- регулярно вести документацию и дневник практики;
- готовить наглядные пособия, оформлять их в соответствии с требованиями;
- подготовить материал для выставки по итогам практики и мн.др.

Все обязанности студента фактически ставят его в позицию лишь исполнителя. Ни одна из них не связана с «субъектностью» начинающего педагогическую деятельность. Его функции во всех документах, изученных нами, представлены без развития и усложнения от практики к практике.

Самоуправление студентов на практике (и это массовый опыт) ограничивается лишь институтом старост, назначаемых общим руководителем практики.

Деятельность руководителей практики, с нашей точки зрения, должна способствовать формированию научно-педагогического сознания и нового педагогического опыта. Их педагогический опыт, реализуемый перед лицом студентов, превращается, по выражению В.В.Давыдова, в «деятельностный учебный предмет». В этом и есть проявление нового направления – конструктивной дидактики. Деятельность, по утверждению В.В.Давыдова, должна задавать мышление, востребовать новые и более глубокие способы умственных действий. Это то, чего нет в современной педагогической практике и что не обозначается даже как направление ее исследования. Психологи, между тем, полагают, что можно формировать новые типы сознания через особым образом организованную деятельность. Для этого и предназначена практика.

Проведенный анализ существующего положения показывает, что систему научного и практического руководства педагогической практикой студентов педагогических специальностей необходимо перестраивать.

В констатирующем эксперименте наибольшее внимание уделялось вопросам динамики отношения студентов к успехам учеников, оказания помощи студентам в период практики. Результаты всех этапов исследования представлены в диссертации. В целом, эти данные убеждают нас в том, что практика отдается на откуп школе с минимальным влиянием на студентов со стороны вуза.

В итоге мы можем утверждать, что педагогическая практика, даже в традиционном в профессиональном отношении виде, играет огромную роль в становлении будущего учителя и ее значение нельзя недооценивать. В ходе практики осознается теория, дифференцируется студентами на «нужную» и «ненужную»; формируются, хотя и скрытно, критическое мышление, гуманистические качества личности будущего педагога, но многое из этого остается только в зоне потенциальных возможностей будущего специалиста.

Педагогическая практика рассматривается нами как фактор развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя. При этом в исследовании мы обратились к конкретному направлению подготовки учителя-логопеда.

Большинство современных ученых и практиков высказывают мнение, что традиционная педагогическая практика недостаточно развивает студентов. Наиболее острым вопросом остается вопрос соотношения теории и практики, теоретической подготовки в вузе и практического освоения педагогической деятельности.

Для выяснения состояния этого вопроса мы провели констатирующее исследование со студентами IV и V курсов ряда факультетов после учебных практик. Общие выводы по проведенному эксперименту (в диссертации они представлены более полно) свидетельствуют о следующем.

Во-первых, более всего студенты осознают потребность в технологических умениях – на IV курсе, и умениях работать с содержанием учебного материала – на V курсе. Менее всего оказываются востребованными общепедагогические умения наблюдать и анализировать педагогические явления.

Во-вторых, общее число студентов, не осознающих потребность в тех или иных педагогических умениях достаточно велико как на IV, так и на V курсах.

Вопрос о затруднениях студентов, которые они испытывают на практике, изучался и методом экспертной оценки. В качестве экспертов были приглашены учитель-логопед, классный руководитель и кафедральный руководитель практики.

Все эксперты отметили, что к V курсу и особенно после практики возрастает сформированность умений. Больше этот прирост отметили классный и факультетский руководители, меньше - логопед.

На протяжении всех практик наиболее сложными для формирования остаются общепедагогические навыки наблюдения, анализа урока и проводимых мероприятий.

Менее сложными для формирования оказались, по оценкам экспертов, умения работать с содержанием обучения. Особенно успешно студенты справляются с подбором учебного материала к уроку, выделением главного и обобщением материала урока (уроков). Замечено, что если даже в начале практик эти умения проявляются недостаточно полно, то к концу практик они раскрываются в полной мере. Особенно нелегко с формированием умения оценивать факты и события. Из этой группы умений оно оказалось самым трудным для развития и, как говорят эксперты, так и не складывается к концу обучения!

Самыми легко формируемыми оказываются технологические умения, но и здесь не все технологические приемы легко усваиваются.

Эксперты отмечают случаи усложнения и даже регресса формирования некоторых умений к V курсу. Это касается, например, умения описывать объект наблюдения и фиксировать его в дневнике. По единодушной оценке экспертов без динамики остается и умение целостного анализа объекта наблюдения.

Для изучения степени влияния учебных дисциплин на педагогическую практику студентов мы отобрали 15 дисциплин учебного плана из цикла психолого-педагогической подготовки логопедов. Студентам IV и V курсов сразу же после прохождения практики предлагалось сказать «часто», «редко», или «не обращался» по отношению к каждой из этих дисциплин в ходе своей практики.

Наиболее востребованными оказались теоретические сведения по «Педагогической психологии» и «Патопсихологии»; менее востребованными - по «Психолингвистике» и «Общей психологии человека».

Пятикурсники чаще обращаются к теории, чем четверокурсники. Большинство студентов V курса (79,2%) без теории не обходятся. На IV курсе эта цифра ниже и равна 67,3%. Возможно, что это связано с изучением наиболее близких практике дисциплин, особенно «Основ специальной психологии», «Психологии детей с проблемами развития» и «Педагогической техники воспитания детей с проблемами развития». Интересен факт увеличения использования ранее изученных дисциплин (например, «Возрастной психологии») пятикурсниками. Таким образом, налицо влияние уровня теоретической подготовки студентов на динамику развития у них педагогических навыков в процессе практики. Корреляционный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что коэффициент корреляции между различными составляющими структуры теоретических знаний студентов и динамикой сформированности педагогических навыков всегда положителен. Для объема знаний коэффициент корреляции составил 0.17, для порогового уровня знаний – 0.24, для устойчивости знаний – 0.27, для глубины знаний – 0,56. Таким образом, наибольшее значение для формирования педагогических навыков имеет все-таки глубина знаний предшествующей теоретической подготовки студента.

В третьей главе «Теоретические основания формирования новой модели педагогической практики», раскрывается культурно-исторический подход к разработке новой модели практики. Выдвинутый в этой главе принцип культуросообразности требует максимального учета и использования в воспитании и образовании особенностей той культурной среды, в которой живет ребенок. Воплощение этого принципа в образовании в наше время вызывается необходимостью:

1. Понимать педагогический процесс как составную часть культуры общества и семьи, как культурно-историческую ценность, заключающую в себе прошлый опыт воспитания, образования и обучения и закладывающую основы их будущего.

2. Максимально использовать семейную и региональную, народную и духовную составляющие культуры.

3. Обеспечивать единство национального, межнационального и интернационального начал в воспитании и образовании.

4. Формировать творческие способности и установки у учащихся на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей.

В главе представлено современное понимание культуры, ее сущностные характеристики, даваемые культурологами, роль культуры в образовании и педагогике, ее функции.

Культурологический подход обязывает к такому структурированию содержания, когда вместе с выделением «ядра» и «периферии» следует определять степень изменчивости и того, и другого.

Педагогическая практика, - именно она, а не теоретическое обучение в вузе, - представляет возможности самого широкого оперирования содержанием обучения. В него можно вводить новые элементы (культурогенез), его можно воспроизводить (наследование), его можно распространять и передавать другому (культурная диффузия), его можно изменять (трансформация) и, наконец, наполнять новым смыслом (реинтерпретировать).

В главе раскрывается «текстовая» методика, примененная нами для выявления содержания практики.

В культурологическом подходе к образованию нельзя обойтись без понятия о «ценностях», в связи с чем в главе раскрывается понятие «ценностные ориентации». Ценности культуры задают систему координат человеческой деятельности в конкретных условиях.

Принцип историзма является общепринятым в мировой науке. Необходимо осмысливать его и педагогу, понимая историчность того, с чем он имеет дело. Исторический подход к педагогическому явлению добавляет к культурологическому подходу такие существенные признаки как обеспечение последовательно-преемственного развития объекта, доказательность возможности того, как причинно-следственный результат того, что было, помогает извлекать уроки из прошлого опыта.

Культурно-исторический подход к практике меняет многие ее компоненты.

Во-первых, значительно расширяет существующее представление о ее содержании, позволяет по-новому подойти к донаучному знанию и опыту будущих педагогов как к составной части содержания практики.

Во-вторых, культурно-исторический подход позволяет структурировать содержание педагогической практики и выделять в каждой из ее составляющих (житейского опыта и научно-педагогического знания) по три равно присутствующих части: знания, опыт и способы их трансляции.

В-третьих, культурно-исторический подход способствует субъективизации позиции студента на практике. Без «включения» личности в процесс взаимодействия обыденного и научного сознания практически невозможно рождение истины. Личность – носитель культуры, она обеспечивает связь его с новым знанием, а значит и переход к истине.

В-четвертых, культурно-исторический подход значительно обогащает представление о технологии педагогической практики. В динамичных социокультурных системах, к которым относится практика, различаются типы изменчивости содержания образования: культурогенез, наследование традиций, культурная диффузия и реинтеграция.

В главе обосновывается акмеологический аспект совершенствования педагогической практики. Акмеологический подход к образованию мы рассматриваем в рамках культурно-исторических оснований как одно из средств их реализации в педагогической практике студентов. Акмеологический подход задает высокие параметры профессионального роста, которые реализуются в деятельности (Н.В.Кузьмина).

Акмеологическая характеристика педагогической практики, с нашей точки зрения, состоит в выявлении «вершин» роста студента, в достижении им этапной (хотя бы по видам практики) зрелости. Анализ трудов В.В.Давыдова, Н.В.Кузьминой, В.Н.Максимовой открывает новые возможности в повышении эффективности педагогической практики студентов.

В русле акмеологического подхода рассматриваются нами и инновационные способности будущего педагога.

Л.А.Корыстылева и О.С.Светова исследовали эту проблему на группе педагогов, в возрасте 25 – 26 лет, преподающих разные учебные дисциплины. По отношению к новшествам они выделили четыре позиции учителей, условно обозначив их как «консерваторы», «умеренные», «инноваторы», «радикальные инноваторы». В итоге обследования работников просвещения оказалось 36,3% «консерваторов», 35,2% – «умеренных», 20,1% – «инноваторов» и 8,4% – «радикальных инноваторов».

Интересно сопоставить эти данные о работающих учителях с данными тех же авторов об обучающихся студентах в вузе. Среди них почти такая же картина: 33,8% – «консерваторы», 37,0% – «умеренные», 21,8% – «инноваторы» и 7,4% – «радикальные инноваторы».

Выходит, что традиционная образовательная система на этапе подготовки педагогов, равно как и на этапе их самостоятельной деятельности, имеет устойчивую структуру «личностного присутствия».

Акмеологический подход к педагогической практике остро ставит вопрос о создании вузовского мониторинга процесса профессионального становления студентов педагогических профессий.

Одно из первых определений «профессиографического» мониторинга характеризует его как процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и развитием педагогического процесса подготовки специалиста с целью оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения (С.Н.Силина).

Культурологическая парадигма высшего образования раскрывается также через ноогуманистическое направление совершенствования педагогической практики студентов. В этом контексте под ноосферой понимается грядущее состояние общества, его переход «на интенсивно-коэволюционный» способ взаимодействия с природой (А.Д.Урсул). В этом случае гуманизированный коллективный разум может обеспечить выживание человечества, устойчивое и безопасное во всех отношениях развитие цивилизации в земных и космических масштабах. В этих рамках все переориентировано на внутреннюю сущностную сторону человека – его мышление, мотивы деятельности, ценностные ориентации.

Цель гуманистического воспитания определялась как воспитание широко образованного, высококультурного и граждански активного человека (Л.И.Новикова, В.А.Караковский). При этом содержание воспитания ориентировалось на «общечеловеческие ценности», на «перевод их в

личностные ценности каждого воспитанника с учетом национальной культуры, народных традиций и потребностей современного общества».

В данной главе анализируются работы по проблемам гуманизма и ноогуманизма в образовании (В.С.Собкин, П.С.Писарский, С.Г.Раволук, В.П.Бездухов, В.С.Шубинский и др.) В контексте ноогуманизма пересматриваются вопросы педагогики и психологии в педагогической практике студентов. Ноогуманизм предполагает, что новое образование должно формировать профессионально-педагогическое сознание, как более высокий уровень умственного развития человека и познания мира.

Ноогуманистический подход как составная часть культурно-исторического подхода позволяет, при его грамотной реализации, во-первых, преодолеть ограниченность ныне действующих принципов природосообразности, культуросообразности и гуманизации воспитания, образования и обучения; во-вторых, объединить названные принципы, показать пути взаимодействия, взаимодополнения, взаиморазвития; в-третьих, осуществить то смысловое дополнение, которое не просто обновит и осовременит существующие ныне педагогические принципы, а изменит их направленность, углубит сущность, придаст новый импульс развитию всей системы образования. Ноогуманистический подход открывает новое, более широкое и целостное видение сущности субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Реализация ноогуманистического подхода в педагогической практике вызывает необходимость изменения критериев оценивания результатов практики, а значит и корректировку ее задач, функций, структуры и даже содержания. Развитие ноосферного сознания студента уже сегодня должно учитываться как параметр качества практики будущего педагога, признаками которого являются интегративность, планетарность, вероятность, процессуальность, динамичность, гибкость, ценность, при системообразующей роли ряда ценностей, особенно духовно-нравственных. Ноосферное сознание требует иной технологии своего формирования и развития, а значит, и иной технологии педагогической практики. Новая технология допускает соединение управляемых и неуправляемых звеньев, большую свободу для развития личности педагога, обучение поиску, объяснению и разрешению возникающих противоречий в жизненных ситуациях.

Культурологическая парадигма образования породила также понятие продуктивного обучения как в теории, так и на практике. Ключевыми понятиями этой парадигмы являются «деятельность» и «средство ее совершения», т.е. «инструмент». С этими понятиями связано и продуктивное мышление, изучавшееся Л.Секесом, М.И.Башмаковым, И.Беемом, Й.Шнайдером и другими. В диссертации представлены их позиции по данному вопросу.

Практику, согласно продуктивному обучению, должен сопровождать один педагог, но это должен быть профессионально компетентный специалист

(И.Беем, Й.Шнайдер). Некоторые исследователи (И.Бардосси и М.Тратнек), выделяют следующие функции, выполняемые педагогом продуктивного обучения: педагог как личный советник, как координатор, как партнер в планировании, как партнер в анализе и оценке обучения, как руководитель группы.

Продуктивный аспект совершенствования педагогической практики студентов разрабатывается прежде всего в единстве с акмеологическим аспектом и в его рамках. Н.В.Кузьмина считает, что специалист может состояться только тогда, когда его обучают продуктивности при решении профессиональных задач; диагностируют уровень и факторы продуктивности, вводят четкие требования к результатам деятельности, обучают проектированию авторских систем в расчете на продуктивность. Автор напрямую связывает продуктивность и профессионализм как взаимозависимые категории.

Педагогическая практика студентов, следуя проективным путем, должна начинаться с первого курса вузовского обучения, когда студент еще находится на стадии адаптации, поиска себя, когда он пытается участвовать сам в формировании среды его окружающей, в том числе учебной и профессиональной.

Культурологический подход к образованию и решению стоящих перед ним проблем, реализуется через соответствующие технологии. Технологизация жизни и деятельности, в том числе и обучения профессии, становится историческим этапом их цивилизационного развития.

Идея структуризации профессиональной деятельности разрабатывалась в самых разных планах. Наиболее популярный из них - это выделение знаний, навыков и умений, составляющих основу профессии. Это путь операционализации образовательного компонента в обучении, который не только не утратил своего значения в образовании, но, напротив, стал основой для других учений о профессиях (Е.В.Васина). Эта совокупность навыков и умений фактически представляет собой модель специалиста, конкурентоспособного в современных условиях развития общества. Некоторые навыки и умения (такие как коммуникабельность, работа с людьми в коллективе, самосовершенствование, владение информационными технологиями, умение решать проблемы, принимая независимые решения, дисциплинированность) входят во все профессиональные группы и потому являются ключевыми. Далее идет, по принципу дополнения, наращивание количества навыков и умений. Так, для трудоустройства их надо иметь уже не шесть названных, а еще восемь дополнительных; для предпринимателя таких дополнительных к ключевым уже надо одиннадцать, а для управленца - шестнадцать в структуре профессиограммы (Е.С.Романова).

Разработка ключевых классификаций в педагогическом образовании актуализирует проблему педагогических технологий, применяемых в вузе. И при их введении все так же остро встает вопрос, каким путем, какими методами и средствами передать эту квалификацию будущим специалистам



еще в вузе. Педагогическая практика начинает играть особую, если не ведущую роль. Передача квалификации в смысле ее формирования возможна только практическим путем.

Технологический подход к совершенствованию педагогической практики определяется также типом обучения. Традиционное теоретическое обучение в вузе сегодня не является единственным типом высшего образования. На базе заочного обучения в условиях модернизации и компьютеризации обучения развивается так называемое дистанционное обучение (точнее – дистантное обучение и дистанционные технологии обучения).

Дистанционные технологии обеспечивают доставку обучаемым студентам основного объема знаний, необходимых для освоения содержания учебных дисциплин. Речь идет о педагогическом и методическом сопровождении учебного процесса, в котором особенно нуждается практика. Дистантное обучение на основе специально разработанных программ и материалов учебных дисциплин (Е.В.Оганесян, О.Г.Налбандян и др.) позволяет организовать эффективную самостоятельную учебную деятельность студента в информационном поле с недетерминированной траекторией деятельности, с самопроверкой и самотестированием.

Итак, технологический подход к практике студентов уже сегодня представляет три новых идеи: ключевая квалификация, дистантное самообучение и проективное обучение. Опираясь на них, мы просматриваем новую сущность педагогической практики как феномена технологического.

**Четвертая глава** – «Концепция педагогической практики студентов в свете развития культурно-исторического процесса в образовании», посвящена концептуальному проектированию модели педагогической практики. Все описанное в предшествующих трех главах является подготовкой к концептуальному проектированию названной модели.

В.С.Безрукова выделяет три этапа (мы бы это назвали уровнями) педагогического проектирования: моделирование, проектирование, конструирование.

Концепция – это системно-целостное изложение идей, составляющих научно-теоретико-методическую основу совершенствования проектируемого объекта, перевода его в новое состояние; это – теоретическая прогностическая модель будущей практики. Отличия включенных в нее идей от самых лучших идей «вообще» состоят в том, что они имеют созревшие условия для своего воплощения.

Разрабатываемая нами модель педагогической практики может быть отнесена к прогнозо-прагматическим и практико-ориентированным.

Особенностью нашей концептуальной модели педагогической практики является и то, что в ней практика рассматривается лишь как форма организации педагогического процесса в вузе, а не как вся система практической подготовки будущего учителя.

В своем исследовании мы ориентировались на модели, создаваемые широко известными отечественными педагогами и психологами (И.Е.Видт,

С.А.Гильманов, С.Б.Елканов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова), имеющими дело с одними и теми же качествами личности педагога.

Наша концепция опирается не на знания, умения и отдельные личностные качества педагога, а на более крупные блоки – ключевые характеристики квалификации, которые более всего приближают теоретические идеи концепции к реальной практике.

Структурно мы намерены изложить не всю концепцию, а ее основные компоненты: цели, принципы, содержание, технологию проведения, научное руководство и научно-методическое сопровождение и поддержку. Мы сочли невозможным без специального изучения рассматривать вопросы финансово-экономического, юридического и управленческого обеспечения практики. Вместе с тем, на уровне своего профессионального опыта мы опираемся на знание определенных возможностей решения этих проблем в случае использования предлагаемой концепции.

Разрабатываемая нами концептуальная модель педагогической практики предназначена выполнять следующие функции:

- обозначить пути и способы практической реализации культурно-исторического подхода в системе высшего образования;
- предложить единый понятийно-терминологический аппарат изучения и решения проблем педагогической практики для студентов педагогических специальностей в вузе;
- стать связующим звеном между органами управления высшим и общим средним образованием в решении проблем педагогической практики студентов в образовательном учреждении;
- представить научно-теоретическую основу взаимодействия школы и вуза;
- представить научно-теоретические основы для разработки вузами своих частных концепций;
- стать основой для последующего проектирования и конструирования педагогической практики с учетом вида и формы ее проведения на различных этапах обучения;
- создать прецедент существования альтернативных вариантов организации и проведения педагогических практик студентов педагогических специальностей;

К условиям, обеспечивающим продвижение нашей модели к практике ее использования, мы отнесли:

- доступность информации не только о самой модели, но и обо всей системе, обосновывающей ее понимание каждым педагогом вуза и обучающимся студентом;
- глубокий анализ сложившейся педагогической практики и получение выводов о существующих противоречиях как внутри нее, так и в ее связи с теоретическим обучением;
- готовность ответственных лиц в вузах разрешать эти противоречия;

- разработка собственной модели совершенствования педагогической практики, с учетом конкретных условий, а также программы ее постепенной реализации (проектирование инновационных преобразований);
- создание «команды» введения инноваций (связанных с традициями) в педагогическую практику, имеющей соответствующие полномочия и подготовленной к исследовательскому подходу в управлении практикой;
- разработка системы убеждений для всех участников педагогической практики в целесообразности опытно-экспериментальной деятельности по преобразованию практики;
- постоянная связь пользователей новой модели практики и ее отдельных идей с автором и локальными экспериментаторами по вопросам преобразования практики.

Предложенная концептуальная модель педагогической практики достаточно динамична, ибо содержит в себе обеспечивающие гибкость и способность к развитию переменные. В качестве модельных переменных использованы: управляемость – неуправляемость, непрерывность – дискретность, детерминированность – стохастичность, измеримость – неизмеримость, наблюдаемость – ненаблюдаемость компонентов описываемой практики. С помощью этих переменных определяется роль каждого компонента в системе практики, характер их изменчивости и степень информативности.

Самозащита созданной модели по использованию информации из разных источников показала, что по количеству внесенных в нее целей лидирует сама реальная практика и ее эмпирические характеристики – эксперимент, критический анализ традиционной практики и собственная эвристика. В то же время, по качеству лидируют научные идеи как выполняющие системообразующую методологическую функцию.

В главе представляется сущность характеристики практики как феномена культуры и как формы культурно-исторического освоения педагогической действительности начинающим педагогом.

Культурно-историческая модель практики основана на следующих главных идеях:

- максимальное вхождение студента в конкретную культуру (в том числе и национальную) той среды проживания детей, воспитанием и обучением которых он занимается, независимо от своей этнической и религиозной принадлежности и пристрастий; включение элементов этой культуры в состав содержания и средств воспитания; ориентация на сохранение и обогащение лучших и эффективно действующих образцов культуры;
- интеграция научных знаний, бытовой культуры и жизненного опыта учащихся как субъектов практики;
- осуществление педагогической деятельности на высоком цивилизационном уровне в соотношении с другими культурными системами мира;
- единство субъективации позиции личности начинающего педагога с

интерактивным характером его деятельности, основанной на межличностных взаимоотношениях с другими субъектами педагогического процесса.

Сущность органического единства практики с теорией в том, что она сама есть самостоятельный источник теоретических знаний и механизм функционирования теории. В ней и через нее у будущих педагогов формируются «поведенческие категории» и «понятийное поведение».

Педагогическая практика нового поколения в свете нашей концепции, как системное образование, призвана обеспечить достижение трех конечных целей, взаимосвязанных между собой:

- формирование у будущего педагога личностного знания, сопровождающего и обеспечивающего высокий уровень профессионально-педагогической деятельности;
- формирование умения самостоятельно проектировать, реализовывать, анализировать и оценивать свою собственную профессионально-педагогическую деятельность;
- формирование у будущего педагога опыта профессионально-педагогического поведения как «высшей культурной формы поведения».

Таблица 1.

Система целевых задач педагогической практики (по курсам обучения)

Цели Практики	Задачи по курсам обучения				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1. Формирование опыта профессионально-педагогического поведения в культуре	Изучение образовательных возможностей семьи	Изучение воспитательных возможностей семьи	Изучение культуры семьи	Проектирование школьно-семейного воспитания	Изучение результатов культурологического подхода к воспитанию в семье и школе
	Рефлексия образовательных возможностей собственной семьи	Рефлексия воспитательных возможностей собственной семьи	Рефлексия культуры собственной семьи	Анализ взаимовлияния культуры семьи детей и учителя	Выявление недостатков и достоинств взаимодействия культур
	Формирование опыта педагогической этики в отношениях с детьми и родителями	Формирование культуры общения с коллегами в коллективе	Формирование культуры общения в много-субъективном педагогическом процессе	Формирование опыта снятия культурных противоречий в воспитании	Оценивание роли культурного феномена в воспитании детей

2. Формирование личностных профессионально-педагогических знаний	- Выбор практических проблем для самостоятельного научного и практического решения. - Изучение научной литературы по конкретным проблемам, поиск научного обоснования проблемы и способов ее решения в конкретных условиях. - Рефлексия жизненного опыта и интуиции и их использование в решении проблем.				
3. Воспитание профессиональной самостоятельности	Диагностика и самодиагностика профессионально значимых качеств личности и деятельности				
	Овладение опытом проектирования собственной деятельности	Овладение опытом проектирования деятельности учителя (воспитателя)	Овладение опытом проектирования деятельности классного руководителя	Овладение опытом проектирования деятельности завуча (методиста)	Овладение опытом проектирования деятельности директора (заведующего)
	Диагностика личности учащегося (воспитанника)	Диагностика коллектива учащихся (воспитанников)	Освоение критического анализа результатов педагогической деятельности	Освоение факторного анализа результатов педагогической деятельности	Освоение системного анализа результатов педагогической деятельности

При достижении таким образом поставленных целей и задач педагогической практики происходит постепенная субъективизация позиции личности студента как будущего специалиста.

Культурно-историческая модель практики опирается в целом на описанные в третьей главе научные подходы, которые и выполняют функцию методологических принципов, определяющих разные стороны ее организации. В качестве таковых общих принципов выступают принципы:

- акмеологизма,
- ноогуманизма,
- продуктивности,
- технологичности.

В данной главе представлено содержание педагогической практики, ее место в системе вузовской подготовки педагога, рассмотрены ее составляющие.

Разработанная в форме концепции модель педагогической практики включает в себя ряд разделов: раскрытие нового взгляда на практику, оценку ситуации, складывающейся в вузах в сфере практики, цели и задачи практики, принципы организации, определение места в системе вузовской подготовки, содержание практики, ее технологические особенности, научно-методическое сопровождение и характеристика руководства практикой.

Педагогическая практика рассматривается нами как механизм функционирования и совершенствования теории в условиях педагогической деятельности, как способ взаимодействия эмпирического и научно-теоретического знания и их взаимоперехода.

В заключении исследования обобщаются результаты изучения проблем организации и содержания педагогической практики и опыт построения ее культурологической модели.

Исследуя педагогическую практику студентов педагогических специальностей, мы убедились в недостаточной научной разработанности ее, как категории педагогики и как формы организации обучения. Это побудило нас обратиться к ее методологическим основам. В качестве таковых нами использовались учения о познании, о связи теории и практики человеческого опыта в ходе практики. Изучая эти материалы, мы исходили из идеи познавательно-преобразующей природы всякой человеческой практики, о педагогической практике студентов как процессе в познании педагогической действительности. Многолетнее участие в организации и проведении педагогической практики студентов позволило нам увидеть, что в традиционном варианте она утратила именно познавательные функции.

Изучение философских, исторических, психологических и собственно педагогических научных трудов позволило нам сделать следующие выводы:

- Практика как общенаучный феномен исследована достаточно глубоко, но знания о ней недостаточно точно и полно используются в педагогике. В частности, философия располагает такими характеристиками феномена практики, которые способны привести к новому осмыслению ее сущности, форм и методов. Так, практика в вузе должна быть пересмотрена с позиций культуры, как процесс накопления опыта профессионально-педагогического поведения, как процесс познавательный в своем движении от обыденного сознания и житейского знания, с их заблуждениями, к знанию научному и более истинному.

Методологический подход к осмыслению педагогической практики позволил определить ее научный статус как педагогической категории; как формы организации педагогического процесса в вузе, наравне с теоретическим обучением студентов. Эта вполне самостоятельная форма обучения находится в постоянном взаимодействии с теоретическим обучением и лишь в единстве с ним составляет целостный образовательный процесс. Отечественная история развития, реформ и других преобразований педагогической практики демонстрирует усиленное внимание устроителей к технологической и идеологической стороне практики и почти отсутствие такового к ее методологии. С нашей точки зрения именно это было причиной ряда непоследовательных и необоснованных решений органов управления образованием по отношению к педагогической практике в вузе, связанных со сроками ее проведения, введением «непрерывной практики», ее отменой и т.п.

- Современное состояние педагогической практики также нельзя считать удовлетворительным. Нами изучены проективные материалы в ряде вузов

страны, а также сам опыт организации практики. Мы рассмотрели динамику целей и задач практики на протяжении всех лет обучения студентов в вузе, технологии ее проведения; проанализировали научно-методическое обеспечение, научное и практическое руководство студентами-практикантами. Эмпирический материал также позволил выделить наиболее слабые звенья в традиционной практике:

- отсутствие механизма развития и саморазвития педагогической практики (практика в своих целях и задачах, по содержанию и технологии – консервативна и малоподвижна);

- ограничение практики ее научно-методическим обеспечением, недостаточность научно-методического сопровождения и поддержки студентов-практикантов, что не позволяет решать возникающие на практике задачи;

- отсутствие личностной ориентации студентов, учета особенностей их жизненного опыта студентов, унификация всех сторон и составляющих практики;

- недостаточная разработанность механизмов взаимосвязи и взаимодействия обыденного опыта и теоретических знаний студентов.

- В итоге выявления противоречий и недостатков в существующей традиционной практике стал возможным поиск путей их разрешения и устранения. Поиск наиболее перспективных идей для совершенствования педагогической практики велся в рамках культурно-исторической парадигмы образования в соответствии с результатом философского анализа практики, позволившего выявить ее культурно-историческую и культурологическую природу. Культурологическая модель педагогической практики раскрывается посредством ряда современных перспективных направлений научно-педагогических исследований. Эти исследования являются продолжением развития идей гуманизма, демократизации, природосообразности, культуросообразности, индивидуализации обучения и воспитания, заложенных в педагогике еще в 17 веке.

Изучение новых направлений педагогических исследований в рамках культурно-исторической парадигмы образования позволило выработать следующие единые подходы к совершенствованию педагогической практики:

- опора на обыденное сознание студентов как будущих педагогов, включение их житейского опыта в структуру профессиональной подготовки и деятельности;

- активизация субъектной позиции студента через развитие самоуправления, самообразования, саморазвития, самокоррекции и т.д.;

- технологизация и педагогизация образовательного пространства практики за счет расширения ее научно-методического обеспечения вплоть до сопровождения и поддержки.

Акмеологический аспект совершенствования практики предполагает: пересмотр критериальных показателей посредством определения «вершин зрелости» в общей системе профессионального роста; перевод содержания

практики на проблемно-задачную основу; включение в систему практики педагогических инноваций.

Ноогуманистический аспект совершенствования педагогической практики предусматривает: формирование ноосферного сознания и самосознания будущих педагогов как сознания вероятностного, процессуального, динамичного, ценностного; введение критерия удовлетворенности трудом в сфере профессионально-педагогической деятельности.

Продуктивный аспект совершенствования педагогической практики заключается в том, чтобы организовать ее как процесс приобретения (накопления) положительного педагогического опыта, технологизировать взаимодействие житейского опыта и научного знания, повысить роль студенческого самоуправления.

Технологический аспект совершенствования педагогической практики требует соединения проблемно-задачного построения содержания и блочно-модульного построения педагогического процесса на практике; введения понятия «ключевых квалификаций» специалиста как составляющих процесса обучения; использования проективного обучения как обучения педагогическому проектированию в процессе педагогической деятельности.

- Теоретической базой создания культурно-исторической модели педагогической практики студентов педагогических специальностей стали акмеология, ноогуманизм, продуктивность и технологичность. Процесс моделирования рассмотрен в работе как начальный этап педагогического проектирования, осуществление которого стало возможным в виде концепции. В исследовании представлена концептуальная модель педагогической практики как модель описательная, частично систематизированная, прогнозно-прагматическая и структурно-функциональная.

Для построения данной концепции через систему правил были сформированы и разработаны новые принципы культурно-исторического построения практики. В качестве таковых были обоснованы принципы, вытекающие из рассмотренных нами аспектов реализации культурно-исторической парадигмы образования: акмеологический, ноогуманистический, продуктивный, технологический.

Культурологическая модель педагогической практики включает в себя: во-первых, максимальное введение студентов в конкретную культуру через использование собственного опыта и жизненного опыта воспитываемых и обучаемых детей; во-вторых, через интеграцию жизненного опыта студента; в-третьих, через осуществление студентом педагогической деятельности на высоком цивилизационно-инновационном уровне; в-четвертых, через обеспечение единства субъектной позиции и интерактивного характера деятельности будущего педагога. Построенная таким образом практика рассматривается нами как механизм взаимодействия практического, в том числе и житейского опыта с опытом научным с целью совершенствования и того, и другого.



Предлагаемая модель педагогической практики способствует снятию многих противоречий, накопившихся в ее традиционном варианте: между индивидуальным и общим характером педагогической деятельности, унифицированными и специальными целями, задачами, принципами, содержанием и технологией практики; между теоретической базой парадигмального мышления педагога и концептуальным характером деятельности студента; между культурно-историческим контекстом жизни и деятельности будущего педагога и узко предметным характером знаний и умений студента-практиканта и др.

- Культурологическая концептуальная модель педагогической практики содержит следующие основные позиции. В ней предлагается в качестве целей установить формирование опыта профессионально-педагогического поведения как его «высшей культурной формы» (Л.С.Выготский), личностного знания и умения самостоятельно осуществлять педагогическое проектирование. Концепция предлагает возвратиться к идее непрерывной практики, но на дуальной основе и при ведущей роли вуза и ведущих кафедр. При этом концентрированную практику на старших курсах предлагается распределить по всем другим курсам. Содержание педагогической практики эффективнее представить в виде индивидуальных программ проблемно-поискового характера, выполняющих функции модулей, и комплекса задач по освоению ключевых квалификаций, выполняющих функцию блока. Технологически целесообразно всю практику рассматривать как целостную систему, состоящую из этапов «предпрактики», активной практики, «послепрактики», каждый из которых имеет свои задачи обучения, свое содержание, свою технологию и свои критерии эффективности.

Реализация предлагаемой культурологической модели педагогической практики невозможна без единства и достаточной полноты научно-методического обеспечения, сопровождения и поддержки студентов вузов. Каждая из этих форм имеет свое назначение, а в целом они создают необходимое педагогическое пространство.

Руководство педагогической практикой предлагается поручить вузовскому педагогу, специально для этого подготовленному и способному создать свою авторскую научно-практическую школу (мастерскую, класс) и осуществить научное консультирование в образовательном учреждении, где проводится практика.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности отдельных элементов концептуальной модели показала, что применение нового подхода к практике приводит к повышению интереса студентов к практике и работе с детьми, усилению мотивации для достижения ими высоких результатов в обучении и самообразования в сфере культуры и в конкретной профессии, росту инноватики в образовательных учреждениях, как средства достижения конкретных педагогических целей в работе с детьми.

Наше исследование вскрыло целый ряд проблем, которые не стали предметом нашего поиска, но требуют дальнейшего разрешения. В первую очередь, это проблема единого научного руководства, определяющая возможность создания авторских педагогических школ (классов, мастерских) и специальной подготовки такого руководителя. Возможна ли в педагогике такая же индивидуализация и персонификация опыта как в художественной или медицинской сферах? К другим важным проблемам мы относим соотношение режимов работы вуза и образовательного учреждения, где студенты проходят практику; разработку новых оснований для экономического и юридического обеспечения практики; соотношения теоретической составляющей обучения будущих педагогов и практики (внедрение практики в теорию). Последняя проблема, частично решаемая предлагаемой концептуальной моделью, остается острой. Дело в том, что обеспечить соединение теории и практики трудно не только по объективным, но и по субъективным причинам. При столкновении теории с практикой обнаруживаются сильные противоречия, достоинства и недостатки участников педагогического процесса и применяемых ими форм и методов подготовки специалистов. Отдаление друг от друга теории и практики снимает с руководителей ответственность за их состояние. Эти и другие проблемы практики надо решать в единстве и на основе принятой модели как целостного и обобщенного средства ее реформирования и совершенствования. Мы убеждены, что компетентный специалист системы образования появится только после изменений в организации и содержании педагогической практики.

Диссертационное исследование позволило определить перспективы дальнейшей работы по изучению теории и практики совершенствования процесса обучения, переосмыслить цели, задачи, содержание, методы, средства и организационные формы педагогической практики в соответствии с новым социальным заказом и концепцией модернизации образования.

Основное содержание исследования отражено в 44 публикациях автора (из 89). Среди них: монографии, учебные и научно-методические пособия, научные статьи и программы.

### *Монографии и учебные пособия*

1. *Оганесян Е.В.* Организация практики студентов педагогических специальностей на современном этапе: Монография / Е.В.Оганесян. – М.: АПСН-МГОПУ, 2003. – 6,0 п.л.
2. *Оганесян Е.В.* Культурологическая модель педагогической практики студентов (Опыт построения): Монография / Е.В. Оганесян. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 11 п.л.
3. *Оганесян Е.В.* Педагогическая практика студентов: теоретические основания новой модели: Монография / Е.В. Оганесян, В.С. Безрукова. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 12 п.л. (Автору принадлежит 6 п.л.).

4. *Оганесян Е.В.* Введение в логопедию: Учебное пособие для студентов, слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации / Е.В. Оганесян, М.Ф. Фомичева. - М.: Институт практической психологии., 1996. – 4,6 п.л. (Автору принадлежит 2,5 п.л.).
5. *Оганесян Е.В.* Специальная (коррекционная) педагогика с историей: Учебное пособие / Е.В. Оганесян, С.Н. Шаховская, Н.М. Назарова и др. - М.: МСГИ, 1997. – 9,8 п.л. (Автору принадлежит 4,8 п.л.).
6. *Оганесян Е.В.* Введение в логопедию: Учебное пособие / Е.В. Оганесян, М.Ф. Фомичева. - М.: МСГИ., 2000. – 4,6 п.л. (Автору принадлежит 2,3 п.л.).
7. *Оганесян Е.В.* Дислалия.: Самостоятельная работа студента-логопеда: Учебное пособие / Е.В.Оганесян., В.В.Борисова., Н.Н.Година и др. - М.: НАНОО «МСГИ», 2005. – 5,6 п.л. (Автору принадлежит 2,4 п.л.).
8. *Оганесян Е.В.* Современные подходы к проведению педагогической практики в вузе: Учебное пособие для преподавателей и студентов / Е.В.Оганесян – М.: МГОПУ, 2005. – 4 п.л.

*Публикации в научных журналах и изданиях, в которых, согласно перечню, утвержденному Президиумом ВАК, должны быть опубликованы результаты диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук*

9. *Оганесян Е.В.* Опыт совершенствования артикуляционной и мимической моторики студентов-дефектологов в курсе по постановке голоса и выразительной речи / Е.В. Оганесян, В.А. Лапшин // Дефектология. -- 1982. - № 3. – 0,2 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.).
10. *Оганесян Е.В.* Формирование педагогического опыта в системе педагогической практики студентов / Е.В.Оганесян // Социально-гуманитарные знания. – 2006. - № 3. – 0,4 п.л.
11. *Оганесян Е.В.* Педагогическая практика студентов в вузе и концептуальное проектирование ее современной модели. / Е.В.Оганесян // Прил. к журн. «Среднее профессиональное образование».-2006- № 2. –1,5 п.л.

*Научные статьи, тезисы докладов, программы, методические рекомендации*

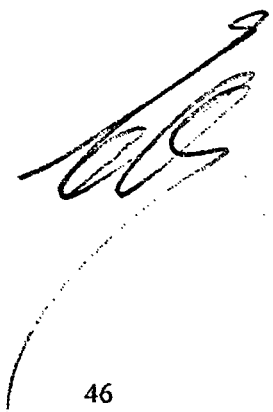
12. *Оганесян Е.В.* О совершенствовании профессиональных качеств речи студентов-дефектологов /Е.В. Оганесян, В.А. Лапшин Совершенствование профессиональных качеств подготовки учителей дефектологов. Межвузовский сб. науч. тр./ М.: МП РСФСР, 1983. – 0,3 п.л. (Автору принадлежит 0,2 п.л.).
13. *Оганесян Е.В.* О некоторых методических приемах в логопедической работе со взрослыми заикающимися / Е.В. Оганесян, Е.И. Кара-Дмитриева. Сб. науч. тр./ ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – 0,4 п.л. (Автору принадлежит 0,2 п.л.)

14. *Оганесян Е.В.* Работа дефектологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина по реализации реформы высшей школы / Е.В. Оганесян. // VIII Всесоюзн. пед. чтения. (секция дефектологии). - М.: 1988. - 0,1 п.л.
15. *Оганесян Е.В.* Основы дефектологии / Е.В. Оганесян, В.А. Лапшин, Е.Ф. Сегалевич Программы пед. институтов: Сб. тр. № 20/ для спец. №2121. Педагогика и методика начального обучения. - М., 1988. - 0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
16. *Оганесян Е.В.* Актуальные вопросы логопедии и подготовки логопедических кадров / Е.В. Оганесян // Всесоюзный симпозиум «Проблемы патологии речи». - М.: МЗ РСФСР, 1989. - 0,1 п.л.
17. *Оганесян Е.В.* Некоторые проблемы организации учебного процесса в педагогическом институте / Е.В. Оганесян // Пед. образование. - 1990. - 0,5 п.л.
18. *Оганесян Е.В.* Оценка характеристики речи дефектолога как показатель избирательности профессионального внимания / Е.В. Оганесян, И.Л. Баскакова Личность и познавательные процессы. Психология внимания и познавательной деятельности учащихся. Сб.ст. Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.Ф.Добрынина. Часть 2. /- М., МГПУ им. В.И.Ленина, 1991. 0,3 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.).
19. *Оганесян Е.В.* Советский стиль специального образования. Newsounds, ISSN 0147-4067 / E.V.Oganessian, E.G.Rechitskaya // Part One -August. Vol. 16.- 1991.- N 6,- 0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.). Part Two - Vol. 16, N 7 Sept., 1991. - 0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
20. *Оганесян Е.В.* Опыт использования компьютерной помощи в реабилитации взрослых заикающихся / Е.В. Оганесян, Е.А. Дьякова. // Abstracts. XXII World Congr. Of the IALP. - Folia Phoniatica, 1992.- N 1-2. -0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
21. *Оганесян Е.В.* Программа IBM «Видимая речь» в развитии некоторых профессиональных качеств голоса и артикуляции студентов – будущих логопедов / Е.В. Оганесян, В.В. Чувилин. Abstracts. XXII World Congr. Of the IALP. - Folia Phoniatica, 1992. - N 1-2. - 0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
22. *Оганесян Е.В.* Звуковая компенсированная гетерохрония как метод развития звучной речи и голоса / E.V.Oganessian, V.A.Lukov, A.A.Knjazkov // Abstracts. XXII World Congr. Of the IALP. - Folia Phoniatica, 1992.- N 1-2. -0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
23. *Оганесян Е.В.* Принципы использования компьютеров в университете США / Е.В. Оганесян, В.В. Чувилин // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США. Матер. Межд. конф. 4-5 февр. 1993 г. - М., - 1993. - 0,1 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.).
24. *Оганесян Е.В.* Системный подход к сравнительному анализу нарушений звукопроизношения и их коррекции в русском и китайском языке / Е.В. Оганесян, М.Ф. Фомичева, Хан Саньян // Педагогика и обновление школы – Tartu, Ulikool Eest, Akadeemiline Pedagoogika Setls. – Tartu, 1994. - 0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).

25. *Оганесян Е.В.* Материалы для тестирования при поступлении в МСГИ / *Е.В. Оганесян, Н.В. Мазурова.* - М.: МСГИ., 1996. – 4,0 п.л. (Автору принадлежит 2,0 п.л.).
26. *Оганесян Е.В.* Актуальные проблемы коррекционной педагогики (на китайском языке) / *Е.В. Оганесян, С.Н. Шаховская* // Сб. научн. тр. Пекинского пед. Университета. - Пекин, 1997. -- 0,5 п.л. (Автору принадлежит 0,2 п.л.).
27. *Оганесян Е.В.* Компьютерная обучающая система дистантной подготовки логопедов / *E.V. Oganessian, H.G. Nalbandyan* // Abstract. XXIVth World Congress Of the IALP. - Amsterdam, 1998. -0,6 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
28. *Оганесян Е.В.* О необходимости введения специального учебного курса «Дети со специальными нуждами учатся вместе с тобой» / *E.V. Oganessian* // Abstract. XXIVth World Congress of the IALP. - Amsterdam, 1998. – 0,1 п.л.
29. *Оганесян Е.В.* Паспорт комплекта полидисциплинарных контрольных материалов по блоку дисциплин предметной подготовки по специальности 031800 – Логопедия / *Е.В. Оганесян.* - М.: МСГИ, 2001. – 4,0 п.л.
30. *Оганесян Е.В.* Дистантное обучение как способ реализации современных принципов образования / *Е.В.Оганесян, О.Г.Налбандян* Сб. трудов конф. Экономика и современные проблемы образования / Анапа - Краснодар., 2001. – 0,2 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.).
31. *Оганесян Е.В.* Методические рекомендации по выполнению и оформлению дипломной работы / *Е.В. Оганесян.* - М., 2002.–3,0 п.л.
32. *Оганесян Е.В.* Положение о практике для специальностей 031800 «Логопедия» и 020400 «Психология» / *Е.В. Оганесян.* - М.: МСГИ, 2002. – 1,2 п.л.
33. *Оганесян Е.В.* Программа итогового междисциплинарного экзамена по специальности «Психология» / *Е.В. Оганесян, А.В. Шилакина.* - М.: МСГИ., 2003. -- 2,7 п.л. (Автору принадлежит 0,3 п.л.).
34. *Оганесян Е.В.* Дистантное обучение и дистанционные технологии в образовании / *Е.В. Оганесян, О.Г. Налбандян* // Новые технологии в образовании, науке и экономике. IV-ий международный симпозиум (Мальта, 2003.). - М. Инф.-изд. центр Всемир. тех. ун-та, Ассоциация «Сириус».- 2003. – 0,2 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.).
35. *Оганесян Е.В.* Динамика востребованности профессиональных умений в ходе педагогической практики студентов-логопедов старших курсов. / *Е.В.Оганесян* // Актуальные проблемы педагогического процесса: теория и практика. - Сб. науч. тр. Вып. 2. – М., АПСН-МГОПУ. – 2004. – 0,5 п.л.
36. *Оганесян Е.В.* Состояние и перспективы исследования проблем педагогической практики студентов./ *В.С.Безрукова, Е.В.Оганесян* // Совершенствование педагогического процесса в условиях модернизации системы образования в России Сб. научн. тр., вып. 7, часть 1. - М., АПСН-МГОПУ 2005. – 0,5 п.л. (Автору принадлежит 0,25 п.л.).

37. *Оганесян Е.В.* Технологические аспекты совершенствования практики студентов. / Е.В.Оганесян, В.С. Безрукова // Тез. докл. межд. конф., ч.2, - Брянск., БГТУ. – 2005. – 0,2 п.л. (Автору принадлежит 0,1 п.л.)
38. *Оганесян Е.В.* Развитие профессионально значимых качеств личности будущего учителя в процессе педагогической практики. / Е.В.Оганесян // Матер. 4 ежегодн. научн-практ. конф. «Грани психотерапии». – М., АППМ, 2006. – 0.8 п.л.
39. *Оганесян Е.В.* Педагогическая практика студентов как объект научного исследования / Е.В.Оганесян // Актуальные проблемы педагогического образования., вып. 24 - Изд-во Калинингр. гос. ун-та. - 2006. – 0,4 п.л.
40. *Оганесян Е.В., Безрукова В.С.* Концептуальное проектирование современной модели педагогической практики в вузе. / Е.В.Оганесян, В.С.Безрукова. Проблемы педагогического образования. Сб. научн. статей/ МПГУ-МОСПИ, вып. 22.–М., 2006. – 1,5 п.л. (Автору принадлежит 1,0 п.л.).
41. *Оганесян Е.В.* Научное и практической руководство педагогической практикой студентов в вузе /Оганесян Е.В. // Практическая психология и логопедия, № 7 (18), Изд-во «Коррекционная педагогика». - 2006 - 0,5 п.л.
42. Применение корреляционного анализа в проблеме верификации тестовых заданий. / Е.В.Оганесян, Борисова В.В. Матвеева и др. // Новые технологии в образовании – 4, Труды.межд.симп. – Дубаи. - М. Инф.-изд. центр Всемирн. техн. ун-та.- 2006. – 0,2 п.л. (из них автору принадлежит 0,1 п.л.).
43. *Оганесян Е.В.* Педагогический опыт в системе педагогической практики. / Е.В.Оганесян // Проблемы педагогического образования. Матер. VII всероссийск. очно-заочной. научно-пр. конф. «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров., Челябинск., 2006. – 0,5 п.л.
44. *Оганесян Е.В.* Научно-методическое сопровождение студентов в ходе педагогической практики. / Оганесян Е.В., Безрукова В.С.// IX Царскосельские чтения.: Межд. научно-практ.конф., Сбп., ЛГУ.- 2006.- 0,3 п.л. (Автору принадлежит 0,15 п.л.)

*Объем опубликованных работ по теме диссертации - 65,7 п.л.*





Подписано в печать с готовых оригинал-макетов 13.02.06 г.

Формат 60х90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».

Печать на ризографе. Усл. печ. л. 3.

Тираж 100 экз. Заказ № 15.

Отпечатано в типографии «Карпов».

109004, г. Москва, ул. Б. Коммунистическая, д. 1/5-7.