

И-15

На правах рукописи

ИБРАГИМОВА Елена Михайловна

**НЕПРЕРЫВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 - Общая педагогика

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Казань - 1999.

Работа выполнена на кафедре педагогики естественно-математических факультетов Казанского государственного педагогического университета.

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РТ Г.Г.Габдуллин

Официальные оппоненты: действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор А.М.Новиков
доктор педагогических наук, профессор Р.А.Валеева
доктор педагогических наук, профессор Р.В.Шакиров

Ведущая организация: Уральский государственный профессионально-педагогический университет

Защита состоится "22" июня 1999 г. в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 113.19.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Казанском государственном педагогическом университете по адресу: 420021, г.Казань, ул.Межлаука, 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке педагогического университета.

Автореферат разослан "21" мая 1999 г.

Ученый секретарь,
диссертационного совета,
профессор



ГОС. НАУЧНАЯ
БИБЛИОТЕКА
ИМЕНИ
К. Д. УШИНСКОГО

99 - 15210

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Развитие образования на пороге нового тысячелетия определяют, как считают многие исследователи (М.Н.Берулава, Г.В.Мухаметзянова, З.Г.Нигматов, Н.Д.Никандров, А.М.Новиков и др.), две ведущие идеи: непрерывности и гуманизации.

По мнению Жака Делора, председателя Международной комиссии по образованию для XXI века при ЮНЕСКО, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и принимать различные действия. Непрерывное образование должно позволить человеку понять самого себя и окружающую среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе.

Характерная для нашего времени тенденция учиться в течение всей жизни особенно актуальна для профессии учителя. Необходимость непрерывного образования учителей диктуется постоянным обновлением учебных планов и программ, совершенствованием технических средств обучения, изданием новых учебников и пособий, появлением новых педагогических технологий, способствующих повышению производительности труда учителя, возрастающими темпами роста научной информации.

Повысить качество педагогического образования, ограничиваясь только рамками вузовской подготовки уже не представляется возможным. Объективно возникает необходимость создания новой системы подготовки учителя, которая предполагает целенаправленное формирование специалиста уже со школьной скамьи и обеспечивает его непрерывный профессиональный рост после окончания педвуза.

Психолого-педагогический смысл непрерывного педагогического образования в том, что происходит перманентная смена социально-педагогической ситуации развития личности на разных этапах подготовки учителя: школьника - в период сознательного выбора им профессии учителя, студента - на этапе овладения педагогической деятельностью и личности учителя - в период восхождения к педагогическому мастерству.

Важнейшим компонентом педагогического образования учителя является его педагогическая подготовка - система педагогических знаний,

умений и навыков, приобретаемых в процессе изучения педагогических дисциплин и обеспечивающих необходимый уровень профессиональной квалификации учителя.

Но именно на недостаток этих знаний и умений указывают исследователи проблем педагогического образования (О.А.Абдуллина, Е.П.Белозерцев, С.Г.Вершловский, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, Н.Д.Никандров, А.И.Пискунов, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др.), что побуждает вновь ставить проблему педагогической подготовки учителя и искать пути ее решения в новых условиях.

Значимость исследуемой темы возрастает и в связи с тем, что в системе школьного образования уже появилась и утвердилась сеть новых типов учебных заведений (гимназии, лицеи и др.), непосредственно связанных с высшей школой. В свою очередь, высшая школа уделяла внимание к подготовке "своего" абитуриента через создание учебно-научно-педагогических комплексов.

Постановка проблемы педагогической подготовки в педагогической науке не нова. Изданы монографии (О.А.Абдуллина, Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская), учебники и учебные пособия, многочисленные методические рекомендации по вопросам педагогической подготовки (В.С.Безрукова, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Б.Т.Лихачев, П.И.Пидкасистый, И.П.Подласый, В.А.Сластенин, Н.К.Чапаев, Н.М.Таланчук, Е.Н.Шиянов и др.). Однако педагогическая подготовка рассматривалась применительно к студентам педагогических вузов и отчасти к слушателям системы повышения квалификации педагогов. Что же касается педагогической подготовки на этапе допрофессионального образования, то она стала предметом активного внимания исследователей лишь в последние годы (В.Н.Великий, Т.М.Голубцова, П.А.Жильцов, С.В.Христофоров, А.Л.Михашенко, О.Е.Еремкина, С.С.Ануфрик, В.П.Тарантай, Ю.Н.Вьюнкова, Е.И.Антипова и др.).

На фоне значительного количества работ, посвященных допрофессиональной подготовке будущего учителя, немногочисленную группу составляют исследования, в которых предметом изучения является подготовка учащихся в педагогических классах (С.А.Воронина, Т.А.Горлова, М.Г.Харитоновна, Е.М.Рендакова). Однако в этих работах педагогическая

подготовка изучалась, во-первых, вне ее преемственной связи с соответствующей подготовкой в педвузе, а во-вторых, она не отвечала требованиям утверждающейся в российском образовании гуманистической концепции, согласно которой важнейшей целью педагогического образования является предельно полное развитие индивидуальности учащегося (О.С.Гребенюк, Ю.М.Орлов и др.). Решение учителем своих профессиональных задач по обучению, воспитанию и развитию учащихся рассматривается как совокупность средств для реализации этой гуманистической цели.

Новая парадигма образования требует и нового учителя, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но прежде всего в способности к изменению самого себя. Сегодня школа нуждается в учителе - человековеде, духовном наставнике, а не в узком профессионале, ограниченном рамками своего предмета. Он должен быть готов к диалогу, к совместному поиску, к сотворчеству со своими учениками и коллегами.

Изучение докторских диссертационных работ, выполненных в 90-е годы и посвященных проблеме реализации идей непрерывности в подготовке специалистов позволило выделить две группы исследований, различающихся объектом изучения. В первую группу входят работы, посвященные реализации идеи преемственности и непрерывности в профессиональной подготовке рабочих и специалистов непедagogического профиля. Во вторую - исследования соответствующих проблем в подготовке учителя.

Основные усилия исследователей, входящих в первую группу были сосредоточены на изучении теоретических основ преемственности профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и технических вузах (Ю.А.Кустов, 1990), педагогических основ преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (А.В.Батаршев, 1992), проблем самореализации обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования (С.С.Амирова, 1995), аспектов управления в региональной системе непрерывного многоуровневого профессионального образования (Ю.Н.Петров, 1996), теоретических основ модульной системы непрерывного многоуров-

невого профессионального образования механиков в Польше (Х.Беднарчик, 1997), теоретических основ формирования содержания непрерывного профессионального образования (В.А.Ермоленко, 1999). В этих работах накоплен определенный потенциал в виде механизмов и условий, обеспечивающих реализацию идеи непрерывности в профессиональной подготовке.

Однако профессиональная подготовка учителя в условиях непрерывного образования имеет свои особенности, раскрытию которых посвящены исследования второй группы. В них нашли отражение теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования (С.М.Годник, 1990), непрерывности и преемственности общепедагогической подготовки учителя (В.Н.Никитенко, 1991), преемственности профессиональной подготовки сельского учителя в школе и педагогическом вузе (Д.С.Ягафарова, 1991). Эти исследования внесли заметный вклад в решение проблемы повышения эффективности подготовки учителя. Однако они были выполнены в период, когда тенденции гуманизации, демократизации, непрерывности образования только набирали силу и потому не могли отразить и раскрыть в полной мере научно-педагогические основы подготовки учителя, учитывающие обозначенные реалии.

Ряд исследований посвящен изучению проблемы непрерывного образования на отдельных этапах подготовки учителя. Так, работа Р.А.Исламшина (1996) раскрывает научные основы функционирования модели непрерывного образования педагогических работников, то есть освещает этап повышения квалификации. Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики на этапе профессиональной подготовки в педвузе раскрываются в исследовании А.В.Петрова (1996).

С другой стороны, в последние годы выполнены докторские исследования, в которых раскрываются теоретические и педагогические основы формирования творческой индивидуальности учителя (Н.Е.Мажар, 1990; С.А.Гильманов, 1996). Под руководством О.С.Гребенюка защищены кандидатские диссертации, раскрывающие дидактические условия подготов-

ки студентов к формированию индивидуальности школьника (Н.В.Ковалева, Г.Г.Даниленкова, Н.В.Самсонова). Однако они изучали вопросы формирования индивидуальности только на этапе его профессиональной подготовки в педвузе. Влияние непрерывной подготовки на формирование индивидуальности будущего учителя не было предметом их исследований.

Вместе с тем, следует заметить, что во второй половине 90-х годов выполнены отдельные работы, в которых сделана попытка раскрытия сущностной стороны непрерывного педагогического образования, а именно его ориентации на целостное развитие личности учителя. В частности, изучены вопросы профессионального становления будущего учителя в условиях учебно-педагогического комплекса (Сергеев Н.К.; Арнаут В.В., 1997), взаимодействия процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя (Рындак В.Г., 1996), влияние единства довузовской и вузовской подготовки на профессиональное становление молодого учителя (Маркина Л.Н., 1994). Но в этих исследованиях также остались в тени проблемы целей формирования индивидуальности учителя, выбора и конструирования педагогических технологий в процессе непрерывной педагогической подготовки в комплексе "педкласс - педвуз".

Можно констатировать, что процессы, происходящие в настоящее время в педагогическом образовании, имеют многосторонний и многоаспектный характер и связаны со структурными изменениями, возникновением новых типов учебных заведений, обновлением содержания и технологий обучения, обогащением связей между учебными заведениями. Вместе с тем, эти попытки не привели еще к появлению эффективной непрерывной педагогической подготовки учителя. И одной из причин этого является не только механическое дополнение существующих звеньев новыми, без изменения содержания и форм их работы, но и явно недостаточное внимание исследователей к такому звену системы непрерывного педагогического образования, как преемственная связь допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя.

Таким образом, обнаруживаются следующие **противоречия**:

- между проводимой широкомасштабной теоретической и практической работой по построению системы непрерывной допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя и отсутствием адекватного эффекта;

- между объективной потребностью в непрерывной педагогической подготовке учителя в общеобразовательной школе (педклассы) и педагогическом вузе и недостаточной разработанностью педагогических основ подобной подготовки: целей, содержания, педагогических технологий, обеспечивающих целостность педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования.

Поиски путей разрешения этих противоречий и составили **проблему** исследования, суть которой заключается в выявлении теоретических основ непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования.

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования, ориентированной на формирование индивидуальности школьников и студентов в условиях гуманизации.

Объект исследования: процесс непрерывного педагогического образования в школе и педагогическом вузе.

Предмет исследования: теоретические предпосылки, цели, содержание и технологии непрерывной педагогической подготовки учителя в школе и педвузе.

Гипотеза исследования: если цели, содержание и процесс педагогической подготовки учителя на взаимосвязанных этапах допрофессионального и профессионального образования строить с ориентацией на формирование педагогических знаний и умений в единстве с развитием основных сфер индивидуальности учащихся, то можно значительно повысить готовность выпускников педвуза к работе в современной школе и реализации гуманистической парадигмы образования, так как при такой ориентации педагогические знания и умения становятся личностно и про-

фессионально значимыми для учителя и выполняют роль средств педагогического мышления и деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить и охарактеризовать теоретические источники, основания и предпосылки становления теории и практики непрерывного образования.

2. Разработать и обосновать цели и содержание педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования.

3. Обосновать модель непрерывной и преемственной допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя, ориентированной на формирование индивидуальности школьника и студента.

4. Разработать дидактические основы реализации принципа непрерывности в педагогических технологиях подготовки будущего учителя.

5. Провести экспериментальную проверку эффективности подготовки будущего учителя в непрерывной системе допрофессионального и профессионального педагогического образования.

Методологической основой исследования являются философские положения о дискретности и непрерывности становления и развития личности и профессионального мастерства специалиста; положения и принципы экзистенциальной философии, гуманистической психологии и педагогики; личностно-деятельностный, целостный и системный подходы; основные положения работ по теории непрерывного образования (А.П.Владиславлев, Б.С.Гершунский, Г.П.Зинченко, Ю.А.Кустов, А.А.Кыверялг, В.Г.Онушкин, Л.М.Новиков, Г.В.Мухаметзянова, В.Н.Турченко) и проблемам непрерывности и преемственности педагогического образования (Е.П.Белозерцев, С.М.Годник, В.Н.Никитенко, Н.К.Сергеев и др.).

Базовыми для разработки проблемы развития индивидуальности учителя являются концепция педагогики индивидуальности (О.С.Гребенюк), исследования закономерностей формирования и развития личности учителя в системе непрерывного педагогического образования (Е.П.Белозерцев, Д.В.Вилькеев, А.А.Вербицкий, И.А.Зямняя, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, А.О.Прохоров, В.А.Сластенин,

Н.М.Таланчук, Е.Н.Шиянов, А.И.Щербаков и др.), исследования по теории и практике педагогического образования (О.А.Абдуллина, Р.А.Валеева, Д.В.Вилькеев, И.Ф.Исаев, Г.Г.Габдуллин, В.А.Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткин, Б.Т.Лихачев, А.И.Мищенко, З.Г.Нипматов, Н.Д.Никандров, Г.А.Петрова, П.И.Пидкасистый, В.А.Сластенин, Л.Ю.Сироткин, Я.И.Ханбиков и др.), исследования по проблеме педагогических технологий (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, М.И.Махмутов, Г.К.Селевко, М.А.Чошанов, Г.И.Ибрагимов и др.).

Определяющее значение в концептуальном плане имели положения о целостности педагогического процесса (В.С.Ильин, А.А.Кирсанов, Б.Т.Лихачев, М.И.Махмутов, Н.Д.Хмель и др.), о творческом характере педагогической деятельности (В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, Н.Д.Никандров, М.М.Поташник), о задачном подходе и его роли в овладении технологией педагогической деятельности (Г.С.Костюк, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин).

Определенное значение имел и зарубежный опыт подготовки педагогических кадров представленный в работах М.Вертеймер, Дж.Уоллас, Х.С.Бутер (Англия), У.Фридрих, С.Хуфнегель (Германия), Т.Букер, Л.Гелинес, Г.Гарднер (США) и др.

Методы исследования: в работе использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: теоретические методы - теоретический анализ и синтез, историко-логический анализ, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование; эмпирические частные (анкетирование, изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, метод экспертных оценок) и общие (педагогический эксперимент, опытная работа, изучение и обобщение педагогического опыта) методы.

Были использованы статистические методы обработки результатов, предложенные В.П.Беспалько, К.Ингскампом, А.А.Кьюверялгом, А.В.Усовой, адаптированные к специфическим задачам нашего исследования.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась автором лично в течение десяти лет в Казанском государственном педагогическом университете, педагогических классах школы-гимназии № 8

г.Казани, агролицея 25 лет Октября Лаишевского района РТ. Под научным руководством автора эксперимент проводился также в педагогических классах 26-ти школ г.Наб.Челны, школе № 12 г.Лениногорска РТ, Казанском педагогическом колледже.

Тема исследования входила в план важнейших исследований отделения гуманитарных наук АНТ на 1993-1997 гг.

Научная новизна исследования состоит в том, что в диссертации на основе интеграции идей гуманизации и непрерывности, сочетания личностно-деятельностного и задачно-модульного подходов с широких социально-экономических и психолого-педагогических позиций разработана современная концепция непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования как интегративной совокупности знаний о сущности, педагогических средствах и условиях формирования и развития основных сфер индивидуальности обучающегося (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции, экзистенциальной) с учетом особенностей целей каждой подсистемы. В соответствии с данной концепцией:

- выявлены и охарактеризованы теоретико-методологические основы (источники, теоретические и практические предпосылки, принципы) становления и развития теории и практики непрерывного образования;

- раскрыта сущность и обоснована целевая интегративная модель формирования индивидуальности школьника и студента в системе непрерывной допрофессиональной и профессионально-педагогической подготовки учителя;

- выявлена и обоснована система дидактических требований к отбору и структурированию содержания педагогической подготовки будущих учителей, ориентированного на формирование индивидуальности школьника и студента;

- разработаны дидактические основы реализации принципа непрерывности и преемственности в педагогических технологиях на этапах допрофессионального и профессионального образования будущего учителя:

- типология технологий по признаку доминирующей ориентации на развитие той или иной сферы индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной и др.);

- критерии выбора и особенности педагогических технологий в средней школе и педвузе;

- дидактические условия эффективной реализации принципа непрерывности: ориентация технологий обучения на развитие умений самостоятельной, поисковой деятельности; рациональный выбор технологий с учетом особенностей целей обучения и развития основных сфер индивидуальности школьника и студента; выявление и реализация эффективных форм взаимосвязанной деятельности коллективов средней школы и педвузов по обеспечению целостности учебного процесса и его результатов;

- дидактический алгоритм обеспечения преемственности педагогических технологий в школе и педвузе, предполагающий следующие шаги: выявление и изучение педагогических технологий, используемых в процессе педагогической подготовки учителя; выявление основных форм, методов, средств обучения, соответствующих этим технологиям; определение требований и условий, предъявляемых к учащимся и объективно необходимых для использования данных форм, методов и средств обучения; корректировка и обновление форм, методов и средств обучения в педагогических классах школы с целью подготовки учащихся к освоению вузовских педагогических технологий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные в нем теоретические положения служат для учителей и преподавателей педвузов необходимой основой для организации гуманистически ориентированной непрерывной педагогической подготовки школьников педагогических классов и студентов.

Полученные в исследовании результаты и разработанные учебно-методические материалы эффективно используются в практике школ, гимназий, лицеев, имеющих в своей структуре педагогические классы, а также педагогических вузов и ИПК гг.Казани, Набережные Челны, Елабуга, Йошкар-Ола, Чебоксары, Екатеринбург и другие. Они могут быть использованы при разработке учебно-программной документации, методических пособий и дидактических материалов.

Программа "Учитель будущего", разработанная под руководством и личном участии автора, получила Лицензию Министерства образования РТ.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Концепция непрерывной педагогической подготовки в системе допрофессионального и профессионального образования учителя, включающая в себя методологические основы, совокупность теоретически обоснованных социально-экономических и психолого-педагогических предпосылок, а также систему знаний о сущности, педагогических средствах и условиях формирования и развития индивидуальности школьника и студента с учетом особенностей целей подсистем допрофессионального и профессионального образования.

2. Научно обоснованная поэтапная модель преемственной и непрерывной допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя, в которой представлены целевые функции, структурная, содержательная, процессуальная и организационная стороны каждого этапа, отражающие ориентацию на формирование основных сфер индивидуальности обучающегося.

3. Дидактические условия реализации принципа непрерывности в педагогических технологиях на этапах допрофессионального и профессионального образования будущего учителя.

Апробация работы. Ход исследования, его основные положения и результаты докладывались и обсуждались в Казанском государственном педагогическом университете, в Межрегиональном институте повышения квалификации специалистов начального профессионального образования, в Набережно-Челнинском институте непрерывного педагогического образования; на Международных, Всесоюзных, Всероссийских, региональных и республиканских научно-практических конференциях, семинарах и симпозиумах: "Человеческий фактор. Проблемы подготовки и оценки профессиональной надежности оператора на этапе ускорения НТП" (Кировоград, 1986); "Интегративные процессы в педагогической теории и практике: интегрирование содержания, методов и форм" (Свердловск, 1990, 1991); "Новое в организации учебно-воспитательной работы общеобразователь-

ной школы" (Казань, 1990); "Педагогические технологии активного обучения и воспитания" (Уфа, 1991); "Совершенствование педагогической практики студентов" (Казань, 1991); "Использование зарубежного опыта интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшей школе" (Казань, 1992); "Народная педагогика - основа воспитания" (Казань, 1992, 1993, 1995, 1996); "Интегративные основы проектирования педагогических технологий" (Свердловск, 1993); "Новое в содержании высшего педагогического образования" (Казань, 1993); "Интенсивные технологии учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе" (Елабуга, 1995); "Научное обеспечение государственной молодежной политики" (Казань, 1995); "Научно-исследовательская работа студентов в системе высшего образования" (Набережные Челны, 1996); "Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски, решения" (Казань, 1996); "Основные направления деятельности инновационных учреждений образования по повышению эффективности работы со способными и одаренными детьми" (Казань, 1996); "Инновации в профессиональном образовании: теория и практика" (Казань, 1997); "Подготовка специалистов в системе непрерывного многоуровневого образования" (Казань, 1997); "Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий" (Екатеринбург, 1998); "Гуманистическая парадигма профессионального образования: реалии и перспективы" (Казань, 1998); "Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI веков" (Казань, 1998); "Проблемы непрерывного профессионального образования в странах, переходящих к устойчивому развитию" (Москва, 1998); "Педагогический процесс как культурная деятельность" (Самара, 1999); "Повышение профессионального уровня педагогов в условиях обновления содержания образования: опыт, проблемы, перспективы" (Казань, 1999), "Социально-профессиональное становление молодежи" (Казань, 1999), "Формирование конкурентоспособных специалистов в новых типах учебных заведений: опыт, проблемы, пути решения" (Набережные Челны, 1999) и др. Результаты исследования обсуждались также в ходе систематических многолетних выступлений автора перед практическими работниками системы допрофессионального и профессионального педагогического образования в городах Казани, Екатеринбурге,

Небережные Челны, Нижнекамске, Зеленодольске, Лениногорске, Зинске, Бугульме, Альметьевске, Йошкар-Оле, Волжске, Ижевске и др.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются последовательной реализацией в ходе разработки исходных теоретических положений и категориально-понятийного аппарата исследования; адекватностью логики и методов исследования его цели, предмету и задачам; длительностью и вариативностью опытно-экспериментальной работы; проведением научных исследований в единстве с многолетней практической работой автора в педагогических классах и педагогическом университете; репрезентативностью выборки исследования, применением математической статистики для обработки экспериментальных данных.

Личное участие автора в получении научных результатов определяется разработкой концептуальных положений, общего замысла, программы и методики эксперимента по исследуемой проблеме, непосредственным участием в экспериментальной разработке республиканских сквозных программ по педагогике для системы допрофессионального и профессионального образования (педкласс → педколледж → педуниверситет). В ходе разработки проблемы исследования под научным руководством автора подготовлено и защищено две кандидатские диссертации, 12 дипломных работ студентов Казанского педагогического университета.

Внедрение результатов исследования

Основные результаты работы внедрены в практику работы педагогических классов школ Республики Татарстан и высшей педагогической школы посредством издания утвержденных программ, методических рекомендаций, пособий, а также посредством работы с учителями, преподавателями, студентами, аспирантами и соискателями КГПУ, слушателями Межрегионального института повышения квалификации специалистов начального профессионального образования МО и ПО РФ, ИНПО (г.Наб.Челны). Материалы исследования используются в Казанском и Ярославском педуниверситетах, Елабужском, Набережно-Челнинском,

Стерлитамакском педагогических институтах, школах с педагогическими классами Республики Татарстан, Набережно-Челнинском Институте непрерывного педагогического образования.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** дано обоснование актуальности избранной темы, раскрывается научный аппарат исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и теоретическая база исследования, методы, этапы проведения работы, научная новизна и практическая значимость; содержатся сведения об апробации и внедрении результатов исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** - "Методологические основы исследования проблемы непрерывного педагогического образования в условиях его гуманизации" - проведен содержательный анализ источников, оснований становления теории непрерывного образования; раскрыты сущность и содержание непрерывного педагогического образования в условиях его ориентации на реализацию подлинно гуманистических начал в подготовке учителя; на основе анализа взаимодействия принципов непрерывности, гуманизации, преемственности, сформулированы требования к построению модели преемственной системы допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя.

Объективной тенденцией в развитии педагогической мысли в последние десятилетия стала разработка и распространение идеи непрерывного образования, суть которой состоит в необходимости постоянного обновления, совершенствования и развития человека в течение всей его жизни. Процветание общества согласно этой идее является следствием непрерывного образования каждого его члена.

Проведенный историко-педагогический анализ становления и развития идеи непрерывного образования показал, что в отечественной педагогике она прошла три этапа.

Первый этап (феноменологический) (конец 70-х - начало 80-х гг.) характеризовался пониманием непрерывного образования как образования взрослых, которое входило в компонент дополнительного образования. Здесь было дано обоснование социально-экономических и научно-технических факторов, обусловивших необходимость непрерывного образования (А.П.Владиславлев, О.А.Купцов, Ф.Р.Филишпов и др.). В частности, отмечалось, что в условиях научно-технической революции образование должно восприниматься как один из важнейших факторов воздействия на личность. Если раньше образование понималось как подготовка к трудовой деятельности, занимающая в жизни человека ограниченный отрезок времени, то в новых условиях оно сочетается с трудовой деятельностью, а трудовая деятельность непрерывно связана с необходимостью систематического пополнения знаний.

Также акцентировалось внимание на социально-психологических и социально-политических факторах непрерывного образования. Речь шла о том, что все более актуальной становится разработка эффективных мер, направленных на создание у взрослых людей стойкой мотивации на постоянное обучение и самообразование, что задача непрерывного пополнения знаний помимо личного дела каждого человека, стала объектом государственных интересов, поскольку непрерывное образование жизненно необходимо для нормального развития общества. Это означало, что государство должно было создавать возможности для постоянного получения каждым членом общества образования в зависимости от личных интересов и потребностей общества.

Второй этап (концептуальный) (середина 80-х - начало 90-х гг.) - отличался углублением идеи непрерывного образования, которое вылилось в разработку "Концепции непрерывного образования" (1989 г.). В теоретическом плане были разработаны содержательные характеристики непрерывного образования как процесса и института в сравнении с традиционным образованием (таблицы 1; 2).

Основные различия традиционного и непрерывного образования

Характеристики образования как процесса	Традиционное образование	Непрерывное образование
1. Цель образования	Подготовка к выполнению определенных функций в утврдившихся условиях	Целостное развитие личности, адаптация индивида в динамичном обществе
2. Содержание обучения	Объем готовых знаний, алгоритмов, которые должны быть прочно усвоены для последующего применения	Процесс приобретения знаний и их непосредственного практического применения
3. Методы обучения	Вербально-книжный	Проблемно-практический
4. Формы организации обучения	Индивидуально-коллективная. Ученик - объект одностороннего воздействия педагога. Роль педагога - доходчивое преподнесение информации	Коллективно-индивидуальная. Ученик - субъект учебного процесса Роль педагога - организация учебы
5. Результат обучения	Индивид, подготовленный для выполнения определенных функций	Развивающаяся личность, подготовленная к универсальной деятельности

Основные различия традиционного и непрерывного образования
как институциональных систем

Характеристики образования как института	Традиционное образование	Непрерывное образование
1. Структура	Сеть независимых образовательных учреждений. Обособленность общего и профессионального образования	Учебный комплекс, действующий на основе субординации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев. Преемственность всех структурных элементов системы
2. Характер управления	Ведомственный принцип, командно-административные формы	Принцип единого управления и самоуправления
3. Связь с материальным производством	Образование задается рамками материального производства	Образование определяет темпы роста материального производства, смыкается с ним, обеспечивает непрерывность обучения определенным видам деятельности в тесной связи с самой практической деятельностью. Внедрение производительного труда в сферу образования и вращание образования в сферу общественного производства и как результат - размывание границ между ними, их сближение и взаимопроникновение
4. Социальные функции	Верв образовательных траекторий развития личности ограничен	Способствует преодолению социальных различий между людьми, открывает возможность каждому пройти свою образовательную лестницу. Задаёт характер развития всех сфер социального целого

99-15240

В результате подробного анализа двух систем Г.П.Зинченко приходит к существенным выводам. Первый из них состоял в том, что непрерывное образование необходимо рассматривать как фундаментальный принцип построения новой модели образования, системообразующим фактором которой должна выступать целостность, благодаря чему определяется порядок деятельности различных образовательных структур: основных и параллельных; базовых и дополнительных; государственных и общественных; формальных и неформальных.

Согласно второму выводу система образования должна быть подвижной, изменчивой, полифункциональной и взаимоувязанной. При этом важно сохранить динамическое равновесие целостности и противоречивости качеств системы образования, которой противопоказаны как беспредельная открытость (что может привести к ее бессистемности), так и ограничение открытости, чреватое застоєм, окостенелостью системы.

К 1991 году непрерывное образование прошло путь от идеи через социально-педагогический принцип к фундаментальному принципу построения новой модели образования. В то же время, заметим, что фундаментальный характер принципа непрерывности был только обозначен. Ему еще не дано соответствующего обоснования как теоретического, так и практического. Для этого еще не было и соответствующих предпосылок - ни социально-экономических, ни психолого-педагогических. Тем не менее, сам факт все усиливающегося внимания к идее непрерывного образования, его осмысления как фундаментального принципа новой модели образования был характерным явлением конца 80-х - начала 1990-х годов. Официальное признание это явление получило в принятом Законе РФ "Об образовании" (1992 г.), создавшем нормативную основу для дальнейшего развития идеи непрерывного образования в теории и практике. Само образование в данном законе трактовалось как: а) система преемственных образовательных программ и образовательных стандартов; б) совокупность образовательных учреждений и в) система органов управления образовательным процессом.

Третий этап (теоретический) (начало 90-х - конец 90-х гг.) характеризуется разработкой аспектных систем непрерывного образования. В частности, разрабатывались вопросы непрерывного экономического обра-

зования молодежи (Поляков В.А., Сасова И.А.), основы концепции непрерывного экологического образования (А.А.Всрбицкий), непрерывного литературного образования (А.Д.Жижина), непрерывного профессионального образования (Г.В.Мухаметзянова, Н.Н.Нечаев, А.П.Беляева, А.М.Новиков и др.).

Данными и другими работами был создан определенный научный задел для выхода на новый этап обобщения исследований и новаторского опыта. Начало этого этапа, на наш взгляд, связано с публикациями А.М.Новикова по разработке теоретико-методологических проблем непрерывного профессионального образования. Понятие "непрерывное профессиональное образование" он относит к трем объектам (субъектам): личности, образовательным программам и организационной структуре образования.

В первом случае данное понятие означает, что человек учится постоянно. Причем выделяются три вектора движения человека в образовательном пространстве. Первый вектор ("вектор движения вперед") - человек совершенствует свое профессиональное мастерство, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне (например, медсестрой, учителем, поваром и т.д.). Второй вектор ("вектор движения вверх") предполагает, что человек непрерывно продвигается по ступеням и уровням образования. При этом он может последовательно переходить с одного уровня образования на другой (например, школа - техникум - вуз), а может перескакивать через некоторые уровни (например, школа - вуз). Третий вектор ("вектор движения по горизонтали") означает, что человек имеет возможность не только продолжения образования, но и смены профиля образования (например, смена специальности), т.е. возможность образовательного маневра, который может быть обусловлен как личностными потребностями, так и изменившимися социально-экономическими условиями.

Непрерывное образование применительно ко второму объекту - образовательным программам - предполагает преемственность содержания образования при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому. Это означает, что образовательные программы подготовки учителя на различных этапах (допрофессиональном, среднем и высшем профессиональном уровне) должны быть согласованными,

не дублирующими друг друга, а углубляющими и развивающими. Третий объект, к которому относится понятие непрерывное образование - образовательные учреждения. В этом случае непрерывность означает наличие сети образовательных структур и такую их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как у отдельного человека, так и у общества и конкретного региона.

Гуманистический потенциал непрерывности образования состоит в том, что она обеспечивает каждой личности возможность многомерного движения в образовательном пространстве с учетом своих возможностей, способностей, а также особенностей образовательной инфраструктуры региона. Другими словами, человек имеет реальную возможность для выбора оптимальной лично для него образовательной траектории.

В настоящее время мы имеем дело с началом четвертого, технологического этапа, на котором должны быть разработаны конкретные механизмы и средства (в том числе - педагогические, правовые, управленческие и др.) стыковки различных подсистем непрерывного образования.

Изучение проблемы реализации идеи непрерывности в системе педагогического образования показало, что основные усилия были сосредоточены на решении организационно-педагогических аспектов этой проблемы, (выявление роли и места каждого звена - школы - педвуза - ИПК, в подготовке учителя; определение форм и механизмов сотрудничества педагогов школы и преподавателей педвузов; обоснование управленческих органов комплексов и т.п.), создании сквозных учебных планов и программ, поиске путей реализации преемственности в формах, методах, средствах обучения. Исследователи акцентировали внимание и на личностном аспекте непрерывного педагогического образования (М.В.Кларин, Е.В.Бондаревская, Н.К.Сергеев и др.), развитии творческой индивидуальности будущего учителя, выявлении дидактических условий подготовки студентов к формированию индивидуальности школьников (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, Н.В.Ковалева, Г.Г.Даниленкова, Н.В.Самсонова). В то же время, различные звенья системы непрерывного педагогического образования опирались на разные концептуальные под-

ходы в понимании индивидуальности человека. Особенно это касалось системы "школа - педвуз".

В нашем исследовании разработана целостная концепция непрерывной педагогической подготовки будущего учителя как взаимосвязанного процесса и результата обучения педагогическим дисциплинам в системе "школа - педвуз". Основная идея концепции заключается в тезисе о том, что эффективная непрерывная педагогическая подготовка в системе из двух различных уровней образования (общее и профессиональное) возможна только при наличии единой цели. В качестве таковой может выступать индивидуальность будущего педагога, поскольку именно она является инвариантным элементом на всех этапах образования. Ориентация на формирование всех основных сфер индивидуальности будущего учителя (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других) является целью и системообразующим фактором проектирования и реализации модели педагогической подготовки учителя в системе допрофессиональной и профессиональной подготовки. Одновременно мы отмечаем, что поскольку каждая индивидуальность это автономная система, и потому ее формирование - процесс сокровенный, поэтому школа, вуз должны ставить целью не столько формирование тех или иных сфер индивидуальности будущего педагога, сколько создание психологических, педагогических, организационных и других условий для развития основных сфер индивидуальности.

В исследовании на основе личностно-задачного модульного подхода, разработана преемственная модель допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки будущего учителя в системе "школа - педвуз". Суть ее состоит в том, что формирование каждой из сфер индивидуальности рассматривается как отдельная профессионально-педагогическая задача. Каждая задача, в свою очередь, является основой модуля. Модуль профессии при этом рассматривается не традиционно, а как совокупность единиц объекта и субъекта педагогической деятельности. Личностно-задачный модульный подход позволил построить процесс педагогической подготовки будущего учителя в виде последовательного освоения круга профессионально-педагогических задач, что обеспечило непрерывность этой подготовки.

Вторая глава исследования - "Проектирование целей и содержания обучения в системе непрерывной педагогической подготовки будущего учителя" - раскрывает вопросы проектирования поэтапной системы целей непрерывной педагогической подготовки на допрофессиональном (педагогические классы) и профессиональном (педколледж, педвуз) этапах. Предлагаются и обосновываются основные требования к отбору и структурированию соответствующего содержания допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки.

Стратегическая цель непрерывной системы профессионально-педагогической подготовки - достижение высоких конечных результатов обучения будущих педагогов, способных не только эффективно обучать и воспитывать школьников, но и решать задачи по развитию сущностных сфер индивидуальности учащихся.

В то же время понятно, что достижение этой главной цели является процессом длительным и поэтапным. Оно возможно путем постепенного осуществления целого ряда промежуточных целей, которые должны быть заранее спроектированы, взаимосвязаны как между собой, так и с содержанием обучения на каждом этапе. Развертываемая система промежуточных целей должна представлять собой относительно самостоятельную и унифицированную для всех ступеней профессионально-педагогической подготовки совокупность требований, сформулированных на единой методологической основе.

Недостатки традиционных подходов к целеполаганию мы видим в абсолютизации системного мышления и социальных ориентаций ("заказ общества") в ущерб пониманию конкретного учебного заведения, учителя или школьника как самостоятельных величин. Сегодня необходимо новое реальное целевое самоопределение всех звеньев системы непрерывного педагогического образования в радикально изменяющемся мире. В настоящее время цели, возникающие перед системой допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя существенно более многомерны, содержательны и конкретны, более привязаны к текущим реалиям, нежели например, глобальная цель формирования всесторонне и гармонично развитого человека.

Процесс целеполагания должен быть реальным в том смысле, что следует учитывать, какими возможностями для достижения цели распола-

гаст то или иное звено непрерывного педагогического образования, отвечают ли цели тем наиболее острым проблемам, с которыми сталкивается система подготовки учителя на допрофессиональном и профессиональном ступенях.

В советской педагогике главное внимание уделялось разработке в основном социального направления в разработке педагогических целей, который доминировал вплоть до 60-х годов. Между тем в психологии, начиная с 40-х - 50-х годов усилиями С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, К.К.Платонова, В.С.Мерлина и других ученых, была создана солидная научная база в исследовании индивидуальности человека, закономерностей ее структуры и развития. Психологи обращали внимание педагогов на необходимость формирования учащихся как активных субъектов учебно-воспитательного процесса. Под влиянием этих исследований педагогика пришла к заключению, что учащийся - не объект воздействия, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности. Она отказалась от "фантома однообразия", от искусственного подведения всех под одну норму и вспомнила, что "индивидуальность" учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина.

Прав В.П.Зинченко, который показывает что в школе надо учить "живому знанию", а не "информации о...". Живое знание всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т.е. о себе самом. Ценность образования, по мнению В.П.Зинченко, тем выше, чем дальше и глубже образование вводит человека в мир собственной личности. Отсюда следует, что введение учащегося в мир собственной личности, познание человеком своей индивидуальности должно быть одной из главных целей образования, в том числе и прежде всего, педагогического.

В педагогике предпринимались попытки развития индивидуальных качеств личности учащихся (мотивации, мышления, волевых качеств, эмоциональной сферы), проводились исследования, ориентированные на воспитание целостной личности (В.С.Ильин, Б.Т.Лихачев, В.В.Сериков и др.). Однако эти попытки, во-первых, не охватывали всех сторон индивидуальности, а во-вторых, формирование личности рассматривалось в рамках отдельного звена системы непрерывного образования - школы, педвуза.

Удачную попытку углубить второй, менее исследованный аспект проблемы, и рассмотреть собственно гуманистический смысл целостной

индивидуальности предпринял О.С.Гребенюк. Основная задача учителя - помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех существенных человеческих сил школьника. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность.

Реальная цель школы - дать каждому учащемуся общее (профессиональное) образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности. Мы разделяем точку зрения исследователей о том, что эта цель, в отличие от глобальной общей идеи всестороннего развития личности, конкретна, достижима и реальна, психологически обоснована, так как соответствует природе развития ребенка.

В диссертации сделан вывод, что личностно-ориентированное образование тогда будет иметь шансы на успех в реальной практике школы, когда вопросы содержания всех сфер индивидуальности человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.) и педагогических средств их диагностики, формирования и коррекции станут предметом изучения в учебных заведениях на всех уровнях подготовки учителя.

Как известно, цели подразделяются на стратегические, тактические и оперативные. Мы полагаем, что на каждом уровне подготовки учителя (школа, педучилище, педвуз, ИПК) система целей должна состоять из генеральной цели, совокупности тактических и оперативных целей. Системообразующим фактором, обеспечивающим непрерывность и преемственность целей на различных этапах выступает целостная индивидуальность будущего педагога, на формирование которой ориентируются все педагогические процессы.

С учетом этого, в диссертации разработана поэтапная модель и программа целей педагогической подготовки учителя на всех этапах допрофессионального (педклассы) и профессионального образования, ориентированной на формирование основных сфер индивидуальности школьников.

Анализ сложившегося состояния содержания педагогической подготовки учителя в педклассах и педвузе выявил ряд пробелов и трудностей. Во-первых, программы допрофессиональной педагогической подготовки имеют знаниецентристский характер и практически не учитывают фактор индивидуальности школьников. Вопросы изучения личности учащихся, особенностей различных сфер индивидуальности и специфики их учета в педагогике не входят в содержание программ. Во-вторых, в программах не отражена идея непрерывности и преемственности педагогической подготовки в школе и педвузе. Зачастую имеет место простой перенос грубо упрощенного материала вузовских программ. В-третьих, в учебных планах школ с педклассами объем и удельный вес педагогических дисциплин заметно варьируется, а содержание формируется стихийно, без должного научного обоснования.

Изучение теории формирования содержания допрофессиональной педагогической подготовки показало, что исследователи, определяя содержание, опираются чаще всего на совокупность моноориентирующих принципов (например, на принципы профессиональной направленности, научности и т.д.). Такой подход уже не отвечает современным представлениям о том, что стабильное развитие явлений в окружающем нас мире есть результат взаимодействия разнонаправленных тенденций. Поэтому нами предлагается биполярный подход к построению принципов отбора содержания педагогической подготовки. С учетом этого и на основе идей непрерывности и развития индивидуальности в диссертации обоснована авторская программа интегрированного курса "Педагогика индивидуальности школьника" для учащихся педагогических классов.

Содержание программы отражает следующие конкретные идеи:

- изучаемый на занятиях материал должен помогать школьникам в процессе самопознания, саморазвития, самоопределения;
- любая тема должна быть интересна и полезна не только тем, кто собирается стать учителем, но и тем, кто выбрал или выберет иной профессиональный путь. При этом мы постоянно учитываем то обстоятельство, что любой юноша и любая девушка через несколько лет станет родителем, а время обучения в старших классах - самое удачное для подготовки к этой будущей жизненной роли, которая во многом близка к роли учителя;

- программа построена таким образом, чтобы старшеклассники познакомились с различными методиками: индивидуальной и коллективной творческой деятельности, ассоциативных приемов, деловой игры, мозгового штурма, театрализации и т.д., которые им впоследствии пригодятся как при адаптации к какой-либо профессии, так и в обыденной жизни;

- каждое занятие предполагает развитие коммуникативных, организаторских способностей;

- при выполнении какого-либо задания каждый учащийся имеет право выбирать из нескольких вариантов, а также предлагать свой;

- программа предусматривает расширение и углубление контактов учащихся профильных педагогических классов с представителями педагогической профессии, а также со студентами педагогических учебных заведений (педагогического университета, педагогического колледжа, педагогических училищ);

- аудиторные занятия спланированы таким образом, чтобы хорошо подготовить учащихся профильных педагогических классов к практике;

- программа не дублирует университетский курс педагогики, но имеет с ним преемственные точки соприкосновения.

Кроме аудиторных занятий по программе "Педагогика индивидуальности школьника" предполагается также проведение педагогической практики.

Программа педагогической практики предоставляет возможность учащимся профильных педагогических классов принимать участие в различных видах педагогической деятельности: попробовать себя в той или иной педагогической роли; выполнить какую-либо работу (ее часть) самостоятельно или под руководством преподавателя вуза, учителя школы, социального педагога, студента; пользоваться совместно выполненными разработками, а также создавать их самим.

Анализ стандартов высшего педагогического образования с точки зрения принципа непрерывности и соответствия задачам формирования современного учителя, готового и способного решать наряду с традиционными и задачу формирования индивидуальности школьника, показал, что имеют место (в модуле "Педагогические теории, системы, технологии") следующие пробелы: а) фрагментарность, случайность, необоснованность и мозаичность отдельных тем; отсутствие четкой структуры и внутренней

связи между частями и дидактическими единицами; б) отсутствие внимания к личностно-ориентированным технологиям, обеспечивающим студенту активную позицию субъекта образовательного процесса и готовность к решению задач формирования индивидуальности школьника; в) крайне низкий объем часов на педагогическую практику.

Как правило, отбирая содержание педагогического образования большинство исходит из того, что оно должно выполнять функцию по передаче социального опыта, который включает, по И.Я.Лернеру, четыре основных элемента: знания и умения; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения. При этом ориентируются главным образом на подготовку учителя-предметника, функция которого - передача знаний и формирование умений. В результате создавались программы и учебники по педагогике, психологии, в которых не было видно учащегося, студента. И сегодня по-прежнему немало тех, кто считает, что главное в подготовке учителя - сообщить ему сумму знаний, составляющих содержание того предмета, который он будет преподавать. Однако при этом в значительно меньшей степени уделяется внимание вопросам становления личности будущего учителя.

Происходит это потому, что при формировании содержания профессиональной подготовки учителя не учитывается основная специфика педагогического образования. Последнюю подчеркивал еще К.Д.Ушинский, отмечавший, что воспитание человека "во всех отношениях" требует его знания также во всех отношениях. С учетом этого мы, вслед за другими исследователями (Болотов В.А., Новичков В.Б., Таланчук Н.М. и др.), полагаем, что специфика содержания педагогического образования должна выражаться в овладении широкими человековедческими знаниями, педагогической антропологией. В отличие от других типов профессиональной подготовки педагогическое образование должно давать системное знание о человеке как субъекте образовательного процесса, включающего в себя обучение и воспитание.

Эта системность задается не только и не столько включением соответствующих дисциплин в учебные планы, сколько всем контекстом обучения в педагогическом учебном заведении, когда каждая дисциплина рассматривается, с одной стороны, как средство общего развития будущих

педагогов, а с другой - как основа их будущей деятельности, направленной на развитие школьников.

По существу речь идет о смене парадигмы педагогического образования с формулы "Знай свой предмет и излагай его ясно" на новую парадигму "Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить".

В контексте непрерывного образования специфика состоит в том, что в педвузе необходимо отобрать содержание которое:

а) сформировало бы у студентов представление о том, что такое индивидуальность школьника; что есть индивидуальность студента, учитывая его возрастные особенности и профессиональную направленность;

б) обеспечило подготовку студентов к решению задачи формирования индивидуальности школьника в процессе учебно-воспитательной деятельности;

в) сформировало бы у студентов умения диагностировать, оценивать и корректировать развитие как отдельных сфер индивидуальности, так и индивидуальности в целом.

Как отмечалось выше, на этапе допрофессиональной подготовки решается задача знакомства учащихся с особенностями сфер индивидуальности школьника через включение этого содержания в специальный предмет. В педвузе студенты продолжают изучение сфер индивидуальности школьника на более глубоком уровне. Но в отличие от школьников-старшеклассников они акцентированы на освоение технологии формирования индивидуальности школьника в учебно-воспитательном процессе. Поэтому в содержании подготовки акцент делается на эту, вторую сторону. Кроме того, вопросы формирования индивидуальности школьника становятся приоритетными в процессе практической подготовки студентов. Содержание программ всех видов непрерывной педагогической практики строится на основе реализации сквозной идеи изучения и формирования индивидуальности школьника.

Для обеспечения адекватности содержания педагогической подготовки будущего учителя в педвузе идеям гуманизации и непрерывности образования оно должно удовлетворять следующим требованиям: при его проектировании следует исходить не только из задач предметной подготовки учителя, основных видов его деятельности, но и из необходимости решения задачи подготовки будущего учителя к решению проблемы фор-

мирования индивидуальности школьника; необходимо выделение основных интегральных содержательных линий, обеспечивающих всестороннее формирование сущностных сфер студентов; следует создавать условия для непрерывного практического использования и развития усвоенных студентами педагогических понятий и их систем.

В третьей главе диссертации - "Дидактические основы реализации педагогических технологий в системе непрерывной педагогической подготовки учителя" - анализируются теоретические основы педагогических технологий, дается обоснование их типологии, отвечающей требованиям принципов гуманизации и непрерывности образования, раскрываются дидактические и методические условия реализации принципа непрерывности в педагогических технологиях подготовки будущего учителя.

Реализация поэтапной системы целей и содержания педагогической подготовки в системе допрофессионального и профессионального образования учителя требует освоения последним системы традиционных и инновационных педагогических технологий. Формирование готовности будущего учителя к развитию целостной индивидуальности школьников с необходимостью предполагает также обеспечение преемственности между технологиями школьного и вузовского обучения. Поскольку решение этой задачи невозможно без знания о сущности педагогической технологии, в главе проведен историко-логический и содержательный анализ развития представлений об этом феномене. В результате сделан вывод, что на современном этапе тенденцией развития педагогической технологии является расширение ее сферы, универсализация задач педагогической технологии, которая претендует на ведущую роль в планировании, организации процесса обучения, разработке методов и учебных средств. Это, с нашей точки зрения, ведет к размыванию собственно технологических задач, а отчасти к подмене всей педагогики педагогической технологией.

Многообразие педагогических технологий актуализирует проблему их типологизации. Нами предложена соответствующая типология, в основе которой лежит такой признак, как доминирующая ориентация на развитие той или иной сферы индивидуальности. С учетом этого выделяются педагогические технологии развития интеллектуальной, мотивационной и других сущностных сфер человека. Преимущество этой типологии состоит в ее универсальности, гуманистическом "сквозном" характере (применимости в любом звене системы непрерывного образования), по-

сколькx именно конкретный человек (школьник, студент, учитель, преподаватель) переходит из одного звена системы образования в другое.

Выделены и проанализированы психолого-педагогические факторы, влияющие на реализацию принципа непрерывности в педагогических технологиях. Раскрыто содержание общедидактических критериев выбора педагогических технологий и выявлены особенности последних на этапе профессиональной подготовки учителя.

Непрерывность в технологиях обучения состоит не только в их рациональном отборе и применении на этапах допрофессиональной и профессиональной подготовки, но и в перенесении, развитии и усложнении тех из них, которые показали наибольшую эффективность, с предшествующих ступеней обучения на последующие. Это одно направление, традиционно принятое исследователями. С другой стороны, поскольку требования преемственности форм и методов обучения задаются верхними ступенями на нижние (например, высшая педагогическая школа задает планку средней школе и т.п.), постольку более необходим процесс обратный, то есть перенос вузовских технологий обучения в школьную практику. С учетом этого в диссертации обоснован исследовательский алгоритм решения проблемы преемственности педагогических технологий в школе и педвузе, предполагающий следующие шаги: выявление на основе экспертной оценки и изучение педагогических технологий, используемых в процессе педагогической подготовки учителя; определение основных форм, методов, средств обучения, соответствующих этим технологиям; определение требований и условий, предъявляемых к учащимся (студентам) и объективно необходимых для использования данных форм, методов и средств обучения; корректировка и обновление форм, методов, средств обучения в старших классах школы с целью подготовки учащихся к освоению вузовских педагогических технологий.

Дано обоснование дидактического механизма обеспечения преемственности школьных и вузовских педагогических технологий, в качестве которого выступает развитие у школьников потребности и умений самостоятельной работы, формирование общеучебных и познавательных умений. Основанием выделения данного механизма является тот факт, что основное, сущностное отличие вузовских технологий в сравнении со школьными состоит в существенном повышении степени самостоятельности студента, их ориентации на высокий уровень познавательной самостоятельности последних.

В диссертации показано, что обеспечение преемственности в технологиях обучения предполагает учет и внешних, пространственно-временных характеристик организационных форм учебного процесса. В связи с этим сделан вывод о том, что для преемственной подготовки учащихся к вузовским формам организации обучения в старших классах необходим переход на 2-х часовые занятия. Такое изменение временных параметров позволяет, как показывают наши исследования и данные других исследователей, шире использовать лекционно-семинарскую систему занятий и тем самым облегчить адаптацию учащихся к вузовским условиям обучения.

Обоснована совокупность дидактико-методических и организационных условий обеспечения непрерывности и преемственности технологий обучения на этапах допрофессионального и профессионального обучения будущего учителя: ориентация технологий на развитие умений самостоятельной, поисковой деятельности; рациональный выбор технологий обучения с учетом особенностей целей обучения и развития сфер индивидуальности школьника и студента; выявление и реализация эффективных форм взаимосвязанной деятельности коллективов средней школы и педвузов по обеспечению целостности учебного процесса и его результатов.

Четвертая глава - "Опытно-экспериментальная проверка эффективности непрерывной педагогической подготовки будущего учителя" - содержит описание методики, хода и результатов опытно-экспериментальной работы. Характерной особенностью исследований явилась их организация в естественных условиях учебно-воспитательного процесса школ и педвузов. Поскольку предмет исследования имел сложную структуру и содержание, настолько и опытно-экспериментальная работа носила комплексный, поэтапный характер.

Независимыми переменными в эксперименте выступали: цели, содержание, технологии непрерывной педагогической подготовки учителя на этапах допрофессионального и профессионального образования.

Зависимыми переменными являлись: 1) изменения в основных сферах индивидуальности школьников и студентов: интеллектуальной (профессионально-педагогическое мышление), мотивационной (интерес к педагогической деятельности), эмоциональной (тревожность как свойство личности), волевой (целеустремленность.....), предметно-практической, экзистенциальной (уровень морального развития...), сфере саморегуляции; 2) профессионально-педагогическая готовность студентов.

Профессионально-педагогическую готовность мы понимаем как способность к эффективной и уверенно выполняемой профессиональной деятельности, включающей три взаимосвязанных компонента: психологический, научно-теоретический и практический (В.А.Сластенин). Теоретическая готовность студентов к формированию индивидуальности школьника включает знание сущности понятия "индивидуальность", основных сфер школьника (состав, структура, возрастные особенности), способов, приемов диагностики и развития индивидуальности школьника в педагогическом процессе.

Практическая готовность подразумевает наличие у будущих учителей таких умений, как умение изучать индивидуальность школьника, проектировать развитие индивидуальности ученика, отбирать и разрабатывать содержание учебных занятий в соответствии с требованиями педагогических принципов и потребностями развития учащихся, отбирать и применять технологии обучения, учитывать внешние и внутренние условия педагогической деятельности, анализировать процесс и результаты этой деятельности, корректировать ее при необходимости.

Особенностью эксперимента являлось то, что подготовку старшеклассников, студентов педвуза и учителей на всех этапах проводила непосредственно автор диссертации. Отдельные аспекты проверялись аспирантами, соискателями, учителями-экспериментаторами.

Для диагностики зависимых переменных использовались различные методики: анкетирование, наблюдение, создание и решение педагогических ситуаций и др. С целью получения достоверных данных разработанные нами диагностические методики проверялись на валидность и диагностическую ценность по методикам, предложенным в работе А.А.Кыверялга.

Организация эксперимента в силу своей сложности состояла из двух стадий: стадия допрофессиональной подготовки и стадия профессиональной подготовки. На каждой стадии, в свою очередь, выделялись этапы: подготовительный, констатирующий, формирующий и этап обработки эмпирических данных.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что студенты, которые обучались в экспериментальных группах демонстрировали более высокие результаты в теоретической и практической профессионально-педагогической подготовке, устойчивость профессионального выбора, готовность и способность в работе по развитию индивидуальности школьников.

Интегративным показателем эффективности непрерывной педагогической подготовки будущего учителя является количество поступивших в педвуз выпускников педагогических классов и число выпускников-студентов, трудоустраивающихся по окончании педвуза в школу. Данные по этому показателю приведены в таблицах 3; 4.

Таблица 3

Динамика поступления в педвузы выпускников педклассов
(на материале школ Республики Татарстан)

Годы	Число учащихся,		
	окончивших педклассы	в т.ч. поступивших в педвузы	
		абс.	в %
1990/91	78	23	30%
1991/92	159	40	25%
1992/93	185	65	35%
1993/94	213	57	27%
1994/95	239	79	33%
1995/96	1011	313	31%
1996/97	907	263	29%
1997/98	933	317	34%

Таблица 4

Динамика трудоустройства выпускников
системы "педкласс-педвуз"

Годы	Число студентов-выпускников,		
	окончивших КГПУ	устроившихся работать в школу	
		абс.	в %
1995/96	64	54	85%
1996/97	58	58	100%
1997/98	72	68	95%

Как видно из приведенных данных, около трети выпускников педагогических классов школ Республики Татарстан поступают учиться в педагогический вуз. Для выпускников педагогических классов гимназии № 8 г.Казани, в которой автор непосредственно проводил опытно- экспериментальную работу, этот показатель составляет около 60%. Исследование показало, что выпускники педагогических классов, поступившие в педагогический вуз, обосновывают свой выбор профессии учителя не только интересом к тем или иным школьным предметам, но и интересом к сущности педагогической работы и психолого-педагогическим знаниям. Они считают для себя психолого-педагогические знания не менее значимыми, чем конкретные знания по предмету, который они готовятся преподавать в школе.

Что касается трудоустройства в школу, то по нашим данным практически 100% студентов-выпускников, прошедших этап педагогических классов стабильно идут работать в школу.

В заключении представлены общие итоги и результаты исследования, суть которых в следующем.

Разработана современная концепция непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования, обогащающая теорию педагогического образования и в целом теоретико-методологические основы профессиональной подготовки учителя.

В диссертации проведена систематизация и классификация концептуальных выводов и положений исследователсь проблем непрерывного образования, осуществлена периодизация теоретических исследований (выделены этапы: феноменологический, концептуальный, теоретический, технологический). Выявлены и охарактеризованы теоретико-методологические основы (источники, теоретические и практические предпосылки, принципы) становления и развития теории и практики непрерывного образования.

Раскрыто содержание поэтапной модели преемственной и непрерывной допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя, в которой представлены целевые функции, структурная, содержательная, процессуальная и организационная стороны каждого этапа, отражающие ориентацию на формирование основных сфер индивидуальности обучающегося. Это позволило в итоге показать возможности ин-

теграции идей непрерывности и гуманизации образования для подготовки учителя современной школы, обосновать дидактические условия, при которых процесс и содержание непрерывной педагогической подготовки обеспечивает целенаправленное формирование у будущих учителей готовности к решению профессионально-педагогических задач в единстве с развитием индивидуальности школьников.

Таким образом, результаты многолетней опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования. Осуществление непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования с ориентацией на формирование теоретической и практической готовности к развитию всех основных сфер индивидуальности школьников позволяет существенно повысить эффективность этой подготовки.

Проведенное исследование открывает подходы для дальнейшей разработки проблем непрерывного педагогического образования.

По теме исследования опубликовано 60 работ, в том числе:

1. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная педагогическая подготовка учителя: Монография. - Казань: Изд-во КГПУ, 1999. - 13 п.л.

2. Профессиональная подготовка учителя: учебно-программная документация. - Казань, 1996. - 6 п.л. (в соавт.).

3. Целевая комплексная программа "Учитель будущего". - Казань: Хэтер, 1997. - 5 п.л. (в соавт.).

4. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по пед.специальностям и направлениям /Под ред. С.Я.Батышева. - М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. - 41 п.л. (Глава "Формы профессионального образования". - С.204-228).

5. Становление школы нового типа: Пособие для руководителей школ нового типа, учителей-экспериментаторов. - Казань: Изд-во КГПУ, 1995. - 3,0 п.л. (в соавт.).

6. Из опыта работы психологической и логопедической службы в условиях школы-гимназии: Пособие для психологов, социальных педаго-

гов, учителей школ новых типов. - Казань: Изд-во КГПУ, 1995. - 2,0 п.л. (в соавт.).

7. Из истории одной педагогической идеи. - М.: Педагогика, 1996. - № 6. - 1,0 п.л. (в соавт.).

8. Погружение в предмет вчера и завтра. - Народное образование, 1997. - № 8. - 1 п.л. (в соавт.).

9. Технология концентрированного обучения: историко-педагогический аспект. //Интенсивные технологии учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе: Межвуз. сб. науч. трудов. - Елабуга, 1995. - 1,0 п.л. (в соавт.).

10. Концентрированное обучение в истории педагогики. - Казань: ИССО РАО, 1995. - 1,5 п.л. (в соавт.).

11. А.С.Макаренко и некоторые вопросы методики производственного обучения. //Творческое использование педагогического наследия А.С.Макаренко в воспитании будущих молодых рабочих: Учебно-метод. пособие /Сост. Е.А.Варнакова. - М.: Высшая школа, 1991. - 0,75 п.л.

12. Проблема концентрированного обучения в педагогической теории и практике. - Профессиональное образование: Казанский педагогический журнал, 1996. - № 1. - 0,5 п.л. (в соавт.).

13. Дифференциация - условие развивающего обучения. - Казань: Изд-во КГПУ, 1996. - 1,0 п.л. (в соавт.).

14. Индивидуализация контроля знаний студентов на основе цветового экспресс-метода. //Вопросы дифференцированного обучения: Межвуз. сб. науч. трудов. - Казань, 1997. - 0,5 п.л.

15. Допрофессиональная подготовка школьников - одно из условий социализации личности. - Наука и школа (Фэн һэм мэкэтэн), 1998. - № 7-8. - С.28-30. (в соавт.).

16. Цветовое кодирование ответов как средство интенсификации контроля знаний студентов. //Интенсификация учебно-воспитательного процесса в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях. - Казань: Изд-во КГПУ, 1998. - С.21-26.

17. Методы исследования познавательных интересов учащихся. //Методические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических училищах. - Ивано-Франковск: ГК ПГО УССР, 1979. - 0,8 п.л.

18. К вопросу о совершенствовании общехимической и химико-технологической подготовки учащихся средних ПТУ. //Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих /Отв.ред.М.И.Махмутов. - Москва: НИИ ПТП АПН СССР, 1982. - 1,3 п.л. (в соавт.).

19. Семинар по химии как форма интеграции химических и химико-технологических знаний. //Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сборник научных трудов. Выпуск 2. - Свердловск: СИПИ, 1991. - 1,0 п.л. (в соавт.).

20. Идея целостности организационной структуры учебного процесса в наследии В.В.Розанова. //Интегративные основы проектирования педагогических технологий: Материалы 7-ой сессии Международ.школы - семинара в п.Таватуй. - Свердловск: СИПИ, 1993. - 0,5 п.л.

21. Обучение основам теории химических процессов в средних профтехучилищах: Метод.рекомендации. - М.: НИИ ПТП АПН СССР, 1984. - 4,6 п.л. (в соавт.).

22. Применение методов проблемно-развивающего обучения на уроках общей химической технологии: Метод.рекомендации. - М.: РУМК, 1985. - 3,7 п.л. (в соавт.).

23. Семинары по химии в профессионально-технических училищах: Метод.рекомендации. - М.: НИИ ПТП АПН СССР, 1989. - 4,25 п.л. (в соавт.).

24. Самоанализ педагогом умений организации интегративных уроков //Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: интегрирование содержания, методов и форм: Тез.докл. на IV сессии Всесоюз.школы-семинара. - Свердловск: СИПИ, 1990. - 0,2 п.л.

25. Воспитание эстетического отношения к профессии учащихся ПТУ химического профиля //Эстетическое воспитание в средних ПТУ: Тез.докл. Всесоюз.науч.-практич. конф. - Казань: НИИ ПТП АПН СССР, 1979. - 0,1 п.л.

26. К вопросу об учебных программах по педагогике для учащихся педагогических классов. //Новое в организации учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы: Тез.докл. II республ.науч.-практич.конф. - Казань: КГПИ, 1990. - 0,3 п.л.

27. Уроки - игры в педагогических классах //Педагогические технологии активного обучения в воспитании: Тез.докл. Всесоюз.науч.-

практич.конф. - Уфа: ГК РСФСР по делам науки высшей школы, БГУ им.40-летия Октября, 1991. - 0,1 п.л.

28. О подготовке и проведении интегративных уроков во время педагогической практики. //Совершенствование педагогической практики студентов: Тез.докл.республ.научн.-методич.конф. - Казань: КГПИ, 1991. - 0,2 п.л.

29. Интенсификация контроля знаний студентов в вузах США //Использование зарубежного опыта интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшей школе: Тез.докл. региональн.научн.-практич.конф. - Казань: КГПИ, 1992. - 0,2 п.л.

30. Вопросы народной педагогики в творчестве К.Д.Ушинского //Народная педагогика и ее место в современном учебно-воспит.процессе: Тез.докл.республ.научн.-практ.конф. Часть 2. - Казань: КГПИ, 1992. - 0,2 п.л.

31. Народность образования и современный курс истории педагогике в вузе. //Народная педагогика - основа воспитания: Тез.докл.межвуз.науч.-практ.конф. - Казань: КГПИ, 1993. - 0,2 п.л.

32.Концептуальные положения преемственности допрофессиональной и профессиональной подготовки учащейся молодежи. //Научное обеспечение государственной молодежной политики: Тез.докл. респ.науч.-практ.конф. - Казань: КМ РТ, ГК РТ по делам детей и молодежи, ЛН РТ, 1995. - 0,2 п.л.

33. Дидактические условия реализации идей народной педагогики в учебном процессе. //Педагогические условия внедрения гуманистических традиций народной педагогики в школьную практику: Тез.докл.международ.науч.-практ.конф. - Заинск: Международ. академ.информ., МО РТ, КГПУ, 1995. - 0,2 п.л.

34. Пути совершенствования структуры учебного процесса в педагогическом вузе //Новое в содержании высшего педагогического образования: Тез.докл.Всеросс.науч.-практ.конф. - Казань: КГПИ, - 0,2 п.л.

35. О концептуальных подходах к разработке содержания преемственной допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя. //Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски решения: Тез.докл.Всероссийской науч.-практ.конф. - Казань: ИССО РАО, 1996. - 0,2 п.л.

36. Роль и место народной педагогики в профессиональной подготовке учителя. //Принцип гуманизма - основа народной педагогики: Тез.докл. III Международ.науч.-практ.конф. Ч.2. - Казань: КГПУ, 1996. - 0,2 п.л.

37. Содержание и формы приобщения старшеклассников и студентов к исследовательской работе. // Научно-исследовательская работа студентов в системе высшего образования: Тез.докл.республ.науч.-практ.конф. - Наб.Челны: Изд-во Наб.-Чел.пед.института, 1996. - 0,2 п.л.

38. Педагогические условия реализации педагогики народов в профессиональной подготовке учителя. //Школа и национальное согласие: Тез.докл. межрегиональной науч.-практ.конф. Выпуск 1. - Казань: ИПКРО РТ, 1996. - 0,3 п.л.

39. Методологические основания непрерывной допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя в регионе. //Подготовка специалистов в системе непрерывного многоуровневого образования: Тез.докл. Поволжской регион.науч.-метод.конф. - Казань, 1997. - 0,2 п.л.

40. Основные противоречия системы преемственной допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя. //Современная гимназия, противоречия и перспективы развития: Тез.докл.науч.-практ.конф. 3-4 декабря, 1997. - Казань: КГПУ, 1997. - 0,2 п.л.

41. Раннее приобщение одаренных детей педагогических классов к исследовательской работе. //Основные направления деятельности инновационных учреждений образования по повышению эффективной работы со способными и одаренными детьми: Тез.докл.респ.научн.-практ.конф. - Казань, 1996. - 0,3 п.л.

42. Возможности регионализации обучения естественно-научным предметам в совершенствовании профессиональной подготовки студентов ССУЗ. //Инновации в профессиональном образовании: теория и практика: Тез.докл. науч.-практ.конф. - Казань: ИССО РАО, 1997. - 0,2 п.л. (в соавт.).

43. Концептуальные положения формирования региональной системы допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя. //Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез.докл. Российской науч.-практ.конф. по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании 24-28 ноября 1997. Часть 2. - Екатеринбург: Урал. ун-т, 1998. - С.24-25.

44. Гуманизация обучения в условиях регионализации. //Гуманистическая парадигма профессионального образования: реалии и перспективы: Тез.докл.Всероссийской науч.-практ.конф. 21-23 сентября, 1998. - Казань: ИСПО РАО, 1998. - 142-144. (в соавт.).

45. К вопросу о типологии педагогических технологий. //Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI всков: Материалы к Международной науч.-практ.конф. 27-28 октября 1998. - Казань: Унипресс, 1998. - С.101-102.

46. Условия реализации принципа непрерывности педагогического образования. //Проблемы непрерывного профессионального образования в странах, переходящих к устойчивому развитию: Сборник научных докладов международной конференции, часть 1. - М.: Изд-во АМИ, 1998. - С.50-51.

47. Преемственность целей педагогического образования //Педагогический процесс как культурная деятельность: Тез. II Международ. науч.-практ.конф. - Самара, 1998. - 0,15 п.л.

48. Преемственность в системе допрофессиональной и профессиональной подготовки учителя. //Повышение профессионального уровня педагогов в условиях обновления содержания образования: опыт, проблемы, перспективы: Тез.докл. респ.науч.-практ.конф. - Казань: РИЦ "Школа", 1999: - С.25-28.

49. Преемственность педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования. //Формирование конкурентоспособного специалиста в новых типах учебных заведений профессионального образования: опыт, проблемы, пути решения: Тез.докл.республ.науч.-практ.конф. - Казань: ИСПО РАО, 1999. - 0,2 п.л.

50.Разработка и использование моральных дилемм в учебном процессе высшей школы. //Социально-профессиональное становление молодежи: Тез.докл. Международ. Науч.-практ.конф. - Казань: ИСПО РАО, 1999. - 0,15 п.л.

51. Занимательная педагогика для школьников: Пособие для учащихся. - Казань: Изд-во КГПУ, 1999. - 5 п.л. (в печати).

Е. Шара