

© Е.Г. БЕЛЯКОВА

Тюменский государственный университет
b-evgenia@yandex.ru

УДК 371 025.3

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ***

**SUBSTANTIAL ASPECTS OF MODERN PRACTICE-ORIENTED TRAINING
OF STUDENTS — FUTURE TEACHERS**

АННОТАЦИЯ. В настоящее время в вузовском образовании востребованы новые подходы для формирования практико-ориентированных компетенций у студентов — будущих педагогов. При решении данной задачи необходимо обеспечить теоретико-методологическую подготовку и становление исследовательской культуры обучающихся, их готовность к осмысленному включению в образовательную практику. Обосновывается содержание смыслообразующего компонента вузовской подготовки педагога. Осмысленность педагогической деятельности является необходимым условием квалифицированной постановки профессионально-педагогических задач, целенаправленного поиска и конструирования способов их решения, углубления профессионально-личностной рефлексии и творческого саморазвития в профессии. Предложен комплекс условий, обеспечивающих формирование готовности студентов — будущих педагогов к осмысленной педагогической деятельности. Представлено монографическое описание процесса становления осмысленного педагогического опыта молодого учителя в инновационной школе как возможный прототип для проектирования содержания практикоориентированной подготовки педагогов в вузе.

SUMMARY. New approaches to the formation of practice-oriented competencies of students — future teachers are in demand in the modern university education. It is necessary to provide theoretical and methodological training and establish a research culture of students, and ensure their readiness for meaningful inclusion in the educational practice. The content of the semantic component of a university teacher training is substantiated. Meaningfulness of teaching activities is a prerequisite for qualified professional activity and educational tasks, targeted search and design of ways to solve these issues, deepening professional and personal reflection and creative self-development in the profession. A complex of conditions for the formation of readiness of students — future teachers to meaningful educational activities — is offered.

* Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

Monographic description of the process how to acquire a meaningful educational experience in an innovative school as a possible model for the design of preparation of content by practicing teachers at the university is demonstrated.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Педагогическое образование, практико-ориентированная направленность обучения, смыслообразующий компонент подготовки, формирование индивидуального педагогического опыта, осмысленность педагогической деятельности.

KEY WORDS. Pedagogical education, practice-oriented focus of studying, the semantic component of training, the formation of individual teaching experience, the meaningfulness of teaching activities.

Одной из наиболее актуальных проблем современного отечественного образования является необходимость разработки способов и средств вузовской подготовки учителя-практика, обладающего глубокой методологической культурой, фундаментальными предметными и психолого-педагогическими знаниями, способного реализовывать себя как предметника, воспитателя, исследователя в условиях внедрения ФГОС общего образования. Ориентиры для решения данной задачи представлены в современных нормативных документах. В 2013 г. на общественное обсуждение вынесены обобщенная модель профессиональной компетентности педагога (Профессиональный стандарт педагога (проект), авторы Е.А. Ямбург и др.) [1] и основные направления и способы ее практической реализации (проект Концепции поддержки развития педагогического образования) [2]. В Профессиональном стандарте систематизированы профессиональные задачи и требования к компетентности педагога. В то же время их количество и разнообразие вызывают у многих ученых и педагогов-практиков определенные сомнения относительно их практической реализации, поскольку в содержательном отношении они весьма разнообразны и требуют универсальной подготовленности учителя. Задача практико-ориентированной переориентации подготовки будущих педагогов предполагает использование новых форм взаимодействия вузов со школами, разработку и реализацию механизмов вхождения студентов в педагогическую профессию и удержания в ней, изменения в содержании обучения, что в свою очередь требует пересмотра учебных планов, в том числе перераспределения пропорции учебных часов, отводимых на теоретическую подготовку и практику. Эти и другие меры, предложенные в проекте Концепции поддержки развития педагогического образования, должны обеспечить оптимальные условия для профессионального становления студентов — будущих педагогов и формирования их готовности к практической деятельности.

Вопрос о совершенствовании подготовки педагогов решается в условиях организационно-структурных изменений в системе отечественного вузовского образования. Многочисленные педагогические вузы, обладающие многолетними традициями и опытом в подготовке учительского корпуса, тем не менее были реорганизованы путем присоединения к крупным университетам, признанным «эффективными». В этой ситуации потребуются интеграция возможностей разных моделей вузовской подготовки, в том числе преимуществ университетской фундаментальности и опыта обучения учителей-практиков, которым обладают педагогические вузы.

Анализ зарубежного опыта позволяет сделать вывод о том, что преобразование отечественного педагогического образования в направлении его большей

практикоориентированности соответствует мировым тенденциям [3], [4], [5], [6]. В настоящее время в Великобритании в результате серии реформ **создана система непрерывного трехуровневого педагогического образования**, включающая *начальный, «пробный год» работы в школе и уровень послевузовского обучения*, реализована идея перехода от традиционного (основанного на лекционной форме обучения) подхода к практике непосредственного обучения в стенах школы. В Германии введен референдариаат — педагогическая интернатура, которая предоставляет бакалаврам возможность получить необходимую профессиональную педагогическую подготовку в течение года под руководством опытных педагогов-наставников в процессе практической работы в школе, прежде чем им будет дано право самостоятельно осуществлять свои профессиональные обязанности. В США в рамках широкомасштабной программы «Гонка к вершинам» (Race to the Top, RttT) обеспечиваются тесная и продуманная связь теории с практикой и развитие глубоких партнерских отношений между вузами и школами. Предусмотрены интенсивные формы педагогической практики, включая годовую интернатуру, специальные послевузовские тренинги для выпускников. Организованы институты менторства (наставничества) и педагогическая интернатура, обеспечивающие условия для завершения специальной подготовки, профессиональной адаптации выпускников и их закрепления в учительской профессии.

Вузовская подготовка учителя должна обеспечить формирование всех компонентов педагогической деятельности, развитие соответствующих способностей и качеств личности, мотивации, ценностей, которые складываются в процессе деятельностного освоения профессии, а также «транслируются» через научно-педагогическое сообщество, педагогическую культуру, прежде всего — взаимодействующих с вузами образовательных учреждений — баз практик. Необходимо погрузить студента — будущего педагога в профессиональную среду, в которой и происходит «взрачивание» педагогических ценностей и смыслов, оформляется мотивационная направленность на учительскую профессию, происходит приобщение к педагогическому опыту. При этом следует учитывать длительный и непрерывный характер процесса формирования личности педагога, его профессиональных качеств, знаний, умений, компетенций, которые интегрируются в целостный индивидуальный опыт осуществления педагогической деятельности. Требуется индивидуализированное сопровождение профессионального развития молодого учителя на этапах вхождения в профессию, адаптации к ней и совершенствования педагогического мастерства.

Основными требованиями к вузовской подготовке педагога всегда были и остаются, во-первых, освоение фундаментальных знаний в различных предметных областях, психологических и педагогических дисциплинах, во-вторых, развитие способности к осмысленному использованию базы знаний и постоянному ее пополнению, готовности к профессиональному творчеству и саморазвитию, критичности и рефлексивности, гибкости в решении профессиональных задач. Другими словами, объемный перечень профессиональных задач педагога предполагает требование осмысленного отношения к фактам школьной действительности, на основе которого и формируется система практикоориентированных умений и навыков, или индивидуальный стиль педагогической деятельности. Способность учителя решать свои профессиональные задачи будет тем

продуктивнее, чем шире ориентировочная основа его деятельности, в сочетании с умением применять методологически обоснованный исследовательский подход к образовательной практике. Высокий уровень профессиональной деятельности современного педагога обеспечивается через методологическую подготовку, формирование культуры исследовательской деятельности, что позволяет ему включаться в процессы прогнозирования и моделирования при составлении педагогических проектов и программ, разработке процедур проведения опытно-поисковой и экспериментальной работы (В.И. Загвязинский) [7], [8]. Хотелось бы отметить, что при поиске новых подходов к организации вузовской подготовки будущего педагога следует избегать слишком буквальной трактовки «практикоориентированности», что может привести к формальному увеличению продолжительности учебной практики или замене фундаментальных дисциплин узконаправленными практико-ориентированными курсами. Здесь напрашиваются некоторые исторические параллели с явлениями в психолого-педагогической науке и практике, получившими весьма критическую оценку («фельдшеризм» в психологии (Л.С. Выготский)* [9], «рецептурный подход в подготовке педагога» (В.В. Краевский) [10]).

На наш взгляд, в контексте новых акцентов в вузовской подготовке педагогов особое значение приобретает ее смыслообразующий компонент [11]. Понимание смысла определяет замысел дальнейшей практико-преобразующей деятельности, посредством которой смысл «материализуется» в реальных жизненных отношениях субъекта. Применительно к рассматриваемой в статье проблеме важно достичь понимания будущими педагогами специфики их будущей профессии, которая отличается высоким уровнем неопределенности условий деятельности. Педагог решает свои профессиональные задачи в уникальных, по сути, всякий раз новых педагогических ситуациях. В образовательной практике невозможны репродуктивное копирование технологий или их полная алгоритмизация, особенно это касается так называемых «мягких» технологий обучения [12]. Учитель всегда «пропускает» педагогическое знание через свои опыт, индивидуальность, вырабатывает собственный стиль педагогической деятельности. В конкретной ситуации педагогического взаимодействия учитель должен быть готов творчески подойти к определению педагогической задачи, осмысленно проектировать способы ее решения, осуществлять рефлексию профессиональных действий. Для этого необходимо обладать особыми компетенциями, обеспечивающими его осмысленную, исследовательскую позицию по отношению к образовательной практике.

Особо отметим необходимое педагогу-практику умение интерпретировать педагогические явления, которое невозможно сформировать вне педагогического мировоззрения, системы принятых научных подходов, убеждений, ценностей. Как отмечает Ю.В. Сенько, учителю непосредственно дана конкретная образовательная ситуация, в которую он включен, и из которой еще только предстоит «вычерпать» педагогическую задачу. Задача — это цель, данная в определенных

* Термин введен Л.С. Выготским для критической оценки развития тестологии и психотехники в первой трети XX века. В конце 90-х гг. XX в. этот же термин использовался отечественными учеными применительно к весьма проблематичной массовой краткосрочной подготовке практических психологов в образовании.

условиях, и учитель должен эти условия выявить, определить конфигурацию ситуации, доопределить, обнаружить неявные, скрытые ее смыслы, то есть «вместе с учащимися субъективно через деятельность переопределить ее предмет» [13]. Иначе говоря, учитель «определяет» ситуацию, тем самым активно участвуя в формировании педагогических контекстов и событий, которые в этих контекстах развиваются. Интерпретативная система педагога отнюдь не является второстепенным, незначимым фактором, поскольку способ восприятия учителем педагогической ситуации, который базируется на определенной профессиональной позиции, фактически предопределяет постановку определенных педагогических задач, последующее целеполагание, выбор образовательных моделей и технологий, конструирование операционально-технологической составляющей педагогической деятельности. Для того, чтобы восприятие и интерпретация педагогической ситуации не сводились к субъективной точке зрения, учитель должен обладать методологической культурой, базой теоретических знаний, которые будут являться основой его персональной практико-ориентированной педагогической концепции. Он должен уметь видеть в частном случае общие закономерности, понимать внутренние механизмы образовательного процесса и развития обучающихся и осмысленно проектировать условия этого развития. Формирование соответствующих способностей, безусловно, возможно внутри образовательной практики.

Смыслообразующий компонент подготовки будущего педагога включает развитие профессионально-личностной рефлексии. Осмысленность педагогического опыта (как процесса и как результата) достигается в том случае, если средства рефлексии сформированы на базе фундаментальных теоретико-методологических знаний и исследовательской культуры. По мнению В.В. Серикова, целостная, компетентная, способная к самостоятельным решениям личность формируется через механизмы самостоятельного осмысления своего опыта [14]. Профессиональная педагогическая деятельность характеризуется осознанным целеполаганием, позиционной установкой на сущностные стороны педагогической деятельности; мотивированностью «на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»; результативностью – направленностью деятельности на результат, отвечающий заданным целям; рефлексивностью (там же). Научно опосредованное рефлексивное отношение к собственной педагогической концепции предполагает критическую оценку, отбор и целенаправленное использование современных научно-методических разработок, что позволяет осуществлять практическую деятельность на уровне осмысленного педагогического проектирования.

Осмысленная педагогическая деятельность предполагает расширение и углубление понимания решаемых проблем и собственного опыта, непрерывное профессионально-личностное саморазвитие учителя, освоение новых знаний, педагогическое творчество. Именно поэтому необходимо как можно раньше включать обучение будущих педагогов в профессиональный контекст, обеспечивая при этом, с опережением или же одновременно, широкую базу знаний, формирование умений осмысленного проектирования практической деятельности и ее анализа. Здесь возможны разнообразные методы и формы обучения,

включая изучение «разножанровых» педагогических текстов (А.Ф. Закирова), активные и интерактивные методы, наблюдение, микропреподавание, пробные занятия под руководством наставника, самостоятельная практика в сочетании с педагогической «супервизией», творческие мастерские, индивидуальное сопровождение и др., создающие возможности для восприятия «живого» педагогического процесса, вовлечения и участия в нем, формирования осмысленного педагогического опыта. Данное условие легче реализовать, если педагогический коллектив образовательного учреждения, в котором студент проходит практику, участвует в опытно-экспериментальной работе и исследовательской деятельности, что позволяет концептуально осмыслить проблемы и задачи школьной жизни, организовать совместный творческий поиск.

В качестве примера успешно реализованных условий, перечисленных выше, приведем материалы из автобиографического сочинения Татьяны Александровны Гартунг*, учителя русского языка и литературы, в котором она описывает свое профессиональное становление, начиная с периода вузовского обучения и включая работу в Школе свободного развития (Школа № 80, г. Тюмень, директор — к. п. н. Л.М. Оплетаева), которая являлась городской инновационной площадкой. Полагаем, что вузовская подготовка современного учителя-практика должна обеспечить ту же логику развития, но в опережающем варианте.

Т.А. Гартунг впервые знакомится с образовательными технологиями Школы свободного развития в ходе студенческой практики. Уже тогда пробуждается интерес к профессии, актуализируется имеющийся опыт понимания сущности педагогического процесса, сопоставляются разные подходы к обучению и воспитанию: «Еще во время педагогической практики в университете я начала посещать уроки в этой необычной школе, знакомиться с учителями; посчастливилось попасть на семинар по Вальдорфской педагогике. Мне приходилось начинать учиться почти с чистого листа, как, впрочем, и многим моим коллегам, уже имеющим солидный опыт педагогической деятельности. Для выпускницы традиционной школы все, что я увидела в Школе свободного развития, было необычным: и формы организации учебной и внеучебной деятельности, и особые педагогические приемы, и сама атмосфера учебного заведения. Главное — ученик, ребенок, и именно он определяет содержание образования и все, что происходит в школе, все для него».

Более глубокое осмысление сущности практикуемых в Школе свободного развития подходов достигается в процессе общения с педагогами-единомышленниками — коллективом школы, участвующим в опытно-экспериментальной работе: «На педагогических коллегиях успешно проходила такая форма работы, как «изучение ребенка»: основной учитель (классный руководитель, ведущий несколько предметов) давал общую характеристику ребенка, знакомил с продуктами творчества ученика (тетради, рисунки, поделки), а вслед за ним к беседе подключались педагоги, работавшие в классе, и давали свои характеристики, иногда не совпадающие с основной, данной вначале, постепенно высказывались все педагоги. Это и есть настоящая педагогика, когда собравшиеся

* Татьяна Александровна — выпускница филологического факультета Тюменского государственного университета. Кандидат педагогических наук, в 2008 г. защитила диссертацию о развитии креативности у подростков.

вместе учителя не осуждают личность ученика, а стремясь узнать о нем больше, открывают новые резервы работы со сложным подростком. Такого я не встречала ни в одной школе».

Особый этап в профессиональном саморазвитии молодого учителя связан с осознанием собственной «некомпетентности», в результате чего актуализируется потребность в более обширной информации, осваиваются новые теоретические знания и практические умения: «И вот, попав в такую школу, я невольно растерялась. Прежде всего, приходилось много учиться: во время каникул мы были заняты даже в выходные дни, поскольку в школе проводили семинары педагоги из Финляндии, Швеции, Дании, Германии, Новой Зеландии. Приходилось заново постигать многие теоретические вещи, в том числе и в своем предмете, много рисовать, рецитировать, заниматься эвритмией, петь и даже музицировать. Иногда это вызывало даже некоторое отторжение, не получалось рисовать, поскольку это особая технология рисования «по-мокрому», когда на влажном листе из цвета появляется форма, лепить из глины, потому что надо иметь сильные руки и согревать теплом холодный неоформленный кусок глины, заниматься математикой, хотя ты филолог. На самом деле мы проходили этот путь для того, чтобы вместе со школьниками пройти его снова, знать, что происходит с ребенком в том или ином возрасте, что ему полезно делать».

Т.А. Гартунг включается в процесс проектирования урочных форм и воспитательных мероприятий, где должны найти практическое воплощение воспринятые ею идеи. Постепенно происходит оформление собственного стиля педагогической деятельности: «Мне приходилось не только учиться, но и осуществлять свою основную функцию — учить своим предметам. Русский язык и литературу я знала на «отлично», но как сделать так, чтобы на «отлично» передать знания ученикам? Но, к счастью, мне «достался» удивительный 5 класс, и мы стали вместе учиться. Для ученика в подростковом возрасте самое главное, чтобы в нем разбудили необычайный интерес к миру». Разворачивается совместный творческий поиск на уроках русского языка и литературы: «Начинали развивать свое словесное творчество ребята с написания в 5-6 классах этюдов — эссе, миниатюр, пейзажных зарисовок на самые разные темы, связанные с материалом, изучаемым на уроках русского языка, литературы, истории, а также с событиями, происходящими в жизни учеников. Однажды, к примеру, мы выступали в роли Шерлока Холмса: наблюдали за людьми, идущими по улице, и пытались представить их биографию, образ жизни, настроение по внешним признакам — выражению лица, походке, одежде. Затем пятиклассники создавали миниатюры о грустном прохожем, или спешащем незнакомце, или агенте ФБР — в зависимости от творческой цели, работы воображения, эмоционального состояния авторов. У каждого ребенка был свой образ — не заданный, а индивидуально «рожденный» в процессе коллективной беседы и собственного воображения. На следующий день игру мы завершили тем, что ребята по прочитанным учителем текстам угадывали, кто их написал. Эта работа совмещала в себе и творчество, и овладение вполне учебной темой «Портретное описание человека» Словесное творчество наиболее близко одиннадцатилетним школьникам. Моя основная задача состояла в том, чтобы разбудить в ученике то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в нужную сторону. Между учителем и учеником обязательно должны

быть отношения понимания и доверия. Ученик, который в порыве эмоционального возбуждения открывает потайные уголки своей души, должен доверять педагогу». В работе с учащимися Т.А. Гартунг использует инновационные методы обучения, процедуры герменевтической интерпретации. Новый педагогический опыт учителя кристаллизуется в системе педагогических ценностей. Педагог продолжает углублять свою профессиональную рефлексию, осмысляет цели и содержание инновационной работы школы, начинает формировать индивидуальную педагогическую концепцию*.

В приведенном выше описании схематично представлен индивидуальный маршрут становления молодого педагога, способного концептуально осмыслить педагогический опыт и осмысленно проектировать собственную практическую деятельность. Мы хотели подчеркнуть значимость содержательного «погружения» студентов — будущих педагогов в образовательную практику, при условии обеспечения их широкой базы знаний, формирования исследовательской культуры, индивидуального сопровождения профессионального становления студентов и поддержки этого процесса педагогическим сообществом учителей-практиков, включенных в научно-поисковую работу. Готовность к практической деятельности, означающая понимание будущим педагогом сущности образовательного процесса в единстве с умением решать реальные задачи и проблемы школьной действительности, должна обеспечиваться через системное взаимодействие теоретико-методологической, исследовательской и практико-ориентированной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональный стандарт педагога (проект). URL: <http://минобрнауки/документы/3071>
2. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект). URL: <http://минобрнауки/документы/3875>
3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. 2008. С. 7-60.
4. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81-95.
5. Абазовик Е.В. Реформирование подготовки учителей в Великобритании на рубеже XX-XXI века // Академический вестник Института образования Российской академии образования «Человек и Образование». 2008. № 3(16). С. 83-87.
6. Широкова М.В. Технология управления качеством подготовки выпускников педагогических вузов в США // Высшее образование сегодня. 2009. № 11. С. 5-6.
7. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 208 с.
8. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. М.: ИЦ Академия, 2010. 176 с.
9. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. в 6 тт. Т. 1. М., 1982. 329 с.
10. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: ИЦ Академия, 2006. 400 с.

* Более подробное описание см.: *Инновационные социально-педагогические технологии в условиях модернизации современного отечественного образования*. Тюмень: Печатник, 2013. С. 93-110.

11. Белякова Е.Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49-54.
12. Тестов В.А. Жесткие и мягкие образовательные модели // Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем». URL: http://oldwww.pspu.ru/sci_model_testov.shtml
13. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. 2005. № 6. С. 15-22.
14. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: ИК Логос, 1999. 272 с.

REFERENCES

1. *Professional'nyi standart pedagoga (proekt)* [Professional Standard of a Teacher (a Draft)]. URL: <http://minobrnauki/dokumenty/3071>
2. *Kontseptsiiia podderzhki razvitiia pedagogicheskogo obrazovaniia (proekt)* [A Concept of Support for Development of Pedagogical Education (a Draft)]. URL: <http://minobrnauki/dokumenty/3875>
3. Barber, M., Murshed, M. How to get a stable high quality education at schools. *Voprosy obrazovaniia — Educational Issues*. 2008. № 3. 2008. Pp. 7-60. (in Russian).
4. Lenskaia, E.A. Quality of education and quality of teacher training. *Voprosy obrazovaniia — Educational Issues*. 2008. № 4. Pp. 81-95. (in Russian).
5. Abazovik, E.V. Reforming teacher training in Great Britain at the turn of the 21st century. *Akademicheskii vestnik Instituta obrazovaniia Rossiiskoi akademii obrazovaniia «Chelovek i Obrazovanie» — Academic Bulletin of the Institute of Education of the Russian Academy of Education “Man and Education”*. 2008. № 3(16). Pp. 83-87. (in Russian).
6. Shirokova, M.V. Technology of managing quality of education in pedagogical universities in the USA. *Vysshee obrazovanie segodnia — Higher Education Today*. 2009. № 11. Pp. 5-6. (in Russian).
7. Zagviazinskii, V.I., Atakhanov, R.A. *Metodologiia i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniia* [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research]. Moscow, 2012. 208 p. (in Russian).
8. Zagviazinskii, V.I. *Issledovatel'skaia deiatel'nost' pedagoga* [Research Activity of a Teacher]. 3rd ed. Moscow, 2010. 176 p. (in Russian).
9. Vygotskii, L.S. Historical sense of a psychological crisis / In: *Sobr. soch.* [Collected Works]. Vol. 1. Moscow, 1982. 329 p. (in Russian).
10. Kraevskii, V.V., Berezhnova, E.V., *Metodologiia pedagogiki: novyi etap: uchebnoe posobie dlia stud. vyssh. uchebn. zavedenii* [Methodology of Educational Science: A New Stage: A study guide for students of higher education institutions]. Moscow, 2006. 400 p. (in Russian).
11. Belyakova, E.G. Sense-oriented pedagogical position. *Pedagogika — Educational Science*. 2008. № 2. Pp. 49-54. (in Russian).
12. Testov, V.A. Strong and soft education models / In: *M-ly region. nauch.-praktich. konf. «Modelirovanie sotsial'no-pedagogicheskikh sistem»* [Proceedings of the Regional Scientific-Practical Conference “Modelling Social-Pedagogical Systems”]. URL: http://oldwww.pspu.ru/sci_model_testov.shtml
13. Sen'ko, Iu.V. Pedagogical technology in the hermeneutic circle. *Pedagogika — Education Science*. 2005. № 6. Pp. 15-22. (in Russian).
14. Serikov, V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriia i praktika proektirovaniia pedagogicheskikh sistem* [Education and Personality. Theory and Practice of Planning Pedagogical Systems]. Moscow, 1999. 272 p. (in Russian).

Автор публикации

Белякова Евгения Гелиевна — профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук

Author of the publication

Evgeniya G. Belyakova — Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogics, Tyumen State University