

На правах рукописи

СТОРОЖАКОВА Екатерина Владимировна

**ГЛУБИННЫЙ ДИАЛОГ В СОДЕРЖАНИИ
И ТЕХНОЛОГИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования



АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Волгоград — 2015

Работа выполнена в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Южный федеральный университет».

Научный консультант – *Бондаревская Евгения Васильевна*, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО.

Официальные оппоненты: *Белозерцев Евгений Петрович*, доктор педагогических наук, профессор (Воронежский государственный педагогический университет, профессор кафедры педагогики);

Беляева Валентина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании);

Горшкова Валентина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, декан факультета культуры, заведующий кафедрой социальной психологии).

Ведущая организация – ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Защита состоится 29 октября 2015 г. в 12.00 час. на заседании диссертационного совета в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по адресу: 400066, Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета: <http://www.vgpu.org>.

Автореферат разослан 28 сентября 2015 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
профессор



А.А. Глебов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современная профессиональная подготовка учителя в педагогических вузах по содержанию и технологиям остается практически неизменной и репрезентирует традиционное построение процесса обучения и не отличающуюся разнообразием воспитательную работу. В то же время в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ подчеркивается: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Если рассматривать современное педагогическое образование в свете нового закона об образовании, то можно с уверенностью говорить об очевидном доминировании компетенций интеллектуального толка. В педагогическом дискурсе значительное распространение получили такие инструментальные категории, как «конструкт», «модель», «проект», «модуль», «компетенция». Такого рода категориальность несет в себе главным образом рациональный технократический подтекст педагогического мышления и образовательной практики, а условия, диктуемые идеалами информационного общества, делают это направление приоритетным для всех содержательных компонентов образования. В современном обществе обострилась проблематика, связанная с гуманитарным фактором. По словам Е.В. Бондаревской, «гуманитарный кризис проявляется в остром дефиците человечности и гуманных качеств в современном обществе ...». При этом педагогическое образование обеднено в плане обращенности к глубинным смыслам профессии и жизни, вследствие чего, как можно предположить, современное поколение студентов – будущих учителей все чаще испытывает состояния отчуждения, заброшенности, одиночества, неуверенность в собственных силах, дезориентацию, потерю способности быть «центром интеграции» (К. Уилбер). Это происходит потому, что множество студентов, выбравших профессию учителя и наделенных интенциями глубинных смысловых отношений, не находят импульсов самореализации в системе действующего педагогического образования.

Сказанное подтверждается данными входной диагностики, которая была проведена нами перед началом исследования на всех факультетах Южного федерального университета, имеющих педагогическую направленность, и в 7 педагогических вузах Российской Федерации. В основу диагностики были положены базовые глубинные компетенции: призвания и служения. Призвание быть учителем есть открытие в глубинном сознании субъекта образования – студента – оснований для формирования всей системы профессиональ-

ных компетенций. Диагностическое исследование, охватывающее высшее педагогическое образование как целостное явление (6 лет), выявило обобщенное понимание студентами основных характеристик профессиональной деятельности учителя (объектная группа – 2731 человек = 100%): миссия призвания, гражданский подвиг как основа компетенции – 10%; нравственность учителя, преданность делу, категория служения – 6%; служение ребенку, образованию, человечеству – 13%; 71% студентов обратили внимание на поверхностные, сиюминутные задачи педагогической деятельности, которые они традиционно обсуждают на занятиях.

Исследования показывают, что содержание, процесс и среда высшего педагогического образования обеднены системными смысловыми контекстами, ситуациями, актуализирующими смыслы, символы, трансцендентные понятия, художественные образы будущей профессии. Становление новой содержательно-процессуальной модели высшего педагогического образования отражает конфликт уходящего идеологического коллективизма с его представлением об индивиде, «растворенном в государственной и коллективной тотальности» (В.Г. Сигов), и рождающегося в общественном сознании нового понимания бытия человека как носителя индивидуально-личностной самостоятельности, новых форм мировосприятия посредством обращенности к целостным состояниям образности, мыслительности, отданности, воплощенности. Одним из условий разрешения этого конфликта является подготовка учителя, способного к принятию и развитию ориентированных на утверждение человека институтов и отношений социума.

Диагностический эксперимент демонстрирует, что существующая практика педагогического образования недостаточно реализует потребность в учителе, поддерживающем духовно-нравственные структуры формирующейся личности, а имеющиеся глубинные тенденции к образованию такого учителя слабо обобщаются, не выстроены как системная работа и существуют при доминировании технократического подхода. Теоретические исследования и опыт показали необходимость создания специальных условий для возникновения глубинных диалогов формирующегося педагога с культурным наследием, профессиональным окружением, со своими преподавателями и учениками. Диалог как событийная целостность, как способ постижения *себя через другое*, выступает инструментом личностного «самостроительства», обретения самосознания, субъективного мироотношения, оптимизма и чувства жизни, идеалов и профессиональных ценностей будущего учителя.

Такого рода понимание генезиса духовного мира учителя обуславливает необходимость введения в структуру теории и практики высшего педагогического образования концепта «глубинно-смысловой диалог», где глубинный диалог понимается как открытие бытийственных оснований поведения, сознания и самосознания студента в конкретной профессиональной форме: пробужденное, глубинное, существенное, ментальное и духовное состояние открывает субъекту образования связь с всеобщим, вечным и вдохновляет

его на качественное обновление и совершенствование современного социума и самого себя.

Исследование состояния изученности проблемы показало, что предпосылки создания такой теории имеют место как в философии, так и в педагогических и психологических исканиях. В исследованиях философов с различных позиций раскрывается сущность концепта «глубинный диалог». Так, в работах С. Кьеркегора глубинный диалог предстает как «вечная категория», у М. Бубера глубинный диалог рассматривается как взаимодействие «Я – Ты», как созерцание другого, и как «Я – Мы» – созерцание чувственного единства общности; Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер вводят понятие «ментальный глубинный диалог»; А. Камю, Г. Марсель, К. Ясперс – «трансцендентно-духовный глубинный диалог»; М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили, В.В. Налимов, П.А. Флоренский, В.И. Холодный, Н. Луман рассматривают концепт «синтетический ментально-духовный диалог»; Л. Бинсвангер объясняет «глубинность» как реально существующее целостное психологическое состояние; Р. Мэй понимает глубинный диалог как акт «духовно-нравственного действия», У. Джеймс – как «поток сознания». К. Роджерс создает концепцию «глубинного отражения», Р.К. Мертон анализирует категорию «диалог» как «созерцание».

Педагоги Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой раскрывают глубинный диалог как «саморазвивающуюся категорию»; Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий также указывали на необходимость глубинного диалога в образовании.

Онтологический взгляд на функционирование глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, на его проникновение в смыслы жизни человека и человечества, его роль в открытии и понимании глубинных смыслов профессии, его эффективность в духовно-нравственном развитии студентов представлен в современных педагогических концепциях и теориях: личностно ориентированного, личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), конфликта парадигм (Е.А. Ямбург), культурологического воспитания (Е.В. Бондаревская), духовно ориентированного воспитания (Т.И. Власова), смыслодидактики (И.В. Абакумова). Идея глубинного диалога просматривается в онтопарадигмальном подходе (Н.М. Борытко), гуманитарно-антропологическом подходе (Б.М. Бим-Бад), в теории и методике проблемного обучения (И.Я. Лернер), в технологиях личностно ориентированного обучения (В.В. Сериков), в образовательных комплексах (В.Т. Фоменко), в теоретических основах технологий образования (В.М. Монахов), в диалогической модели гуманитарного образования (С.В. Белова), в модульных технологиях личностно ориентированного образования (В.В. Шоган).

В процессе изучения тенденций, связанных с использованием в образовании глубинных диалогов, в отношении к исследуемой проблеме обнаружены следующие **противоречия**:

1) на уровне методологии педагогики:

– между утверждающимся представлением о диалогической природе духовной культуры и слабой представленностью идей «глубинного диалога» в содержании и технологиях профессиональной подготовки учителя;

– между тенденциями стандартизации, рациональной технологизации образовательного процесса в высшей школе и недостаточной разработанностью теоретических оснований для построения гуманитарно-диалогических моделей обучения, востребованных в сфере профессионального образования педагога;

2) на уровне целеобразования:

– между востребованностью учителя, подготовленного к работе с личностной сферой воспитанника, и недостаточной представленностью данной компетенции в целях высшего педагогического образования;

– между существующими тенденциями обращенности к глубинным уровням сознания студента, требующим произвольности и свободы самовыражения, и недостаточной актуализацией в образовательной среде педагогического вуза условий, правил и норм, создающих возможности свободного выражения личности;

3) на уровне содержания и технологий высшего образования:

– между специфическими механизмами развития педагогического сознания, предполагающего субъектную позицию будущего педагога в отношении к педагогическим реалиям, актуализации в его сознании смыслодержущих компонентов, символов, трансцендентных понятий, художественных образов, и слабой представленностью в содержании педагогического образования системных жизненно-смысловых контекстов;

– между потребностью школы в учителе, обращенном к глубинным смыслам жизни, и отсутствием обоснованных критериев и систем приемов для реализации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании и в практике школ, обеспечивающих различные новообразования в смысловой сфере воспитанников.

Выявленные противоречия позволили выделить **проблему исследования** как разработку основ теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, определяющей организационно-педагогические условия подготовки учителя, обладающего духовно-нравственными компетенциями призвания и служения Родине, человечеству и способного к построению образовательного процесса в соответствии с моделью глубинного диалога.

С учетом вышеизложенного сформулирована тема исследования – «Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования».

Объект исследования: целостный образовательный процесс в высшей педагогической школе, обогащенный практикой глубинного диалога.

Предмет исследования: теория глубинного диалога как основа построения содержательного и процессуального аспектов высшего педагогического образования.

Цель исследования: обоснование теории глубинного диалога как основы содержания и технологий подготовки учителя, способного использовать идеи и техники «глубинного диалога» для саморазвития и формирования духовно-нравственной сферы воспитанников.

Гипотеза исследования основывается на том, что теория глубинного диалога станет научной основой системы подготовки учителя, адекватной социокультурной миссии этого процесса, если:

– в высшем педагогическом образовании будет обеспечена нераздельность глубинно-смысловой и технологической профессиональной подготовки учителя;

– содержательно-процессуальную сферу данного образования будет составлять система образовательных событий как способов участия студентов в проектировании, создании и переживании педагогической реальности, соотношенных с внутренней событийностью субъекта образования – студента, открывающая глубинные смыслы профессии;

– в качестве метода духовно-нравственного образования студента выступит глубинный диалог как условие перехода от внешней ориентации мироотношения к внутренним глубинным смыслам профессии и как способ обретения опыта организации педагогических практик как приемов трансформации собственного глубинного диалога в события педагогической реальности посредством педагогически целесообразного воплощения возникших в глубинах сознания образов, продуктов их анализа и смыслов в видах и формах деятельности, отношений и переживаний воспитанников;

– продукт, создаваемый будущим педагогом в учебно-исследовательской, проектной и собственно практической деятельности, будет рассматриваться как подлинно педагогический (педагогически целесообразный), если смысловое содержание будет выражением «внутренней событийности» будущего учителя, понимаемой как чистые состояния сознания ментального и трансцендентно-духовного уровня (радость сотрудничества, успех, польза, взаимопомощь, уют, свобода, доверие, созерцание, радость открытия, оптимизм, выбор, переживание единства мира, покой вечности), будет выступать как тождество деятельности и ментально-духовной событийности;

– содержание высшего педагогического образования не будет сводиться к усвоению знаний и предметно-методических действий, а будет выступать как синтез постигаемой педагогической культуры и продуктов личностного глубинно-смыслового опыта студента, актуализируемого в диалогах с самим собой («Я – Я»), с другим студентом, преподавателем, учителем-практиком, с учеником школы в условиях педагогической практики («Я – Ты»), со студенческой группой («Я – Мы»), что в итоге формирует опыт межсубъектного сотворчества, составляющего квинтэссенцию педагогической деятельности;

– становление профессиональной компетентности будущего педагога происходит благодаря его включению в образовательные события ментального или трансцендентного свойства, обращенные к основополагающим смыс-

ловым линиям жизни другого человека (или человечества), глубинный конфликт которых по мере профессионального генезиса педагога все более полно и адекватно принимается им как собственный внутренний конфликт, требующий его профессионально-педагогической активности;

– учебный процесс педагогического вуза будет организован как двуединство рационально-деятельностного и глубинно-смыслового подходов, что предполагает наряду с традиционными академическими формами опыт созерцательных бытийственных, мифологических, художественно-культурных практик, путешествий, лекций образного знаково-символического содержания, занятий спонтанного мышления и настроения, творческих проектов и педагогических рефлексий, творческих образовательных практик.

Цель и гипотеза определили следующие **задачи исследования**:

1) определить методологические основания теории глубинного диалога и раскрыть сущность и содержание концепта «глубинный диалог»;

2) разработать педагогическую концепцию глубинного диалога в высшем педагогическом образовании;

3) определить регулятивные принципы и закономерности глубинного диалога;

4) охарактеризовать особенности содержания высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога;

5) рассмотреть практики глубинного диалога как модернизационный ресурс развития педагогического образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

1. Концептуальные аспекты: концептуально-целостный аспект (Ю.К. Бабанский, Г.С. Батищев, Г. Гегель, И.Ф. Гербарт, Я.А. Коменский, М. Кун, К.Р. Поппер, А.И. Фортова) – для определения целостности как ведущего свойства теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании; концептуально-интегративный аспект (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Е.П. Белозерцев, В.В. Горшкова, А.Я. Данилюк, Н. Кузанский, М. Мид, Е.А. Ямбург), представленный полицентрическим единством культурологических концепций; концептуально-дискурсивный аспект (А.Г. Бермус, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, Г.Б. Корнетов, В.В. Налимов, Ш. Райхельт Пауль Тиллих, Б. Рассел, М. Фуко, Ю. Хабермас), раскрывающий природу образовательных событий и способов их отражения в системе онтологических понятий и художественных образов как условий для актуализации глубинно-смыслового диалога; концептуально-футурологический аспект (Н.А. Бердяев, Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Л.П. Карсавин, М.К. Мамардашвили, В.В. Сериков, П.А. Флоренский, В.И. Холодный, С.Т. Шацкий, В.В. Шоган, М.П. Щегинин) как открытие ценностно-смысловых перспектив педагогической деятельности и педагогического образования в инновационном обществе.

2. Разработка теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании основана на использовании идей общих методологических подходов:

– онтологический подход, ориентирующий на исследование глубинного диалога как «вечной категории бытия» (Б.Л. Вышеславцев, Н. Гарتمان, В.В. Зеньковский, С. Кьеркегор, В.И. Слободчиков, В.С. Соловьев); ментально-глубинной формы бытия (И.И. Васильева, Т.Н. Власик, В.И. Генин-ский, Е.В. Золотухина-Аболина, Ю.Н. Емельянов, Н.И. Николаев, В.Н. Памферов, Ж.-П. Сартр, А.А. Ухтомский, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга); трансцендентно-духовного глубинного диалога как формы бытия (А. Камю, Г. Марсель, Г.В. Лейбниц, А.Н. Типсина, С.Л. Франк, С.Л. Франкл, О. Шпенглер, К. Ясперс); синтетического ментально-духовного диалога как формы бытия (В.Г. Брылева, А.А. Богатов, А.Я. Гуревич, Л.П. Карсавин, М.К. Мамардашвили); «бытия» как основы духовности в образовании (Г.С. Батищев, Е.В. Бондаревская, В.А. Беляева, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, В.В. Горшкова, Л.М. Лузина, В.В. Шоган) – данные идеи были использованы для определения бытийственных оснований концепта «глубинный диалог» и теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании;

– аксиологический подход, рассматривающий глубинный диалог в аспекте абсолютных ценностей культуры (К.О. Аппель, Н.А. Бердяев, М.С. Каган, В.О. Кондинский, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Н. Лоренцен, Ю. Хабермас, Х. Перльман); проявление его – ценностно-смысловой подход (Е.В. Бондаревская, М.К. Каган, К.Н. Любутин, В.Е. Столович), направленный на определение ценностно-смысловых оснований теории глубинного диалога;

– когнитивный подход, предполагающий категориальную оппозицию «субъект – объект» (А.А. Вербицкий, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, И. Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг), категориальную оппозицию «субъект – субъект», раскрывающую структурные основания глубинного мышления (Л.Я. Гозман, Э. Гуссерль, М. Кун, С. Кьеркегор, В.В. Налимов, Г.Г. Шпет, К. Ясперс), ориентирующий на определение основных познавательных структур, условий актуализации субъект-субъектных отношений как предпосылки глубинного диалога;

– культурологический подход, направляющий на исследование глубинного диалога как *диалога культур* (К.Н. Вентцель, М.М. Бахтин, А. Бергсон, В.С. Библер, Ф. Калгрэн, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, В.В. Розанов, А.У. Хараш), открывающий в глубинном диалоге (М. Бубер, В.В. Зеньковский, Г. Зиммель) универсальную диалогичность образования (Е.В. Бондаревская, М.А. Гусаковский, Е.И. Исаев, Н.Н. Руденко, В.И. Слободчиков), ориентирующий на открытие места и роли глубинного диалога в содержании и технологиях высшего педагогического образования;

– герменевтический подход, предлагающий в качестве инструмента исследования глубинного диалога знаково-символический континуум (В.И. Батов, А. Белый, Г.-Г. Гадамер, Д. Доли, А.П. Журавлев, Э. Кассирер, К. Левистросс, Н. Луман, Ч. Пирс, П.А. Флоренский, М. Хайдеггер, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер, П.В. Яньшин); знаки и символы как путь к открытию смыслов бытия (В.С. Библер, К. Вульф, Ю.М. Лотман) с использованием знаково-символического инструментария педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова, Н. Крылова);

– лично ориентированный подход, в основе которого установка на понимание глубинного диалога как важнейшего инструмента конструирования лично-смыслового опыта (Д.Б. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, В.В. Сериков) и на поиск системы условий открытия глубинных состояний бытия посредством концепта «глубинный диалог».

3. Психологическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили: идеи экзистенциальной психологии – «глубинность» как реально существующее целостное психологическое состояние (Л. Бинсвангер, В.П. Зинченко, А. Маслоу, Д.И. Фельдштейн, Э. Цветков, Г. Цойгнер, К.Г. Юнг), «созерцательность» (В. Дильтей, Р.К. Мертон), концепция «глубинного отражения» (К. Роджерс, М. Кун, П. Тиллих), глубинный диалог как акт духовно-нравственного действия (А. Адлер, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, М. Коул, Р. Мэй, А. Чуднова), как «поток сознания» (У. Джеймс, Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Паркхерст, Ж. Пиаже, С. Френе, Р. Фрейджер, П. Фресс, Э. Фромм) – как психологическая основа непрерывности бытийственных состояний в теории глубинного диалога; идеи психологии бихевиоризма – «поток активности» (Л.П. Гримак, Э. Торндайк) – как основа для определения глубинных оснований поведения, обусловленного глубинным диалогом; деятельностный подход как инструментальный понимания и проектирования новообразований в личности, порождаемых глубинным диалогом (А.Д. Алферов, А.Г. Асмолов, Э. Берн, Б.С. Братусь, Ф.Е. Вапсилук, Л.С. Выготский, С.Т. Джанерьян, В.Е. Клочко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.А. Флоренская).

4. Историко-педагогическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили: эвристическая беседа с элементами глубинности (Сократ), природосообразность, систематичность, сознательность, структурность построения средств, методов и форм (А.О. Дистервег, Я.А. Коменский, П. Соколов), индивидуальный подход (Дж. Локк), тенденции глубинности в педагогическом общении (И. Г. Песталоцци), свободное воспитание (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой), детское творчество (В.Н. Сорока-Росинский), эстетическое воспитание (С.Т. Шацкий), проявление антропологического дискурса в педагогике (В.К. Пичугина); «глубинный диалог» как способ существования гуманитарного образования (С.В. Белова, Т.И. Власова, Е.Н. Ильин, В.В. Шоган, Е.А. Ямбург), как содержание лично-развивающих ситуаций (В.В. Сериков), как аспект модернизации образования в контексте порождения его новых смыслов (А.Г. Бермус, В.М. Монахов, М.М. Поташник), «человек духовный, человек живой» (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Власова, У.В. Маслиева, В.Г. Ополев, И. Пригожин, В.А. Ремизов, А.Н. Соколов), деятельностно-развивающий аспект (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, А.М. Горюхов, В.В. Давыдов, А.С. Кармин, В.Н. Памферов, Н.Ф. Талызина, А.В. Фурман, Д.Б. Эльконин), компетентностные аспекты (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков) – как создание условий для обновления содержания в контексте концепта «глубинный

диалог». Указанные подходы задают системные основания для создания теории глубинного диалога, интегрируя следующие аспекты: «событийность, диалогичность, интенциональность в образовании».

5. Технологическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании стали: технология лично ориентированного обучения (З.А. Аббасов, Д.Б. Богоявленская, А. Гольдин, В.В. Сериков, С.Ю. Курганов, Е. Меес-Кристеллер, Г.П. Савкина, Г.К. Селивко, В. В. Сериков, А.Н. Тубельский, С.Л. Шмаков, И.С. Якиманская), образовательные комплексы (В.А. Караковский, В.Т. Фоменко), технология контекстного подхода (А.А. Вербицкий, В.М. Монахов), проектного (Н.Ф. Радионова), модель педагогического театра (С.В. Белова), модульная технология лично ориентированного образования (А.Г. Алейников, М.В. Кларин, Т.А. Кривко-Апинян, Л.А. Найденова, Э. Стоунз, В.Н. Судаков, В.В. Шоган, Н.Е. Щуркова, П. Юцавичус).

Этапы научного исследования. Первый этап исследования – проблемно-поисковый (2005–2006 гг.). Основная цель этого этапа состояла в определении исходных характеристик исследования, выявлении актуальности и специфики проблемы, определении противоречий в системе педагогического образования, постановке цели, обозначении объекта, предмета научного анализа, формулировке задач исследования. Второй этап исследования – теоретико-экспериментальный (2006–2008 гг.). Был проведен анализ философской, культурологической, психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы, а также опыта и проблем педагогического образования; определена и обоснована методологическая база исследования, выявлены проблемы, востребующие глубинный диалог в образовательном процессе и его научные основания. Третий этап исследования – этап создания авторской теории (2008–2010 гг.). Были представлены современные подходы к организации глубинных диалогов в образовании, определены научные основы теории глубинного диалога, уточнены философско-педагогические характеристики глубинного диалога, усовершенствованы основные компоненты содержания высшего педагогического образования, а также средства, методы и формы образования в контексте теории глубинного диалога. Четвертый этап исследования – аналитико-обобщающий (2010–2012 гг.). Выявлен духовно-нравственный потенциал глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в условиях существенного глубинного мышления, переживания волеизъявления и рефлексии; проведены оценка и систематизация полученных экспериментальных данных, формулирование выводов. В русле исследования представлено авторское видение категории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в Институте истории и международных отношений ЮФУ, в Санкт-Петербургском институте лечебной педагогики и социальной терапии, в Адыгейском государственном университете, в Донском педагогическом колледже, в Константиновском педагогическом колледже, в МАОУ СОШ «Эврика-развитие» им. М. Нагиби-

на, МБОУ СОШ № 67, МБОУ гимназии № 25, в центре лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа» (г. Ростов-на-Дону).

Методы исследования. На проблемно-поисковом, теоретико-экспериментальном этапах и на этапе создания авторской теории применялся комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ и синтез (историко-графический, сопоставительный, логический, ретроспективный) философской, исторической, технологической, педагогической, культурологической и методической литературы; эмпирические методы (включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, рейтинг); праксиометрические методы (изучение и обобщение опыта работы педагогов и студентов в условиях возникновения глубинных диалогов на разных уровнях образовательного пространства вуза), самоотчет, эмпатическое слушание, диалог, идентификация, биографический метод, проектирование, эксперимент. На аналитико-обобщающем этапе применялись методики: «Экспрессивные слова» (Ж. Пиаже), методики цветоведения (Г. Вагнер, И.-В. Гете, В. Кандинский, Э. Кох, А.В. Луизов, Е. Меес-Кристеллер, М. Миннарт, П.А. Флоренский, Г. Цойгнер, П.В. Яньшин); цветовой тест (М. Люшер), 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл), опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланд), разработанная автором методика качественного анализа глубинных суждений «Инвариантные фразы», проективные методики: «Современный учитель», «Я-концепция творческого саморазвития», «Смысл жизни», «Дом моей души», «Профессия учителя как “призвание” и “служение”», «Принципы и правила творческого развития великого педагога» (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Методологические основания теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Глубинный диалог – гуманитарная категория, требующая для своего исследования разработки гуманитарной методологии, направляющей исследователя на выявление условий организации высшего педагогического образования как человекообразного и человекообразующего процесса, к тому же готовящего будущих педагогов к осуществлению такого рода процесса в своей профессиональной практике. Гуманитарный подход, положенный в основу этой методологии, направляет внимание исследователя на выявление внутренних детерминант действий, поступков, поведения субъектов и предписывает исследовать образовательную ситуацию с позиции наличия или отсутствия в ней условий и обстоятельств, обеспечивающих духовное становление, интенции к непрерывному самосовершенствованию и другие личностные качества, свойства, состояния, обеспечивающие готовность студента к созданию в будущей профессиональной практике среды (ситуаций), актуализирующей глубинные искания у его воспитанников. В контексте гуманитарной методологии объектом исследования становится проектирование и осуществление образовательного процесса, обеспечивающего

изменения во внутреннем мире студента, свидетельствующие о его восхождении от чувственного понимания педагогической профессии (в виде отдельных привлекательных бытийственных фрагментов, событий, образов) через диалог с миром, культурой, самим собой к глубинному ценностно-смысловому отношению к ней как к *призванию и служению*.

В диссертации представлено движение историко-педагогической мысли к открытию глубинного диалога как необходимости проектирования условий актуализации в образовательной среде событий-откровений глубинного свойства в содержании, методах и формах современной профессиональной подготовки учителей. Процесс возникновения диалогического опыта предстает как восхождение от стихийного, спонтанного существования к бытийственному откровению субъектов диалога, а от него – к одухотворению реальных творческих профессиональных актов. Методологическими принципами теории глубинного диалога в педагогическом образовании выступили: *принцип событийности*, определяющий связь имманентной событийности субъекта образования с динамикой содержания и способов его усвоения; *принцип единого образовательного пространства*, раскрывающий критерии и условия возникновения глубинных диалогов в процессе принятия смыслов педагогической деятельности; *принцип интенционального инструментализма*, выявляющий системную схематику организации педагогических событий и переживаний на пути к глубинному диалогу; *принцип инвариантной структуры образования* – сохранения во всех ситуациях субъектного способа постижения мира через восхождение от личностно-диалогического опыта студентов к символам и знакам образования, раскрывающим образ педагогической реальности, ее смысл как продукт глубинного диалогового переживания; *принцип коммуникативной динамики* в становлении педагогического сознания в логике микрогрупповых и микроколлективных общностей как реальных условий глубинных диалоговых актов.

2. Сущность и содержание концепта «глубинный диалог». «Глубинный диалог» – структурная единица человеческой духовности, механизм движения сознания к постижению смыслов культуры, восхождение к чистым, целостным, гармоничным, субстанциональным состояниям сознания, которые являются основой реальных профессиональных представлений, логических суждений, переживаний и настроений, действий на основе волеизъявлений, самооценки и рефлексии педагогом своей профессиональной миссии.

Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании – это проживание его субъектами бытийственных истоков жизни на уровне ученичества и учительства, открывающих понимание и путь формирования глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» человеку, родине, человечеству, где под бытийственными истоками глубинного диалога понимаются совместное проживание ментальной и трансцендентной целостности жизни, спонтанность мышления, обращенность к чистоте открытия смыслов жизни и культуры, творческое самовыражение, воплощенность гармонии мира в истине, добре и красоте.

С позиций теории глубинного диалога дано авторское понимание категорий: *ментальности* как выражения глубинных смыслов единичной человеческой и профессиональной жизни учителя; *трансцендентности* как проживания отношения к профессии в контексте человеческих сущностных свойств (любовь, истина, добро, красота, творчество, всеобщее, вечное, бессмертное); *глубинный диалог* – отношения субъектов на основе «взаимо-сопричастности» посредством тождества и глубинного бытия их сознаний. В этом творческом сопричастном отношении в обучении и воспитании возникает тождество образов – со-образность, тождество мыслей – со-мыслие, тождество переживаний – со-переживание, тождество действий – со-действие. Субъект образования в результате пребывания в глубинном диалоге обретает целостное чувство жизни (опережающую образность, мыслительность, отданность, воплощенность, обращенность), оптимизм перспективного видения профессиональной самореализации, вдохновение, определяющее ценность творчества. Структурными этапами восхождения к глубинному диалогу являются: символический образ, понимаемый как переход от глубинных спонтанных проявлений личности к самостоятельному творению символов; глубинное осмысление целостности своего профессионального мира и принадлежности к нему; смысловое переживание как чистота созерцательности глубинного диалога, который является основой для творческого преобразования и одухотворения социальных пространств; самостоятельное творческое действие (модель социальной духовной реорганизации); самооценка и рефлексия в контексте определения отношений «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы». Создание условий для восхождения к глубинному диалогу связано с построением содержания и технологий педагогического образования, востребующих духовное саморазвитие будущего учителя.

3. Общая характеристика теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Теория глубинного диалога, разработанная в исследовании, основана на теоретико-методологической рефлексии опыта глубинных диалогов субъектов педагогического образования, возникающих в связи с их интенциями к смыслам и ценностным ориентациям профессионально-педагогической деятельности. Теория глубинного диалога обладает свойствами: *целостности* (охват различных форм духовного смыслообразования), *функциональности* (раскрытие педагогических инструментов включения студентов в ситуации глубинного диалога), *каузальности* (определение психолого-педагогических детерминантов развития диалога), *интегративности* (выявление общих признаков «глубинного диалога» для различных его форм и состояний), *дискурсивности* (определение дискурса и структур мыследействия, адекватных целям «глубинного диалога»), *прогностичности* (предоставление инструментария для проектирования диалогических ситуаций), *футурологичности* (построение идеала качества педагогического образования). Данная теория становится методологией для всех, кто будет обращен к проблемам глубинного диалога, т.е. включает регулятивные прин-

ципы обновления целей, содержания и технологий педагогического образования, при которых глубинный диалог становится основным механизмом духовно-нравственного становления студентов и научно-педагогического потенциала преподавателей педагогического вуза. Категориально-понятийная база теории представлена концептами: «глубинный диалог»; «образовательное событие»; структурирующими сознание будущего педагога, раскрывающими условия открытия им глубинных смыслов профессии, соответственно идейно-нравственных ценностей педагога: патриотизма (чувства гордости за Отчизну и желания ее процветания), гуманизма, отношения к труду, честности, целеустремленности, доброжелательности, терпимости, нравственной устойчивости. Продукт глубинного диалога – осмысление этических категорий: добра и зла, справедливости, чести и достоинства, совести и долга, потребности ориентироваться в мире различных религиозных идей и учений; проявление готовности к семейной жизни; осознание безусловной ценности другого человека. Глубинные искания являются ступенями восхождения к компетенциям «призвание» к учительской профессии и «служение» человеку, Родине, человечеству, выявленным в исследовании.

Теория глубинного диалога распространяется на множество аспектов педагогической деятельности, имеются в виду: глубинное педагогическое конструирование, т.е. создание символических, мыслительных, художественных, действенно-практических и рефлексивных образов; педагогическое глубинное моделирование, т.е. создание искусственных объектов, которые являются практическим выражением глубинных состояний самосознания будущего педагога (виртуальные экскурсии-фантазии, создание ситуаций по спонтанному моделированию уроков с глубинной мыслительной, этической, эстетической проблематикой, театрализованные лекции, семинары, практические занятия); педагогическое глубинное проектирование, суть которого в непосредственном духовном влиянии студентов и преподавателей на социальные группы различных типов (организация специальных семинаров инсайтной направленности, научных конференций с элементами глубинных свободных дискуссий, участие в деятельности педагогического театра, суть которого в презентации и последующем обсуждении педагогических средств, методов и форм, созерцательных путешествий, уроков-образов, уроков мышления, настроения, самостоятельного действия, рефлексии, определяемых теорией глубинного диалога и реализующих ее профессионально-развивающий потенциал.

Положения теории глубинного диалога реализуются в процессе подготовки педагога посредством модульной технологии, в основе которой выявленные в исследовании 5 модульных этапов. 1-й этап – пробуждение глубинных бытийственных профессиональных состояний студентов и восхождение к символике педагогических явлений. 2-й этап – осмысление первоначального образа, восходящего к самостоятельности решения глубинных проблем образования. 3-й этап – переживание смысла глубинного диалога в образовании. 4-й этап – продуктивное творческое действие. 5-й этап – рефлексия себя в профессионально-педагогической роли.

Технология предполагает создание системы глубинных мыслительных формул, к которым, как концентру, обращается спонтанная мысль студента при разрешении профессиональных коллизий.

4. Регулятивные принципы глубинного диалога описывают критериальные признаки глубинного диалога: *целеполагание* – опережающее понимание результативности глубинного диалога; *погружение* – система условий восхождения субъекта образования к глубинным актам самосознания; *самостоятельность* – выбор инструментов на пути к высшему проявлению глубинного диалога – самостоятельным выводам; *актуализация* – практическое регулирование априорного глубинного опыта как условие соотнесения глубинного диалога со школьной реальностью. *Индивидуальный подход при микрогрупповом образовании* – регулирование глубинных отношений в условиях образовательной микрогруппы. В ситуации интерактивного глубинного диалога у студентов формируются компетенции организации и передачи опыта глубинных переживаний школьникам.

5. Особенности содержания высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога. Содержание обретает новые компоненты наряду с имеющимися видами опыта, среди которых знаниевый, опыт способов деятельности, творческий, компетентностный, личностный. Опыт глубинного диалога открывается в своей понятийности и чувственной форме на следующих процессуально-образовательных взаимопроникающих уровнях: онтологическом, мифорелигиозном, художественно-культурном, учебном и социальном. В этой связи в содержание внедряется новая система знаков и символов, открывающих путь к освоению глубинных педагогических понятий (бытие, жизнь, свобода, сердечность, истина, добро, красота, творчество). В содержании профессиональной подготовки учителя в высшем педагогическом образовании открывается новая содержательная линия художественности (поэзия, проза, живопись, музыка, театр) в глубинном педагогическом контексте. Реализация теории глубинного диалога образования проявляется в дополнении содержания педагогического образования опытом переживания и осмысления педагогических событий, вследствие чего обеспечивается формирование глубинных компетенций онтологического, мифорелигиозного, процессуально-образовательного и социального свойств, способствующих возникновению образов, глубинных мыслительных актов, смысловых переживаний, самостоятельных действий в контексте нравственного выбора, самооценки и рефлексии (метод создания образа, метод глубинного мышления, метод смыслового глубинного переживания, метод продуктивного действия, метод рефлексии). В результате исследования определены два основополагающих уровня глубинности содержания педагогического образования – ментальный и трансцендентный. Ментальный уровень представляет собой выражение глубинных смыслов единичной человеческой жизни, главной ситуацией проживания здесь является формула «смысл человеческой и профессиональной жизни учителя». Глубинное состояние ментальности результирует

ся в глубинной компетенции «призвание» к профессии учителя. Профессиональная направленность содержания педагогического образования обеспечивается компетентностями духовно-нравственного уровня – профессионального призвания и служения. Глубинные компетенции «призвание» и «служение» – это качественно новый тип компетенции, являющийся результатом накопленного опыта глубинных переживаний, где переживания, с одной стороны, вид деятельности, опыт, а с другой – компетенции по организации такого рода переживаний.

6. Практики глубинного диалога в непрерывном педагогическом образовании. Практики глубинного диалога в образовании представляют модернизационный ресурс процесса педагогического образования, обеспечивающего усвоение его нового содержания – опыта реализации глубинных компетенций «призвание» и «служение». Новизна дидактических средств представлена в новых формах учебных занятий (лекции и семинары образного типа, лекции и семинары мышления, лекции и семинары настроения, лекции и семинары самостоятельного действия, лекции и семинары актуализации и рефлексии), на уровне природных сезонных периодов (созерцательные путешествия онтологического типа, мифоонтологического типа, художественно-культурные экскурсии, специальные занятия в концертных залах, в оперном и драматическом театре), на уровне целостного учебного года (в зависимости от этапа обучения: на 1-м курсе бакалавриата функционирует комплекс опережающего представления, он реализуется на основе педагогических событий, в которых рождается опыт проживания целостности чувства профессиональной жизни; на 2-м курсе бакалавриата – рационально-аналитический комплекс, он преобразует хаос мыслительного опыта студентов в состояние глубинной сосредоточенности к свободе мыслительных актов, где в занятиях дискурсивного мышления студенты открывают для себя уже готовые понятия, а в специальных занятиях, основанных на персонификации, они вместе с выдающимся представителем образования, в диалоге с ним прослеживают открывающуюся сущность педагогических явлений; на 3-м курсе бакалавриата – комплекс персонифицированного настроения, в нем формируются компетенции организации сопереживания персонам образования и культуры, и опыт, приобретенный студентами в этом отношении, становится основой для организации смысложизненных переживаний школьников; на 4-м курсе бакалавриата – комплекс продуктивного творческого самостоятельного действия – комплекс синтетических событий в педагогической практике, где опыт и компетенции организации глубинно-мыслительных актов, смысложизненных проживаний аккумулируются в продуктивном творческом действии по созданию уроков, воспитательных событий, созерцательных путешествий и экскурсий). Особое значение приобретает учебный год как целостная образовательная емкость, качественно изменяющая мироотношение студентов на пути к овладению глубинными компетенциями «призвание» и «служение»: система созерцательных путешествий на онтологиче-

ском, мифоонтологическом и культурно-художественном уровнях, в контексте ментальности и трансцендентности.

Научная новизна результатов исследования:

- Обоснована теория глубинного диалога, позволяющая перейти от традиционной логико-когнитивной трактовки понятий целеполагания, содержания, средств, методов и форм к построению соответствующих *концептов*, основанных на событийных основаниях и смыслах, задающих поведение, сознание, образ педагогической реальности будущих субъектов педагогической деятельности.

- Концептуальными идеями теории являются представления:

- о целях педагогического образования, каковыми выступают формирование концептов-компетенций призвания и служения ценностям педагогической профессии;

- о новом компоненте содержания педагогического образования, каковым является опыт глубинного диалога о смыслах и ценностях педагогической профессии;

- о психологических механизмах усвоения данного опыта, в основе которых – идентификация себя с представителями профессии, смыслообразование – принятие смыслов педагогического подвижничества, глубинное диалогическое отношение, интериоризация техник глубинного диалога и образцов профессионального поведения, восхождение студенческого сознания к освоению глубинных условий реализации себя в профессии;

- о технологиях актуализации ситуаций глубинного диалога, в основе которых – образовательное событие ментального или трансцендентного свойства, вызывающее смысловое переживание;

- о системе средств, методов и форм (образных, глубинно-мыслительных, смысловых, действенно-событийных, рефлексивных), обуславливающих вхождение студентов в глубинный диалог;

- о технологиях вхождения в глубинные диалоги на основе созерцательных путешествий природно-онтологического, природно-мифологического, художественно-культурного и социального характера как условий открытия глубинных состояний, способствующих вхождению в смыслобытийственные контексты процесса обучения и воспитания в педагогически ориентированном образовательном процессе;

- об учебно-процессуальных комплексах, в которых функционируют новые типы занятий, реализующих образ, анализ, смысл, действие, рефлексию, открывающих возможности событийного структурирования как фактора открытия глубинных диалоговых состояний, способствующих развитию духовно-нравственной сферы личности студента – будущего учителя.

Теоретическая значимость исследования. Теория глубинного диалога, разработанная на основе теории гуманизма в ее общепсихологическом понимании, экзистенциальной философии о человеке как создателе собственного бытия, философии диалога культур, экзистенциальной глубинной психоло-

гии, гуманистической парадигмы педагогической науки, антропологического, культурологического, смыслодидактического, личностного и герменевтического подходов, существенно дополняет имеющиеся знания о путях целостного образования человека вообще и профессионального генезиса учителя. Данная теория вносит существенный вклад в представление о содержании и инструментарии педагогического образования, обогащает теорию духовно-нравственного воспитания будущих педагогов новыми категориями и концептами. Категориально-понятийная база представлена категориями: «глубинный диалог» – явление человеческой коммуникации в образовании, основанное на созерцательном откровении трех составляющих, которые выражены в триаде «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы», как чувственный выбор через соитие с бытием, т.е. со-бытие; «образовательное событие» – диалогическое глубинное состояние сознания студента, возникающее в особых педагогических условиях, основанное на тождестве истоков жизни персоны культуры и студента, преподавателя и студента, студента и студенческой микрогруппы, определяемое открытием глубинных смыслов и свободой, порождающей творческое деятельное вдохновение; «глубинное диалогическое отношение» – многоаспектный опыт восхождения к бытийственным основам глубинных смыслов субъекта образования. Теория педагогического образования обогащается новыми для высшего педагогического образования методологическими принципами – событийности, единого образовательного пространства, интенционального инструментализма, диалогической структуры ситуаций образования, адаптивности образовательного процесса к ситуациям духовных исканий студентов. Система регулятивов (целеполагания, погружения, самостоятельности, актуализации, индивидуального подхода) при микрогрупповом образовании открывает ресурсы совершенствования личностно ориентированного подхода в высшем педагогическом образовании, пути конструирования моделей созерцательных путешествий разных уровней как новых типов занятий, обеспечивающих подготовку учителя, открывшего в себе глубинно-нравственные компетенции профессионального призвания и служения.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений; организацией параллельных экспериментальных процессов; повторяемостью полученных в процессе формирующего эксперимента результатов; корректностью использования подходов и методов исследования, адекватных цели, задачам и логике исследования, состоящей в применимости его результатов к организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях педагогического образования всех типов; корректной организацией опытно-экспериментальной работы; достаточной количественной базой эксперимента; репрезентативностью объема выборки; сочетанием количественного и качественного анализа; сопоставлением полученных результатов с контрольными группами и их апробацией в массовом опыте.

Практическая ценность исследования состоит в том, что на основе его результатов создана система средств, методов и форм высшего педагогического образования, реализующая идеи глубинного диалога, обеспечивающая формирование у студентов структур педагогического сознания, открывающих путь к глубинному постижению сущности образовательных событий; выявлены условия развития адаптивного сознания будущих профессионалов, которые в процессе обучения проходят через индивидуальную траекторию профессиональной социализации, различные этапы которой описаны в монографии автора исследования «Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника» (2006); в условиях высшего педагогического образования (опубликовано в учебно-методическом пособии «Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе», в коллективной монографии «Модульная организация преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе» (2012)) разработаны учебно-методические системы новых типов, включающие диагностику с квалитметрическим обеспечением. Данная теория дает возможность расширять и совершенствовать систему стандартов и их программно-методическое обеспечение. Созданная теория глубинного диалога в высшем педагогическом образовании позволяет студенту – будущему учителю в педагогической практике разрабатывать и реализовывать духовно-нравственный потенциал содержания образования, вариантов уроков, личностно значимых проблем, выявляемых в процессе глубинного диалога, моделировать созерцательные путешествия и экскурсии, организовывать акты «встречи» в свете глубинных отношений с персонами реального социума, предлагая свои варианты элементов содержания образования и индивидуально-методического инструментария. Разработанные в исследовании проективные методики могут быть использованы для экспертизы в работе учебных заведений в аспекте эффективности духовно-нравственного образования подрастающего поколения; служить основой для совершенствования учебных программ, учебных планов, учебно-методических комплексов в системе высшего педагогического образования. Положения и выводы, содержащиеся в исследовании, обогащают научно-методическую и практическую базу профессиональной деятельности будущих педагогов, преподавателей высшей школы, структур повышения квалификации учителей и преподавателей высшей школы. Основные результаты проведенного исследования используются для совершенствования профессиональной подготовки студентов Южного федерального университета, Адыгейского государственного университета, Таганрогского педагогического института, а также в вузах России, где разработаны специальные курсы по инклюзивному образованию.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментальной работы в Южном федеральном университете, научные идеи, процесс и результаты исследования обсуждались на международных конференциях: «Развитие личности в образовательных системах» (Домбай, 2009 г.;

Волгоград, 2010 г.; Ростов-на-Дону, 2011 г.), «Вклад в разработку методологических проблем научного творчества и развитие инновационной деятельности в Южно-Российском регионе» (Ростов-на-Дону, 2010 г.), «Духовно-нравственное воспитание и развитие» (Ростов-на-Дону, 2010 г.), «Интегративный подход в профессиональной подготовке учителя» (Таганрог, 2010 г.); «Гуманитарные технологии в системе подготовки кадров для бизнеса и управления» (Ростов-на-Дону, 2011 г.), «Современные направления теоретических и прикладных исследований» (Одесса, 2013 г.); «Формирование активной гражданской позиции у обучающихся в процессе непрерывного исторического образования» (Ростов-на-Дону, 2013 г.); «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь» (Ростов-на-Дону, 2013 г.).

Внедрение результатов исследования в практику осуществлялось в педагогической деятельности диссертанта в качестве доцента кафедры «Методики преподавания истории и обществознания» Института истории и международных отношений ЮФУ. Результаты исследования получили внедрение в процессе деятельности Института истории и международных отношений ЮФУ, Санкт-Петербургского института лечебной педагогики и социальной терапии, Адыгейского государственного университета, Донского педагогического колледжа, Константиновского педагогического колледжа, в школах и центрах г. Ростова-на-Дону: МАОУ СОШ «Эврика-развитие» им. М. Нагибина, МБОУ СОШ № 67, МБОУ гимназии № 25; в центре лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа». Результаты исследования отражены в авторских проектах: «Книга моей жизни» (глубинный диалог в чтении), «Созерцательные путешествия», «Волонтерская и педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями», «Театр Дождя» (инклюзивный педагогический театр, работающий в контексте методов глубинного диалога), «День рождения как событие» (глубинный диалог с детьми-аутистами); при разработке 35 учебно-методических пособий; в разработке учебно-методических комплексов и магистерских программ Института истории и международных отношений ЮФУ. Полученные результаты исследования используются в дипломных работах, в магистерских, кандидатских, докторских диссертациях. Опубликованные материалы исследования имеют высокий индекс цитирования. Технология, созданная на основе глубинного диалога, внедряется в образовательных учреждениях Ростова-на-Дону и Ростовской области, Республики Адыгея, Свердловской области, Уфы, Читы, Пензы, Владикавказа, Москвы и Санкт-Петербурга.

Объём и структура диссертации. Диссертация общим объемом 401 с. состоит из введения (35 с.), пяти глав (гл. 1 – 64 с., гл. 2 – 79 с., гл. 3 – 50 с., гл. 4 – 89 с., гл. 5 – 42 с.). Текст диссертации содержит 16 таблиц, 42 рисунка, систематизирующих теоретический и эмпирический материалы. Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования, определяются ее цель, предмет и объект, формулируются гипотеза и задачи исследования, раскрываются научная новизна, теоретическая, практическая значимость, ха-

характеризуются экспериментальная база, этапы исследования, положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробации и внедрении результатов выполненной работы. В первой главе «Методологические предпосылки теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании» дан анализ философских, психологических исследований, а также работ в области истории педагогики, педагогических исследований XX в. и представлено осмысление опыта исследований современного высшего педагогического образования; указывается на необходимость исследования категории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, понимания его как важнейшего фактора, влияющего на формирование профессиональных компетенций современного учителя школы, на духовно-нравственное развитие, на понимание его миссии в контексте страны и человечества. Во второй главе «Сущность, условия возникновения и теоретико-методологические характеристики глубинного диалога в профессиональной подготовке учителя в условиях высшего педагогического образования» определены основополагающие методологические принципы теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: принцип событийности, принцип единого образовательного пространства, принцип интенционального инструментализма, принцип инвариантной структурной формы, принцип коммуникативной динамики. В третьей главе «Регулятивные принципы и закономерности теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании» дано определение понятия «регулятивный принцип». Регулятивные принципы являются практическим продолжением основных характерных критериев и законов, выявленных в процессе формулирования методологических принципов в теории глубинного диалога. В главе раскрыты регулятивные принципы: целеполагания, погружения, самостоятельности, актуализации, индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования. В четвертой главе «Модернизация высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога» определено содержание и рассмотрены средства высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога. В пятой главе «Обновление содержания педагогических компетенций как результат практического внедрения теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании» представлена экспериментальная работа, доказывающая эффективность разработанной теории. Заключение содержит выводы исследования, намечает перспективные направления дальнейшей разработки проблемы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе «Методологические предпосылки теории глубинного диалога в педагогическом образовании» дан анализ философских, психологических исследований, а также работ в области истории и теории педагогики, обосновывающих необходимость исследования категории глубинного диа-

лога в высшем педагогическом образовании, понимания его как важнейшего фактора, влияющего на формирование профессиональных компетенций учителя, его духовно-нравственное развитие, понимание его миссии в развитии личности и социума.

Глубинный диалог привлекает пристальное внимание философии от античных и средневековых истоков до современных исследовательских посылов. Понимание глубинного диалога имеет разные интерпретации и не является застывшей формулой – оно движется от внешних рациональных характеристик к чистым состояниям сознания, спонтанной интенциональности как глубинному основанию, нацеленному на будущее. Глубинный диалог есть «притягивающая» интенциональная максима, которая скрытно влияет на человеческое сознание, познавательную деятельность, ценностно-смысловую направленность жизнетворчества.

Исследования в области психологии указывают на созидательную роль глубинных диалогов, возникающих как на ментальных уровнях смыслооткровения, так и на уровне трансцендентно-духовном. Глубинный диалог в историко-педагогическом контексте рассмотрен на всех этапах – от античности до начала XXI в. Каждая педагогическая эпоха по-своему представляла явления глубинного диалога. По мере его развития он имел определенные предельные критерии – от одномерности понимания до глубинного откровения в свободе бытия. На каждом из этапов, независимо от уровня понимания, глубинный диалог оставался главным механизмом самоопределения и «самостроительства» педагогов.

Понимание глубинного диалога в западной педагогике можно рассматривать как исследовательский путь, в котором представлены различные по своим задачам образовательные тенденции. Здесь определяются этапы, по которым прошел XX в., открывая перед собой возможности различных уровней глубинности становления учителя-профессионала.

Анализ современных педагогических исследований показал, что определились направления, по которым педагогика XX в., а вместе с ней и высшее педагогическое образование двигались к пониманию глубинности человеческих начал, необходимых педагогу-профессионалу.

Во второй главе «Сущность, условия возникновения и теоретико-методологические характеристики глубинного диалога в профессиональной подготовке учителя в условиях высшего педагогического образования» определены основополагающие методологические принципы построения теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: принцип событийности, принцип единого образовательного пространства, принцип интенционального инструментализма, принцип инвариантной структурной формы, принцип коммуникативной динамики. Они названы методологическими, т.к. по существу определяют содержательную логику теории и позволяют интегрировать различные аспекты педагогического образования.

Глубинный диалог – это явление человеческой коммуникации в образовании, функцией которого является самоопределение в жизненных и профессиональных смыслах посредством «созерцательного откровения» коммуникативных сфер «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы» (личностная студенческая рефлексия; преподаватель – студент; преподаватель – микрогруппа студентов; профессионально-педагогический опыт; система педагогических компетенций), где Я выступает как переживание целостного, интенционального мироотношения, создаваемого каждым человеком как чувственное единство собственного индивидуального существования; «Я – Ты» – созерцание другого; «Я – Мы» – созерцание персонального Я в общности. Намечены его формы и представлены его основные виды. Определенный на разных уровнях и в различных функциональных проявлениях глубинный диалог понимается как предпосылка вхождения студента в образование, образовательное пространство, в образовательную деятельность и поведение, а также в инвариантную структуру как способа связи завершенных этапов образования, наполняемую вариативным содержанием на различных уровнях ее применения в современном высшем педагогическом образовании.

Следствием теории глубинного диалога в исследовании является *принцип событийности* в высшем педагогическом образовании: он функционирует, опираясь на имманентное движение событийности в сознании субъекта образования – студента, которое, несмотря на общую субстанциональную канву, качественно изменяется на каждом этапе профессионального педагогического образования (рис. 1).

Каждому событийному этапу соответствует своя система целеполагания, содержания, средств, методов и форм высшего педагогического образования. Под событийным этапом понимается со-бытие с целостным опережающим представлением о профессии, с чувством профессии как образа жизни на 1-м курсе.

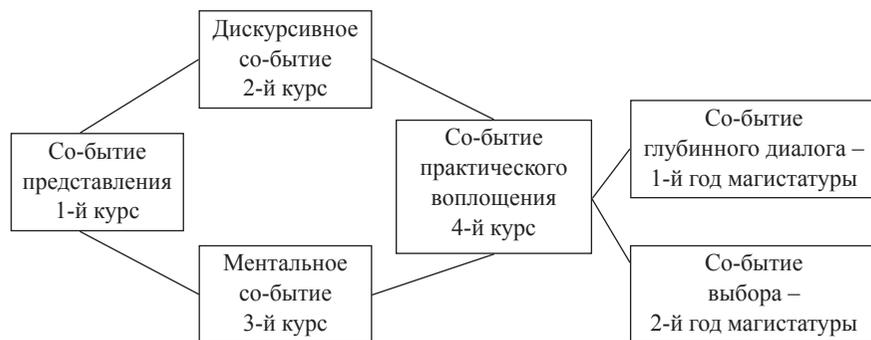


Рис. 1. Схема функционирования принципа событийности в высшем педагогическом образовании (доминирующая событийность каждого курса)

Принцип единого образовательного пространства. Рассмотрение единого образовательного пространства в теории глубинного диалога дает возможность предположить его горизонтальное и вертикальное построение, где в горизонтальном ключе просматривается полезно-практическая значимость, а в вертикальном – создание пространственных условий для возникновения глубинных бытийственных диалоговых актов. В едином образовательном пространстве определены уровни, которые соответствуют уровням мироотношения субъекта образования – студента (онтологический, мифоонтологический, культурно-художественный, процессуально-образовательный, социальный). Под уровнями понимается движение к организации возникновения глубинных диалогов «преподаватель – студент» (Я – Ты), «студент – студенты» (Я – Мы) и «студент» (Я – Я) от чистых онтологических созерцаний природы к постепенной интериоризации чистоты пережитого смысла, проходящего через мифологичность, художественность к обучению в вузе. Это уровни глубинных состояний, которые являются фундаментом для организации глубинных диалогов в процессе обучения.

Онтологический уровень: имеется в виду обращенность студенческого сознания к природным истокам, открывающим чистые глубинные смыслы человеческого бытия. В экспериментальной работе это выражается в организованных по специальной методике созерцательных путешествиях в природные заповедники (Архыз, Селигер, Приэльбрусье, леса Центральной России, лесостепные и равнинные заповедники). Мифоонтологический уровень – конкретизация чистых бытийственных природных состояний студента пространственно-ориентированной мифологией. Культурно-художественный уровень – это уровень, отраженный в запечатленных человеком творениях. Он предполагает образовательное пространство, насыщенное музеями, художественными галереями, концертными залами, театрами и др. Процессуально-образовательный уровень требует концентрации рациональных и чувственных процессов на основе системных и знаково-символических содержательных линий высшего педагогического образования. Социальный уровень – уровень сознания, олицетворяющий настоящую потребность действующего субъекта в реализации образовательного опыта в реальном социуме.

Принцип интенционального инструментализма основывается на образовательной схематизации, устремленности к смыслам, где главным результатом является переживание глубинного диалога как представления, совместного мышления, глубинного переживания, самостоятельного действенного волеизъявления, свободной индивидуально-личностной самооценки и рефлексии.

Возникновение глубинного диалога в условиях интенционального инструментирования определяется тем, что каждая из схем открывает свободу альтернативного конфликта. Конфликт, который не разрешается с помощью образования, приводит субъекта образования – студента – к состоянию выбора, переходящего в преодоление. Результатом преодоления является состояние глубинного диалога, открывающего возможности того или иного профессионального решения.

Принцип инвариантной структурной формы в высшем педагогическом образовании. В исследовании показана инвариантная структура форм в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, являющаяся основой для организации реальных форм обучения и воспитания студентов, которая представлена в определенной типологии в 4-й главе исследования.

Принцип коммуникативной динамики в высшем педагогическом образовании определяет три основополагающих критериальных направления, в которых поэтапное движение коммуникативного образовательного опыта к действительному глубинному диалогу даст возможность сформировать образ учителя новой формации, способного, используя свой коммуникативный опыт, строить преподавание на основе приобретенных в вузе коммуникативных компетенций.

Первое – необходим учет динамики коммуникативных объектов (коллектив, микроколлектив, микрогруппа, индивид) в построении образовательного пространства, использовании средств, методов и форм в педагогическом образовании. Второе – на этой основе возникает динамика коммуникативных объектов с динамикой обновляющегося дискурса высшего педагогического образования. Третье – возникновение действительного глубинного диалога как необходимой опытной структуры как вида содержания образования и технологии подготовки учителя-профессионала есть путь от внешнего коммуникативного взаимодействия через опыт ментальных откровений в микрогруппе к действительному глубинному диалогу в отношениях «Я – Ты», «Я – Мы» как высшему образовательному достижению, где главным контекстом является переживание миссии служения человечеству. В качестве признаков возникновения глубинности диалога в исследовании определены: отчужденность, связанная с уходом от суеты непосредственной жизни к чистым представлениям, мышлению, переживанию, творческому волеизъявлению, рефлексии; сосредоточенность – особая самоорганизация сознания, нацеленная на глубинный диалог; созерцательность профессиональной деятельности учителя, чувство глубинного бытия субъекта образования; глубинное волеизъявление, т.е. творческое создание продукта как выражение глубинности; актуальная рефлексивность, т.е. возникающая под влиянием переживания глубинного диалога потребность в самоанализе, соотношенном со смыслами целостной жизни человека и его местом, определяемым идеалами человечества.

В третьей главе «Регулятивные принципы и закономерности теории глубинного диалога в педагогическом образовании» дано определение понятия «регулятивный принцип».

Регулятивные принципы являются практическим продолжением основных характерных критериев и законов, выявленных в процессе формулирования методологических принципов в теории глубинного диалога.

Регулятивный принцип целеполагания. Целеполагание, совместно осуществляемое преподавателем и студентом, предполагает цель, в соответствии с целью выстраивается процесс, который реализован в результате и является по

содержанию совместным продуктом преподавателя и студента. Целеполагание (построение системы целей) задает специфику содержания, доминирующую соотношенность средств, методов и форм и, конечно, предполагает результат. В целеполагании определено пять направлений. Образное целеполагание – опережающая система образов, нацеленных на возникновение глубинного диалога, латентного неразвитого пути к глубинному диалогу. Инструментально-мыслительное целеполагание, направленное на организацию глубинных мыслительных диалогов, эффективно определяющих рождение рациональных профессиональных представлений, понятийно-дискурсивного мышления, профессиональных этических и эстетических переживаний, творческой продуктивной деятельности, оценку и самооценку профессиональных результатов. Смысло-профессиональное целеполагание, направленное на организацию диалогового переживания тождества профессиональных смыслов жизни персон культуры и образования и студентов. Действенное целеполагание направлено на организацию совместных творческих продуктивных действий как инобытия мыслительности и смысложизненных диалоговых откровений. Рефлексивное целеполагание – направлено на организацию глубинного профессионального самоанализа студентов и преподавателей на основе соотношенности со смыслами целостной профессиональной жизни и общечеловеческими идеалами. Каждое направление целеполагания не может выступать в организации глубинного диалога как нечто единичное и в акте восхождения к глубинному диалогу всегда выступает в комплексе пяти направлений. Глубинный диалог имеет различные аспекты, отраженные в целеполагании (образный, мыслительный, смысловой, действенный, рефлексивный), но в каждом со-бытии, которое является условием возникновения глубинности профессиональных отношений при сохранении всего комплекса, одно из направлений доминирует. Отсюда возникают правила глубинного целеполагания: единство вертикального и горизонтального целеполагания, комплексное целеполагание и доминирующее целеполагание в организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

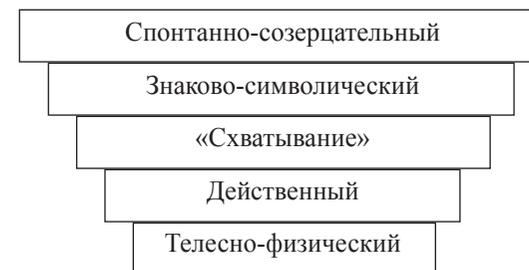


Рис. 2. Уровневая схема условий погружения в теории глубинного диалога

Регулятивный принцип погружения – важнейшая педагогическая максима, которая должна неукоснительно выполняться в высшем педагогическом образовании (преподавателями и студентами). Выделены пять уровней погружения, приближающих сознание и самосознание студента к глубинному профессиональному диалогу.

Спонтанно-созерцательный уровень – это минимум организации, первоначальное образное представление субъекта образования о будущем погружении в глубинный диалог. Знаково-символический уровень – предлагаемое образовательное пространство должно быть насыщено знаками и символами в той последовательности, в которой сознание студента движется к глубинному переживанию. Схватывание – в пространстве погружения должна быть создана такая образовательная ситуация, которая отвечает на глубинный запрос студенческого самосознания, она и есть условие «схватывания». Действенный – погружение должно носить творческий действенный полезный характер. Телесно-физический – эффект погружения, это охват глубиной не только сознания и самосознания, но и телесных проявлений субъекта образования (жесты, мимика, походка, интонирование).

Регулятивный принцип самостоятельности. Понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании предполагает действительное откровение самосознания субъектов образования. Это откровение возникает в ходе сложной поэтапной педагогической работы целой системы условий, в результате которой человек способен созерцать бытийственные основы будущей профессии. Глубинный диалог может осуществляться на уровне своеобразной созерцательной беседы студента с самим собой по поводу понимания смыслов профессии («Я – Я»), это может происходить опосредованно, через образ выдающегося деятеля образования. Глубинный диалог как акт созерцательного видения смыслов жизни другого человека может осуществляться в контексте «Я – Ты», имеется в виду преподаватель или другой студент. Наконец, глубинный диалог может осуществляться в момент духовного влияния на группу людей и ответного влияния группы на одного человека («Я – Мы»). Но общим для всех проявлений возникающего созерцательного глубинного переживания представления или мыслительного откровения является его абсолютная индивидуальность и самостоятельность.

В опытно-экспериментальной работе для реализации принципа самостоятельности, в критериях которого возникал глубинный диалог, определились специальные фрагменты занятий, целостные занятия самостоятельного свойства, а также целостные комплексы, в которых студенты на протяжении недели в абсолютном погружении реализовывали творческий проект в условиях базовых экспериментальных школ.

Регулятивный принцип актуализации. В данном случае под актуальностью понимается возникающая связь между глубинным чувственным откровением и сиюминутным воплощением этого состояния в практику работы учителя. Здесь важно понимать, что глубинный диалог, возникающий в услови-

ях высшего педагогического образования, – это явление мгновенное по своему проявлению, но устойчивое и не исчезающее из памяти никогда в силу своей соотношенности с вечностью.

Другая сторона связи – сиюминутность, это непосредственные практические формы работы учителя, которые интенционально обращены к необходимости их одухотворения результативным актом глубинного диалога, и в этом смысле получается, что глубинный диалог устремлен к сиюминутности непосредственной жизни, а практические формы работы учителя требуют глубинной одухотворенности. Здесь с очевидностью просматриваются два уровня актуализации: глубинная и непосредственная, и именно на содержательной «связности» этих явлений и основывается действие механизма актуализации.

Регулятивный принцип индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога определяется двуединой направленностью исследовательских суждений. Первое направление связано с пониманием роли микрогруппы в современном социуме, второе – с движением микрогруппы с ее участниками к состояниям глубинного диалога.

Анализ первого направления указывает на то, что современный социум представлен микрогруппами многообразной направленности, но суть пребывания в пространстве реальной жизни остается неизменной – это непрерывное пребывание в микрогрупповом взаимодействии и отношениях: семья, профессиональная деятельность, общение.

В четвертой главе «Модернизация высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога» определен такой аспект содержания педагогического образования, как интерпретация опыта, полученного будущими педагогами в условиях обучения, предполагающего развитие пяти основополагающих направлений, представляющих основную систему его компонентов: 1) знаково-символическая наполненность предметного содержания высшего педагогического образования; 2) система понятий и фактов предметного содержания образования как иерархия соподчинения и взаимовлияний; 3) система художественных образов ментального и духовно-нравственного типа (художественное слово, изобразительная наглядность, театрализация, музыка); 4) система событийных ситуаций, порождающих глубинные переживания целостности, мыслительности, отраженности, созданности, воплощенности; 5) Система текстов и образов оценочной и рефлексивной направленности; образы педагогических явлений как предмет глубинного профессионального диалога; рефлексивная направленность профессиональной подготовки учителя как компетенция глубинного смыслового самоанализа, обращенного к смыслам профессионального призвания, профессии учителя как служению детям, Отечеству, всечеловеческим идеалам.

В главе также рассмотрены средства обучения и воспитания в свете теории глубинного диалога. В современных педагогических текстах средства представлены в абстрактно-назывной форме, в исследовании они представля-

ют собой не абстрактную классификацию, а описание механизма, с помощью которого осуществляется переход от внешней рациональной ориентированности студенческого сознания к переживанию глубинных оснований профессии.

В результате исследования определена содержательно-обновленная классификация средств: на словесные, наглядные и практические, где слово представлено с доминантой образности, изобразительная наглядность, которая всегда отражает лишь аспект словесного выражения, способствует мышлению. Практические средства, в отличие от традиционных, понимаются как система игр делового, ролевого и художественного содержания и функционируют в такой конфигурации на всех уровнях единого образовательного пространства, во всех аспектах погружения. Как показал опыт исследования, студенческое сознание на пути к глубинному диалогу имеет достаточно устойчивые формы и представляет собой движение как в рациональном, так и в художественном ключе: от образа через анализ, смысл, действие к рефлексии. Эта формула основана на динамике глубинных состояний студенческого сознания, которая соответствует каждому из этапов: целостность, мыслительность, отраженность, созданность, воплощенность. В главе представлены всеобщие методы создания образного представления, мышления, переживания, действия и самоанализа. Их всеобщий характер объясняется тем, что они охватывают своим структурным механизмом целостные занятия, лекционно-семинарские блоки, а также комплексы опережающего представления, рационального анализа, персонализированного представления, творческого продуктивного действия и рефлексии; общие методы являющиеся составляющими всеобщих методов и действуют на уровне отдельных модулей занятий, семинаров, путешествий, практикумов; частные методы являются составляющими общих методов и действуют на уровне практического поведения, организуя мимику, голос и т.д.

Как показал опыт, перестановка или игнорирование какого-то из уровней методической организации могут привести к дискредитации общего метода логического замысла (движение к переживанию глубинных диалогов).

Анализ форм высшего педагогического образования в теории глубинного диалога выявил пять основополагающих событийных компонентов организации глубинного диалога, которые способны функционировать на всех уровнях образовательного пространства, имея при этом инвариантное построение: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия.

На уровне учебного года функционируют комплексы образного представления, мышления, глубинного переживания, самостоятельного творческого действия, оценки и рефлексии.

Для каждого из уровней в условиях учебного заведения, в ракурсе лекционно-семинарской работы, определены пять типов занятий – занятия образно-глубинного представления, занятия глубинного мышления, занятия глубинного настроения, занятия самостоятельного творческого действия, занятия оценки, самооценки и рефлексии. Занятия в данном случае понимают-

ся широко и могут функционировать как созерцательное путешествие, экскурсия, лекция, семинар, практикум, педагогическая практика. В результате исследования определено, что формы этих занятий устойчивы и развиваются как условия организации имманентного движения сознания и самосознания студентов. Занятие-образ призвано создавать условия восхождения к целостности представления о будущем глубинном переживании диалога. Занятие мышления есть условия для восхождения к мыслительному диалогу как глубинной интенции для представлений, сравнений, суждений, умозаключений, эти проявления мыслительности с помощью занятия мышления движутся к глубинному мыслительному диалогу как чистому проявлению мыслительности, как переживанию счастья сомыслия. Занятия настроения – это система условий, в которых осуществляется восхождение студенческого сознания и самосознания к переживанию глубинного диалога между студентом и персоной образования и культуры, т.е. переживанию тождества смыслов жизни. Занятия самостоятельного творческого действия – это занятия, на которых создаются условия, в которых осуществляется синтез глубинных альтернатив: мыслительность как пафос жизни, сопереживание судьбе выдающейся персоны как вдохновляющее чувство жизни синтезируются в самостоятельном творческом действии – это занятие по организации абсолютно самостоятельного творчества. Занятия оценки, самооценки и рефлексии – это система условий, в которых сознание и самосознание студента обращены к глубинному диалогу по поводу оценки профессионального творчества (Я – Мы), самооценки профессионального творчества (Я – Мы) и профессиональной рефлексии, где «Я – Мы», «Я – Ты» и «Я – Я» взаимопроникают в чувственном понимании своего места относительно студенческой группы, педагогического сообщества, Родины, общечеловеческих идеалов и ценностей.

Занятие образного глубинного представления предполагает пять образовательных этапов: мотивационно-символический – восхождение от личностного единичного опыта студентов к образной символике занятия, где возникает целостное представление о явлении, к которому обращено занятие в целом, где символ и знак являются структурой на пути к ментальной либо трансцендентной содержательности диалога; этап опережающего рационального представления – с помощью методов мыслительного центра создаются условия для глубинного мышления; этап глубинного смысла – с помощью специального метода глубинного погружения создаются условия для переживания глубинного диалога участников образовательного акта и персон культуры; этап персоналистического диалога – встреча с персоной образования (учитель, ученики и т.д.); этап творческой символизации – создание символов образования.

Занятие глубинного мышления – этап создания интеллектуального образа с помощью сюжетной интриги, опирающейся на истоки образования; воспоминание о пережитой в прошлом мыслительной событийности, о ситуациях, отражавших потребность в радости мысли, о глубинных мыслитель-

ных актах, в которых пережита гармония связи истоков педагогических явлений с актуальностью; этап знакового мышления – освоение новых знаний; этап интеллектуального творческого действия – решение задач глубинного свойства (выражение объекта природы в жесте, танце, поэтическом монологе, эссе, передающее настроение от посещения мемориального музея, галереи, концерта, решение инсайтных интеллектуальных заданий, театрализованный монолог – обращения к потомкам от имени Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта, Л.С. Выготского).

Занятие глубинного настроения – пробуждение и открытие глубинных смыслов профессии: художественный образ профессии учителя; эстетический анализ целостного художественного образа (эстетика учительского поведения); открытие глубинных смыслов профессии, глубинный диалог; художественно-театральное воплощение образа учителя; творческое создание художественного образа учителя в условиях специально организованной театральной ситуации.

Занятие самостоятельного творческого действия – творческое воплощение опыта глубинных диалогов в конструктах, моделях и проектах высшего педагогического образования.

Занятие оценки, самооценки и рефлексии – завершающее занятие на любом уровне, возврат в реальную практику школы и самоанализ идеалов и ценностей учителя; в основе занятия – «безответные» этапы обучения и воспитания, их суть в том, что возникающие вопросы не получают своего разрешения, они становятся основой для самостоятельных выводов, суждений и глубинных умозаключений.

В пятой главе «Опытно-экспериментальная апробация модели профессионального становления учителя в условиях глубинного диалога» представлены модель профессиональной подготовки учителя в контексте глубинного диалога и результаты ее апробации.

Ожидаемыми результатами реализации модели являются пробуждение и формирование глубинных компетенций «призвание» (к профессии учителя) и «служение» (школьникам, обществу, человечеству). Данные компетенции есть, с одной стороны, пробужденный опыт глубинных диалогов, с другой – сформированное компетентностное глубинное отношение к профессии учителя.

В представленной модели профессиональной подготовки учителя в контексте теории глубинного диалога (см. приложение) определено синкретичное начало, возникающее на 1-м курсе как образ глубинных компетенций «призвание» и «служение», результат первоначального опыта глубинных диалогов, где в неразвитом виде, в некой «виртуальности» пробуждаются ментальные и трансцендентные глубинные состояния. На этом этапе могут функционировать предметы, связанные с введением в курсы педагогики, психологии, методики, а также специальные предметные курсы. Организация обучения на первом этапе представлена комплексами опережающего представления. Далее, как показал опыт исследования, в студенческом сознании пробуждаются

глубинные ментальные состояния, которые охватывают обучение в условиях бакалавриата (2–4-й курсы). Здесь на каждом из подэтапов пробуждаются и формируются составляющие будущей компетенции призвания к будущей профессии – это овладение организацией глубинного со-мыслия студентов и школьников как состояния радости со-мыслия и глубинного проживания сотрудничества. Обретение компетенции организации глубинного сотрудничества как проживания пафоса жизни, профессиональной успешности и компетенции организации со-мыслия и сопереживания в сотрудничестве синтезируются в педагогических практиках 4-го курса, когда, как показал опыт исследования, заканчивается формирование образа компетенции призвания к профессии учителя. На 2-м курсе все предметные циклы изучаются в условиях комплексов рационального мышления с использованием специальных методов и форм организации глубинного мышления. На 3-м курсе при доминирующей роли ментального отражения самосознания студента все предметные циклы функционируют в комплексах персонифицированного глубинного настроения. Система практик на 4-м курсе функционирует в комплексах самостоятельного творческого действия.

На следующем тотальном образовательном этапе, когда осуществляются основополагающее вхождение в профессиональную среду, глубинный диалог в общечеловеческом контексте, определяется компетенция профессионального служения. Студенты в результате созерцательных путешествий, художественно-культурных созерцательных экскурсий, организации творческих созерцательных событий со школьниками пробуждают в себе опыт глубинного диалога с преподавателем «Я – Ты», со студентами «Я – Мы», с самим собой «Я – Я» и овладевают компетенцией организации глубинного диалога как проживания истинности служения в учительской профессии. Далее проводятся встречи с людьми, отдавшими себя служению в различных формах (науке, искусству, образованию, религиозному служению): созерцательные диалоги с ними, созерцательное наблюдение за их деятельностью со школьниками, организация творческой встречи школьника с персоной культуры – все это пробуждает глубинное состояние служения как добра. Именно открытие и переживание опыта добра дает возможность вхождения в учебный комплекс персонификации и настроения, где осуществляются дальнейшая организация опыта трансцендентных глубинных диалогов и формирование компетенции организации глубинных диалогов на основе взаимопомощи, «отданности» и отраженности в школьнике. Компетенция организации глубинных диалогов школьников с персонами культуры как переживание отношения добра есть составляющая общей компетенции служения. На данном этапе используются учебные комплексы персонифицированного глубинного настроения. В завершение, на практике апробируется опыт организации событий, в которых проживаются взаимопомощь и созидательность в жизни для других как смысл. Представленная здесь логика образовательного процесса была апробирована в эксперименте.

В основу экспериментальной апробации, в которой рассматривается влияние возникающих в условиях высшего профессионального образования глубинных диалогов на формирование профессиональных компетенций учителя, были положены различные виды мониторинга в виде латентного письменного интервьюирования, опосредованного тестирования, критерияльного тестирования, а также открытого диалогового интервьюирования.

Экспериментальная работа осуществлялась на четырех базовых уровнях.

Высший уровень охватывал 6 лет, в течение которых студенты получали высшее педагогическое образование, тотальный уровень охвата предполагал динамику апробирования глубинного диалога как на этапе бакалавриата (профессиональный ментальный глубинный диалог), так и в магистратуре (профессиональный трансцендентный глубинный диалог). Система создания условий для возникновения глубинных диалогов рассматривалась как непрерывная. В основу мониторинга были положены выявленные в исследовании базовые глубинные компетенции «призвание» и «служение», которые качественно меняются каждый год, представляя движение от простого непосредственного интереса к профессии до переживания глубинной компетенции призвания к профессии учителя и компетенции служения как служения ребенку, Родине, человечеству.

На следующем уровне, который в исследовании получил название первый уровень, аналитическому мониторингу подвергалось чувственное выражение компетенций призвания и служения как базовых для всей совокупности компетенций. Результативной точкой мониторинга на первом уровне явился тематически завершённый модульный комплекс, включающий в себя систему лекций, семинаров, практических занятий и систему контроля. В основу анализа результатов была положена система чувственных слов Ж. Пиаже.

Второй уровень экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании представлен латентным тестированием деятельности преподавателя после единичного занятия (лекция, семинар, коллоквиум). На данном уровне сравнивалось рациональное изложение необходимости овладения компетенциями призвания и служения и представления о служении с помощью специальных методов теории глубинного диалога. Скрытая позиция, используемая в мониторинге, была нацелена на определение профессиональных качеств преподавателя, однако в реальности она открывала возможности глубинного диалога как фактора понимания компетенций «призвание» и «служение».

Третий уровень экспериментального апробирования осуществлялся с помощью прямого интервьюирования, где в процессе вопросно-ответного диалога определялся эффект фрагмента занятия, построенного по традиционной схеме и в специальной структуре организации глубинного диалога.

Таким образом, экспериментальная апробация исследования, доказывающая эффективность теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, осуществлялась на четырех уровнях: высшем, охватывающем высшее педагогическое образование как целостное явление (6 лет); первом –

экспериментальный анализ был обращен к целостной завершённой модульной образовательной емкости (лекции, семинары, практические занятия, контроль); втором уровне – экспериментальный анализ результатов использования педагогических механизмов организации глубинных диалогов на уровне глубинных занятий; третьем – экспериментальный сравнительный анализ фрагментов занятий с использованием традиционных приемов формирования компетенций и специальных приемов организации глубинных диалогов.

Формирующий эксперимент осуществлялся на всех факультетах Южного федерального университета, имеющих педагогическую направленность (всего порядка 1000 студентов). Однако основную экспериментальную контрольную группу составили представители факультета Института истории и международных отношений ЮФУ, студенты филологического, биологического и математического факультетов. Были созданы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Диагностика показала примерное равенство возможностей студентов обеих групп. На констатирующем этапе имело место примерно равное распределение студентов по уровням сформированности глубинных компетенций призвания и служения (табл. 1).

Контрольная группа получала образование в традиционной постановке, без создания условий для глубинных диалогов. Экспериментальная работа осуществлялась на четырех базовых уровнях в представленной выше логике (см. табл. 2).

Таблица 1

Результаты формирования глубинных компетенций призвания и служения в экспериментальной работе

Уровень экспериментальной апробации	Формирование глубинных компетенций призвания и служения	На начало эксперимента, %		На конец эксперимента, %	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высший, охватывающий образование как целостное явление	Целостное завершённое становление базовых компетенций призвания и служения	7	6	87	12
Первый, обращенный к целостной завершённой модульной образовательной емкости	Чувственное выражение базовых компетенций призвания и служения	10	9	92	22
Второй – уровень глубинных занятий	Глубинный диалог как фактор понимания компетенций призвания и служения	7	8	96	10
Третий уровень – фрагменты занятий	Отношение студентов к глубинным компетенциям призвания и служения	12	14	98	28

Образование экспериментальной группы было построено в рамках методологических и регулятивных принципов теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, а также в обновленных в этом контексте компонентах образования (целеполагание, система средств, методов и форм образования).

Как показывает представленная таблица формирования глубинных компетенций призвания и служения, наиболее эффективным было уровневое движение у студентов экспериментальной группы, где процесс профессиональной подготовки осуществлялся по критериям теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. На высшем уровне, охватывающем высшее педагогическое образование как целостное явление, становление глубинных компетенций призвания и служения выразилось в следующем: на начало эксперимента в контрольной группе – 6%, в экспериментальной группе – 7%, на конец эксперимента в контрольной группе – 12%, в экспериментальной – 87%, т.е. в контрольной группе рост целостной сформированности глубинных компетенций призвания и служения составил 5%, в экспериментальной группе – 80%, что доказывает эффективность системного использования теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. На первом уровне, обращённом к целостной образовательной ёмкости, определялась эффективность чувственного выражения глубинных компетенций призвания и служения. На начало эксперимента в контрольной группе уровень чувственного выражения данных компетенций составил 9%, в экспериментальной группе – 10%; на конец эксперимента в контрольной – 22%, в экспериментальной – 92%, т.е. рост эффективности гармонизации чувственного выражения глубинных компетенций призвания и служения в контрольной группе составил 13%, в экспериментальной – 82%. В результате очевидно, что образовательная ёмкость, организованная в критериях теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, оказывает более эффективное влияние на гармонизацию чувственного выражения глубинных компетенций «призвание» и «служение». На втором уровне, определённом в исследовании как уровень глубинных занятий, глубинный диалог выступает как фактор понимания глубинных компетенций призвания и служения. Качество их понимания на начало эксперимента в контрольной группе составило 8%, на конец эксперимента – 10%, в экспериментальной группе на начало эксперимента – 7%, на конец эксперимента – 96%, т.е. рост качества понимания глубинных компетенций в контрольной группе составил 2%, в экспериментальной группе – 89%, что показывает эффективность построения отдельных занятий на основе инвариантных форм в теории глубинного диалога. На третьем уровне, определённом в исследовании как отдельные фрагменты занятий, анализировалось отношение студентов к глубинным компетенциям призвания и служения. На начало эксперимента выраженность отношения в контрольной группе составила 14%, на конец эксперимента – 28%, в экспериментальной группе на начало эксперимента – 12%, на конец эксперимента – 98%.

В результате рост выраженности отношения студентов к глубинным компетенциям в контрольной группе составил 14%, в экспериментальной – 86%. Итоги данного экспериментального уровня доказывают, что фрагменты, построенные на основе средств и методов, определяемых теорией глубинного диалога, значительно эффективней с позиции формирования отношения студентов к глубинным компетенциям призвания и служения. Позитивная динамика сформированности данных компетенций в экспериментальной группе обусловлено рядом педагогических обстоятельств: высшее педагогическое образование определило необходимость тождества технократической и глубинно-смысловой направленностей профессиональной подготовки учителя; проектировалось на основе теории глубинного диалога, где предметной сферой данного образования явилась система образовательных событий, соотношенных с внутренней событийностью субъекта образования – студента, открывающего глубинные смыслы профессии.

В **заключении** диссертации обобщаются результаты решения основных задач исследования.

Первая задача состояла в определении методологических оснований теории глубинного диалога, раскрытии сущности и содержания концепта «глубинный диалог». Теория глубинного диалога, как следует из результатов исследования, выступает одной из ориентировочных основ построения высшего педагогического образования, раскрывающей внутренние механизмы становления ценностно-смысловых структур педагогического сознания, образа учителя новой формации, способного освоить глубинные компетенции организации мышления, организации радости отраженного со-мыслия, организации сопереживания персонам образования и культуры, организации глубинного проживания сотрудничества, проживания истины добра и красоты профессии учителя как составляющих тотальных компетенций призвания к профессии учителя и служения детям, Родине, человечеству.

Вторая задача исследования состояла в разработке педагогической концепции глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Концептуальная идея исследования состоит в создании событийной образовательной среды, обеспечивающей восхождение будущего учителя от первоначального образа основополагающих компетенций «призвания» и «служения» через их ментальное, трансцендентное к самостоятельному синтезу в практике работы учителя. В исследовании определен концепт «глубинный диалог» в профессиональном педагогическом образовании, уточнена категория «образовательное событие», усовершенствовано понимание внутренней событийной структуры генезиса сознания будущего педагога.

Третья задача исследования предполагала определение регулятивных принципов и закономерностей глубинного диалога. При ее решении показаны возможности создания нового образовательного пространства, реконструкции содержания, средств, методов и форм, способствующих становлению образа учителя новой формации, способного видеть многообразие детского со-

знания и самосознания и реагировать на многообразие потребностей школьников, осуществляя индивидуальный подход, способного создавать благоприятную атмосферу обучения и воспитания, отражающих многообразие контекстов этнического, культурного, социального и национального, в которых осуществляются обучение и воспитание, открытие новых идей и предвидение новых вызовов образования, актуализация ответственности за качество своей профессиональной деятельности, проектирование и реализация культуросообразных педагогических событий.

Четвертая задача – выявление особенностей содержания высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога. Охарактеризован особый вид опыта – опыт глубинного диалога как внутренний механизм смыслообразования и проектирования событийных педагогических ситуаций.

Пятая задача состояла в том, чтобы обосновать практики глубинного диалога как модернизационный ресурс развития педагогического образования. В результате исследования разработаны и экспериментально апробированы новые содержательно-процессуальные структуры (организационные формы, модули, типы занятий), способные актуализировать опыт глубинного диалога и сформировать соответствующие компетентности у будущих учителей.

Исследование поставило ряд проблем, которые требуют дальнейшего изучения. Это включение элементов опыта глубинного диалога в предметное обучение будущих педагогов, моделирование событийно-педагогических ситуаций в образовательном пространстве педагогического вуза, генезис компетентностей глубинного диалога на различных этапах профессиональной социализации педагога. Эти проблемы составляют предмет наших дальнейших исследований.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

*Статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК
Министерства образования и науки РФ*

1. Шоган (Сторожакова), Е. В. Опыт организации экзистенциальных диалогов старшеклассников в образовательном пространстве школы средствами модульных комплексов / Е. В. Шоган // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов н/Д.: АПСН СКНЦ ВШ. – 2006. – № 3. – С. 172–175 (0,18 п.л.).
2. Сторожакова, Е. В. Лекция настроения как основа экзистенциального диалога в педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 7. – С. 127–136 (0,5 п.л.).
3. Сторожакова, Е. В. Существование как актуальное явление обучения истории в современном вузе / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2011. – № 12. – С. 136–143 (0,5 п.л.).
4. Сторожакова, Е. В. Психологические предпосылки понимания сущности экзистенциального диалога как фактора ценностно-смыслового развития личности студента / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 1. – С. 126–133 (0,5 п.л.).

5. Сторожакова, Е. В. Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в образовании / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 6. – С. 51–58 (0,5 п.л.).

6. Сторожакова, Е. В. Образование как темпоритмическое пространство жизни / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 3. – С. 117–125 (авт. – 0,25 п.л.).

7. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные основания модульной организации педагогической практики в вузе / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 2. – С. 76–86 (0,5 п.л.).

8. Сторожакова, Е. В. Всеобщие методы теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Сборник научных трудов SWorld: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Одесса: Куприенко, 2013. – Т. 17. – С. 56–66 (0,45 п.л.).

9. Сторожакова, Е. В. Основные содержательные компоненты высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2013. – № 8. – С. 98–105 (0,3 п.л.).

10. Сторожакова, Е. В. Событийность как содержательная основа высшего педагогического образования / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 9. – С. 105–116 (0,5 п.л.).

11. Сторожакова, Е. В. Глубинные состояния сознания субъекта образования и новые формы обучения / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 10. – С. 29–38 (авт. – 0,25 п.л.).

12. Сторожакова, Е. В. Магистратура как существование / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 10. – С. 123–132 (авт. – 0,25 п.л.).

13. Сторожакова, Е. В. Практики глубинного диалога в образовании как технология смыслопорождения в контексте развития ценностно-смыслового слоя образа мира будущих педагогов / В. В. Ермак, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 11. – С. 30–36 (авт. – 0,25 п.л.).

14. Сторожакова, Е. В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 1. – С. 31–38 (0,3 п.л.).

15. Сторожакова, Е. В. Регулятивный принцип индивидуального подхода в контексте концепта «глубинно-смысловой диалог» в групповой работе со студентами / В. В. Ермак, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 1. – С. 98–104 (авт. – 0,16 п.л.).

16. Сторожакова, Е. В. Непрерывная педагогическая практика в контексте глубинной технологии обучения истории / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 4. – С. 85–92 (авт. – 0,16 п.л.).

Монографии и учебные пособия

17. Шоган (Сторожакова), Е. В. История Отечества в художественных образах / Е. В. Шоган, В. В. Шоган, А. Г. Карпов. – Ростов н/Д.: ЛаПо, 2002. – 383 с. (авт. – 5 п.л.).

18. Шоган (Сторожакова), Е. В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве: учеб. пособие / Е. В. Шоган. – М.: МарТ, 2006. – 176 с. (8 п.л.).

19. Шоган (Сторожакова), Е. В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: учеб. пособие / Е. В. Шоган, В. В. Шоган; под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 332 с. (авт. – 7,5 п.л.).
20. Сторожакова, Е. В. Западная педагогика XX века и тенденции возникновения глубинных диалогов в советском высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 13 с. (0,6 п.л.).
21. Сторожакова, Е. В. Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 11 с. (0,5 п.л.).
22. Сторожакова, Е. В. Опыт организации урочного экзистенциального пространства в предметном комплексе. Урок-образ: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 20 с. (0,8 п.л.).
23. Сторожакова, Е. В. Опыт организации экзистенциальных диалогов школьников в модульной технологии лично-ориентированного образования (урок настроения): учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2010. – 23 с. (1 п.л.).
24. Сторожакова, Е. В. Практические средства организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 16 с. (0,7 п.л.).
25. Сторожакова, Е. В. Совершенствование образовательного пространства школы как фактора ценностно-смыслового развития личности старшеклассника: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 8 с. (0,4 п.л.).
26. Сторожакова, Е. В. Тенденции возникновения глубинных диалогов в советском высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 6 с. (0,3 п.л.).
27. Сторожакова, Е. В. Философия и психология глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2010. – 16 с. (0,7 п.л.).
28. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2010. – 9 с. (0,4 п.л.).
29. Сторожакова, Е. В. Методика организации экзистенциальных диалогов на уроках и во внеклассной работе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2011. – 16 с. (0,7 п.л.).
30. Сторожакова, Е. В. Методологические основы организации экзистенциальных диалогов в школе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2011. – 32 с. (1,5 п.л.).
31. Сторожакова, Е. В. Методологические основы организации экзистенциальных диалогов в школе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 28 с. (1,2 п.л.).
32. Сторожакова, Е. В. Принципы организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2011. – 28 с. (1,3 п.л.).
33. Сторожакова, Е. В. Протяженность, структура, среда, система вещей и предметов в различных аспектах единого образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2011. – 8 с. (0,4 п.л.).
34. Сторожакова, Е. В. Словесные средства организации социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 43 с. (2 п.л.).

35. Сторожакова, Е. В. Формы организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2011. – 39 с. (1,8 п.л.).
36. Сторожакова, Е. В. Интенциональная устремленность человеческого сознания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2011. – 12 с. (0,5 п.л.).
37. Сторожакова, Е. В. Форма высшего педагогического образования в глубинном инварианте образовательных этапов: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2011. – 10 с. (0,45 п.л.).
38. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий: кол. монография / Е. В. Сторожакова [и др.]. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – 412 с. (авт. – 4,3 п.л.).
39. Сторожакова, Е. В. Глубинная актуализация как фактор духовно-нравственного развития в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2012. – 6 с. (0,3 п.л.).
40. Сторожакова, Е. В. Знаково-символическое пространство в профессиональной подготовке учителя: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2012. – 6 с. (0,3 п.л.).
41. Сторожакова, Е. В. Микрогруппа в динамике глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2012. – 8 с. (0,4 п.л.).
42. Сторожакова, Е. В. Принцип самостоятельности как мышление, переживание и действие в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2012. – 6 с. (0,3 п.л.).
43. Сторожакова, Е. В. Целеполагание как актуализация мироотношения в профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2012. – 10 с. (0,5 п.л.).
44. Сторожакова, Е. В. Актуализация как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями в теории глубинного диалога: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2013. – 10 с. (авт. – 0,25 п.л.).
45. Сторожакова, Е. В. Интенциональный инструментализм как фактор развития глубинного мышления: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 12 с. (0,5 п.л.).
46. Сторожакова, Е. В. Новая классификация средств в свете теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2013. – 10 с. (0,5 п.л.).
47. Сторожакова, Е. В. Обновленное содержание высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2013. – 8 с. (0,4 п.л.).
48. Сторожакова, Е. В. Принцип актуализации в теории глубинного диалога как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2013. – 10 с. (авт. – 0,5 п.л.).
49. Сторожакова, Е. В. Принцип самостоятельности как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями в теории глубинного диалога: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2013. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

50. Сторожакова, Е. В. Созерцательные путешествия в контексте единого образовательного пространства: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, Е. Г. Чудаков. – Ростов н/Д., 2013. – 20 с. (авт. – 0,45 п.л.).

51. Сторожакова, Е. В. Уроки истории древнего мира в 5-м классе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган, Н. В. Оболонко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 256 с. (авт. – 3,9 п.л.).

52. Сторожакова, Е. В. Формы высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2013. – 10 с. (0,5 п.л.).

53. Сторожакова, Е. В. Глубинное мышление как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

54. Сторожакова, Е. В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография / Е. В. Сторожакова. – М.: Вузовская книга, 2014. – 288 с. (13,1 п.л.).

55. Сторожакова, Е. В. Занятие глубинного мышления в модульной технологии лично-ориентированного образования как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 10 с. (авт. – 0,25 п.л.).

56. Сторожакова, Е. В. Индивидуальный подход в теории глубинного диалога при микрогрупповой работе с детьми-аутистами: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 10 с. (авт. – 0,25 п.л.).

57. Сторожакова, Е. В. Микрогрупповая работа с детьми-аутистами при индивидуальном подходе в контексте теории глубинного диалога: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

58. Сторожакова, Е. В. Микрогрупповые формы организации высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога: учеб. пособие. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (0,4 п.л.).

59. Сторожакова, Е. В. Образные методы модульной технологии лично-ориентированного образования как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

60. Сторожакова, Е. В. Оценка студентами глубинного диалога на занятиях в вузе как фактор формирования компетенций призвания и служения: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 16 с. (0,7 п.л.).

61. Сторожакова, Е. В. Регулятивные принципы погружения и самопогружения как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 12 с. (авт. – 0,25 п.л.).

62. Сторожакова, Е. В. Самосознание в контексте принципа погружения в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д., 2014. – 10 с. (0,5 п.л.).

63. Сторожакова, Е. В. Структура занятия мышления в модульной технологии лично-ориентированного образования как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д.: Ростовкнига, 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

64. Сторожакова, Е. В. Структура занятия настроения с детьми-аутистами при индивидуальном подходе в контексте теории глубинного диалога: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

65. Сторожакова, Е. В. Структура занятия-образа в модульной технологии лично-ориентированного образования как фактор социально-личностного развития

детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д., 2014. – 8 с. (авт. – 0,2 п.л.).

*Статьи в сборниках научных трудов,
материалов научных конференций и других изданиях*

66. Шоган (Сторожакова), Е. В. Структура урока аналитического типа / Е. В. Шоган, А. Г. Карпов // Педагогическая практика на историческом факультете. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2001. – С. 71–74 (авт. – 0,08 п.л.).

67. Шоган (Сторожакова), Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы / Е. В. Шоган // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2004. – С. 199–201 (0,14 п.л.).

68. Шоган (Сторожакова), Е. В. Модульная технология – условие экзистенциального диалога в школе / Е. В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвуз. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – С. 108–112 (0,2 п.л.).

69. Шоган (Сторожакова), Е. В. Психологические предпосылки понимания сущности экзистенциального диалога как фактора ценностно-смыслового развития личности старшеклассника / Е. В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвуз. науч.-практ. конф. преп., асп., студ. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – С. 95–104 (0,4 п.л.).

70. Шоган (Сторожакова), Е. В. Философия экзистенциального диалога в школе / Е. В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвуз. науч.-практ. конф. преп., асп., студ. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – С. 85–90 (0,3 п.л.).

71. Сторожакова, Е. В. Новые направления образовательного целеполагания в современном вузе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Ю. А. Жданов: вклад в разработку методологических проблем научного творчества и развитие инновационной деятельности в Южно-Российском регионе. – Ростов н/Д.: СКНЦ ВШ, 2010. – С. 189–201 (авт. – 0,25 п.л.).

72. Сторожакова, Е. В. Опыт организации духовных диалогов старшеклассников в образовательном пространстве школы / Е. В. Сторожакова // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие: материалы докл. Междунар. пед. форума. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – С. 432–441 (0,4 п.л.).

73. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве высшей школы / Е. В. Сторожакова // Развитие личности в образовательных системах: материалы докл. XXIX Междунар. психол.-пед. чтений. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – Ч. 1. – С. 217–222 (0,23 п.л.).

74. Сторожакова, Е. В. Методы как инвариантные структуры организации обучения в современном педагогическом вузе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 23 дек. 2011 г.). – Ростов н/Д.: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 165–171 (авт. – 0,14 п.л.).

75. Сторожакова, Е. В. Модульная технология в лечебной педагогике / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сб. статей I Всерос. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 23 дек. 2011 г.). – Ростов н/Д.: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 103–110 (авт. – 0,16 п.л.).

76. Сторожакова, Е. В. Принцип экзистенциального погружения на лекциях и семинарах в педагогическом вузе / Е. В. Сторожакова // Гуманитарные технологии в системе подготовки кадров бизнеса и управления: сб. науч. тр. по материалам круглого стола (Ростов-на-Дону, 16 апр. 2010 г.). – Ростов н/Д.: ИУБиП, 2011. – С. 94–104 (0,45 п.л.).

77. Сторожакова, Е. В. Существование как актуальное явление современного педагогического образования / Е. В. Сторожакова // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 23 дек. 2011 г.). – Ростов н/Д.: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 140–145 (0,23 п.л.).

78. Сторожакова, Е. В. Художественно-образное слово как основание экзистенциальных истоков личности / Е. В. Сторожакова // Развитие личности в образовательных системах: материалы докл. XXX Междунар. психол.-пед. чтений. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – Ч. 1. – С. 149–155 (0,27 п.л.).

79. Сторожакова, Е. В. Принцип коммуникативной динамики в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России: материалы IV Междунар. пед. форума. – Ростов н/Д.: Дониздат: Булат, 2012. – Т. 2. – С. 269–278 (0,4 п.л.).

80. Сторожакова, Е. В. Принцип целеполагания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Формирование активной гражданской позиции у обучающихся в процессе непрерывного исторического образования: материалы науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 22 апр. 2013 г.). – Ростов н/Д.: Изд-во РИПК и ППРО, 2013. – С. 19–26 (0,3 п.л.).

81. Сторожакова, Е. В. Занятие глубинного мышления как фактор ценностно-смыслового развития участников инклюзивного образовательного события / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы V Междунар. конф. науч.-практ. конф. (20–21 ноября 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону): в 2 ч. Ч. 2. – Ростов-н/Д., 2014. – С. 274–281 (0,2 п.л.).

82. Сторожакова, Е. В. Регулятивный принцип индивидуального глубинного подхода при микрогрупповом обучении в подготовке студентов к работе в инклюзивном образовательном пространстве / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (20–21 нояб. 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону): в 2 ч. – Ростов-н/Д., 2014. – Ч. 2. – С. 308–316 (0,3 п.л.).

83. Сторожакова, Е. В. Регулятивный принцип актуализации в инклюзивном событии / Е. В. Сторожакова // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. – Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. фед. ун-та, 2014. Т. 1: Теоретико-методологические проблемы развития педагогического образования в университете. – С. 213–220 (0,3 п.л.).

Общий объем публикаций автора составил 75,1 п.л.

СТОРОЖАКОВА Екатерина Владимировна

ГЛУБИННЫЙ ДИАЛОГ В СОДЕРЖАНИИ
И ТЕХНОЛОГИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

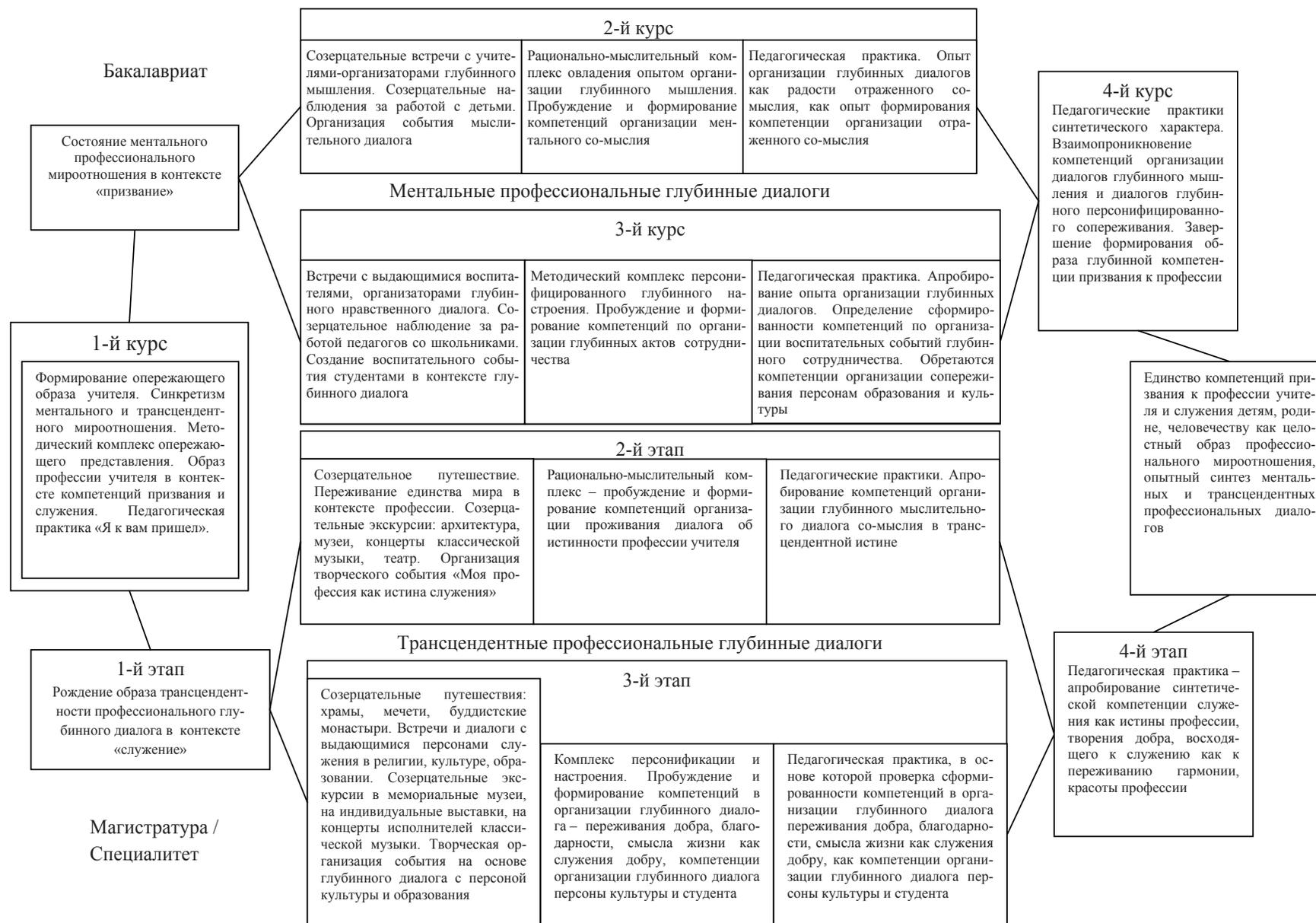
А в т о р е ф е р а т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Подписано к печати 23.06.15. Формат 60x84/16. Бум. офс.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 2,3. Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 120 экз. Заказ

Типография Издательства ВГСПУ «Перемена»
400066, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27

ПРИЛОЖЕНИЕ



Модель профессиональной подготовки учителя школы в контексте теории глубинного диалога