

Е.Д. Осипов

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ УЧАЩЕГОСЯ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ

В статье раскрыты теоретико-методологические основы проектирования содержания обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей, прежде всего сущность общенаучных категорий проектирования (цель, этапы, стратегия, структура объекта), его принципы. Дана характеристика комплексной профессионально-образовательной программы (КПОП) как результата проектирования. Проанализированы цели и задачи, содержание каждого концентратора КПОП, которые задаются «лидирующей дисциплиной» в рамках расширенного образовательного пространства. На теоретическом и эмпирическом уровнях обоснована интеграция содержания учебного материала как по горизонтали, так и по вертикали на основе принципов целенаправленности, целостности, комплексности, концентричности, вариативности и др.; представлена стратегия проектирования содержания обучения студентов взаимодействию с семьей, направленная на развитие их профессиональных компетенций в исследуемом виде педагогической деятельности.

Введение

Проблема содержания профессионального образования широко обсуждается на страницах печати (В.В. Буткевич, А.И. Жук, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, В.А. Капранова, А.В. Макаров, А.Н. Сендер, И.И. Цыркун и др.). Вопрос состоит в том, соответствует ли современное содержание обучения в вузе заказу государства, общества, образовательной практике? Однозначного ответа нет, но данный дискурс поднимает проблему совершенствования содержания обучения, особенно по тем направлениям педагогической деятельности, которые не представлены соответствующими дисциплинами в учебном плане, недостаточно обозначены в образовательных стандартах, что «высветилось» при анализе подготовки выпускников к взаимодействию с семьей.

Конкретизация целей и задач профессиональной подготовки педагогов задает многообразие условий ее модернизации, которые объединены учеными в группы: педагогические, организационно-педагогические, дидактические и др. В соответствии с целью исследования важно определить необходимые и достаточные из них, реализация которых обеспечивает успешное функционирование системы компетентностно ориентированного обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей. При этом мы основывались на философской позиции, что достаточным считается то условие, которое гарантирует осуществление события, а необходимым – условие, отсутствие которого препятствует осуществлению того или иного события [1, с. 61]. Данные условия рассматриваются нами как требования, выполнение которых обеспечивает результативность обучения педагогическому взаимодействию с семьей. Выделены следующие из них: проектирование содержания обучения на интегративной основе; реализация профессионально-ориентированной технологии; научно-методическое обеспечение компетентностного обучения, диагностическое сопровождение данного процесса. В статье остановимся на реализации первого из условий.

Комплексная профессионально-образовательная программа как объект проектирования содержания обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей

Проектирование – это одно из инновационных направлений модернизации профессиональной подготовки будущего педагога: способствует, как отмечают исследователи, построению развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности [2], созданию идеального описания

будущего объекта, предшествующего его реализации [3]. Результатом проектирования в нашей работе явилась экспериментальная комплексная профессионально-образовательная программа (КПОП), ее научно-методическое обеспечение, сущность которой в следующем:

нацелена на развитие профессиональных компетенций студентов;

включает в себя необходимые и достаточные компоненты компетентностно ориентированного обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей;

базируется на учебной и внеучебной деятельности будущих педагогов, представленной инвариантным и дополнительно-вариативным компонентами;

имеет концентрическую форму.

Поскольку «взаимовлияние содержательной и процессуальной сторон обучения протекает в двух планах» – педагогическая действительность и план отражения [4, с. 75], причем второй допускает абстрагирование содержания обучения, представляет его идеализированную форму в виде учебных программ, учебников и т.п., то это позволило нам выделить для первоначального анализа содержательный компонент КПОП, который является определяющим в управлении процессом обучения (выбор форм, методов, технологий и т.п.).

Основываясь на идеях В.В. Краевского, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др., проектирование содержания обучения осуществлялось на трех уровнях: теоретического представления; учебной дисциплины; учебного материала. В связи с этим особую актуальность для нас представляли исследования, в которых ученые (М.П. Горчакова-Сибирская, Л.И. Гурье, И.А. Колесникова, Н.А. Масюкова, Ю.Г. Татур и др.) раскрывают теоретико-методологические основы педагогического проектирования. Прежде всего, это «определение общенаучных категорий проектирования (цель, этапы, стратегия, структура объекта проектирования); установление принципов проектирования, учитывающих сложность и специфические особенности образовательных систем и процессов» [5, с. 11].

С учетом вышеизложенного, первоначальная задача рационализации содержания обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей нами виделась в определении цели данного процесса, ориентированного на определенный результат. При этом учитывалась позиция В.Д. Шадрикова, выделившего в проектировании два вида цели: цель-образ (непосредственно направляющая и регулирующая деятельность на всем ее протяжении); цель-задание – регулирующая деятельность через конечный результат [6, с. 32].

Реализация второго аспекта в постановке цели осуществлялась с ориентацией на уровень подготовленности выпускника, представленный профессиональными компетенциями. Как свидетельствует анализ литературы, образовательной практики, слишком общее представление целей затрудняет их сравнение с конечным результатом обучения. Поэтому важно осуществлять «таксономическое построение целей» через результаты обучения [3], что представлено на примере первичного уровня декомпозиции целей (рис.1).



Рисунок – 1 Декомпозиция целей первого уровня на основе результатов обучения в форме профессиональных компетенций

С учетом заданных целей, важно четко определить, что студент должен знать, уметь, какими компетенциями владеть. Для описания этого результата целесообразно использовать глагольную форму, что требует конкретизации компетенций от одного уровня к другому на основе операционализации целей обучения. Продемонстрируем данную мысль на примере группы проективных компетенций (рис. 2).

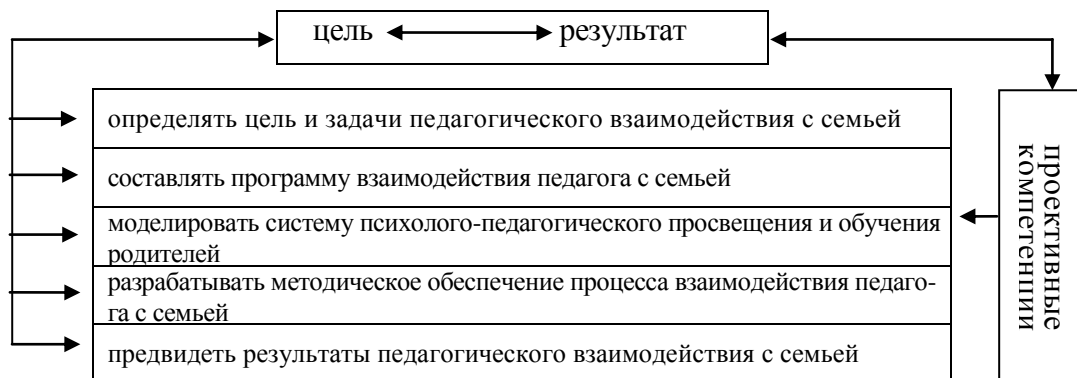


Рисунок – 2 Декомпозиция целей второго уровня на основе результатов обучения в форме профессиональных компетенций

Целям и задачам исследования при проектировании содержания КПОП, ее научно-методического обеспечения наиболее соответствовали такие подходы, как системно-структурный, интегративный, контекстно-деятельностный, компетентностный.

Применение системного подхода основывалось на положениях общей теории систем (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), основополагающих позициях ученых в определении сущности данного подхода к тем или иным явлениям, процессам (М.С. Каган, А.П. Лобанов, Б.Ф. Ломов и др.). Системность как принцип по отношению к педагогическому процессу анализировалась на основе работ В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.М. Поташника и др., а применительно к вузовскому обучению – А.И. Жука, О.Л. Жук, И.И. Казимирской, Н.И. Мицкевича, Н.К. Степаненкова, В.П. Тарантея, И.Ф. Харламова, И.И. Цыркуна, В.Т. Чепикова, В.В. Чечета и др. С учетом проведенного анализа системный подход был направлен на исследование содержательного компонента обучения как системного явления, интеграции и декомпозиции его компонентов, предполагающих внутренние и внешние связи, изучение которых осуществлялось на основе структурного подхода (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур и др.). С данным подходом тесно связан интегративный.

В толковании сущности интеграции содержания обучения педагогическому взаимодействию с семьей мы руководствовались определением, в котором интеграция интерпретируется как «процесс и результат взаимодействия его структурных компонентов, сопровождающихся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» [7, с. 8]. При этом учитывалась ведущая методологическая позиция ученых (М.Н. Берулава, Н.А. Масюкова, Н.И. Мицкевич и др.), рассматривающих системный подход как основу интеграции содержания обучения, его интегративность как неотъемлемую характеристику системы, предполагающую тесную взаимосвязь ее элементов.

Что касается контекстного подхода к обучению, то представляет интерес позиция А.А. Вербицкого, заключающаяся в том, чтобы вводимые преподавателем понятия или положения перестраивали структуру прошлого опыта студента и просматривались бы содержательные связи данного опыта с ситуациями будущей профессиональной деятельности [8]. Данная позиция способствовала в исследовании соединению предметного и социального содержания профессиональной деятельности, на что нацеливает компетент-

ностный подход, главной интенцией которого является практико ориентированная направленность процесса обучения в высшей школе с одной стороны, а с другой, компетентностное обучение основано на компетенциях как конечном его результате (В.И. Байденко, О.Л. Жук, О.Е. Лебедев, А.В. Макаров, В.Т. Федин, А.В. Хуторской и др.).

На основе очерченных теоретико-методологических подходов нами конкретизированы принципы проектирования содержания КПОП:

целезаданности, то есть объединения содержания обучения вокруг общей цели – развитие профессиональных компетенций, в совокупности представляющих системную профессиональную компетенцию как образовательный результат, который, в свою очередь, выступает системообразующим фактором в выстраивании учебного материала;

комплексности, предполагающей создание программы, на основе которой строится компетентностно ориентированное обучение студентов педагогическому взаимодействию с семьей с учетом их учебной и внеучебной деятельности;

целостности – сочетания инвариантного и дополнительно-вариативного компонентов содержания обучения (расширенное образовательное пространство) по направлению «педагогическое взаимодействие с семьей»;

концентричности – распределения содержания учебного материала по центрам, вычленения предмета познания в каждом из них, постепенного «погружения» студента в учебно-профессиональную деятельность с целью накопления знаний и умений, практического опыта;

вариативности – предоставления студенту возможности на основе нормативного содержания обучения (учебный план, учебная программа и т.п.) выстраивать «индивидуальную образовательную программу» с учетом того, что «образовательные программы в соответствии с внутренними и внешними целями подразделяются на общие для всех и индивидуальные для каждого, которые взаимосвязаны: общая включает индивидуальную, которая корректирует общую» [9, с. 85];

профессиональной ориентированности содержания обучения, базирующейся на выделении и объединении прикладного компонента учебных дисциплин.

КПОП имеет уровневые ступени, «ярусы» (В.В. Краевский), представленные тремя концентриками, в каждом из которых «ядром» выступает одна из «лидирующих дисциплин» инвариантного или дополнительно-вариативного компонентов, объединяющая вокруг себя всю учебную информацию. На ознакомительно-адаптационном этапе (1–2 курсы) – «Педагогика», на адаптационно-преобразующем (3–4 курсы) – спецкурс «Педагогика семьи», на деятельностно-творческом (5 курс) – практикум «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи». При этом системообразующей основой проектирования программы концентрической формы явился принцип «сквозной трансдисциплинарной интеграции» (С.Г. Наговицын, Ю.Н. Семин и др.) знаний, умений, исследуемых профессиональных компетенций.

В первом концентре программы предполагалось создание условий для:

осмысления студентами роли семьи в воспитании и социализации личности;

ознакомления с функциональной обязанностью будущего педагога по направлению «педагогическое взаимодействие с семьей»;

осознания необходимости овладения профессиональными компетенциями в сфере педагогического взаимодействия с семьей;

создания личностно-образовательных ситуаций, способствующих включению студента в апробацию приобретенных знаний и умений, соответствующих ознакомительно-адаптивному уровню развития профессиональных компетенций.

Содержание обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей интегрировалось нами на макроструктурном (единство инвариантного и дополнительно-

вариативного компонентов), микроструктурном (связь структурных элементов учебной дисциплины, вариативных учебных ситуаций и т.п.) уровнях. Особая роль при этом уделялась установлению межпредметных связей как на уровне горизонтальной, так и вертикальной интеграции. Реализации данной позиции способствовало исследование В.Н. Максимовой, которой обоснована теория интеграции содержания обучения на уровне межпредметных связей, особенно способов их осуществления: координации межпредметных знаний; согласованности и преемственности учебных программ; комплексирования материала вокруг общих идей и объектов познания [10].

Комплексность программы обеспечивалась единством, взаимодополнением инвариантного (учебные дисциплины, педагогическая практика, курсовые и дипломные работы) и дополнительно-вариативного (НИРС, спецкурс, практикум; участие в деятельности «волонтерских групп» и др.) компонентов за счет расширения образовательного пространства «вуз – школа – семья».

Поскольку с позиции теории научного анализа обучения важно, как отмечает В.В. Краевский, обоснование не самой деятельности обучения, а ее проекта [4, с. 57], в нашем случае – КПОП, обратимся ко второму ее концентру, основная цель и задачи которого состояли в расширении учебных возможностей для студента через содержание обучения, предполагающее:

- ознакомление с тенденциями развития современной семьи;
- изучение структурно-функциональной характеристики семьи;
- овладение теоретико-методологическими основами педагогики семьи, семейного воспитания;

- уяснение сущности категории «педагогическое взаимодействие с семьей» как фактора совершенствования воспитательного потенциала семьи;

- расширение профессионального опыта взаимодействия с семьей в контексте инвариантного и дополнительно-вариативного компонентов содержания обучения на адапционно-преобразующем уровне развития профессиональных компетенций.

С учетом логического анализа связей между структурными единицами содержания обучения во втором концентре КПОП, «лидирующей дисциплиной» явился спецкурс «Педагогика семьи», содержание которого представлено дополнительным учебным материалом, причем в более расширенном виде по сравнению с тем, что студенты изучали на первом этапе.

Цель спецкурса – включить студентов в процесс овладения основами педагогики семьи, профессиональными компетенциями в данной области, которые включают соответствующие знания и умения, практический опыт.

В решении общей цели обучения на данном этапе значительное место отводилось такому обязательному компоненту учебного процесса, как педагогическая практика; ее содержание представлено проектами усложненного варианта (генерализируется цель, расширяется состав учебно-профессиональных задач, укрупняется алгоритм реализации и т.п.) в сравнении с первым концентром КПОП, что представлено нами в учебно-методическом пособии « Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося» (Брест, 2007). Особенностью содержания данного пособия является углубление на основе проектного метода не только знаниевого компонента учебного процесса, но и проектирование способов овладения студентами системой соответствующих умений (деятельностное содержание) в рамках контекстного, компетентностного и других подходов.

Второй концентр программы более широко представлен дополнительно-вариативным компонентом содержания обучения, позволяющим интенсифицировать включение студентов (индивидуально, микрогруппами и т.п.) в учебно-профессиональную

деятельность на основе расширения образовательного пространства «вуз – школа – семья». С этой целью задействованы такие направления работы, как сотрудничество с ИДН (инспекция по делам несовершеннолетних), волонтерская деятельность, участие студентов IV курса в работе центра консультирования «Педагог – семья» и др.

С учетом философского, психолого-педагогического анализа категории «образовательная среда», рекомендаций ученых (И.А. Колесникова, Ю.С. Песоцкий, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, И.Г. Шендрик и др.) расширенная образовательная среда «вуз – школа – семья» проектировалась нами на основе следующих позиций:

обеспечение полноценности доминирующих характеристик образовательной среды (структурированности, учебно-профессионального ресурса) за счет процесса интеграции учебных элементов и образовательных личностно ориентированных ситуаций вариативного характера, многообразия связей и отношений по поводу ее образовательных смыслов;

объединение различных каналов образовательного ресурса, позволяющего студенту выбрать свое направление участия в решении определенных учебно-профессиональных задач, способствующих «приращению знаний, умений, способностей, способов деятельности, целей и ценностей» [9, с. 99] в сфере педагогического взаимодействия с семьей;

развитие «учебно-профессионального сообщества», «учебно-профессионального сотрудничества» (В.И. Слободчиков) на основе совместной деятельности студентов с преподавателями, объединениями, службами, способствующими включению будущих специалистов в учебно-профессиональную деятельность;

«встроенность», «взаимопроникновение» (Ю.С. Песоцкий) дополнительно-вариативных компонентов (деятельность волонтерских групп; консультирование в центре «Педагог – семья» и др.) в нормативную базу образовательной среды.

Поскольку проектирование – итерационный (повторение) процесс пошагового, поэтапного планирования целей и задач, содержания процесса обучения, остановимся на характеристике смыслов третьего концентратора КПОП. Цель содержания программы в данном концентре – это:

актуализация знаний, умений, практического опыта, структурно представляющих профессиональные компетенции, которыми овладел студент на предыдущих этапах обучения;

создание возможностей для совершенствования с позиций квалиметрической оценки профессиональных компетенций, коррекции в рамках индивидуальной образовательной траектории деятельности студента;

обобщение профессиональных компетенций в целостную компетентностную основу педагогического взаимодействия с семьей, качественный уровень которого характеризуется нами системной профессиональной компетенцией выпускника «на выходе».

Достижение поставленных целей предполагало решение ряда задач:

оптимизировать структурную целостность содержания обучения (инвариантного, дополнительно-вариативного) с учетом горизонтальной и вертикальной его интеграции;

осуществить отбор учебного материала, способствующего формированию у студентов способов проектирования собственной учебно-профессиональной деятельности в сфере педагогического взаимодействия с семьей;

способствовать интеграции будущих педагогов за счет расширения образовательной среды в «учебно-профессиональное сообщество», где имеются возможности для включения их в преобразующую, моделирующую деятельность различного уровня;

усилить личностно ориентированную направленность содержания обучения на основе создания «личностно-развивающих ситуаций» (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), которые задаются в исследовании проблемным, проектным и другими методами обучения;

предусмотреть при комплексировании учебного материала диагностико-оценочную его составляющую, что позволяет студенту включаться в рефлексивную деятельность с целью изучения своих возможностей, достижений.

При проектировании данного концентратора содержания КПОП, ее научно-методического обеспечения, как и на предыдущих этапах, мы руководствовались позицией ученых (В.В. Краевский, П.И. Образцов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Ю.Г. Татур и др.), заключающейся в том, что содержание обучения на основе программы представлено на теоретическом уровне (состав, структура и функции передаваемого профессионального опыта по определенному направлению деятельности), на уровне учебного предмета, учебного материала – конкретными элементами (знания, умения, навыки) практического опыта.

«Лидирующей дисциплиной» в третьем концентре явился практикум «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи», ядро содержания которого составили учебные ситуации, их задачи, структура и т.п., представленные в разработанном нами пособии. Принцип профессиональной направленности при отборе содержания практикума реализовывался на идее А.А. Вербицкого: субъект в процессе обучения ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в профессиональный; требования со стороны профессиональной деятельности становятся системообразующими, задают контекстный принцип построения и развертывания содержания учебной дисциплины [8].

Процедура структурирования содержания практикума базировалась на главной цели – обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей, ориентированного на профессиональные компетенции как предполагаемый образовательный результат. Это обязывало определить его составляющие: знания, умения, которые в совокупном единстве представляют структуру практического опыта как показателя развития компетенций. В связи с этим выделялись опорные знания, умения, которыми студент должен овладеть.

Опорные знания, умения операционализировались нами на уровне учебных элементов (разделов, тем и т.п.), что позволяло конкретизировать цель-результат обучения в форме профессиональных компетенций. Представим это на примере перцептивных компетенций (рис 3).

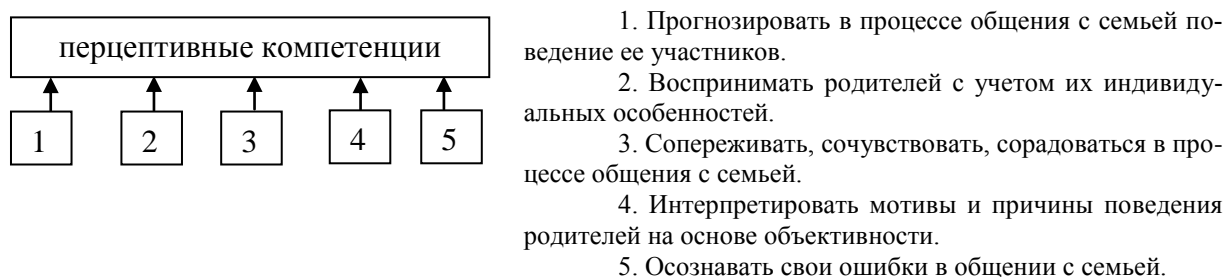


Рисунок – 3 Операционализация перцептивных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей

Реализуя интегративный подход в проектировании содержания компетентностно ориентированного обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей, мы учитывали тот факт, что структурирование учебного материала от общего к частному не может завершить его логически-функциональное расположение без перехода от частного к общему. Это достигалось нами за счет тесной взаимосвязи инвариантного и дополнительно-вариативного компонентов содержания обучения, систематизирующим фактором объединения которых выступала общая цель, планируемый результат – профессиональные компетенции выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей учащегося, что представлено в модели содержательного компонента КПОП (рис. 4) с учетом третьего концентратора.

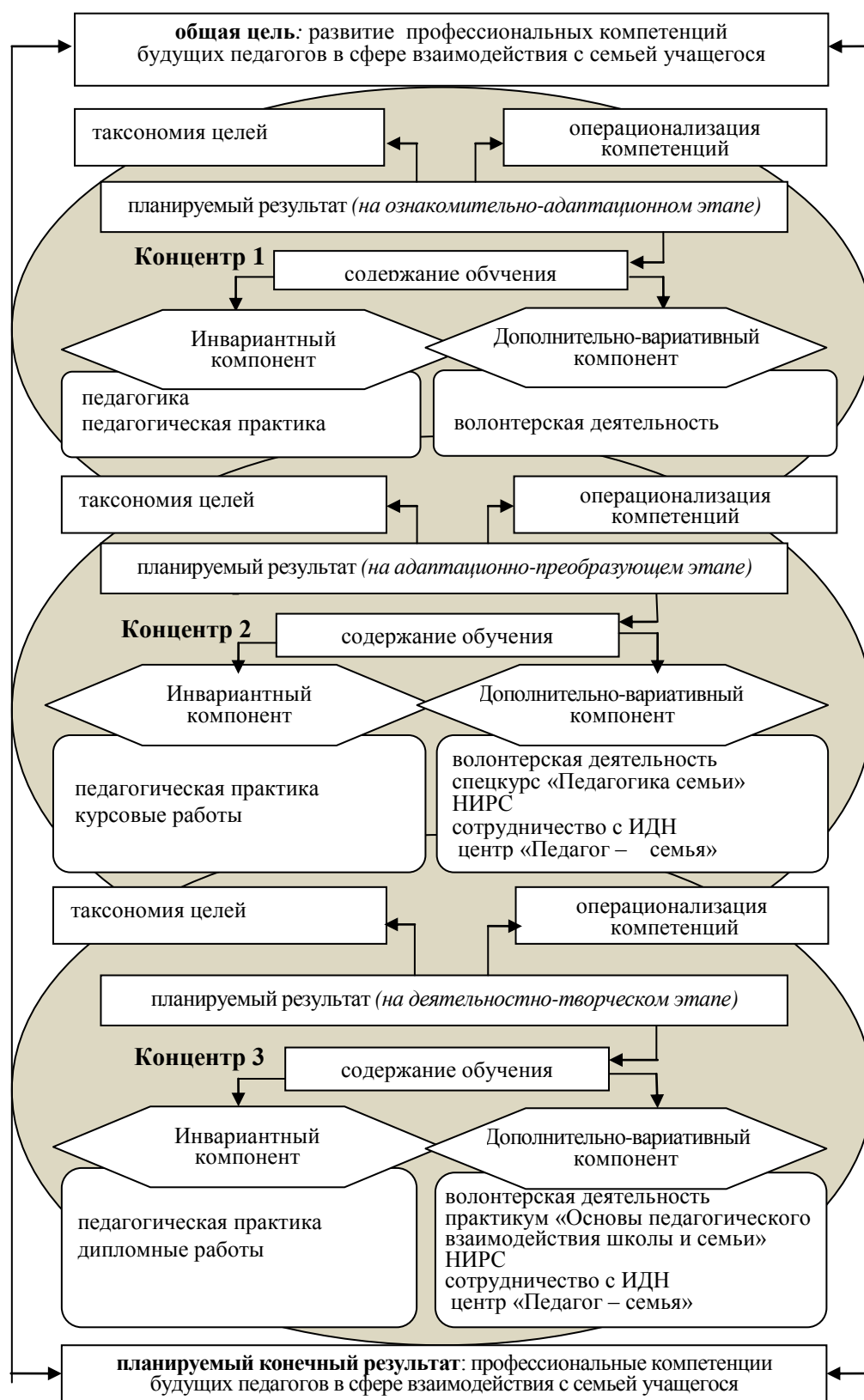


Рисунок – 4 Структурно-функциональная модель содержания компетентно ориентированного обучения будущих педагогов взаимодействию с семьей на основе КПОП

На наш взгляд, отобранное нами содержание компетентно ориентированного обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей, представленное в

КПОП, соответствует требованиям, которые обозначены В.В. Краевским как формирующее, адекватное сформулированным целям и задачам, идентифицированное описанию и реальному воплощению [4].

Выводы

Таким образом, результатом проектирования содержания компетентностно ориентированного обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей явилась КПОП, ее научно-методическое обеспечение, раскрывающее механизмы управления учебным процессом, достижение единства содержательной и процессуальной его сторон, направленных на развитие профессиональных компетенций, в совокупности составляющих системную профессиональную компетенцию выпускника «на выходе». Данную КПОП отличает ряд особенностей:

включает инвариантный, дополнительно-вариативный компоненты содержания обучения, логически и функционально «встроенные» в нее на основе принципа интеграции;

группирование содержания учебного материала основано на концентрической основе с учетом методологического положения В.В. Краевского об уровнях, «ярусах», которые находятся в интегральной созависимости;

отбор содержания учебного материала предусматривает соблюдение условий необходимости и достаточности знаний, умений, их «прироста», «приращения» (Н.И. Мицкевич, А.В. Хуторской) в каждом из концентров соответственно уровням обучения, а также операционализацию его целей, выражающих предполагаемый образовательный результат студента в форме профессиональных компетенций;

структурно-функциональная связь учебных единиц на инвариантном и дополнительно-вариативном уровнях в рамках концентров обеспечивает как горизонтальную, так и вертикальную интеграцию содержания обучения, способствующую его целостности;

определение опорных знаний, умений студента, на которых базируется развитие профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, позволяет диагностировать текущие, а также конечные результаты обучения;

структурирование содержания обучения вокруг уровневой концентрации знаний (методологические, теоретические, конкретно-прикладные), умений (процессуально-деятельностные, коммуникативные) способствует комплексированию теоретического и практического видения студентом проблемы педагогического взаимодействия с семьей;

включение студентов (с первого по пятый курс) в контекст их будущей деятельности позволяет реализовать принцип профессиональной направленности обучения, основанного на компетенциях, представляющих «на выходе» системную профессиональную компетенцию выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

Внедрение в опытно-экспериментальной работе комплексной профессионально-образовательной программы подтвердило ее эффективность в развитии профессиональных компетенций будущего педагога в сфере взаимодействия с семьей учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берков, В. Ф. Философия и методология науки : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – М. : ООО “Новое знание”, 2004. – 336 с.
2. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования: Серия "Материалы для педагогических размышлений". Вып. 2. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2002. – 160 с.
3. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань : КГТУ, 2004. – 212 с.

4. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : «Педагогика», 1977. – 264 с.
5. Татур, Ю.Г. Высшее образование : методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие / Ю.Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос. – 256 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
7. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 192 с.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
10. Максимова, В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения. Автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Ленинград, 1981. – 24 с.

Osipov Je. D. The projecting of the contents of future pedagogues training in interaction with the pupil`s family on the basis of integration

This article represents theoretical and methodological bases of the projecting of the contents of students training in pedagogical interaction with the family, first of all the essence of general scientific projecting categories (aim, stages, strategy, structure of the object), its principles. The characteristic of the complex professional and educational program as a result of projecting is given. The author has analysed the aims and tasks, the essence of each stage of CPEP, which are set by “the leading discipline” within the expanded educational space. On the theoretical and empirical levels the article substantiates the integration of the contents of educational material both horizontally and vertically, it discloses the strategy of the projecting of the contents of students training in interaction with the family, aimed at the development of their professional competences in the investigated type of pedagogical activity.