

На правах рукописи

**КУЛИКОВА Людмила Геннадьевна**

**ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДВУЗА)**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Барнаул – 2009

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении  
высшего профессионального образования  
«Барнаулский государственный педагогический университет»

**Научный руководитель –** доктор педагогических наук, профессор  
**Орлов Александр Николаевич**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ  
**Лаврентьев Геннадий Васильевич**

кандидат педагогических наук  
**Андреева Елена Викторовна**

**Ведущая организация –** Государственное образовательное  
учреждение высшего профессионального  
образования «Горно-Алтайский  
государственный университет»

Защита состоится «26» февраля 2009 г. в 10.00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.011.01 при Барнаульском государственном педагогическом университете по адресу: 656031, г. Барнаул, ул. Молодёжная, 55.

С диссертацией можно ознакомиться в научно-педагогической библиотеке Барнаульского государственного педагогического университета (656031, г. Барнаул, ул. Молодёжная, 55).

Автореферат разослан «    » января 2009 г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук,  
профессор

**Шептенко  
Полина Андреевна**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность и степень разработанности проблемы исследования.** Кардинальные преобразования, происходящие в социально-экономической, политической и культурной сферах современного российского общества, закономерно выдвигают необходимость обновления системы образования, идеологии профессионально-педагогического образования и внедрение инновационных интерактивных технологий в педагогический процесс высшей школы.

Инновационная направленность деятельности высших учебных заведений предполагает двухаспектное целеполагание: с одной стороны, общепрофессиональное развитие специалиста, его общую и профессиональную культуру, формирование профессиональной компетенции; с другой стороны, личностное развитие, профессиональное самосовершенствование личностных качеств педагогов, их творческую самореализацию в профессии. В связи с этим перед вузами России остро встает проблема формирования таких качеств личности, как познавательная активность, гибкость, мобильность, самостоятельность и способность к творчеству. Одним из резервов повышения качества профессионального образования, на наш взгляд, является подготовка учителя в процессе проблемного обучения.

Совершенствованию системы преподавания на основе проблемного обучения посвящены труды Ю. К. Бабанского, В. М. Вергасова, В. И. Загвязинского, Т. А. Ильиной, Е. В. Ковалевской, Т. В. Кудрявцевой, М. М. Левиной, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Оконя, М. Н. Скаткина. Эти работы объединяет единая цель, заключающаяся в разрешении противоречия между многократно возросшим объемом содержания профессиональной культуры, необходимой в процессе профессионального становления, и возможностями отдельной личности по её усвоению.

В ряде педагогических исследований доказано, что если в учебно-познавательном процессе деятельность студентов строить на отражении деятельности ученого-исследователя и в качестве такого метода научного познания использовать метод проблемного обучения, то уровень осознанности учения, интереса к предмету, развития творческого опыта, а, следовательно, и результаты педагогического процесса становятся гораздо выше.

В настоящее время проблемное обучение находится в центре научных интересов многих исследователей. Изучение литературных источников за последнее десятилетие позволило определить круг основных интересов ученых в области проблемного обучения: индивидуализация проблемных ситуаций (Л. А. Чубарова), проблемно-поисковые задачи (Н. А. Демченкова), проблемно-поисковые методы (О. Б. Михайлова), проблемно-деятельностное обучение (В. Н. Гуляев, И. П. Иванов, М. А. Туркина, В. Н. Шматко), проблемно-поисковая деятельность (Т. С. Матвеева), проблемно-интегративное обучение (М. А. Шаталов), проблемно-модульное обучение (А. В. Донкарев, И. В. Орлан, Л. М. Федорьяк), проблемно-ориентированное обучение (А. А. Нестеренко) и проблемно-ориентированный анализ в системе внутришкольного повышения квалификации педагогических кадров (Л. В. Алферова), проблемно-рефле-

ксивное обучение (Е. Н. Куклина), проблемно-ситуативное обучение (С. Д. Пивкин).

Таким образом, в последние годы отдельные аспекты поднятой проблемы достаточно активно разрабатываются, а накопленный к настоящему времени обширный научный фонд создает определенные теоретические предпосылки для повышения качества профессиональной подготовки студентов. При анализе литературных источников установлено, что идеи проблемного обучения нашли отражение в преподавании военных дисциплин (В. Н. Гуляев, В. Н. Шматко), технических дисциплин (С. Д. Пивкин), естественнонаучных дисциплин (Т. С. Матвеева), математических дисциплин (Н. А. Демченкова), химии (Ю. В. Сурин, М. А. Шаталов), педагогики (Е. Н. Куклина, М. А. Туркина), английского и французского языков (Е. В. Ковалевская), немецкого языка (Л. А. Чубарова), арабского языка и страноведения (Т. А. Шайхуллин).

В то же время гуманизация общественно-экономических отношений актуализировала потребность в формировании и утверждении гуманистической парадигмы, в частности, педагогической антропологии в высшей школе. Анализ психолого-педагогических работ показал, что организация проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии еще не выступала предметом специальных исследований и не рассматривалась как компонент общей системы профессионально-педагогического образования.

В этой связи возникло **противоречие** между необходимостью организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории и практике.

Указанное противоречие определило **проблему** исследования, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий реализации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

Обозначенная проблема и необходимость поиска путей ее решения определили **цель исследования**: конструирование модели, разработка и реализация технологии использования проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

**Объект исследования** – организация проблемного обучения в **высшем педагогическом учебном заведении**.

**Предмет исследования** – процесс организации проблемного обучения в ходе изучения педагогической антропологии в современных социокультурных условиях в педвузе.

**Гипотеза** заключается в том, что эффективность обучения при применении проблемного подхода в процессе изучения педагогической антропологии в современных социокультурных условиях повысится, если:

1) учтены особенности курса «Педагогическая антропология» в педагогическом вузе:

- целостное понимание и изучение Человека как био-психо-социокультурной системы;

- выявление продуктивных педагогических идей, направляющих и перестраивающих антропоориентированную профессиональную деятельность студента и самого преподавателя;

- осуществление научно-исследовательской деятельности в области педагогической антропологии;

- ориентация на методологическую и историко-научную рефлексию;

- целостность и продуманность всех компонентов образовательно-воспитательной системы;

- четкая организация педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса;

2) определена совокупность принципов, функций и условий, реализация которых способствует организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии;

3) разработаны модель и технология использования проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии;

4) осуществляется оценка качества занятия в условиях проблемного обучения, определены ее критерии и уровни.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать современное состояние исследуемой проблемы, выявить и обосновать совокупность положений, составляющих теоретико-методологические основы проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

2. Разработать технологию использования проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

3. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность модели и технологии использования проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

4. Подготовить научно-методические рекомендации по реализации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили:

- **на философском уровне** – диалектическая теория о необходимости изучения явлений в их развитии, взаимосвязи и взаимообусловленности с окружающим миром;

- **на общенаучном уровне** – теоретические основы моделирования как метода научного исследования (В. Г. Афанасьев, Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, А. Н. Дахин, Я. Г. Неуймин, Е. П. Никитин, И. Б. Новик, Ю. М. Плотницкий, Е. Н. Степанов, В. А. Штофф и др.); зарубежные теории проблемного обучения (Г. Э. Армстронг, В. Х. Бертон, Дж. Брунер, Дж. Дьюи, А. Карин, У. Х. Килпатрик, Ч. Куписевич, Р. Сунд, В. S. Bloom, L. J. Broder, A. Carin, R. A. Harris, С. Е. Hmelo-Silver, J. Kirkley, J. Malouff, Н. Shibata, J. E. Stice, L. A. Wilkerson, D. R. Woods и др.); деятельностный подход (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.); теория мотивации деятельности и поведения (В. Г. Асеев, Н. Ц. Бадмаева, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев,

А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Х. Хекхаузен, В. Д. Шадриков);

- **на конкретно-научном уровне** – методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. Д. Никандров, М. Н. Скаткин, и др.); основы педагогики высшей школы (А. А. Андреев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин, А. В. Петровский); личностно-ориентированное образование (С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); теоретические основы педагогического общения и учебного взаимодействия (Л. К. Гейхман, В. В. Гузеев, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева, А. П. Панфилова, Е. Н. Шиянов); концепция активизации учебной деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина); теория педагогической технологии (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, М. М. Левина, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызин); теория проблемного обучения (В. М. Вергасов, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Е. В. Ковалевская, В. Т. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др.); психологические и педагогические теории человековедения, обеспечивающие построение образовательного процесса на антропологической основе (Б. М. Бим-Бад, Е. И. Исаев, В. И. Максакова, Л. А. Липская, Л. М. Лузина, А. Н. Орлов, Л. К. Рахлевская, Л. Л. Редько, Ю. И. Салов, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский, Е. Н. Шиянов и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические – анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, трудов отечественных и зарубежных специалистов по проблеме исследования, моделирование организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии; эмпирические – анкетирование, беседа, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент; методы математической статистики при обработке экспериментальных данных.

**Опытно-экспериментальная база исследования**: Барнаульский государственный педагогический университет, Бийский педагогический государственный университет им. В. М. Шукшина (педагогический и исторический факультеты). На различных этапах в исследовании приняли участие 209 студентов.

**Этапы исследования**:

**Первый этап** (2004–2005 гг.) – поисково-теоретический. Изучено состояние научного знания по проблеме исследования, установлены цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, сформулированы исходные методологические положения, определены методы исследования, составлен комплекс диагностических методик, направленных на выявление эффективности организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии и программа опытно-экспериментальной работы.

**Второй этап** (2005–2007 гг.) – практический. Осуществлено конструирование модели и разработана технология использования проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии; выявлены дидактические условия и система средств, обеспечивающих его эффективность; проведен формирующий эксперимент.

*Третий этап* (2007–2008 гг.) – обобщающий. Разработана методика оценки качества занятия в условиях проблемного обучения, проведен анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, уточнены его основные положения, оформлен окончательный вариант текста диссертации.

**Научная новизна исследования:**

- понятие «проблемное обучение» рассмотрено как система последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов по приобретению ими профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих инновационным императивам педагогической деятельности, опыта творческого решения проблемных ситуаций;

- выявлены социально-педагогические (демократизация образовательного процесса вуза; принятие субъектами педагогического процесса системы ценностей обучения; обеспечение системности, преемственности знаний, умений и навыков на всех этапах подготовки учителей) и организационно-педагогические (вызывать познавательные потребности студента; опираться на познавательные возможности и находиться в «зоне ближайшего развития» студента; давать предметное знание в соответствии с ГОС ВПО; развивать профессиональное мышление и способность к субъект-субъектному взаимодействию участников образовательного процесса) условия, повышающие эффективность проблемного обучения;

- сконструирована модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии, включающая взаимосвязанные элементы: цель, задачи, условия, принципы, функции, компоненты проблемного обучения (потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-технологический, оценочно-рефлексивный), педагогическое взаимодействие и результат;

- представлена технология проблемного обучения, состоящая из принципов проблемного обучения, механизма его организации, методов и форм обучения, электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), педагогического взаимодействия и коррекции;

- разработаны критерии и определены уровни эффективности проблемного обучения (репродуктивный, адаптивный, эвристический, креативный).

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что уточнено понятие «проблемное обучение»; проведен анализ современного состояния исследуемой проблемы «организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии» в теории и практике высшего образования; раскрыты методологические основы для создания модели организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии, что обогащает общую теорию педагогического процесса; обосновано использование интерактивных методов обучения для повышения эффективности проблемного обучения; разработан критериальный аппарат оценки уровней сформированности компонентов проблемного обучения. Кроме этого, «фокус» теоретического анализа был направлен на выявление перспективных тенденций развития теории проблемного обучения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций и материалов: программа курса «Педагогическая антропология» и ее методическое обеспечение (электронный учебно-методический комплекс, тесты в программе АСТ\_SWAP), учебно-методическое пособие «Педагогическая антропология». Методические материалы проверены в образовательной практике педагогического вуза. Разработана методика «Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения», которая дает возможность определить качество и эффективность занятия по данному обучению и провести корректировку организации проблемного обучения на занятии.

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями педагогического вуза для организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии, а также в системе повышения квалификации и переподготовки учителей.

**Достоверность и обоснованность** полученных научных результатов обеспечены исходными методологическими и теоретическими положениями; опорой на данные современной психолого-педагогической науки; разнообразием источников философской, социальной, психологической, педагогической информации; комплексной методикой исследования, адекватной его цели, задачам и логике работы; качественным и количественным анализом полученных данных, использованием методов математической обработки результатов эксперимента.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Проблемное обучение рассматривается как система последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов по приобретению ими профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих инновационным императивам педагогической деятельности, опыта творческого решения проблемных ситуаций.

2. Модель, представляющая собой систему взаимосвязанных элементов: цели, задач, условий, принципов, функций, компонентов проблемного обучения (потребностно-мотивационного, содержательного, операционно-технологического, оценочно-рефлексивного), педагогического взаимодействия, и позволяющая повысить результативность организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

3. Эффективность организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии обусловлена разработанной и реализованной технологией проблемного обучения, состоящей из принципов проблемного обучения, механизма его организации, методов и форм обучения, ЭУМК, педагогического взаимодействия и коррекции.

4. Разработанные критерии уровней эффективности проблемного обучения (репродуктивный, адаптивный, эвристический, креативный) по каждому компоненту.

**Апробация и внедрения результатов исследования.** Основные теоретические положения и научно-практические выводы обсуждены и получили одобрение на международных (Воронеж, 2006; Горно-Алтайск, 2006; Новоси-

бирск, 2006; Ростов-на-Дону, 2006–2008; Барнаул, 2007–2008; Нижний Новгород, 2007), всероссийских (Барнаул, 2005–2006) научно-практических конференциях, а также опубликованы в научных трудах, в том числе в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендованных Перечнем ВАК Российской Федерации. Исследование с участием диссертанта в 2007–2008 гг. получило грант Российского гуманитарного научного фонда (проект «Подготовка будущего учителя на основе антропологического подхода», № 07-06-00119а). При участии аспиранта в 2008 г. получен грант Краевого государственного научно-исследовательского учреждения «Развитие образования в Алтайском крае». Теоретические и научно-практические результаты исследования обсуждены на заседании кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета и внедрены в учебную практику БГПУ.

Основные положения диссертации опубликованы в 21 работе.

**Структура диссертации** отражает логику содержания и результаты исследования и состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы, включающего 228 наименований (из них 18 на иностранном языке), содержит 17 таблиц, 10 рисунков и приложение. Общий объем работы составляет 240 страниц.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обоснована актуальность темы диссертации, определен ее методологический аппарат: цель, гипотеза, объект, предмет, задачи и методы исследования; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; сформулированы основные положения, выносимые на защиту; описаны этапы исследования, содержатся сведения об апробации, достоверности и внедрении в практику полученных результатов.

**В первой главе** «Теоретические основы и практические предпосылки организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии» изучен генезис проблемного обучения, выявлены сущность, содержание и структура организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии; проанализировано состояние исследуемой проблемы в теории и практике педагогического вуза.

Анализ теоретических источников дает основание для вывода о том, что различные названия проблемного обучения – подход, метод, тип, система и технология обучения – обозначают разные понятия или характеризуют один объект с разных его сторон.

Взгляд на полисемантизм проблемного обучения представлен различными точками зрения ученых:

- подход к обучению (И. А. Зимняя, Т. А. Ильина, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова);
- метод обучения (А. В. Брушлинский, М. Г. Гарунов, Е. В. Ковалевская, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, В. Оконь);
- тип обучения (В. И. Загвязинский, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов);
- система обучения (Л. А. Волчегурский, В. М. Вергасов, В. Т. Кудрявцев);

– технология обучения (М. М. Левина, Г. К. Селевко, Д. В. Чернилевский).

Критерием различий данных понятий является то, что содержится в каждом из них и их объединяет, то есть – проблемность. Следовательно, «подход», «метод», «тип», «система», «технология» представляют собой переменные составляющие проблемного обучения и зависят от временных тенденций.

Изучение генезиса, структуры, специфики понятия «проблемное обучение» позволило вскрыть его сущность. Под проблемным обучением мы понимаем систему последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов по приобретению ими профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих инновационным императивам педагогической деятельности, опыта творческого решения проблемных ситуаций.

Теоретический анализ показал, что проблемное обучение является основным фактором, влияющим на процесс антропологической подготовки учителя, предъявляемым к деятельности по обучению и воспитанию, и весь процесс изучения педагогической антропологии выступает как активная самостоятельная познавательная деятельность студента по поиску, установлению и усвоению научной истины.

**Во второй главе** «Моделирование организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии» сконструирована и обоснована модель организации проблемного обучения; выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, повышающие эффективность проблемного обучения.

Представление о сущности, структуре и содержании проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии нами сформулировано при помощи обращения к процессу моделирования исследуемого явления.

На основе анализа и обобщения современной философской и психолого-педагогической литературы нами разработана модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии (рисунок 1). В качестве методологической основы модели избран системный подход, рассматривающий объект изучения как целостное образование. Модель представляет собой взаимосвязанные элементы: цель, принципы, функции, условия реализации, структурные компоненты, педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов и результат. Цель в модели – повышение эффективности применения проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии, что позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности. В процессе декомпозиции цели были сформулированы следующие задачи: 1) формирование осознанной мотивации; 2) повышение уровня усвоения ЗУН студентов; 3) овладение операционно-технологическими умениями: видение и формирование проблемы → выдвижение гипотезы → решение проблемной ситуации → анализ полученных результатов; 4) развитие рефлексивных способностей студентов.

Основополагающими принципами реализации цели и задач модели организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии явились: вариативность, интерактивность, прочность, доступность, гуманизация.

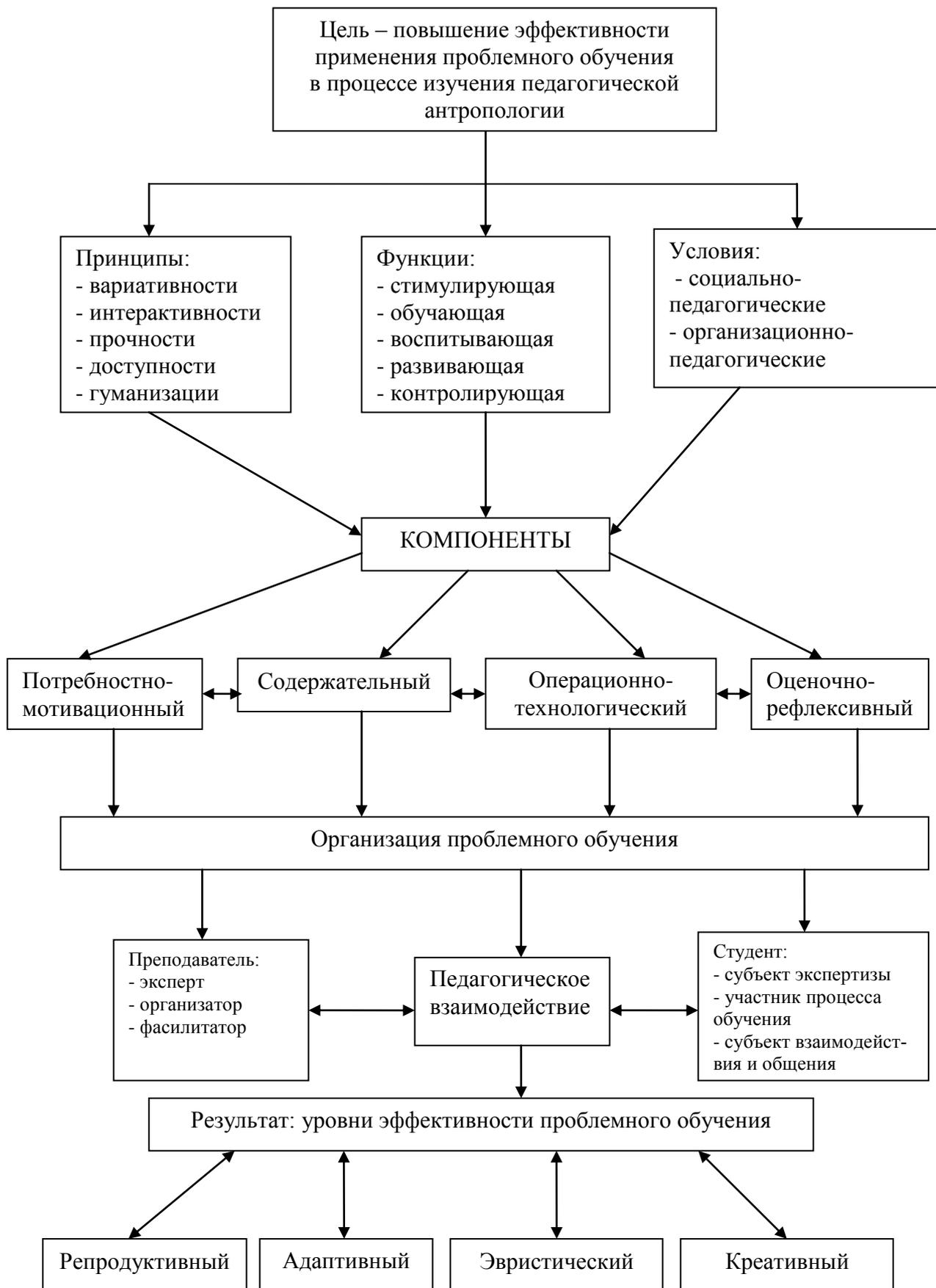


Рисунок 1. Модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии

Принцип вариативности предполагает выбор варианта решения проблемы, интенсифицирует мыслительную деятельность человека, создает условия для самостоятельных действий. Вариативность обуславливает актуализацию разнообразных знаний студентов из предметных областей и включение их в поиск решений проблем, что повышает познавательную активность студентов.

Принцип интерактивности ориентирован на субъект-субъектные отношения и предполагает активное взаимодействие участников образовательного процесса: цели совместной деятельности и ее разнообразное содержание строятся на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга и благоприятных взаимоотношениях. Условия равноправного сотрудничества и взаимодействия участников образовательного процесса способствуют личностно-профессиональному росту студента.

Принцип прочности в проблемном обучении направлен на закрепление теоретических знаний, отработку технологических навыков, практических умений и развитие познавательной деятельности студентов. Изучаемый материал лучше понимается, запоминается и используется в дальнейшей профессиональной деятельности, когда он добывается самостоятельно.

Принцип доступности позволяет учитывать индивидуальные особенности развития студентов для исключения интеллектуальных и физических перегрузок. Вследствие этого, доступность зависит от содержания учебного материала, методического структурирования, организуемой преподавателем учебной деятельности и степени сложности выдвигаемой проблемы.

Особую актуальность приобретает принцип гуманизации обучения, который реализуется во взаимоотношениях между участниками образовательного процесса (профессиональное развитие личности, установление субъект-субъектных отношений, сотрудничество и сотворчество), а также в гуманизации образовательного процесса (гуманность целей, содержания, методов, средств, приемов, форм обучения и развития студентов).

В процессе изучения педагогической антропологии нами реализованы функции организации проблемного обучения: стимулирующая, обучающая, воспитывающая, развивающая, контролирующая.

В ходе исследования выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность применения проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии. К социально-педагогическим условиям относятся: демократизация образовательного процесса вуза, принятие субъектами педагогического процесса системы ценностей обучения, обеспечение системности, преемственности знаний, умений и навыков на всех этапах подготовки учителей. В основу организационно-педагогических условий реализации модели проблемного обучения положена проблемность. В этой связи в процессе изучения педагогической антропологии необходимо учитывать следующие условия: а) вызывать познавательные потребности студента; б) опираться на познавательные возможности и лежать в «зоне ближайшего развития» студента; в) давать предметное знание в соответствии с ГОС ВПО; г) развивать профессиональное мышление и способность к субъект-субъектному взаимодействию участников образователь-

ного процесса.

Разработанная нами модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии состоит из следующих компонентов: потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-технологический, оценочно-рефлексивный.

Потребностно-мотивационный компонент модели выступает исходным условием, побуждающим студента к учебно-познавательной деятельности, поскольку она осуществляется только благодаря мотивированности. Логику проблемного обучения составляет содержание психологической готовности и включает совокупность средств проблемного характера (проблемные ситуации), стимулирующих положительную мотивацию учения и самообразовательной деятельности, а в целом – изменение мотивационных установок на основе осознанной мотивации.

Содержательный компонент модели отражается в образовательной программе дисциплины «Педагогическая антропология», реализуемой через учебно-методический комплекс, который включает: учебно-методическое пособие, авторский курс лекций, методические рекомендации, банк тестовых заданий, глоссарий и др.

Операционно-технологический компонент модели призван обеспечить процесс изучения педагогической антропологии адекватными методами (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский; полилог, диалог и дискуссия; аквариум, мозговой штурм, мозговая атака, метод Дельфи, метод анализа конкретных ситуаций, ролевые игры и деловая игра), приемами (ситуации выбора, ситуации успеха, межсубъектные отношения, постановка перспективных проблем, рефлексия), средствами (учебники, учебные и учебно-методические пособия, проблемные ситуации, мультимедийные средства) и формами (групповая, фронтальная, индивидуальная и самостоятельная работа; лекционные занятия: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция с запланированными ошибками; семинарские занятия с использованием интерактивных технологий, семинар-дискуссия, семинар-конференция), позволяющими наиболее полно организовать проблемное обучение для эффективного достижения поставленной цели.

Методы и формы обучения в системе проблемного обучения должны способствовать переводу студентов на более высокий уровень обученности и избираются в соответствии с особенностями его учебной деятельности, поставленной целью, отобранным содержанием.

Оценочно-рефлексивный компонент направлен на систему умений студентов осуществлять самоанализ, самоконтроль, самооценку и коррекцию собственной деятельности, что создает основу для личностного и профессионального становления.

В соответствии с компонентами модели (потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-технологический, оценочно-рефлексивный) нами разработаны одноименные критерии и выявлены четыре уровня эффективности применения проблемного обучения: репродуктивный, адаптивный, эвристический, креативный (таблица 1).

## Уровни эффективности проблемного обучения

Уровни	Критерии эффективности проблемного обучения
Репродуктивный	<p>Потребностно-мотивационный: низкая потребностно-мотивационная сфера; отсутствие интереса к процессу и содержанию учения.</p> <p>Содержательный: имеет общее представление об антропоориентированных умениях и навыках; воспроизведение теоретического материала по памяти, не готов использовать имеющиеся знания в решении проблем.</p> <p>Операционно-технологический: видит проблему и анализирует ход ее решения.</p> <p>Оценочно-рефлексивный: отсутствие рефлексии, волевых усилий, постоянно нуждается в контролирующих действиях со стороны преподавателя, не аргументирует свою позицию.</p>
Адаптивный	<p>Потребностно-мотивационный: потребность обусловлена внешними мотивами; отношение к учению зависит от ситуации; способен к осмыслению содержания и достижению целей, поставленных преподавателем.</p> <p>Содержательный: антропоориентированные знания, умения и навыки оцениваются как репродуктивные.</p> <p>Операционно-технологический: способен воспроизвести проблему и найти ее решение; самостоятельно решает аналогичные проблемы; часто нуждается в помощи преподавателя при поиске альтернативных вариантов решения проблем.</p> <p>Оценочно-рефлексивный: слабо владеет способностью к рефлексивной деятельности; неадекватно оценивает результаты собственной деятельности; не способен сделать выводы из результатов своей деятельности в целях дальнейшего совершенствования действий.</p>
Эвристический	<p>Потребностно-мотивационный: устойчивая внутренняя мотивация к достижению цели; положительные эмоции от поиска разных способов решения проблемы и от соответствия внутренней самооценки.</p> <p>Содержательный: соотношение знаний по педагогической антропологии, философии, психологии, педагогики, культурологии и социологии на достаточном уровне; антропоориентированные умения сформированы достаточно для анализа предложенной проблемы и решения ее различными способами.</p> <p>Операционно-технологический: анализирует предложенные проблемы и решает их различными способами; при решении испытывает незначительные трудности.</p> <p>Оценочно-рефлексивный: способен к самоконтролю и самооценке; рефлексия направлена на творческое усвоение материала.</p>
Креативный	<p>Потребностно-мотивационный: познавательные потребности принимаются как лично значимые, мотивация нацелена на личностный смысл деятельности, осознает себя субъектом образовательного процесса, ориентируется на саморазвитие и самообразование.</p> <p>Содержательный: интегрированные знания по разным учебным дисциплинам, владеет антропоориентированными знаниями, умениями и навыками, которые проявляются устойчиво.</p> <p>Операционно-технологический: умеет самостоятельно ставить и решать проблемы на основе творческого мышления, способен к самостоятельности в добывании информации, необходимой для профессионального роста, развито сотрудничество, готов к самообразованию.</p> <p>Оценочно-рефлексивный: владеет навыками рефлексии собственной и анализом другой деятельности, адекватно оценивает свои способности, проводит корректировку проделанной учебной работы, восполняет обнаруженные пробелы.</p>

Квинтэссенцией организации проблемного обучения является психолого-педагогическая концепция интерактивного обучения. Эта концепция позволила нам усилить внимание к проблемам педагогического общения в процессе про-

фессиональной подготовки учителя. «Интерактивность» организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии обеспечивает эмоциональное единство как условие успешного взаимодействия преподавателя и студентов, что предполагает строить цель их совместной деятельности на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга и благоприятных взаимоотношениях. Важным моментом данного процесса является постоянная обратная связь, которая обеспечивает корректировку деятельности студентов со стороны преподавателя, что дает возможность вовремя устранить ошибки в ходе решения проблем. Предметом проектирования взаимодействия в процессе изучения педагогической антропологии выступает не только определенная цепочка этапов решения проблемных ситуаций, но и способ согласования спонтанной и организованной составляющих взаимодействия, организация диалога между студентами и преподавателем. В данном случае, со всей полнотой раскрывается принцип управления с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, что создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы. Ведущей линией, персонализирующей интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, является установление субъект-субъектных отношений.

Опираясь на концепцию интерактивного обучения, разработанную М. В. Клариным и Л. К. Гейхман, мы считаем, что организация проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии возможна при выполнении преподавателем следующих ролей: организатор, эксперт, фасилитатор.

Главная задача преподавателя-организатора связана с установлением определенного порядка, необходимого для эффективного функционирования учебно-воспитательного процесса. Роль эксперта заключается в предоставлении информации, выстраивании и направлении действий, организации маршрута решения проблемной ситуации. Преподаватель-фасилитатор помогает движению, направляет процесс обмена информацией, поддерживает процесс выработки нового опыта. В роли фасилитатора преподаватель делится собственным опытом со студентами и использует такие активные методы, которые основаны на работе с непосредственным опытом: анализ конкретных случаев, деловая игра, мозговой штурм, ролевые игры, видео-обратная связь, практические задания и т.д.

Перечисленные роли и позиции могут быть использованы преподавателями при организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии. Преподаватель варьирует выбор той или иной роли, что способствует вариативности решаемых задач и по статусу, и по ролевым позициям взаимодействия со студентами.

Представленная модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии может функционировать только с помощью адекватной педагогической технологии.

Разработанная нами технология проблемного обучения состоит из принципов, механизма его организации, методов и форм обучения, ЭУМК «Педагогическая антропология», педагогического взаимодействия и коррекции (рисунок 2).



Рисунок 2. Технология проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии

Цель технологии проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии – создать условия и организовать деятельность по усвоению студентами содержания курса «Педагогическая антропология» на основе использования проблемного обучения.

Исходя из такого понимания роли и места технологии проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии, мы считаем, что кроме основных принципов, на которых базируется модель проблемного обучения, при построении её технологии должны лежать следующие частные принципы: систематичность, проблемность, цикличность, паритетность.

Основные понятия технологии проблемного обучения – проблемность, проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос.

Механизм организации проблемного обучения позволяет проанализировать проблемную ситуацию и выработать конструктивное решение, а также иллюстрирует различные способы мышления. Итак, в круговой схеме предполагается

путь не только для использования одной идеи, но и для выдвижения других. Имея перед собой одну конструктивную идею, студенческая группа может вернуться назад и определить общий подход, в котором эта идея является лишь одним из вариантов. Таким образом, один хороший вариант дает возможность поиска теории, которая его обосновывает, а затем эта теория используется для обдумывания новых вариантов. По окончании выдвижения идей следует выделить самые многообещающие идеи и рассмотреть их с критических позиций для того, чтобы отделить самые эффективные из них. Затем можно взять одну перспективную идею и обдумать, как ее усовершенствовать и сделать реальной для исполнения, равно как и способы и время ее осуществления.

**В третьей главе** «Опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности модели и технологии организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии» описаны организация и методика опытно-экспериментальной работы, осуществлен анализ констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, представлены результаты эмпирического исследования.

Опытно-экспериментальная работа, в которой задействовано 109 студентов, проходила в два этапа. Первый этап эксперимента проводился на втором курсе педагогического факультета специальности «Социальная педагогика» в экспериментальной группе (Э1) – 25 студентов и контрольной группе (К1) – 24 студента. На втором этапе эксперимента участвовало 60 студентов пятого курса исторического факультета специальности «История», из которых одна группа в 30 человек была экспериментальной (Э2), а другая – контрольной (К2). Подбор респондентов был основан на том, что дисциплина «Педагогическая антропология» получила отражение в содержании существующих планов дисциплин психолого-педагогического цикла в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 050711.65 «Социальная педагогика» и по специальности 050401.65 «История». По учебному плану на курс «Педагогическая антропология» отведено 140 часов, из которых 24 часа лекционных, 30 часов семинарских занятий, 86 часов – самостоятельная работа.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп осуществлялось по результатам констатирующих «срезов». Диагностическое исследование показало сопоставимость экспериментальных и контрольных групп, так как статистическая обработка с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни не выявила существенной разницы показателей в группах (уровень значимости по всем компонентам  $p \geq 0,05$ ).

В ходе изучения эффективности модели и технологии нами разработаны и модифицированы различные методики и опросники для диагностики уровня эффективности проблемного обучения по выше описанным компонентам: «Определение уровня антропологической подготовки», «Мотивы учебной деятельности студентов» (методика А. А. Реана и В. А. Якунина), «Структура мотивов изучения педагогической антропологии», тесты в программе АСТ\_SWAP., «Удовлетворенность занятиями по педагогической антропологии», «Импulsивность», «Уровень развития эмпатии». Операционно-технологический ком-

понент устанавливался по разработанным нами проблемным ситуациям, заданиям и вопросам из учебно-методического пособия «Педагогическая антропология».

Анализ и обобщение литературных источников, опыта практической деятельности позволили нам разработать методику «Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения» (таблица 2). В ней раскрыты такие показатели, как научная обоснованность выстроенной преподавателем педагогической системы на занятии или цикле занятий; уровень достижения запланированной цели занятия. Уровень целостности системы проблемного обучения зависит от необходимого и достаточного набора элементов, входящих в него, и тесноты взаимосвязи между элементами.

Данная система оценки качества занятия в условиях проблемного обучения дает возможность:

- оценить качество и эффективность занятия по проблемному обучению;
- провести корректировку преподавательской деятельности по организации проблемного обучения на занятии.

Таблица 2

### Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения

Характеристика занятия	Степень их проявления
1. Цель занятия названа	0 1 2
2. Организованы действия студентов по осмыслению проблемной ситуации (ПС)	0 1 2
3. Функции ПС:	
- стимулирующая	0 1 2
- обучающая	0 1 2
- воспитывающая	0 1 2
- развивающая	0 1 2
- контролирующая	0 1 2
4. Методы обучения обеспечили:	
- потребность и мотивацию	0 1 2
- технологичность деятельности	0 1 2
- взаимодействия преподавателя и студентов	0 1 2
- рефлексию	0 1 2
5. Формы познавательной деятельности обеспечили:	
- сотрудничество студентов	0 1 2
- включение каждого студента в деятельность по решению ПС	0 1 2
6. Формы организации проблемного обучения отобраны в соответствии:	
- цели занятия	0 1 2
- электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК)	0 1 2
- ПС	0 1 2
7. Уровень эффективности:	
- репродуктивный уровень	0
- адаптивный уровень	1
- эвристический уровень	2
- креативный уровень	3

Оценка производится следующим образом:

- 2 балла – реализовано полностью;
- 1 балл – реализовано частично;
- 0 баллов – не реализовано.

Далее осуществлялось вычисление коэффициента качества образовательного процесса на учебном занятии по формуле:

$$K = \frac{\text{сумма баллов реального результата}}{35} \times 100;$$

где К – коэффициент качества учебного занятия;

35 – количество баллов требуемого результата;

если  $0 \leq K \leq 20$ , то учебное занятие имеет очень низкое качество;

если  $21 \leq K \leq 40$  – низкое качество;

если  $41 \leq K \leq 60$  – среднее качество;

если  $61 \leq K \leq 80$  – высокое качество;

если  $81 \leq K \leq 100$  – очень высокое качество.

Приведенную методику можно использовать преподавателям, методическим службам вуза и ее руководителям для сбора информации и анализа образовательного процесса на основе проблемного подхода.

Собранную информацию мы использовали не только для анализа одного учебного занятия по проблемному обучению, но и системы занятий. К этой информации добавлялась информация о результатах усвоения студентами знаний и их удовлетворенности образовательным процессом, что дает возможность оценить преподавательскую деятельность, выявить причины, которые привели к тем или иным результатам и наметить пути их устранения (или закрепления в случае успеха).

Сравнительные результаты оценки качества и эффективности занятия в условиях проблемного обучения в контрольных и экспериментальных группах приведены в таблице 3.

Таблица 3

### Эффективность занятия в условиях проблемного обучения

Параметры оценки занятия	Порядковый номер характеристики занятия							К	Эффективность занятия
	1	2	3	4	5	6	7		
Показатели в контрольных группах	2	1	6	4	2	3	1	54,3	Средняя
Показатели в экспериментальных группах	2	2	8	8	4	5	3	91,4	Очень высокая

Оказалось, что в экспериментальных группах коэффициент качества учебного занятия равен 91,4, а в контрольных – 54,3. Это доказывает, что эффективность занятия с использованием проблемного обучения выше, чем в традиционной системе.

При анализе опытно-экспериментальной работы был использован опросник для выявления степени удовлетворенности студентов занятиями по педагогической антропологии (таблица 4).

**Удовлетворенность студентов занятиями по педагогической антропологии (%)**

Индекс удовлетворенности	До ОЭР				После ОЭР			
	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2
Очень низкий	8	8,3	6,7	3,3	0	0	0	0
Ниже среднего	12	8,3	16,7	20	0	4,17	0	16,7
Средний	60	62,5	46,7	50	8	50,0	10	43,3
Выше среднего	16	16,7	26,7	20	72	37,5	66,7	33,3
Высокий	4	4,17	3,3	6,7	20	8,33	23,3	6,7

Результаты контрольного среза показали, что в результате формирующего эксперимента произошли существенные положительные сдвиги у студентов экспериментальных групп по уровню эффективности проблемного обучения. В контрольных группах, где организация образовательного процесса осуществлялась по традиционной системе, существенных позитивных изменений не обнаружено (таблица 5).

Таблица 5

**Динамика развития компонентов у студентов в процессе проблемного обучения (в % к числу опрошенных)**

Уровни	До эксперимента				После эксперимента			
	экспериментальная		контрольная		экспериментальная		контрольная	
	2 курс	5 курс	2 курс	5 курс	2 курс	5 курс	2 курс	5 курс
<b>Потребностно-мотивационный компонент</b>								
Репродуктивный	44,0	36,6	45,8	33,4	0	0	8,3	0
Адаптивный	32,0	20,0	29,2	26,6	8,0	10	41,7	30
Эвристический	24,0	23,4	25,0	23,3	48	33,4	37,5	43,4
Креативный	0	20,0	0	16,7	44,0	56,6	12,5	26,6
<b>Содержательный компонент</b>								
Репродуктивный	52,0	46,6	54,2	46,6	0	0	12,5	0
Адаптивный	32,0	43,4	29,2	33,4	12,0	6,7	41,7	43,4
Эвристический	16,0	6,7	16,6	13,3	56,0	49,9	33,3	33,4
Креативный	0	3,3	0	6,7	32,0	43,4	12,5	23,2
<b>Операционно-технологический компонент</b>								
Репродуктивный	52,0	43,4	50,1	39,9	0	0	12,5	3,3
Адаптивный	28,0	40,0	33,3	43,4	16,0	6,7	45,9	40,0
Эвристический	20,0	10,0	16,6	10,0	52,0	46,6	33,3	36,7
Креативный	0	6,6	0	6,7	32,0	46,7	8,3	20,0
<b>Оценочно-рефлексивный компонент</b>								
Репродуктивный	56,0	43,4	54,2	40,0	0	0	8,3	3,3
Адаптивный	32,0	46,6	33,3	50,0	36,0	6,7	62,5	56,7
Эвристический	12,0	10,0	12,5	10,0	48,0	56,7	29,2	30,0
Креативный	0	0	0	0	16,0	36,6	0	10,0

Всесторонний анализ проведенной опытно-экспериментальной работы показал, что наиболее значительное увеличение показателя уровня эффективности проблемного обучения отмечено во второй экспериментальной группе у студентов 5 курса исторического факультета, так как курс «Педагогическая антропология» – это учебная дисциплина, позволяющая обобщить, актуализировать и интегрировать антропологическое знание, полученные студентами в процессе изучения различных предметов психолого-педагогического, социологического, культурологического, философского плана. По данным опытно-экспериментальной работы следует, что педагогическую антропологию целесообразно изучать на последних этапах педагогического образования в высшей школе, когда студенты в рамках отдельных учебных курсов приобрели определенные теоретические знания о человеке (ребенке) и практический опыт взаимодействия с ним.

**В заключении** подведены общие итоги исследования, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Подводя итоги теоретического и экспериментального исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Установлено, что организация проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии является одним из резервов повышения качества профессионально-педагогического образования.

2. Раскрыты содержание терминологического аппарата исследования, понятие «проблемное обучение» и его структура.

3. Выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность применения проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии.

4. Реализация модели организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии эффективно осуществляется посредством интерактивных методов обучения, обеспечивающих эмоциональное единство как условие успешного взаимодействия, предполагает строить цель совместной деятельности на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга и благоприятных взаимоотношениях.

5. Разработана программа курса «Педагогическая антропология» для дисциплин федерального компонента ГОС ВПО (специальность 050711.65 «Социальная педагогика») и национально-регионального компонента ГОС ВПО (специальность 050401.65 «История») и соответствующие ей:

- электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК);
- тесты в программе АСТ\_SWAP.;
- методика «Оценка качества занятия в условиях проблемного обучения».

6. Определено, что процесс обучения с учетом имеющихся знаний, умений, навыков и познавательных возможностей позволяет повысить уровень эффективности проблемного обучения (потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-технологический, оценочно-рефлексивный) у студентов.

7. Доказана в опытно-экспериментальной работе эффективность модели организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропо-

логии, в которой используются взаимосвязанные элементы (цель, принципы, функции, условия реализации, структурные компоненты, педагогическое взаимодействие и результат).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутые положения гипотезы и позволило убедиться в правомерности организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии. Вместе с тем, выполненное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с решением рассматриваемой проблемы, а представляет один из вариантов подхода к актуальной задаче гуманизации профессионально-педагогического образования.

Перспективу дальнейшего исследования мы связываем с организацией проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии на всех факультетах педагогического вуза.

**Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:**

*Публикации в журналах, включённых в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ*

1. Куликова, Л. Г. Преимущество педколледжа и педвуза в процессе организации проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 3. – С. 17–18.

2. Куликова, Л. Г. Развитие антропологических идей в системе профессиональной подготовки учителя [Текст] / А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 41–47 (70% личного участия).

*В других изданиях*

3. Куликова, Л. Г. Проблемное обучение как фактор повышения познавательной активности будущего учителя [Текст] / Л. Г. Куликова // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2005. – Ч. 2. – С. 87–90.

4. Куликова, Л. Г. Формирование ценностно-смысловой сферы личности студента в процессе проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Психолого-педагогические проблемы развития ценностно-смысловой сферы личности в условиях модернизации образования: межвузовский сборник научных трудов. – Барнаул : БГПУ, 2005. – С. 175–188.

5. Куликова, Л. Г. Роль проблемного обучения в формировании культуры познавательной самостоятельности будущих учителей [Текст] / Л. Г. Куликова // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 71–77.

6. Куликова, Л. Г. Повышение качества подготовки учителя на основе проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2006. – С. 153–157.

7. Куликова, Л. Г. Моделирование педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях проблемного обучения [Текст] / А. Н. Орлов, Л. Г. Куликова // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы шестой всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул : БГПУ, 2006. – Ч. 1. – С. 213–217 (50% личного участия).

8. Куликова, Л. Г. Профессиональная подготовка учителя на основе проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Преподаватель высшей школы в 21 веке: труды международной научно-практической интернет-конференции. – Сборник 4. – Ростов н/Д : РГУПС, 2006. – С. 29–33.

9. Куликова, Л. Г. Формирование познавательной активности студентов в процессе проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Политехническое образование как важный фактор эффективной подготовки молодежи к труду в рыночных условиях: материалы международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск : ПАНИ, 2006. – С. 18–21.

10. Куликова, Л. Г. Историко-педагогические предпосылки развития проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Проблема гуманизма в парадигме современного образования: сборник статей. – Барнаул : БГПУ, 2006. – С. 83–87.

11. Куликова, Л. Г. Технология проблемного обучения в педагогическом вузе [Текст] / Л. Г. Куликова // Интеллектуальные технологии в образовании, экономике и управлении – 2006: материалы III международной научно-практической конференции. – Воронеж : Воронежская областная типография им. Е. А. Болховитинова, 2006. – С. 188–190.

12. Куликова, Л. Г. Профессиональное становление педагога в условиях проблемного обучения [Текст] / Л. Г. Куликова // Инновации в системе непрерывного профессионального образования: материалы международной научно-методической конференции. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2007. – Т. 1. – С. 185–188.

13. Куликова, Л. Г. Проблемный метод обучения в процессе подготовки учителя [Текст] / Л. Г. Куликова, А. Н. Орлов // Преподаватель высшей школы в 21 веке: труды 5-й международной научно-практической интернет-конференции. – Сборник 5. – Ростов н/Д : РГУПС, 2007. – Ч. 1. – С. 369–375 (50% личного участия).

14. Куликова, Л. Г. Проблемное обучение как фактор повышения эффективности подготовки учителя [Текст] / Л. Г. Куликова // Качество образования: системы, технологии, инновации: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2007. – С. 197–200.

15. Куликова, Л. Г. Проблемный подход в системе подготовки учителя [Текст] / Л. Г. Куликова // Вестник БГПУ : психолого-педагогические науки. – Выпуск 7. – Барнаул : БГПУ, 2007. – С. 94–98.

16. Куликова, Л. Г. Особенности преподавания педагогической антропологии в современных социокультурных условиях [Текст] / А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова // Вестник БГПУ : психолого-педагогические науки. – Выпуск 7. – Барнаул : БГПУ, 2007. – С. 114–118 (50% личного участия).

17. Куликова, Л. Г. Педагогическая антропология [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Г. Куликова, А. Н. Орлов. – Барнаул : БГПУ, 2007. – 100 с. (50% личного участия).

18. Куликова, Л. Г. Проблемное обучение в процессе изучения педагогической антропологии [Текст] / А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова // Психодидактика высшего и среднего образования : материалы седьмой международной научно-практической конференции. – Барнаул : БГПУ, 2008. – Ч. 1. – С. 88–93 (50% личного участия).

19. Куликова, Л. Г. Повышение качества обучения студентов на основе учебно-методического комплекса «Педагогическая антропология» [Текст] / Л. Г. Куликова // Гарантии качества высшего профессионального образования : тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2008. – С. 179–182.

20. Куликова, Л. Г. Модель организации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии [Текст] / Л. Г. Куликова // Преподаватель высшей школы в 21 веке : труды 6-й международной научно-практической интернет-конференции. – Сборник 6. – Ростов н/Д : РГУПС, 2008. – Ч. 1. – С. 235–239.

21. Куликова, Л. Г. Педагогическая антропология [Текст] : программа учебной дисциплины / А. Н. Орлов, Л. Г. Куликова. – Барнаул : БГПУ, 2008. – 26 с. (70% личного участия).

---

Подписано в печать 15.01.2009 г. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Тираж 100 экз. Заказ №  
Отпечатано в редакционно-издательском отделе БГПУ,  
656031, г. Барнаул, ул. Молодёжная, 55  
тел. (3852) 38-88-46; 38-88-47