

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Ирхина

*Белгородский
государственный
университет*

*e-mail:
Irhina@bsu.edu.ru*

Статья посвящена исследованию понятия дидактической системы учителя как объекта феноменологического анализа. Как сущность и явление дидактическая система рассматривается в контексте профессионально-педагогической деятельности. Акцент делается на анализе и сравнении понятий в категориальном ряду: «педагогический опыт учителя», «инновационная деятельность учителя», «технология обучения», «методическая система учителя».

Ключевые слова: дидактическая система учителя, профессионально-педагогическая деятельность, феноменологический анализ.

Теория профессионального развития учителя располагает достаточным арсеналом серьезных исследований в области философии, психологии и педагогики, обеспечивающих научную базу глубокого осмысления сущности феномена «дидактическая система учителя» как профессионально-личностного образования и решения проблемы развития дидактической системы учителя в профессиональной деятельности.

В контексте проблемы развития дидактической системы учителя важность представляют исследования профессионального самосознания учителя (Л. М. Митина), психологических и педагогических механизмов творчества (В. И. Загвязинский, Д. Б. Богоявленская, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв, С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкин, Т. Ф. Фролов), индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Г. Г. Горелова, А. К. Маркова, В. С. Мерлин и др). В педагогической литературе, посвящённой вопросам обучения школьников, понятие «дидактическая система» используется достаточно редко и трактуется неоднозначно. Традиционно дидактическая система рассматривается как система или модель обучения, которая представляет собой упорядоченную совокупность следующих компонентов: целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

В ряде исследований дидактическая система определяется в виде концепции обучения (П.И. Пидкасистый, И.А. Сафиуллина). В других исследованиях проводится разграничение между дидактической системой и дидактической концепцией. Так, если дидактическая система определяется как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами (В.П. Беспалько), то дидактическая концепция рассматривается как система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединённых фундаментальным замыслом, ведущей идеей, как концептуальный подход к организации обучения и конструированию новой дидактической системы (Н.В. Бордовская, А.А. Реан).

Дидактическая система используется как средство для построения концептуальной модели, в частности, гибкой математической подготовки в университете (Л.Н. Журбенко), физико-технического образования в начальной и средней профессиональных школах (В.Ф. Башарин), формирования готовности будущих специалистов к исследовательской деятельности (Т.П. Дьячек), активизации познавательной деятельности школьников (Т.А. Шукуров). В последнее время в педагогических исследованиях дидактическая система широко используется в качестве модели обучения: обучения студентов вуза специальным дисциплинам (М.Е. Тимонина), формирования профессиональных интересов у учащихся средних профессиональных училищ (Л.Г. Антипова), организации самостоятельной работы учащихся (Г.И. Шайхутдинова) и др.



В исследовании Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой дидактическая система раскрывается как составная часть образовательного процесса, включающая процесс обучения, структуру процесса обучения, сущность, содержание и структура учения, дидактические концепции и теории обучения, методику планирования и конструирования образовательного процесса на учебном занятии [1, 76-171]. В этом случае дидактическая система равнозначна теории обучения, т.е. дидактике.

На уровне учителя дидактическая система трактуется, как правило, с точки зрения технологического подхода (Д.Г. Левитес, И.В. Плотникова). Д. Г. Левитес определяет дидактическую систему учителя в качестве авторской педагогической технологии, а проект дидактической системы – как опыт учителя по использованию авторской технологии в собственной практике [2]. Кроме того, понятие «дидактическая система обучения» в исследовании Д.Г. Левитеса употребляется в контексте подготовки учителей к моделированию образовательных технологий и включает в себя следующие элементы: систему целей, принципов отбора содержания, модели организации деятельности, технологический цикл обучения. Близко к такому пониманию дидактической системы подошла И.В. Плотникова. Связывая дидактическую систему учителя с технологическим компонентом деятельности педагога, автор рассматривает её в качестве тактической модели, которая реализуется в рамках определённой методической концепции, основанной на соответствующих педагогических, психологических теориях, но с учётом конкретных целей и условий обучения [3].

На наш взгляд, недостатки технологического подхода к исследованию дидактической системы учителя, а также сведение ее до уровня методической концепции заключаются в некоторой узости трактовки рассматриваемого понятия, в незаслуженном игнорировании ценностно-целевого и когнитивного компонентов системы. Педагогическая технология, под которой понимается теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и система последовательных действий и средств, обеспечивающих функционирование

педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся [4, 20], составляет один из компонентов дидактической системы учителя и выполняет инструментальную функцию. Вместе с тем, следует отметить, что нам близка позиция И.В. Плотниковой в определении дидактической системы учителя в аспекте ее связи с авторской, индивидуальной интерпретацией концепции обучения.

С точки зрения индивидуально-типологических особенностей педагога дидактическая система учителя раскрыта в работе Е. А. Генике. Согласно авторскому определению, индивидуальная дидактическая система учителя представляет собой целостность действий педагога с определёнными индивидуально-типологическими особенностями, позволяющими ему успешно реализовывать процесс обучения [5]. При этом автором выделяются следующие компоненты или составляющие индивидуальной дидактической системы учителя, относящиеся скорее к этапам деятельности учителя: проектирование способов преобразования и предъявления содержания учебного материала, реализация дидактического цикла и самоанализ преподавания.

Результатом творческого саморазвития учителя в педагогической деятельности, по-мнению В.А. Болотова, является создание им собственной авторской педагогической системы [6, 28]. Не раскрывая подробно все подсистемы, входящие в ее состав, отметим те характеристики, которые, на наш взгляд, могут быть использованы нами при определении педагогической системы учителя в контексте нашего исследования – дидактическая система учителя включает педагогические технологии, которые адаптированы к индивидуальности учителя и выражают своеобразие его профессионального мировоззрения.

Обобщая сказанное, отметим, что в отличие от определения дидактической системы как концепции обучения (П.И. Пидкасистый, И. А. Сафиуллина), образовательной модели (Л. Н. Журбенко, Н. М. Коньшева, Н. И. Мицкевич, Н. Я. Надтока, В. И. Пашин, В. Н. Рязанова, Н. Ю. Посталюк, Е. И. Смирнов, В. И. Сопин, А. Б. Трофимов, З.Н. Хабибулина), составной части образовательного процесса (Т. И. Шамо-



ва, Т. М. Давыденко), педагогической технологии (Д. Г. Левитес, И. В. Плотникова) в нашем исследовании дидактическая система учителя рассматривается как профессионально-личностное образование, развивающееся в условиях реальной педагогической практики.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований различных аспектов профессионально-педагогической деятельности дали основание рассматривать дидактическую систему учителя в следующих измерениях

– профессиональное мировоззрение учителя; основными содержательными характеристиками которого выступают персонифицированные ценностные ориентации и установки, личностные смыслы, мотивы и потребности учителя;

– профессионально-педагогическая культура учителя, представляющая собой не столько достижение определенного уровня компетентности, усвоение некоторой суммы профессионально-необходимых знаний и умений, сколько проявление творчества, выход за пределы установленных границ деятельности, мера и способ творческой самореализации личности учителя.

– субъектность учителя, как проявление способности к рефлексии, собственной конструктивной активности, творчеству, самостоятельности, диалоговому взаимодействию в профессиональном сообществе позволяет учителю стать автором своей педагогической деятельности, содействует не только расширению пространства для самореализации, но и повышает меру ответственности педагога за достижение конечных результатов, в том числе в плане собственного профессионально-личностного развития;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя, как отражение его профессионального опыта и индивидуальных психофизиологических особенностей, определяющий возможность, условия и причину развития дидактической системы.

Все сказанное выше дает основание рассматривать дидактическую систему учителя как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности. Дидактическая система учителя представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией.

Как часть дидактической системы школы, дидактическая система учителя обеспечивает достижение общей цели, направленной на раскрытие сущностных сил школьника в процессе обучения, отражает профессиональное мировоззрение учителя, строится на основе индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде.

В нашем исследовании понятие «дидактическая система учителя» выступает как родовое в следующем категориальном ряду: педагогический опыт учителя, инновационная деятельность учителя, технология учителя, методическая система учителя.

В теории и практике профессионально-педагогической деятельности обозначилась четкая тенденция синонимизации педагогического опыта учителя и его дидактической системы. Существующее отождествление понятий требует обращения к их анализу и дифференциации.

В результате изучения работ Б.Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и других ученых выявлено, что понятие опыт является сложным, многомерным феноменом, пронизывающим все жизненное пространство человека.

В Педагогической энциклопедии исследуемое понятие представлено как система приобретённых учителем приёмов обучения и воспитания, практическое их освоение и совершенствование в процессе работы. Кроме приёмов обучения и воспитания, согласно трактовке в Педагогической энциклопедии, педагогический опыт составляет совокупность знаний и умений учителя, полученных им в процессе специальной подготовки и практической деятельности [7, 210-211].



Вместе с тем исследование профессионального опыта как единого системного образования, сформировавшегося в результате профессиональной деятельности (Ф. С. Исмаилова) показали, что структурными единицами опыта выступают не только знания, умения, навыки, а также используемые человеком способы деятельности. Содержание опыта составляют: субъективная система отношений, оценок и критериев процесса, содержания и результатов собственной деятельности; интегрированное представление профессиональной среды и себя в ней как действующего субъекта; зона своих профессиональных полномочий и компетентности; переживания, сопровождающие профессиональную деятельность. В опыт включаются те знания, которые приобрели для субъекта личностный смысл, были проверены в личной практике. В процессе развития опыта получаемая специалистом информация как бы встраивается в сложившуюся систему, совершенствуя способы обработки информации [8, 16-27]. Таким образом, в психологическом понимании опыта акцент делается на мотивационно-смысловую, ценностную составляющую опыта, активность самого человека, потребность в самореализации, раскрытии своего потенциала.

Обращение к понятию педагогического опыта относится к периоду 60-80-х гг. прошлого столетия. В связи с оформлением дидактических идей в конкретные теории и концепции, в педагогической печати поднимались вопросы, касающиеся внедрения достижений науки в практику, формирования, изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта. В научных исследованиях нашли отражение такие проблемы, как взаимосвязь науки и практики, роль учителя в приращении педагогического знания, критерии оценки передового опыта и т.д. (В.Е. Гмурман, В.И. Журавлёв, П.И. Карташов, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.).

Пристальное внимание учёных к рассматриваемой проблеме, особенно в 80-е гг., было обусловлено тенденцией массового развития передового педагогического опыта в среде школьных учителей, направленностью руководителей школ, методистов и самих педагогов на его изучение и обобщение. Актуальность исследования проблемы и частое обращение к ней в научно-методической литературе привели к неоднозначному толкованию понятия «передовой педагогический опыт». Исследователи указывали на существование около сорока определений данного понятия, диапазон которого расходился от понимания передового педагогического опыта как нечто нового, неизвестного ни науке, ни практике (В. В. Краевский, Т. В. Новикова, Л. Л. Мамот), до признания его только как педагогического мастерства учителя (Н. П. Сухов, В. И. Журавлёв) или как работы лучших учителей, ставшей образцом для других (Я. С. Турбовской).

Полисемантность теоретических подходов затрудняла успешное решение задач, связанных с изучением, обобщением и использованием передового опыта учителей и школ. Контент-анализ материалов Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики (1978 г.) и существующих подходов (Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин и др.) позволил определить передовой педагогический опыт как результат творческого поиска учителей, позволяющий получить лучшие, по сравнению с массовой практикой, результаты за счёт эффективной и оптимальной организации процесса обучения и воспитания, модификации известных форм, методов и приёмов учебно-воспитательной работы, а также новаторства [9].

Дискуссию среди учёных вызвал также вопрос о классификации передового педагогического опыта. Нам представляется целесообразным осветить два вида передового педагогического опыта – новаторский и репродуктивный или педагогическое мастерство (В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской, А.М. Цирульников и др.).

Новаторский опыт рассматривался как результат научного исследования, эксперимента и, в то же время, мог являться творчеством педагогов-практиков. Новаторство ученые связывали с выходом за рамки действия нормативов, с качественным обновлением условий и содержания деятельности учителя и коллектива, созданием новой педагогической системы. Вместе с тем, по оценке исследователей, не всякое



новаторство следовало считать передовым опытом. Новые идеи могли содержать спорные вопросы, иметь отрицательный эффект или носить локальный характер, и не учитывать реальных возможностей массовой практики.

Педагогическое мастерство также неоднозначно трактовалось в научной литературе: как «искусство выбора форм, методов и приёмов обучения и воспитания (А. М. Сохор), с точки зрения «использования исследовательского подхода к воспитанию» (А. И. Кочетов), с позиций «уровня научной подготовки, стремления использовать в своей работе достижения науки, передового опыта» (Н. П. Сухов), в контексте «эффективного применения в практике работы требований педагогической науки, когда учитель хорошо владеет современными научными знаниями по данной проблеме, успешно применяет на практике конкретные научные рекомендации, новые методические разработки и т.п.» (В. И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий). Таким образом, педагогическое мастерство, будучи видом передового опыта, по мнению учёных, не содержало принципиально новых открытий и достижений, представляло собой эффективное применение или усовершенствование существующих форм, методов и приёмов обучения и воспитания, «чужого опыта», научных рекомендаций, за счёт чего достигался лучший, по сравнению с массовой практикой, результат.

Выделение видов передового педагогического опыта предполагало разработку различных подходов к их изучению, цель которого заключалась в выявлении и пропаганде достижений педагогов-практиков. Поэтому изучение передового опыта могло носить целостный и проблемный характер. Методика проблемного изучения передового педагогического опыта, когда объектом исследования в деятельности учителя становится какой-либо актуальный вопрос, достаточно подробно описана Я. С. Турбовским [10].

Проблема изучения «цельного» опыта, ориентированного на выявление системы в работе учителя, осталась в педагогической теории и практике рассматриваемого периода недостаточно разработанной. В этой связи при описании передового опыта система работы учителя оказывалась зачастую вне поля зрения руководителя школы, методиста или исследователя. Описывался не целостный педагогический опыт учителя, а, скорее, опыт решения актуальной для него дидактической проблемы.

Кроме того, возникали вопросы, связанные с внедрением достижений педагогической науки в практику, а также с использованием «чужого» опыта в деятельности учителей. Ученые ставили под сомнение способность готовых «сценариев» дидактической деятельности предусмотреть все возможные ситуации, с которыми может столкнуться учитель. Подчеркивалась мысль о необходимости осмысления опыта самим учителем, поскольку простое копирование без понимания сути опыта, без соотнесения с возможностями педагога и учета условий неизбежно приводило к неудачам (А.М. Арсеньев, М.И. Кондаков, В.В. Краевский, П.И. Карташов, М.Н. Скаткин). Важно было научить педагога «выводить мысль из опыта» (К. Д. Ушинский) и на этой основе строить свою систему работы.

Безусловно, теоретическая и практическая разработка проблемы изучения, обобщения и распространения передового опыта учителей имела огромное значение для развития педагогической науки, повышения качества и эффективности образовательного процесса, пробуждала инициативу и творчество, стимулировала рост профессионального мастерства каждого педагога. Тем не менее, понятия «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт» не отражали в полной мере исследуемый феномен. Неадекватность понятия реально существующему педагогическому явлению стала причиной поиска нового понятия.

Коренные преобразования в обществе в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века создали реальные предпосылки для развития процессов демократизации во всех сферах жизни, в том числе в образовании. Пришло осознание того, что не нормативные акты, а именно творчество учителей способно обновить школу. Не только учёные, но и практические работники системы общего образования получили возможность ознакомиться и использовать в своей деятельности зарубежный педагогиче-



ский опыт, пришедшие к нам с Запада технологии обучения. Активизировалось общественно-педагогическое движение, поддерживающее появление новых типов школ, массовый характер внедрения в практику «нового». Понятие «передовой педагогический опыт» было постепенно заменено на «новшество», «инновацию». Причём новшество, как новый метод, методика, технология, программа и т.д. не всегда совпадало с понятием «передовое», которое сохраняло в себе элементы традиционного. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта стали рассматриваться как виды инновационных процессов. В педагогической теории и практике появилась потребность в новом знании, предполагающим осмысление таких понятий, как «новшество», «инновация», «инновационный процесс».

Впервые инновационные процессы в педагогике стали предметом исследования американских и английских учёных со второй половины 50-х гг. XX века. Внимание зарубежных исследователей было приковано к изучению вопросов управления инновационными процессами, условий «жизнедеятельности» инноваций, планирования нововведений и т.д. (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Эдем и др.). Большую известность за рубежом получили труды Э. Роджерса, где автор разрабатывал психологические основы внедрения инноваций в практику: типологические особенности участников нововведений, их готовность к восприятию нового и к инновационной деятельности и др.

В отечественной педагогике 90-х гг. наиболее значимыми в области инновационной деятельности считаются исследования А.А. Арламова, М.С. Бургина, М.В. Кларина, Л.С. Подымовой, В.А. Слостёнина, Г.М. Тюлю, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой. В педагогических исследованиях чаще всего выдвигались такие проблемы, касающиеся нововведений, как управление инновационными процессами в образовательном учреждении (Н.В. Коноплина, В.П. Кваша, М.М. Поташник, Г.М. Тюлю, Т.И. Шамова), соотношение традиций и инноваций, критерии оценки новшеств, готовность и отношение учителей к инновациям (К. Ангеловски, Л. А. Коростылёва), подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности (Л. С. Подымова, В. А. Слостёнин), обоснование этапов и закономерностей инновационных процессов в образовательной деятельности (Н. Р. Юсуфбекова и др.).

Анализ работ в области педагогической инноватики показывает, что новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей, педагогов, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну и тем самым выступают творцом или модификатором новшества. Таким образом, инновационная деятельность учителя предполагает не простое тиражирование педагогического опыта, а характеризуется проявлением творчества, индивидуальности учителя.

Нововведение в специальной литературе часто отождествлялось с инновацией и определялось двояко: как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику (А.И. Пригожин). В исследовании Л.С. Подымовой и В.А. Слостенина нововведение рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества. Инновационный процесс связывается с переходом в качественно новое состояние, с ревизией, а порой и с пересмотром устаревших норм и положений [11, 16]. При этом понятие «новое» используется в качестве стержневого понятия в педагогической инноватике и означает «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» (Словарь С.И. Ожегова). В этой связи Л.С. Подымова и В.А. Слостенин говорят о двух типах нового: нечто впервые созданное и новое, имеющее примесь старого, соединение которых дополняет прежнее знание (11, 19).

К новому в педагогике В.И. Загвязинский относит не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющие в изменяющихся условиях эффективно решать задачи воспитания и образования [12, 5-14].



Таким образом, дифференцируя понятия «новое», «новшество» и «дидактическая система учителя» как результат инновационной деятельности учителя, приходим к выводу о не идентичности данных понятий. Дидактическая система учителя развивается в ходе инновационной деятельности, характеризуется новизной и обеспечивает решение образовательных задач. Вместе с тем, предложенный учителем новый метод или прием составляет лишь операциональный компонент дидактической системы учителя.

В ряду родовых понятий дидактической системы учителя выступает педагогическая технология учителя, получившее широкое распространение в педагогической науке и практике в связи с включением учителей и школ в инновационный процесс. Разведение понятий «дидактическая система учителя» и «педагогическая технология» требует обращения к анализу последнего. Часто педагогическая технология употребляется в значении способа выполнения учебных задач, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса: содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько), оптимальный способ действия в заданных условиях (А.М. Кушнир), процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов). Существует подход, в котором педагогическая технология определяется как проект, модель или система совместной деятельности учителя и учащихся и средств обучения (М.М. Левина, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин). Таким образом, педагогические технологии включаются в дидактическую систему учителя как часть в целое.

В педагогической практике, учебно-методической научно-педагогической литературе дидактическая система учителя часто употребляется как синоним понятия «методическая система». Что касается взаимосвязи и соотносительности дидактической и методической систем учителя, считаем, что они взаимосвязаны между собой и соотносятся как общее и часть. Методическая система рассматривается как подсистема дидактической и соотносится с конкретной предметной областью.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что существующие в педагогической науке и практике понятия «дидактическая деятельность учителя», «педагогический опыт учителя», «технология учителя», «инновационная деятельность учителя», «дидактическое новшество», «методическая система учителя» не являются тождественными феномену «дидактическая система учителя».

Таким образом, историко-педагогический контекст понятия «дидактическая система учителя» показывает, что рассматриваемый феномен профессионально-педагогической деятельности до сих пор не имел строгого научного обоснования и существовал на уровне обыденного сознания. Широко употребляемые в педагогической теории и практике понятия «дидактическая деятельность учителя», «педагогический опыт учителя», «инновационная деятельность учителя», «технология учителя», «методическая система учителя» не отражают исследуемое явление в целостном виде.

В периоды обострения кризиса в отечественном образовании под влиянием политических, социально-экономических факторов активизировалась гуманистическая педагогическая мысль, складывались теоретико-практические предпосылки становления исследуемого понятия. Возникшее на современном этапе развития школьного образования противоречие между значительным интересом педагогической практики к данному феномену и его теоретической неразработанностью послужило стимулом к обоснованию дидактической системы учителя в рамках нашего исследования.

Список литературы

1. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 76-171.
2. Левитес Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 375 с.



3. Плотникова И. В. Дидактическая система формирования рационального подхода к учебной деятельности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 22 с.
4. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
5. Генике Е. А. Могут ли быть новаторы против новаций?: [об индивидуальной дидактической системе учителя] / Е. А. Генике // Вестн. Том. пед. ун-та. – 1998. – Вып. 4. – С. 38-43.
6. Болотов В. А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: автореф. дис. ...докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. – 48 с.
7. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964 – 1967, Т. 3. – С. 210-211.
8. Исмаилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф. С. Исмаилова // Вестник Московского ун-та. сер. 14. Психология, 2000. – № 2. – С. 16-27.3. 148).
9. Ирхина, И. В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: монография / И. В. Ирхина. – Белгород: БелГУ, 2005. – 216 с.
10. Турбовской Я. С. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я. С. Турбовской. – М. : АПН СССР, НИИ общ. педагогики, 1987. – 33 с.
11. Слостёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А.Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. –С. 75
12. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.

PHENOMENONLOGICAL ANALYSIS OF TEACHERS' EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

I. V. Irhina

*Belgorod
State
University*

*e-mail:
Irhina@bsu.edu.ru*

The article deals with the research of the concept «teachers' educational system». The teachers' educational system as essence and phenomenon is considered in the context of professional pedagogical activity. The analysis and comparison of the concepts «teachers' pedagogical experience», «innovated teachers' activity», «educational technology», «teachers' metotics system» are emphasized.

Key words: teachers' educational system, phenomenonlogical analysis, professional pedagogical activity.