

Челябинский государственный педагогический университет

На правах рукописи

**Коняева Елена Александровна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К  
РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация  
на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор  
З.М.Большакова

Челябинск 2004

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	16
1.1. Готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности.....	16
1.2. Особенности реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе .....	40
1.3. Педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.....	64
Выводы по первой главе.....	90
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	93
2.1. Критерии и уровни готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.....	93
2.2. Реализация педагогических условий формирования готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.....	107
2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы.....	134
Выводы по второй главе.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	181

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования**

Изменения, произошедшие в мире и стране, существенно отразились на системе образования. Современная школа становится сложной организацией, которая не только выполняет традиционные образовательные функции, но и ориентирует на социокультурные идеалы. Поэтому так важно, чтобы в образовательные учреждения пришел новый учитель, учитель с гуманистической, духовно-нравственной направленностью личности. Одной из приоритетных задач современной системы образования, сформулированных в августе 2001 года Государственным Советом Российской Федерации, является достижение нового современного качества профессионального образования.

Качественное изменение целевого, содержательного и технологического компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы становится возможным только тогда, когда этим занимается профессионал, способный свободно ориентироваться в сложных и довольно быстро меняющихся экономических и социальных условиях, творчески решающий поставленные перед ним задачи.

С учетом этого в настоящее время осуществляется модернизация педагогического образования в России. Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года одним из приоритетных направлений образовательной политики государства является обеспечение системы образования высококвалифицированными педагогическими кадрами, повышение их профессиональной компетентности.

Идея развития компетентности личности, необходимость которой предопределена исторически в виде глубинных, «корневых» изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов поведения людей, выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

В связи с этим изменяются требования к качеству профессиональной подготовки педагогических работников. От педагогов требуется участие в разработке образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогических технологий как наиболее эффективных, гарантированных способов деятельности по решению образовательных задач.

Более того, в тарифно-квалификационных характеристиках работников учреждений образования в качестве требования к соискателю первой квалификационной категории выдвигается «владение и применение педагогом в практической деятельности технологий развития личности», а для соискателей высшей квалификационной категории – «самостоятельная разработка, апробирование и применение педагогических технологий».

В педагогике высшей школы разработан достаточный теоретический материал и накоплен большой практический опыт по совершенствованию профессиональной подготовки учителя. Большое теоретическое и практическое значение имеют работы, раскрывающие общетеоретические подходы к содержанию и технологии профессионально-педагогической подготовки учителя (О.А.Абдуллина, Ю.П.Азаров, Ю.К.Бабанский, З.М.Большакова, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, Г.М.Романцев, В.А.Сластенин, Е.В.Ткаченко и др.).

Несмотря на значительный объем исследований по данной проблеме, педагогические учебные заведения не обеспечивают достаточный уровень готовности учителя к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с учащимися, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет особое внимание педагогической науки и вузовской практики к различным аспектам профессиональной готовности, в частности, к разработке и реализации в учебном процессе педагогических технологий.

Отечественные и зарубежные ученые уделяют достаточно серьезное внимание проблеме разработки педагогических технологий. Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую применяет учитель для достижения поставленных целей. Многие исследователи отмечают, что достаточно большое количество учителей затрудняется не только в разработке новых педагогических технологий, но и в использовании уже известных, ибо не в состоянии осознать их эффективность. Еще в большей степени эти трудности испытывают будущие учителя.

Исследование проблемы формирования готовности будущего учителя к проектированию и реализации педагогических технологий активизировалось особенно в последние годы. Об этом свидетельствуют работы В.П.Беспалько, М.В.Кларина, В.Ю.Питюкова, Т.И.Шамовой, Н.Е.Эргановой и др.

Отдельные вопросы проектирования и реализации педагогических технологий исследовались в рамках проблем:

- педагогического творчества (К.А. Абульханова-Славская, А.С.Белкин, В.И.Загвязинский, и др.);
- профессионализма педагога (Э.Ф.Зеер, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина и др.);
- становления профессионально-педагогической деятельности (З.М.Большакова, В.А.Сластенин, Н.Н.Тулькибаева и др.).

В докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе» отмечается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание».

В этом отчетливо представленном социальном заказе говорится преимущественно о переходе от функционалистской парадигмы образования к гуманистической, которая считает главной задачей развитие личности человека и исходит из того, что максимальное развитие и использование индивидуальных качеств человека обеспечат процветание общества. Эта задача может быть решена в рамках технологии модульного обучения, поскольку она объединяет в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике (Т.И.Шамова).

Проблемам использования в учебном процессе технологий модульного обучения посвящен ряд исследований отечественных и зарубежных авторов: А.П.Беляевой, К.Я.Вазиной, А.А.Вербицкого, Б.Гольдшмидта и М.Гольдшмидта, И.С.Карасовой, Дж.Рассела, М.А.Чошанова, Н.Е.Эргановой, П.А.Юцявичене и др.

Большинство из указанных авторов отмечают, что модульное обучение представляет собой новый вид обучения. Это обусловлено тем, что оно базируется на системном, деятельностном, технологическом, личностно ориентированном подходах в обучении.

В педагогической литературе достаточно полно исследованы вопросы сущности модульного обучения, его структуры и основополагающих принципов; трактование понятия «модуль», технология его конструирования; функции модульного обучения в реализации межпредметных связей и т.д.

Вместе с тем, следует отметить, что исследуемая нами проблема все еще недостаточно отражена в психолого-педагогических исследованиях. В изученных нами работах готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе специально не рассматривалась; слабо разработаны условия формирования готовности к данной деятельности. Хотя поиск эффективных условий и способов формирования такой готовности, адекватно отвечающих требованиям сегодняшнего дня, является актуальным для теории и методики профессионального образования.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научно-обоснованного подхода к разрешению проявляющихся в процессе профессиональной подготовки будущих учителей противоречий между:

- необходимостью развития творческой личности будущего учителя, обладающего достаточным объемом профессионально-педагогических знаний, способами решения профессионально-педагогических задач, направленных на реализацию педагогических технологий и устоявшимися стереотипами организации системы высшего педагогического образования;

- недостаточной теоретической разработанностью проблемы и необходимостью теоретического обоснования подходов к формированию готовности будущего учителя к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе;

- потребностью педагогической практики в учителе, готовом осуществлять реализацию педагогических технологий, в частности, технологию модульного обучения и недостаточным уровнем подготовки будущих учителей к данной деятельности.

Выявленные противоречия позволили выделить **проблему исследования**, связанную с реальными возможностями и условиями, позволяющими осуществлять целенаправленную подготовку будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, существующие противоречия обусловили выбор темы нашего исследования: «Формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения».

В исследование введено ограничение: процесс формирования готовности к реализации технологии модульного обучения рассматривается на примере подготовки будущих учителей права.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущего

учителя к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

**Объект исследования:** профессионально-педагогическая подготовка учителя в педагогическом вузе.

**Предмет исследования:** процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

**Гипотеза исследования:** формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения возможно, если в образовательном процессе вуза найдут отражение следующие педагогические условия:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;

- содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;

- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить степень разработанности исследуемой проблемы в педагогической теории и практике.

2. Уточнить сущность понятия «готовность к реализации технологии модульного обучения» и выявить факторы, оказывающие влияние на повышение профессиональной компетентности будущих учителей.



3. Охарактеризовать структуру и содержание процесса подготовки будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

4. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.

Методологической основой настоящего исследования явились общенаучные принципы системного (Ю.К.Бабанский, Н.В.Кузьмина, Г.Н.Сериков и др.); деятельностного (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.); личностно ориентированного (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.); компетентностного (Э.Ф.Зеер, Г.М.Романцев, Е.В.Ткаченко, А.В.Хуторской и др.) подходов; педагогика и психология профессионального образования, закономерности образовательного процесса (В.С.Безрукова, Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, В.А.Сластенин и др.); методология и теория педагогических исследований (В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, А.Я.Найн и др.); теоретические основы проектирования педагогических технологий (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, В.М.Монахов, И.Г.Пустильник и др.); теория модульного обучения (К.Я.Вазина, А.А.Вербицкий, М.А.Чошанов, Т.И.Шамова, Н.Е.Эрганова, П.А.Юцявичене и др.); теория профессионально-педагогической деятельности (О.А.Абдулина, З.М.Большакова, Н.В.Кузьмина и др.).

Для успешной реализации поставленных задач исследования и проверки выдвинутых положений гипотезы использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, в том числе историографии; анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования; анализ учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла; наблюдательные методы (длительное фиксирование, прямое и косвенное наблюдение); диагностические методы (анкетирование, интервьюирование,

опрос, беседы); педагогический эксперимент; праксиметрические методы (анализ результатов, продуктов деятельности студентов и педагогов); методы математической статистики.

**База исследования.** Основной базой исследования был избран Профессионально-педагогический институт ЧГПУ, а также учреждения начального профессионального образования ПЛ-5 г. Челябинска и ПУ- 49 г. Миасса.

Этапы исследования определялись исходя из поставленных задач исследования и охватывают период 1996-2004 гг.

**На первом этапе** (1996-1999) изучалась философская, психолого-педагогическая литература и диссертационные исследования по проблеме повышения профессиональной компетентности, использования педагогических технологий в образовательном процессе; определялись методологические и теоретические основы исследования; накапливался и осмысливался опыт осуществления процесса обучения на основе модульного подхода. Был разработан понятийный аппарат, сформулирована рабочая гипотеза, разработаны цели и задачи исследования, намечены пути и средства разработки системы подготовки будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе и выявления педагогических условий ее эффективного функционирования. Был проведен констатирующий эксперимент и анализ его результатов. На этом этапе использовались следующие методы: анализ литературных источников по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, методы первичной обработки статистического материала.

**На втором этапе** (2000-2002) выявлялась сущность готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Разрабатывалось содержание выделенных педагогических условий, проверялась их эффективность и осуществлялся поиск путей повышения уровня готовности будущих учителей к осуществлению данного вида деятельности. Разрабатывалась модульная

программа курса «Педагогические технологии». Данный этап включал подготовку и проведение формирующего эксперимента. В ходе экспериментальной работы проверялись основные положения гипотезы исследования. На данном этапе использовались методы: психологическая и педагогическая диагностика, педагогический эксперимент, моделирование, метод экспериментальных оценок и самооценок, математические и статистические методы оценки результатов.

**На третьем этапе (2003-2004)** завершился формирующий эксперимент. Проводилась работа по обработке, анализу, систематизации и описанию полученных результатов исследования, по уточнению теоретических и экспериментальных выводов, по внедрению в практику разработанных рекомендаций по формированию готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. На данном этапе применялись методы: теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение, статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы.

#### **Научная новизна** исследования.

1. Обосновано положение о том, что готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения может выступать в качестве фактора повышения профессиональной компетентности.

2. Раскрыты состав и структура готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе:, включающая в себя мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный компоненты.

3. Установлены критерии сформированности указанной готовности, отражающие ее структурные компоненты: мотивационно-ориентационный, включающий самооценку внутренней среды, способность к самообразованию и саморазвитию, заинтересованность в осуществлении технологии модульного обучения; содержательно-операциональный – сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения,

сформированность умений использования технологии модульного обучения; степень осознанности действий; контрольно-оценочный – самооценка уровня рефлексии, овладение рефлексивным анализом, прогнозирование собственных перспектив в обучении. Определены соответствующие им уровни: очень низкий, низкий, средний, высокий.

4. Выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе: в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности; содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки; образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

#### **Теоретическая значимость исследования.**

1. Уточнено понятие готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, представляющее собой целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессионально-педагогической деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционного и контрольно-оценочного компонентов.

2. Уточнено понятие структуры технологии модульного обучения, включающей в себя целевую установку и ведущие принципы; проектирование содержания модулей; конструирование учебных модулей и

дидактических материалов; сочетание методов и форм обучения; систему контроля и оценки, организацию рефлексии, способствующей профессиональному самоопределению будущего учителя.

3. Оценена значимость педагогической рефлексии в структуре технологии модульного обучения.

**Практическая значимость** исследования находит свое выражение в следующем: раздел педагогики «Педагогические технологии» выделен в отдельный курс, который включен в учебный план профессионально-педагогического института ЧГПУ в рамках регионального компонента стандарта педагогического образования по специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права); разработаны и опубликованы методические рекомендации для преподавателей и студентов по проведению практических занятий по указанному курсу, методические указания для студентов к изучению курса теории и методики профессионального обучения.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения представляет собой целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения, способствующее более эффективному профессиональному самоопределению личности, что обеспечивает повышение профессиональной компетентности.

2. Процесс формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе строится на основе взаимодействия всех компонентов указанной готовности: мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного.

3. Структура технологии модульного обучения, включающая в себя целевые установки и ведущие принципы, проектирование содержания

модулей, конструирование учебных модулей и дидактических материалов к ним, формы и методы обучения, систему контроля и оценки, организация педагогической рефлексии.

4. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения: организация учебной деятельности студентов на основе педагогической рефлексии; структуризация отдельных разделов педагогики с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки; организация образовательного процесса на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

**Достоверность основных положений и выводов исследования** обоснована анализом современных достижений психолого-педагогических наук; опорой на методологию системного и деятельностного подходов; длительностью опытно-экспериментальной работы; воспроизводимостью результатов исследования; подтверждением гипотезы исследования его результатами; репрезентативностью объёма выборок, использованием методов математической статистики для доказательства достоверности проведённой работы.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись: в процессе опытно-экспериментальной работы; в выступлениях на ежегодных научно-практических конференциях преподавателей ЧГПУ (2000-2004); на республиканской научно-практической конференции «Межпредметные связи в условиях стандартизации образования» (Челябинск, 1996); на научно-практической конференции «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» (Екатеринбург, 1998); на IV Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и

системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2003); на межвузовской научно-практической конференции «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов» (Челябинск, 2003); на Всероссийской научно-практической конференции «Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации» (Челябинск, 2004); на методологических семинарах кафедры профессиональной педагогики и психологии ЧГПУ; посредством публикации результатов исследования.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения, Списка литературы, Приложения; содержит 11 таблиц и 15 рисунков. Список использованной литературы включает в себя 204 источника, в том числе 3 работы зарубежных авторов.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности

Проблема формирования достаточного уровня профессиональной компетентности студентов в условиях вуза не нова, ее решению посвящены многие исследования педагогов, психологов и социологов. В частности, исследователи не раз обращались к различным аспектам подготовки педагогических кадров. Фундамент исследования проблемы профессиональной подготовки учителя был заложен в трудах российских ученых М.В.Ломоносова, М.М.Сперанского, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского.

Широкий спектр вопросов, касающихся теории и практики педагогического образования, нашел отражение в трудах выдающихся отечественных педагогов первой половины XX века. Так, в начале 20-х гг. под руководством С.Т.Шацкого была создана первая опытная станция Наркомпроса РСФСР. Основная задача станции – «... начав от того состояния, в котором находилась обычная деревенская школа, постепенно преобразовать ее в новую школу, проведя реформы учителя» [22, с.232]. В соответствии с этим, проблема подготовки школьных кадров без отрыва от производства решалась через комплексные программы:

- комплексное изучение ребенка на различных возрастных этапах;
- акцент на психолого-педагогических дисциплинах, направленных на познание человека и развитие его творческих способностей;
- изучение окружающей среды и ее влияний;
- овладение навыками профессионально-трудовой и общественно-педагогической деятельности, педагогической техникой;
- приобретение опыта научного поиска;



- формирование потребности и навыков самообразования [19].

Поиски советских теоретиков и практиков 20-х годов во многом определили педагогические взгляды А.С.Макаренко на педагогическое мастерство учителя. Отвергая утверждение о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессионализма. Педагогическое мастерство, основанное на умении, на квалификации, по его мнению, - это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Овладение педагогическим мастерством, по мнению А.С.Макаренко, доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Профессионализм учителя формируется на основе практического опыта, а источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологий деятельности [121].

Период 50-70-х гг. в педагогической науке связан с появлением крупных монографических работ по проблеме педагогической деятельности учителя [5,52,104,182,220 и др.]. Научные труды Ю.П.Азарова, Ф.Н.Гоноболлина, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова и др. посвящены вопросам профессиональной подготовки педагогов, психологическим и эвристическим аспектам педагогического труда, личности учителя. Анализ вышеперечисленных работ показал, что проблема профессиональной подготовки педагога разрабатывалась на основе анализа структуры педагогической деятельности и закономерностей учебно-воспитательного процесса.

Так, Н.В.Кузьмина, рассматривая педагогическую деятельность как сложную динамическую систему, имеющую свою специфическую структуру, выделила пять взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный. Содержание каждого компонента, данное автором, глубже раскрывает структуру педагогической деятельности:

1) гностический компонент включает в себя действия, обеспечивающие изучение содержания и способов воздействия на других людей, возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей, особенности процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков;

2) проектировочный – включает действия в области формирования целей и задач, отодвинутых на дальний срок, планирование результатов деятельности воспитанников на длительный срок, планирование собственной деятельности на длительный срок;

3) конструктивный – включает действия в области формирования тактических задач: а) отбора и композиции содержания информации, которая должна стать достоянием ученика; б) проектирования деятельности учащихся, в которых необходимая информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися;

4) организаторский – включает в себя усилия в области оперативного решения задач, связанных с организацией: а) информации в процессе ее сообщения слушателям, б) различных видов деятельности учащихся, в которых информация может быть усвоена и необходимые свойства сформированы, в) собственной деятельности и поведения;

5) коммуникативный компонент – включает в себя действия в области оперативного решения задач, устанавливающие педагогически целесообразные взаимоотношения в процессе различных видов деятельности [107, с.12].

Аналогичного мнения придерживается А.И.Щербаков. В своей классификации он разделил различного рода функции педагога на две группы:

- общетрудовые (проявляющиеся в любой деятельности), куда включены конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские;

- педагогические, определяемые информационными, мобилизационными, ориентационными и развивающими [220].

Важным этапом в исследовании структуры педагогической деятельности был профессиографический анализ социальных и профессиональных функций педагогической деятельности, данный В.А.Сластениным. Автор предложил спроектировать систему требований, предъявляемых человеку педагогической профессией, и совокупность профессионально обусловленных требований к учителю отразить в профессиограмме. Эти требования он объединил в три комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету. Разрабатывая профессиограмму учителя, В.А.Сластенин особо выделяет общепедагогические умения, составляющие, по его мнению, основу профессионализма педагога, и приходит к классификации уровней развития профессионально-педагогических умений [182, с.23].

В 80-90-х годах в работах Э.Ф.Зеера [76,163], И.А.Зимней [79], Н.В.Кузьминой и ее школы [103,104,105], А.К.Марковой [124,125], Л.М.Митиной [131] и др. предметом специальных теоретических и экспериментальных исследований стала проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности. Встал вопрос о взаимодействии личности и профессии, так как в процессе выполнения профессиональной деятельности происходят структурные изменения и в личности педагога, и в структуре самой деятельности [163].

В современной педагогической науке проблему общепедагогической подготовки будущего учителя решают О.А.Абдуллина, З.М.Большакова, Г.Н.Сериков, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Л.М.Митина, В.А.Сластенин, М.А.Чошанов и др. Ученые отмечают, что назрела потребность в учителе нового типа, общепедагогические знания которого составляли бы единую систему, функционирующую в его практической деятельности; учителе, способном гармонично сочетать свои теоретические знания и

общепедагогические умения; учителя, реально оценивающим ведущие идеи и тенденции передового педагогического опыта, пути применения теории на практике; учителя, способном создавать атмосферу обращенности к человеческой неповторимости и ее своеобразию. Назрела необходимость в подготовке не просто учителя-предметника, а, прежде всего, профессионала, способного видеть и изучать возможности и особенности развития школьников. В связи с этим стали принципиально важными для рассмотрения такие понятия как «профессионализм» и «компетентность».

Категории «профессионализм» и «компетентность» являются для нашего исследования принципиально важными и требуют конкретизации и уточнения. В словаре русского языка С.И.Ожегова термин «компетентный» трактуется как: «1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области (компетентный специалист). 2. Обладающий компетенцией» [142, с.294]. Там же дается двойное понимание термина «компетенция». Мы придерживаемся первой трактовки, которая под компетенцией понимает «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [142, с.294].

Большой энциклопедический словарь раскрывает понятие «компетентный» как «...обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent (франц.) – компетентный, правомочный. Competens (лат.) – соответствующий, способный. Competere – требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) – способность (компетенция)» [30, с.503].

Понятие «профессионализм» трактуется как «хорошее владение своей профессией» [142, с.646], как «...приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач» [164, с. 361].

Анализируя понятие «профессионализм», А.К.Маркова пришла к выводу, что оно употребляется в двух смыслах. Нормативный профессионализм определяет совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Реальный профессионализм характеризует набор психических качеств, которым обладает специалист. Мы солидарны с мнением автора, что характеристикой реального профессионализма может служить понятие «компетентность» [124].

Определяя содержание понятия «компетентность», ученые акцентируют разные его аспекты: способность субъекта к актуальному выполнению деятельности (В.Ландшеер); сформированность соответствующих навыков и умений (М.К.Кабардов, Е.В.Арцишевская); постоянное обновление знаний, потенциальная готовность специалиста решать задачи (П.В.Симонов); критичность мышления специалиста (М.А.Чошанов).

Представляется целесообразным уточнить понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетентность учителя». Конкретизация этих понятий позволит выделить факторы, способствующие повышению профессиональной компетентности будущих учителей.

В современной науке активно разрабатывается теория компетентного работника. Рассматривая содержание данной теории, В.Д.Симоненко констатирует, что в отечественной науке под профессиональной компетентностью понимается форма исполнения своей деятельности, обусловленная глубокими знаниями свойств преобразуемых предметов, свободным владением содержанием своего труда, а также соответствием имеющихся качеств требованиям профессионального труда, соответствующим уровнем самооценки. В итоге он приходит к выводу, что профессиональная компетентность охватывает все сферы личности и является основной целью, к овладению которой должен стремиться человек на пути профессионального становления [146, с.187].

В.Д.Симоненко определяет профессиональную компетентность как «уровень мастерства, достигаемый человеком на пути к профессиональному совершенствованию, который охватывает потребностно-мотивационную, операционно-техническую сферы личности, самосознание и формируется в активной деятельности» [146, с.188].

Н.В.Кузьмина понимает профессиональную компетентность как «устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов эффективного социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [103, с. 105].

Как показал анализ научной литературы, авторы очень часто отождествляют понятия «способность» и «компетентность». Мы считаем, что эти понятия должны быть разграничены. Так, Н.В.Кузьмина, понимая под компетентностью способности, тут же разграничивает эти понятия, утверждая, что компетентность является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности педагога наряду с типом направленности личности и уровнем способностей.

Под способностями понимают «индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [101, с.366]. В.А.Крутецкий добавляет, что «недопустимо отождествление способностей и знаний, умений, навыков» (т.е. компетентности) [102, с.238].

Иначе говоря, способности – это условие успешного овладения каким-либо видом деятельности, а компетентность – это состояние (степень) готовности к исполнению в этой деятельности.

А.К.Маркова под профессиональной компетентностью понимает «индивидуальную характеристику конкретного человека (или его действий), а именно – индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [124, с.31]. В соответствии с этим, автор различает и

характеризует четыре вида компетентности: специальная, социальная, личностная, индивидуальная:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом [124, с.34-35].

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Опираясь на подход, разрабатываемый в акмеологии (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бодалев, Н.В.Кузьмина и др.), можно рассматривать профессиональную компетентность специалиста как «комплексную характеристику субъекта труда, выражающую его профессиональную подготовленность и способность эффективно, творчески решать задачи профессиональной деятельности» [162,с.142]. Профессиональная компетентность выступает показателем соответствия

специалиста требованиям профессионального труда и включает в себя: профессиональные знания, умения и навыки, профессиональную позицию, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

Профессиональная позиция субъекта трудовой деятельности трактуется в акмеологии как сформировавшийся комплекс установок, отношений, субъективных ценностей. В основе профессиональной позиции лежит направленность личности, т.е. система смыслообразующих мотивов.

«Акмеологические инварианты» представляют собой внутренние побудители индивида, обуславливающие его потребность в профессиональном росте, творческом саморазвитии [162,с.143]. Сформированность акмеологических инвариант является необходимой внутренней предпосылкой для успешного формирования всех компонентов профессиональной компетентности. Индивидуально-психологические особенности человека определяют специфику процесса формирования, качественное своеобразие этих компонентов профессиональной компетентности.

С этой точки зрения интересен для нашего исследования подход к трактовке профессиональной компетентности М.А.Чошанова, несколько отличающийся от устоявшихся и, на наш взгляд, достаточно прагматичных дефиниций этого понятия. Автор рассматривает профессиональную компетентность как «стержневой показатель уровня квалификации специалиста» и раскрывает ее состав [214, с.6-7]:

- мобильность знания, то есть постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;
- гибкость метода, то есть не только понимание специалистом существа проблемы, но и умение решать ее практически в зависимости от конкретных условий;
- критичность мышления, то есть способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать



ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения.

Схематично состав профессиональной компетентности показан на рисунке 1.

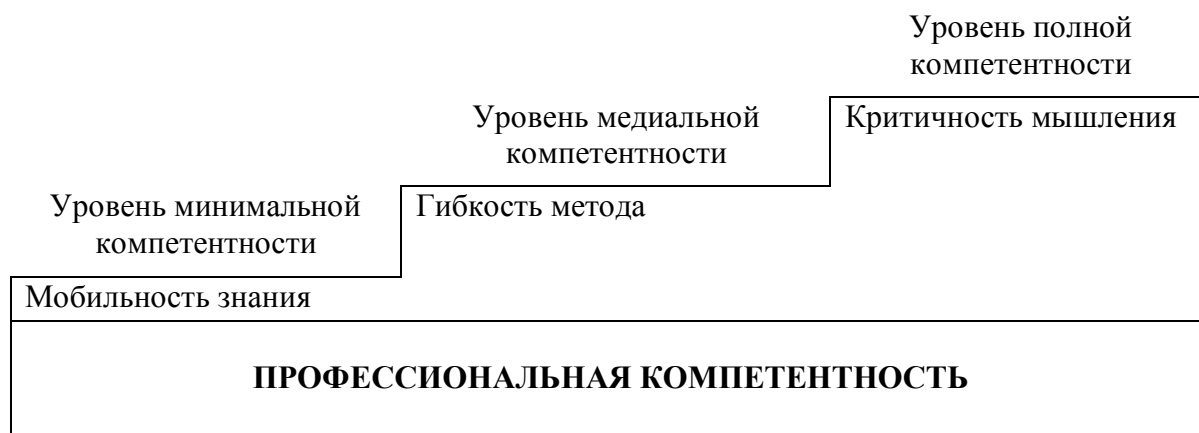


Рис.1. Состав профессиональной компетентности

Таким образом, проанализировав взгляды ученых на понимание категории «профессиональная компетентность», можно сделать вывод о неоднозначном подходе к ее трактовке. В своем диссертационном изыскании под профессиональной компетентностью мы будем понимать уровень профессиональной готовности к конкретной деятельности, включающий в себя профессиональные знания (уровень минимальной компетентности), умения, навыки (уровень медиальной компетентности), личностные качества и сформированную установку на данную профессию (уровень полной компетентности).

Мы солидарны с мнением М.А.Чошанова, что одним из путей формирования профессиональной компетентности специалиста является разработка и применение соответствующей технологии обучения. В нашем исследовании такой технологией является технология модульного обучения. Это обусловлено тем, что в качестве факторов, влияющих на повышение профессиональной компетентности, М.А.Чошановым выделены факторы «сжатия», модульности и проблемности. Причем, мы считаем ведущим фактором фактор модульности, поскольку именно он в сочетании с другими

обеспечивает мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления в структуре профессиональной компетентности специалиста, в частности педагога.

Дальнейшая логика исследования требует рассмотрения понятия «профессиональная компетентность учителя». Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что часто вместо понятия «профессиональная компетентность учителя», используется понятие «профессионально-педагогическая компетентность». В своем исследовании мы будем использовать эти понятия как равнозначные.

В педагогическом словаре профессиональная компетентность учителя определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [90, с.62].

В.А.Сластенин считает, что для того, чтобы управлять развитием личности, педагогу необходимо быть компетентным. Он предлагает под профессиональной компетентностью педагога понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [151, с.40].

Н.В.Кузьмина связывает понятие компетентности с профессиональной деятельностью и выделяет ее в качестве одного из компонентов квалификационной характеристики. Профессионально-педагогическая компетентность рассматривается исследователем как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется [107, с.89]. То есть, профессионально-педагогическая компетентность – это совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом

структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Аналогичной точки зрения придерживается Э.М.Никитин, связывая профессиональную компетентность учителя с показателем уровня его профессиональной квалификации. Автор раскрывает профессиональную компетентность учителя как «... интегральную профессионально-личностную характеристику, определяемую готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Таким образом, она имеет конкретно-исторический характер и может служить показателем уровня квалификации» [137, с.5].

В своих исследованиях А.К.Маркова рассматривает профессиональную компетентность учителя как сформированность пяти сторон труда: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность (процессуальные показатели) и обученность, воспитанность школьников (результат труда). Профессионально компетентным, по ее мнению, является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [125].

Г.Н.Сериков, понимая под компетентностью специалиста характеристику его квалификации, предлагает профессиональную компетентность работников образования рассматривать как элемент образованности, то есть синтез усвоенных знаний с конкретикой их применения в профессиональной деятельности [175, с.122].

Наиболее продуктивным для нашего исследования является трактовка профессиональной компетентности педагога, разработанная профессором Э.Ф.Зеером. Автор определяет ее как одну из основных подструктур личности педагога. Для определения структуры личности им исследовалась педагогическая деятельность. В ней были выделены профессиональные

функции педагога, реализация которых, как считает Э.Ф.Зеер, приводит к образованию четырех подструктур личности: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных личностных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств. Также им были выделены уровни профессиональной компетентности субъекта деятельности: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт, профессионализм, профессиональная культура [77, 163].

Проблеме понимания и развития профессиональной компетентности педагога посвящен ряд диссертационных исследований [26, 66, 67, 92, 95 и др.].

Так, Л.Г.Бобкова профессиональную компетентность учителя понимает как единство теоретической, практической, мотивационно-отношенческой готовности к осуществлению педагогической деятельности [26].

В диссертационном исследовании А.В.Журенко отмечается важность личностных профессионально значимых качеств педагога для развития его профессиональной компетентности. Под личностными профессионально значимыми качествами он понимает потенциальные способности личности, проявляющиеся в профессиональной деятельности. Они становятся инструментом в профессиональной деятельности, если облачаются в профессиональные навыки, умения, специфические знания [67].

Таким образом, проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований показывает наличие различных подходов к определению профессиональной компетентности учителя. Профессиональную компетентность учителя исследователи рассматривают как:

- психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно;
- обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции;
- готовность к осуществлению педагогической деятельности;

- характеристику уровня квалификации специалиста;
- сформированность процессуальных и результативных сторон труда;
- интегральную профессионально-личностную характеристику.

В своем исследовании мы придерживаемся следующего рабочего определения профессиональной компетентности учителя. Под профессиональной компетентностью учителя мы будем понимать уровень готовности к педагогической деятельности, включающий в себя специальные педагогические знания (уровень минимальной профессионально-педагогической компетентности), умения, навыки (уровень медиальной профессионально-педагогической компетентности), личностные качества и сформированную установку на педагогическую профессию (уровень полной профессионально-педагогической компетентности).

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности» и, как производную этих понятий – «готовность к реализации технологии модульного обучения».

В справочной литературе сущность понятия «готовность» определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [142, с.143]. В психологической литературе среди многообразия подходов к определению сущности понятия «готовность» можно выделить два основных. Первый подход - понимание сущности понятия «готовность» как определенного психического состояния.

Н.Д. Левитов [113] под психическим состоянием понимает целостную характеристику психической деятельности в определенный период времени, в котором, по мнению автора, выражается своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. В связи с этим, психическое состояние понимается как конкретное проявление всех компонентов, явлений психики в определенный период

времени. Исследователь, разграничивая процессы и состояния, утверждает, что психическое состояние - это фон, на котором проходят психические процессы. Важным состоянием является готовность к деятельности. Н.Д.Левитов рассматривает длительную готовность и временное состояние готовности («предстартовое состояние»), где определяет три вида последнего: пониженную, обычную, повышенную готовности.

Вторым подходом является понимание сущности психологической готовности к деятельности через феномен установки.

По концепции Д.Н.Узнадзе, возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое получило название установки, возникновение которой обусловлено, с одной стороны, его потребностями, а с другой стороны - объективной ситуацией удовлетворения этой потребности. Д.Н.Узнадзе определяет установку как «состояние личности, момента ее динамической определенности, поскольку направленность сознания связана с начальной реакцией человека на возникновение ситуаций, в которых ему приходится решать задачу» [201, с. 176]. С точки зрения автора, готовность - «такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта» [201, с.177].

С.Л. Рубинштейн рассматривает готовность как «свойство личности, обуславливающее ее общественно значимое поведение и включающее наряду с системой мотивов и задач также и способности человека выполнять ту или иную общественно полезную деятельность» [170, с.119].

Кроме того, в психологии различают понятия:

- **профессиональная готовность** – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять;
- **профессиональная подготовленность** – оптимальный результат профессиональной подготовки и обученности личности;

- **готовность к труду** – сложное образование, включающее две подструктуры – операциональные (система базисных политехнических и профессиональных знаний и умений) и личностные (установка, направленность на труд, особенности мотивов и интересов к нему, система привычек и отношений, эмоциональные и волевые функции человека и профессионально значимые качества личности) компоненты [156].

Изучая готовность к труду, К.К.Платонов [156] выделил три значения этого понятия: широкое, более конкретное, наиболее конкретное. В широком значении готовность понимается им как результат трудового воспитания с раннего детства, выражается в желании трудиться. В более конкретном – как потребность в труде в результате профессионального обучения и воспитания, итог профессионального развития и социальной зрелости личности. В наиболее конкретном (готовность к непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях труду) – как результат психологической подготовки и психологической мобилизации.

В педагогической литературе встречаются аналогичные трактовки понятия готовности к некоторым видам деятельности. Так, В.В.Сериков определяет готовность к труду как систему «качеств личности, выступающую как одно из следствий, проявлений ее всестороннего гармонического развития, подготовленности к выполнению важнейших социальных функций, проявляющуюся в активно-положительном отношении к производственной деятельности, в способности активно и быстро овладевать профессией» [174, с.57].

Аналогичной точки зрения придерживаются Ю.В.Укке и Л.П.Алексеева. Авторы полагают, что «готовность к профессиональной деятельности предполагает не только обученность способам осуществления профессиональных функций, но и сформированность у личности положительного отношения к предстоящему труду, к перспективе развития данной профессии, к возможности самосовершенствования» [202, с.49].

Г.А.Бокарева определяет готовность к определенной профессиональной деятельности как свойство личности, сводящееся к системе компонентов:

- **содержательно-процессуальный** (знания и рациональные методы их усвоения, умения применять на практике, творческие способы умственной деятельности);
- **идейно-нравственный** (осознание смысла получаемых заданий);
- **мотивационно-целевой** (стремление к самостоятельной постановке и достижению целей самообразования, ответственность при выполнении обязанностей и др.);
- **ориентировочно-профессиональный** (осознание знаний и методов их приобретения как базовых основ профессиональных знаний) [28].

Для нашего исследования особый интерес представляет определение готовности к трудовой деятельности М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовича, которые определяют ее как устойчивую характеристику личности, называя ее подготовленностью или длительной готовностью. Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности [64]. Авторы выделяют в готовности специалистов к трудовой деятельности следующие элементы:

- **мотивационный** (положительное отношение к профессии, интерес к ней, потребность успешно выполнять поставленную задачу, стремиться добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);
- **ориентационный** (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности);
- **операциональный** (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения, обобщения и др.);
- **волевой** (самоконтроль, самомобилизация, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей);



- **оценочный** (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [64].

В своем исследовании под профессиональной готовностью мы понимаем подготовленность личности к профессиональной деятельности, ее интегральное свойство, состоящее из мотивационного, ориентационного, операционального, волевого и оценочного компонентов.

Готовность студента-выпускника – существенная предпосылка эффективности его профессиональной деятельности после окончания вуза. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и успешно перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Готовность – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего их совершенствования и повышения квалификации.

Проблемы формирования и развития профессиональной готовности к педагогической деятельности, различным ее видам находятся в центре внимания многих современных исследований [1, 85, 122, 134, 147, 226 и др.]. Однако готовность к какому-либо виду педагогического труда трактуется по-разному: как «овладение рядом общепедагогических умений» [213], как «целенаправленный комплекс качеств, знаний, практических навыков и умений, отношений, состояний» [134], как «целостное внутреннее свойство, интегративная способность личности» [226], как «интегральное образование личности» [176].

В исследованиях К.М.Дурай-Новаковой [60] под готовностью понимается система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности.

По мнению автора, готовность это предпосылка эффективной деятельности, которая является результатом специальной подготовки. К.М.Дурай-Новакова понимает готовность как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки - профессиональной

направленности профессионального образования, воспитания, самовоспитания, профессионального самоопределения. Содержание готовности включает в себя осознание высокой роли и социальной ответственности, стремление активно (самостоятельно, творчески) выполнять профессиональные задачи, установку (настрой на актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе знаний, умений, навыков) [60, с. 229].

В.А.Сластенин представляет готовность к педагогической деятельности в виде совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессионально-педагогических функций.

Сущностными показателями готовности к педагогической деятельности исследователь считает: «... способности к идентификации себя с другими или перцептивные способности, психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность и другое. Она включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, то есть такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [182, с.79].

И.Н.Колесникова [91] готовность к педагогической деятельности рассматривает как интегративные профессиональные качества учителя, обеспечивающие развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности. Представив содержание и структуру готовности в виде блоков, автор указывает на наличие в них осознанности (сознания) будущим учителем места и функциональных возможностей своей педагогической деятельности в конкретной социокультурной ситуации, личностно-гуманной ориентации, способности быть носителем социокультурных и профессиональных ценностей в жизнедеятельности других людей; конкретной позиции учителя; профессиональной

компетентности, соответствие подготовки будущего учителя современному уровню развития науки о педагогической деятельности.

Л.К.Веретенникова дает следующее определение: «Готовность к педагогической деятельности, тому или иному ее виду есть интегральное образование, включающее в себя профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых для этой деятельности общих и специальных знаний, умений и навыков и потребность в осуществлении этой деятельности» [44, с.18].

Своеобразный взгляд на проблему готовности имеет Г.И.Хозяинов [208]. Исследователь рассматривает связь готовности с педагогическим мастерством. Готовность к педагогической деятельности определяется как показатель овладения основами педагогического мастерства. Г.И.Хозяинов понимает готовность к педагогической деятельности как сложное личностное образование, которое проявляется как потенциальное качество личности.

Структура готовности, по мнению исследователя, обязательно должна включать как наиболее значимый и определяющий свой компонент, положительное отношение к деятельности. В свою очередь положительное отношение к педагогической деятельности подразумевает осознание социальной значимости работы педагога и необходимости ее выполнения как своего общественного и профессионального долга.

Содержание готовности, согласно исследованию Г.И.Хозяинова, состоит из трех компонентов: теоретические и методические знания; профессиональные и прикладные умения; положительное отношение к деятельности [208].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, показал, что по проблеме формирования готовности к педагогической деятельности накоплен значительный объем теоретических и практических изысканий. При чем, трактовка готовности к педагогической деятельности весьма различна. В своем исследовании под готовностью к

педагогической деятельности мы будем понимать внутреннее свойство личности, необходимое для успешного решения социально-профессиональных задач, проявляющееся в стремлении к педагогической деятельности (личность убеждена в необходимости осуществления этой деятельности и внутренне к ней сориентирована) и в овладении этой деятельностью (личность знает, как осуществлять педагогическую деятельность, имеет определенные умения и навыки).

В последнее время основной тенденцией изучения готовности к педагогической деятельности является рассмотрение ее как интегративного профессионально значимого качества (свойства) личности, как психологического новообразования, в состав которого входят различные компоненты, в зависимости от определенного вида готовности. Данный подход является перспективным и предполагает изучение готовности как целостного многоуровневого образования. В этой связи представляется важным исследование структуры профессиональной готовности как целостного явления.

В ряде исследований [1, 85, 122, 147, 226 и др.] структура готовности к какому - либо виду деятельности имеет трехкомпонентный состав: мотивационно-отношенческий, теоретический и практический.

Мотивационно-отношенческий компонент включает в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности (педагогической). Теоретическая готовность отражает определенную сумму профессиональных (психолого-педагогических и специальных) знаний, необходимых для осуществления какого-либо вида деятельности (педагогической). Практическая готовность предусматривает наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков.

Компоненты готовности учителя к различным видам педагогической деятельности достаточно полно проанализированы в диссертационном исследовании Н.В.Останиной [147]. В своем исследовании в качестве компонентов готовности к педагогической деятельности мы выбираем

следующие: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный (рис. 2).

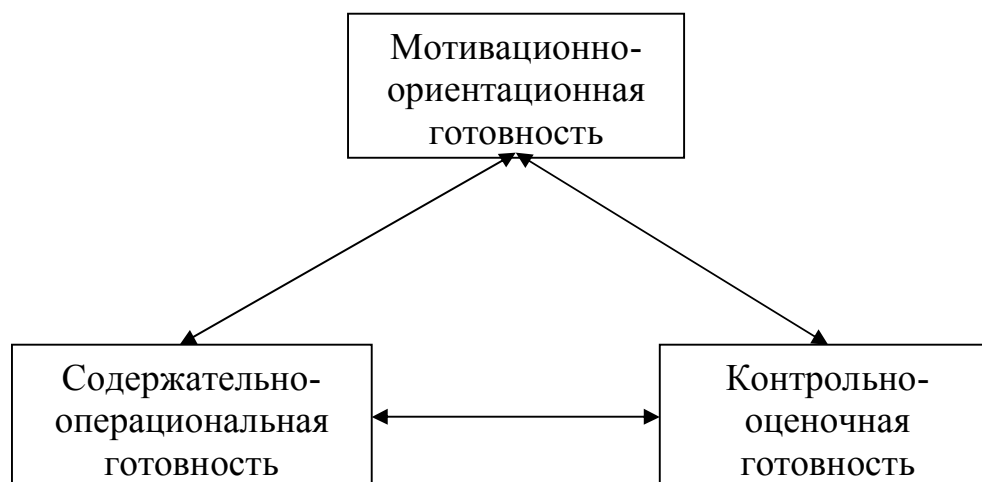


Рис 2. Структура готовности к педагогической деятельности

Кратко охарактеризуем каждый компонент готовности к педагогической деятельности.

**Мотивационно-ориентационный.** Мотивация как движущая сила поведения человека занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все ее основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [15].

Мотивационно-ориентационный компонент предполагает пробуждение личностно значимого отношения к объекту и предмету его профессионального труда, проявляющегося в социальных мотивах, побуждающих субъекта к педагогической деятельности, вычленении социально значимой цели профессиональных действий, в наличии тесной связи между осуществляемой системой педагогического воздействия и осознанием его мотивов; выработке навыков анализа и стремления к активному разрешению педагогических ситуаций; формирование настроения и постоянной ориентации на педагогическую деятельность.

Мотивационно-ориентационный компонент выполняет регулятивную и ориентационную функции.

**Содержательно-операциональный.** Здесь осуществляется формирование целостной системы общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков; формирование направленности на приобретение и обогащение информации о сущности и структуре педагогической деятельности, о ее социально-психологических закономерностях, на реализацию умений и навыков оперировать данной информацией в различных видах профессиональной деятельности.

Содержательно-операциональный компонент выполняет информационную и конструктивную функции.

**Контрольно-оценочный.** Этот компонент состоит в выработке навыков самоконтроля, самооценки, умения объективно соотнести уровень развитости личностных качеств с социально-педагогическими нормами, иначе говоря, - в формировании умений педагогической рефлексии.

Контрольно-оценочный компонент выполняет функцию контроля и направлен на объективизацию и оперативную коррекцию педагогической деятельности.

На основе положений концепции формирования личности учителя В.А.Сластенина, теоретических положений о понятии профессиональной готовности (Б.Г.Ананьев, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.), а также на основе анализа результатов собственной опытной работы, под готовностью будущего учителя к реализации технологии модульного обучения мы понимаем целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов. В данном определении нами делается

акцент на социально-профессиональное качество личности, что связано с современными требованиями к личности педагога.

Таким образом, на основе теоретического анализа педагогических исследований по проблемам подготовки учителей в высших учебных заведениях, мы пришли к следующим выводам, которые составляют исходные позиции нашего изыскания:

- назрела необходимость в подготовке не просто учителя-предметника, а, прежде всего, профессионала, общепедагогические знания которого составляли бы единую систему, функционирующую в его практической деятельности; учителя, способного гармонично сочетать свои теоретические знания и общепедагогические умения; учителя, реально оценивающего ведущие идеи и тенденции передового педагогического опыта, пути применения теории на практике;

- под профессиональной компетентностью учителя мы будем понимать уровень готовности к педагогической деятельности, включающий в себя специальные педагогические знания (уровень минимальной профессионально-педагогической компетентности), умения, навыки (уровень медиальной профессионально-педагогической компетентности), личностные качества и сформированную установку на педагогическую профессию (уровень полной профессионально-педагогической компетентности);

- факторами, влияющими на повышение профессиональной компетентности, являются факторы «сжатия», модульности и проблемности. Причем, ведущим фактором является фактор модульности, поскольку именно он в сочетании с другими обеспечивает мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления в структуре профессиональной компетентности педагога. Поэтому готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения может выступать в качестве фактора повышения их профессиональной компетентности;

- под готовностью будущего учителя к реализации технологии модульного обучения мы понимаем целостное социально-

профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

## **1.2. Особенности реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе**

Одной из приоритетных задач современной системы образования, сформулированных в августе 2001 г. Государственным Советом Российской Федерации, является достижение нового современного качества профессионального образования. Возрастают требования к общей культуре специалиста, его методической подготовке, развитию способности к самообразованию и творческому использованию накопленного опыта. В соответствии этим повышается уровень требований к выпускникам педагогических вузов: образование на современном этапе рассматривается как путь развития личности, поэтому будущий учитель должен обладать способностью мыслить и действовать творчески, строить свою профессиональную деятельность на основе сотрудничества с учащимися, уважения их творческой позиции, развития инициативы. Именно от уровня профессиональной компетентности учителя в значительной степени зависит желание учиться у современных школьников.

В той ситуации, которую сегодня переживает российское образование, и, в частности, школа, особую потребность педагоги испытывают в надежных педагогических технологиях, т.к. любая технология отвечает на вопрос: как добиться результата.

Все это обуславливает ориентацию педагогов на разработку и использование новых педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения.



Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «технология», «педагогическая технология» и «технология модульного обучения».

Термин «технология» происходит от греческих «*techne*» - искусство, мастерство и «*logos*» - наука, закон. Дословно «технология» - наука о мастерстве. Термин «технология» впервые ввел в 1772 г. профессор Геттингенского университета И.Бекман для обозначения ремесленного искусства, включающего в себя профессиональные навыки и эмпирические представления об орудиях труда и трудовых операциях [193, с.205].

В словаре русского языка С.И.Ожегова технология определяется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [142, с.825]. В философской литературе технология определяется как «набор и последовательность операций, выполняемых с помощью данной техники в каждом определенном производственном процессе» [205, с.325], «как наука, как средство достижения поставленной цели, как опыт и навыки, как процесс преобразования любой деятельности, как процесс социального потребления» [126, с.497].

Современное понимание технологии имеет несколько смыслов:

1. Технологическая форма движения материи – глобальная совокупность материальных процессов вещественно-энергетического взаимодействия общества и природы, протекающих в системах техники и формирующих техносферу и ноосферу (по теории В.И.Вернадского).

2. Технологический процесс – материальные воздействия на предмет, вызывающие в нем целесообразные качественные и количественные изменения свойств и пространственно-временного положения, при этом обобщенным предметом технологических изменений являются различные формы вещества, энергии и информации.

3. Технологические науки – класс технических наук, изучающих проблемы превращения природных предметов и процессов в искусственные целесообразные формы [193, с.205].

На технологичность, как универсальный подход, указывает болгарский ученый Н.Стефанов, отмечающий, что там, где человек относится к окружающим его процессам активно и целенаправленно, где он стремится сознательно и планомерно изменить естественную или социальную среду, в принципе, возможна технология [190].

Обобщив известные определения технологии, С.А.Новоселов предложил следующие два определения технологии, которые могут быть использованы как родовые понятия для определения видов технологий в конкретных областях деятельности.

«Технология в методологическом плане – это совокупность методов и способов целенаправленного изменения (формирования) состояния, свойств, содержания и формы объектов, на которые направлена сознательная человеческая деятельность. Если объектом технологии является производство, например, технических объектов, то мы имеем дело с производственными техническими технологиями, а если объектом (или одновременно субъектом и объектом) технологии является обучаемый как участник педагогического процесса, то речь идет уже о педагогических технологиях и т.д.» [141, с.42].

«Технология в алгоритмическом плане – это описание (алгоритм) процесса целенаправленного изменения состояния, свойств, содержания и формы объектов воздействия, в котором указаны все операции и их составные части, их последовательность и чередование, параметры выполнения операций, технологические режимы, материалы, оборудование, инструменты, необходимое для достижения цели время, квалификация работников и т.п.» [141, с. 43].

Таким образом, в современном толковании понятия «технология» прослеживаются такие характерные особенности как: связь науки с

производством, целесообразная организация процесса, его структурная расчлененность, координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата, возможность распространения технологического подхода в различные сферы общества, в том числе и образовательную.

Идея «технологизации» образовательного процесса не нова. Еще Я.А.Коменский говорил: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высоко результативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, образования юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу» [94, с.199].

Более подробно исторические аспекты проблемы педагогической технологии исследованы М.В.Клариным [86, 87, 88], В.Ю.Питюковым [155], Н.О.Яковлевой [227].

Так, Н.О.Яковлева в своем исследовании [227] выделяет три периода истории развития проблемы педагогической технологии: 1) 1940-1960 гг.; 2) 1970-1980 гг.; 3) 1990-е гг. Это позволило установить исторические тенденции возникновения и развития проблемы, определить уже разработанные аспекты, а также малоизученные. Кратко охарактеризуем указанную историческую ретроспективу проблемы.

На протяжении последнего столетия делались разные попытки «технологизировать» процесс обучения. Так, до середины 50-х годов они, в основном, выражались в использовании технологических средств. Разработки сторонников «технологизации» образовательного процесса были направлены на создание своего рода технической среды обучения.

Одновременно с этим направлением возникает другой технологический подход к построению обучения. Появляется так называемая технология педагогических методов, то есть технология самого построения учебного

процесса. Фундаментом этой технология является программированное обучение. Его характерные черты: уточнение учебных целей и поэтапная процедура их достижения. Ориентация учебного процесса на четкие цели привлекла к программированному обучению внимание педагогов во всем мире. Программированное обучение – это своего рода автоматический репетитор, который ведет ученика путем коротких логически связанных шагов так, что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата. Вследствие этого учащиеся постепенно приближаются к ответу, который является целью их обучения. Расцвет программированного обучения наблюдается в 60-е годы.

Однако понимание под программированием любого упорядоченного набора дидактических материалов было отвергнуто как упрощение, альтернативой которому можно считать технологическую разработку программы обучения: составление полного набора учебных целей, подбор критериев их оценки, точное описание условий обучения.

В 70-е г. вырабатывается общая установка на такую педагогическую технологию: она должна обеспечить полную управляемость учебного заведения и, прежде всего, учебного процесса.

Управление учебным процессом обеспечивается точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Сущность педагогической технологии заключается в конструировании и осуществлении такого учебного процесса, который гарантирует достижение поставленных целей.

Предметом педагогических технологий является конструирование систем (моделей) обучения на основе конкретных целей, содержания и средств.

Подводя итоги исторического экскурса в развитие проблемы разработки и внедрения новых технологий обучения, ориентированных на

повышение качества образования обучаемых, считаем возможным констатировать, что, несмотря на существенные сдвиги, данная проблема не стала предметом специальных исследований с точки зрения повышения профессиональной компетентности будущих учителей и до сих пор остается актуальной.

Проанализируем понятие «педагогическая технология».

В настоящее время понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Так, Б.Т.Лихачев понимает под педагогической технологией «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [119, с.17]. Далее он отмечает, что педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. При этом технологический процесс представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения отдельной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков, решения задач и т.п. [119, с.17].

М.В.Кларин характеризует педагогическую технологию как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [88].

В.П.Беспалько отмечает, что «педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [24, с. 6]. М.А.Чошанов определяет технологию обучения как составную процессуальную часть дидактической системы [214].

А.Г.Молибог – как систему указаний, предписаний по оптимизации обучения [132]. Под педагогической технологией К.Силбер понимает «комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства

и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» [230, с. 21].

Анализируя вышеназванные определения понятия «педагогическая технология», мы пришли к выводу, что определение, данное В.П. Беспалько, не исчерпывает весь объем назначений технологии, поскольку кроме проектирования технология предполагает и внедрение стратегии обучения в практику через систему процедур и операций. А.Г.Молибог рассматривает технологию обучения на уровне конкретной методики, сужая ее роль до конкретных действий и способов обучения на практике.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, под педагогической технологией, вслед за Б.Т.Лихачевым, мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат.

Мы солидарны с мнением Г.К. Селевко, который полагает, что понятие «педагогическая технология» может быть отмечена тремя аспектами: научным; процессуально описательным; процессуально действенным. Он отмечает, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [171, с.15].

Это утверждение подтверждается исследованиями М.М.Левиной, которая считает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, то есть образовательным процессом. Она пишет, что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии

обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс» [112, с. 6-7].

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, И.Марев, М.А.Чошанов и др.) [23, 87, 123, 214] по проблемам педагогической технологии позволил выделить существенные признаки: диагностическое целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация. Мы вполне солидарны с Н.О. Яковлевой, которая считает, что, помимо указанных признаков, следует рассматривать еще один признак – гибкость педагогической технологии [227, с.32].

Кратко охарактеризуем каждый признак. Диагностическое целеполагание и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность выражает качество педагогической технологии, которое обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя, и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость дает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные цели. Признак визуализации реализуется через применение различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирование дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Технологическая гибкость обеспечивает процессуальный аспект обучения, включая вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучаемых [214]. По мнению Н.О.Яковлевой «под гибкой педагогической технологией понимается содержание и процесс развертывания определенных технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический

результат и способных оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся условиям, то есть адаптироваться к вариативности уровней сложности и трудностей учебной деятельности» [227, с.41-42].

Н.Ф.Талызина [191] выделяет общий признак технологии обучения – направленность на практику обучения. А.П.Беляева рассматривает «технологию обучения» как обобщающее понятие и акцентирует внимание на следующих признаках: целеполагание; планирование; научная организация учебно-воспитательного процесса; использование методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию, повышению эффективности обучения и воспитания [160, с.31].

Своеобразный подход к определению «педагогической технологии» и выделения ее признаков мы находим у Ф.А.Фрадкина, который отмечает, что «педагогическая технология» в истории педагогики – это системное, концептуальное, нормативное, объектированное инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируется ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [206, с.12].

Как видим, автор отмечает «концептуальность» как важный признак педагогической технологии.

Исходя из вышеизложенного, нам представляется, что наиболее продуктивными и в то же время наиболее отвечающими предмету нашего исследования являются критерии технологичности, разработанные Г.К.Селевко [171]. К ним относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Кратко охарактеризуем каждый критерий.

Концептуальность предполагает опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. Системность выражается в проявлении всех признаков системы: логики



процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности. Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов. Эффективность связывается с результативностью и оптимальностью затрат; гарантией достижения определенного стандарта обучения. Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Известно, что основой последовательной организации обучения является оперативная диагностика протекания учебного процесса. В соответствии с ней в технологическом порядке выделяются: постановка целей и их максимальное уточнение (этот этап имеет первоочередное значение), четкая ориентация обучения на учебные цели; направленность учебных целей всего процесса на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов. Благодаря таким четким тактам, учебный процесс приобретает модульный характер, складывается из автономных блоков, которые имеют свои функции, разное содержание, но общую структуру.

Иными словами, здесь представлен циклический алгоритм действий педагога, многократное повторение которого применительно к новым разделам содержания (с соответствующими вариантами целей, процедур обучения и способов контроля) исчерпывает весь процесс обучения.

Данная структура учебного процесса носит конструктивный (а не описательный) характер, который позволяет добиваться запланированного результата [40]. Поэтому в современных условиях основной учебной единицей перестает быть урок (учебное занятие), а становится блок уроков по теме, отсюда прямой выход в технологию модульного обучения [227].

В рамках нашего исследования нас будет интересовать именно эта технология, поскольку именно она обеспечивает мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления в структуре профессиональной компетентности педагога.

Вопрос о модульном обучении был поставлен в 1972 г. на состоявшейся в Токио Всемирной конференции ЮНЕСКО по просвещению взрослых, на которой было рекомендовано для непрерывного обучения. Польский дидакт В.Оконь отмечает, что существует, по меньшей мере, две разновидности модульной системы: одна из них получила развитие в США, а вторая в ФРГ. По американской версии, модуль - это часть школьного дня, заполненного соответствующим дидактическим содержанием (полный день работы состоит из 24 модулей или около 360 минут). Немецкая версия модульной системы больше внимания уделяет содержанию, нежели организационным элементам. Модуль по этой версии представляет собой программную единицу, представляющую относительно замкнутый отрезок обучения [143, с.112].

В отечественной педагогике проблемы модульного обучения рассматривают в своих исследованиях А.П.Беляева, Н.В.Бородина, И.Б.Николаева, М.А.Чошанов, Т.И.Шамова, Н.Е.Эрганогва, П.А.Юцявичене и др.

Важной на наш взгляд является мысль о том, что модульное обучение представляет собой новый вид обучения. Это обусловлено тем, что модульный подход, по мнению Т.И.Шамовой [217], базируется на системно-структурном, деятельностном, технологическом, личностно ориентированном подходах в обучении, на известных теориях и педагогических идеях управления процессом усвоения знаний:

- теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина);

- теории развивающегося обучения (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин);

- теории формирования обобщенных умений и навыков в процессе самостоятельной работы школьников (И.Я.Лернер, А.В.Усова);

- идея программированного и кибернетического подходов в обучении (В.П.Беспалько, П.А.Юцявичене);

Под модульным обучением в педагогике (М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене) понимается такой вид обучения, при котором обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [224].

Аналогично определяет модульное обучение В.С.Безрукова: «Модульное обучение – это такое построение содержания подготовки рабочих, когда каждый из них может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. При модульном обучении педагог начинает выполнять помимо информирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта и координатора» [16, с.221].

И.С.Карасова представляет модульное обучение как вид обучения, основой которого является модульная программа, разработанная на основе целей обучения, включающая в себя программу действий ученика, учебный материал, подлежащий усвоению и организационно-методическая система руководства со стороны учителя эти видом обучения [84].

К ведущим принципам модульного обучения ученые в своих исследованиях [214, 224] относят следующие принципы: модульности; структуризации содержания обучения на обособленные элементы; динамичности; деятельности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

П.А.Юцявичене раскрывает содержание указанных принципов следующим образом. Принцип модульности определяется построением учебного материала в виде отдельных «функциональных узлов» - модулей, ориентированных на достижение поставленных дидактических целей.

Второй принцип требует рассматривать учебный материал в рамках модуля не только как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, но и как имеющую определенную структуру, состоящую из обособленных элементов.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом динамики социального заказа. Учебный материал должен быть построен так, чтобы разделы его переменной части были достаточно независимы друг от друга и позволяли бы быстро изменять, дополнять, развивать учебный материал каждого раздела.

Принцип деятельности означает овладение системой действенных знаний. Данный принцип выражает целенаправленность обучения, которая способствует формированию мотивации обучения.

Гибкость построения модульной программы и модулей выражается в обеспечении возможности приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Принцип осознанной перспективы подразумевает понятие и осознание целей обучения, которые выступают в качестве значимых результатов, так как осознание деятельности формирует положительную мотивацию учения, развивает познавательные интересы.

Принцип разносторонности методического консультирования требует, чтобы в модулях предлагалось сочетание различных методов и путей усвоения содержания обучения, которые педагог и обучающийся могут выбирать свободно или конструировать самостоятельно. Кроме того, в модулях должно осуществляться методическое консультирование педагога по организации процесса обучения.

Принцип паритетности в обучении предполагает субъект-субъектные отношения, определяющие условия для совместного выбора педагогом и обучающимися оптимального пути обучения и обеспечивающие возможность самостоятельного усвоения обучающимся до определенного уровня.

На основе теории поэтапного формирования умственных действий Т.И.Шамовой удалось сформулировать несколько иные принципы модульного обучения [217].

1. Принцип целевого назначения (модули: познавательные, операционные, смешанные).
2. Принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.
3. Принцип обратной связи.

Некоторые ученые, в том числе И.Б.Николаева, М.А.Чошанов, Н.О.Яковлева, склонны к тому, что рамки модульного подхода к обучению оказываются тесными, поскольку описание организации такого образовательного процесса, когда в основу положена интеграция целей, содержания, форм и методов образования, невозможно, исходя из принципов только модульного обучения. Так, И.Б.Николаева указывает на технологию проблемно-модульного обучения. Педагогическая технология проблемно-модульного обучения, по мнению И.Б.Николаевой, базируется на единстве принципов системного квантования, проблемности и модульности. Учитывая реализацию МПС в обучении, она отмечает: «Основопологающими, определяющими общее направление проблемно-модульного обучения, его цели, содержание и методику организации, являются следующие принципы: модульности; системного квантования; осознанной перспективы (мотивации); проблемности: гибкости; динамичности; когнитивной визуализации» [138, с.91].

Технология модульного обучения связана с проблемой самообразования, осуществить которую можно на основе принципа

индивидуализации. В условиях классно-урочной системы обучения технология модульного обучения в наибольшей степени способствует решению задач индивидуализации. Овладение знаниями при модульном обучении осуществляется посредством набора дидактических материалов с организационно-методическими указаниями, способствующими работе в индивидуальном темпе [227].

В своем исследовании под технологией модульного обучения мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

Мы солидарны с П.А.Юцвичене, что принципиальные отличия технологии модульной организации образовательного процесса от традиционной системы следующие: а) содержание обучения представляется в законченных самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению; б) в основе модульного обучения лежат субъект - субъектные отношения между педагогом и обучающимися; в) система модульного обучения обеспечивает самостоятельное, осознанное достижение учащимися определенного уровня в учении; г) система модульного обучения обеспечивает высокую степень адаптивности элементов к условиям педагогического процесса [224].

В интересах нашего исследования проанализируем понятие «модуль» и различные подходы к технологии его конструирования.

Словарь русского языка дает следующее определение: «Модуль (от лат. *modus* – мера) – это отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации; исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров; законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию» [142, с.370].

Традиционное толкование термина «модуль», связанное с техническими и прикладными науками: математикой, архитектурой, радиоэлектроникой и др., определяется как фиксированный функциональный узел. Однако, по мнению ряда авторов, с чем мы вполне солидарны, при переносе такого определения в область дидактики теряются два важных качества модуля: мобильность и гибкость. Использование принципа модульности в учебном процессе, когда строение модуля опирается на базовые (инвариантные) и вариативные компоненты, что позволяет сохранить логику учебного предмета и учебной дисциплины, способствует формированию мобильности знаний учащихся и гибкости метода их получения.

Существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и разработки форм и методов обучения. Этим проблемам посвящены работы отечественных и зарубежных авторов Ю.К.Балашова, Н.В.Бородиной, А.А.Вербицкого, В.М.Гареева, Б.Гольдшмидта, М.Гольдшмидта, Дж.Рассела, В.А.Рыжова, М.А.Чошанова, Т.И.Шамовой, П.А.Юцявичене, Н.Е.Эргановой и др. Так, Б.Гольдшмидт и М.Гольдшмидт понимают под модулем формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенных целей [228].

Несколько иначе определяет суть модуля Дж.Рассел, а именно: как построение автономных порций учебного материала [229].

По мнению В.С.Безруковой, модуль – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы [16].

И.Б.Николаева предлагает трактовать модуль как «целевую логически завершённую единицу учебного материала (целевой функциональный узел),

построенную на принципах содержательной компактности, проблемности, вариативности, знаково-графической наглядности, предназначенную для достижения конкретных дидактических целей» [138, с.89].

Ю.К.Балашов и В.А.Рыжов отмечают, что модуль представляет собой определенный объем информации, необходимой для выполнения какой-либо профессиональной деятельности [14].

В.М.Гареев, С.И.Куликов, Е.М.Дурко под модулем понимают интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной проблеме [50].

Совершенно иное понимание модуля можно найти в работе А.А.Вербицкого. Он вводит понятие деятельностный модуль «в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным» [43, с. 41]. Автор подчеркивает, что понятие деятельностный модуль принципиально отличается от понятия обучающий модуль, под которым понимается фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему. А.А.Вербицкий группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста [43].

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что толкование модуля с позиций педагогики неоднозначно. Кроме того, до сих пор нет единства во мнении по структуре модуля. Так, Ю.К.Балашов и В.А.Рыжов отмечают, что модуль может включать несколько модульных единиц, каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема. Модульные единицы могут расширять и дополнять содержание модуля в зависимости от требований конкретной профессиональной деятельности [14]. А.А.Вербицкий указывает, что обучающий модуль состоит из фрагмента содержания курса и методических материалов к нему [43].

В.М.Гареевым, С.И.Куликовым, Е.М.Дурко предлагается следующая структура модуля: наименование модуля; теоретические занятия;



практические занятия; программное обеспечение; самостоятельная работа; результаты обучения (теоретические и практические навыки) [50].

По мнению П.А.Юцявичене инвариантными компонентами в структуре модуля выступают: учебный текст, руководство к обучению, консультация педагога. Для облегчения ориентации обучаемых в модуле предлагается ряд символических обозначений, указывающих дидактическую цель, наиболее важные фрагменты, контрольные вопросы и т.д. [224].

Структура обучающего модуля в концепции Н.Е.Эргановой представляет собой совокупность содержания обучения по конкретной модульной единице и системы (или ее элементов) управления учебными действиями [222]. Содержание обучения представлено в двух блоках – информационном, где в различных формах (схемах, опорных конспектах, спецификациях, словарях понятий и др.) предлагается теоретический материал и исполнительском, в котором приведены практические задания для формирования и закрепления умений и навыков.

Система управления в обучающем модуле включает также два блока – контролирующей, содержащий совокупность контрольных вопросов и заданий для выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков, а также методический, включающий комплект ориентировочных основ действий к выполнению заданий исполнительского блока и описание методики проведения занятий с использованием обучающего модуля в виде методических рекомендаций для обучаемого и преподавателя [222].

По мнению М.А.Чошанова модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая

строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе [214, с.15].

Этот подход, с нашей точки зрения больше напоминает элементы тематического планирования, чем технологию разработки модулей содержания учебной дисциплины.

Далее, М.А. Чошанов предлагает общую структуру проблемного модуля, состоящую из 5 блоков: «вход», блок обобщения, теоретический блок «ядро», блок генерализации и блок «выход».

Таким образом, анализ работ вышеназванных авторов показывает, во-первых, неоднозначность трактовки понятия «модуль», во-вторых, недостаточную разработанность технологических подходов к модульному проектированию программ учебных дисциплин. Поэтому возникает необходимость в поисках других подходов в понимании сущности модульного обучения.

С этой точки зрения мы полагаем интересным методологический подход к модульному обучению К.Я.Вазиной [39,40], суть которого в следующем. Окружающий мир осознается человеком как система систем. Иначе говоря, любая учебная дисциплина, являющаяся отражением объективного мира, выступает как система систем. Каждая система закодирована. Следовательно, для взаимодействия с ней необходимо декодировать, понять ее сущность, выбрать способ взаимодействия. И в первую очередь это касается структуры, функций, свойств, способов жизнедеятельности системы. Модуль как раз и включает в определенной последовательности (алгоритмично) все эти параметры и поэтому становится инвариантным способом описания любой системы. Структура модуля представлена на рисунке 3.

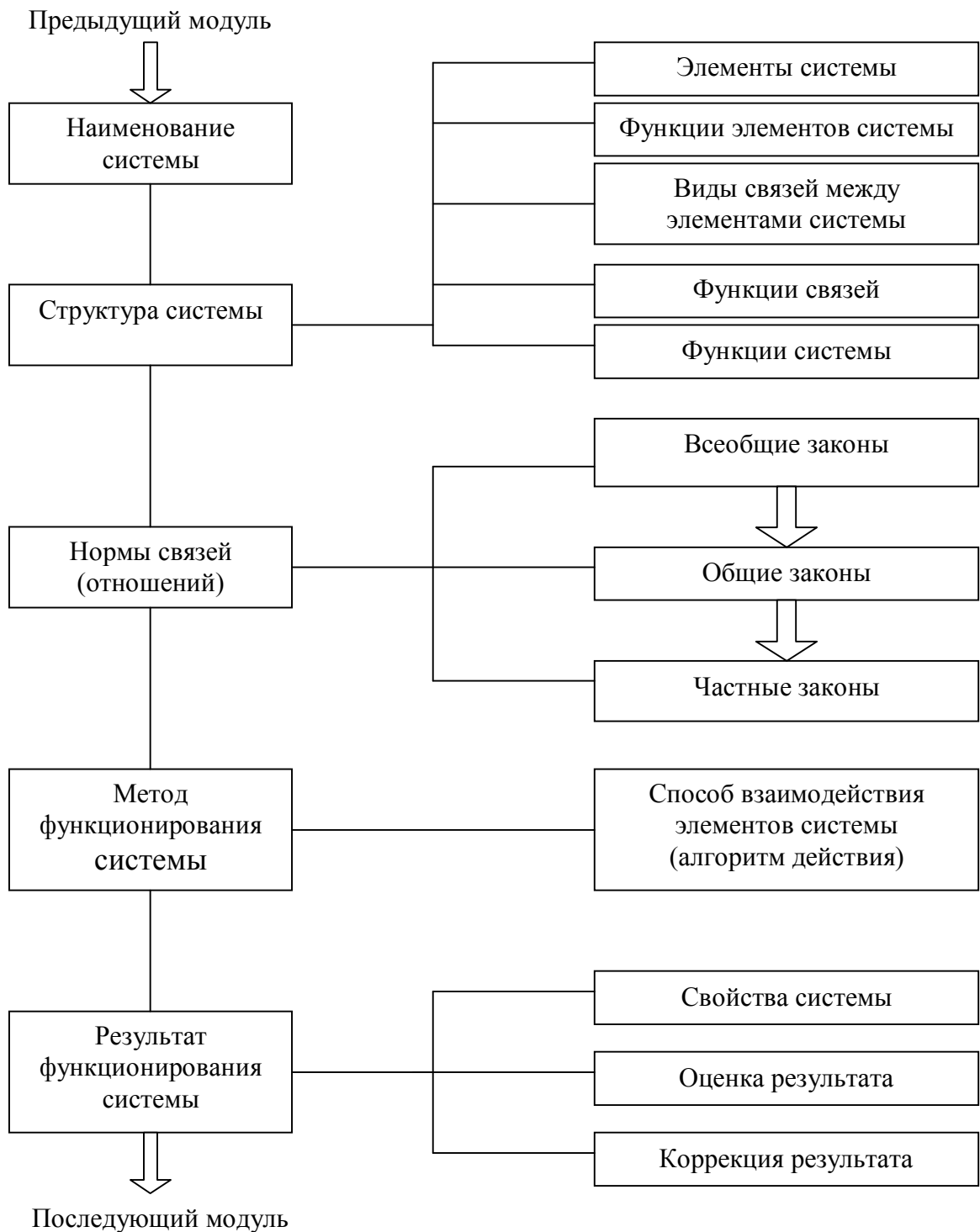


Рис. 3. Структура модуля

Системное отражение мира задается самой структурой модуля; выбор нужной системы (постановка цели деятельности), исследование ее структуры, функций, норм, способов функционирования. Происходит последовательная перекодировка законов функционирования системы до

алгоритмов ее деятельности. Практически модуль позволяет человеку раскодировать сущность системы, «увидеть» ее в динамике и опять закодировать, то есть системно заложить в сознание.

Учитывая вышесказанное и, исходя из контекста нашего исследования, мы определяем модуль как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых. Модуль позволяет все предметные содержания рассматривать в одной «системе координат».

По нашему мнению указанный подход к модульному проектированию программ учебных дисциплин является наиболее технологичным по сравнению с рассмотренными выше. Мы делаем такой вывод соотносясь с критериями технологичности, разработанными Г.К.Селевко. К ним относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [171].

Эти критерии четко указывают на технологичность предлагаемого нами подхода к модульному проектированию содержания учебных дисциплин. Кратко охарактеризуем их.

Концептуальную основу составляют психолого-педагогические положения теории деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.); философские и общенаучные положения о познании, саморазвитии человека (П.К.Анохин, В.И.Вернадский, Л.В.Занков, К.К.Платонов, Д.Б.Эльконин и др.).

Системность указанного подхода прослеживается в четкости, логике построения модуля, взаимосвязи всех его частей, целостности.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результата. Модуль в нашем понимании удовлетворяет всем

указанным этапам: он является средством для получения «вектора движения» (постановка цели); ограничивает поисковое пространство (дозировка содержания: структура, нормы, метод, результат); помогает сверить соответствие результата цели.

Эффективность данного подхода проявляется в результативности и гарантированности достижения соответствующего стандарта обучения, поскольку содержанием модуля служит содержание конкретной учебной дисциплины.

О воспроизводимости описываемого подхода можно судить исходя из опыта внедрения его в практику работы учебных заведений разных уровней профессионального образования [40].

В ряде исследований [138, 214 и др.] выделены основные компоненты технологии модульного обучения. К ним относятся: целевая установка и ведущие принципы; сочетание методов и форм обучения; проектирование содержания проблемных модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; система контроля и оценки.

Приняв за основу указанную структуру технологии модульного обучения, и исходя из контекста нашего исследования, мы считаем необходимым дополнить ее еще одним компонентом, а именно организацией рефлексии (рис. 4).

Как показали психолого-педагогические исследования, «ключевым звеном в продуктивном самоопределении человека является его способность к рефлексии» [162, с.145]. Учитывая это принципиально важное положение, а также тот факт, что критическое мышление, представляющее собой рациональное, рефлексивное мышление, направленное на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять, выступает в качестве одного из компонентов профессионального совершенствования специалиста, мы можем утверждать, что рефлексивная деятельность является важным фактором, определяющим эффективность данного процесса. Поэтому организация рефлексивной деятельности, на наш взгляд,

является одним из условий готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, что в свою очередь выступает в качестве фактора повышения профессионально-педагогической компетентности. Вопрос о том, какой смысл мы вкладываем в понятия «рефлексивная деятельность», «педагогическая рефлексия», будет рассмотрен далее в п. 1.3.

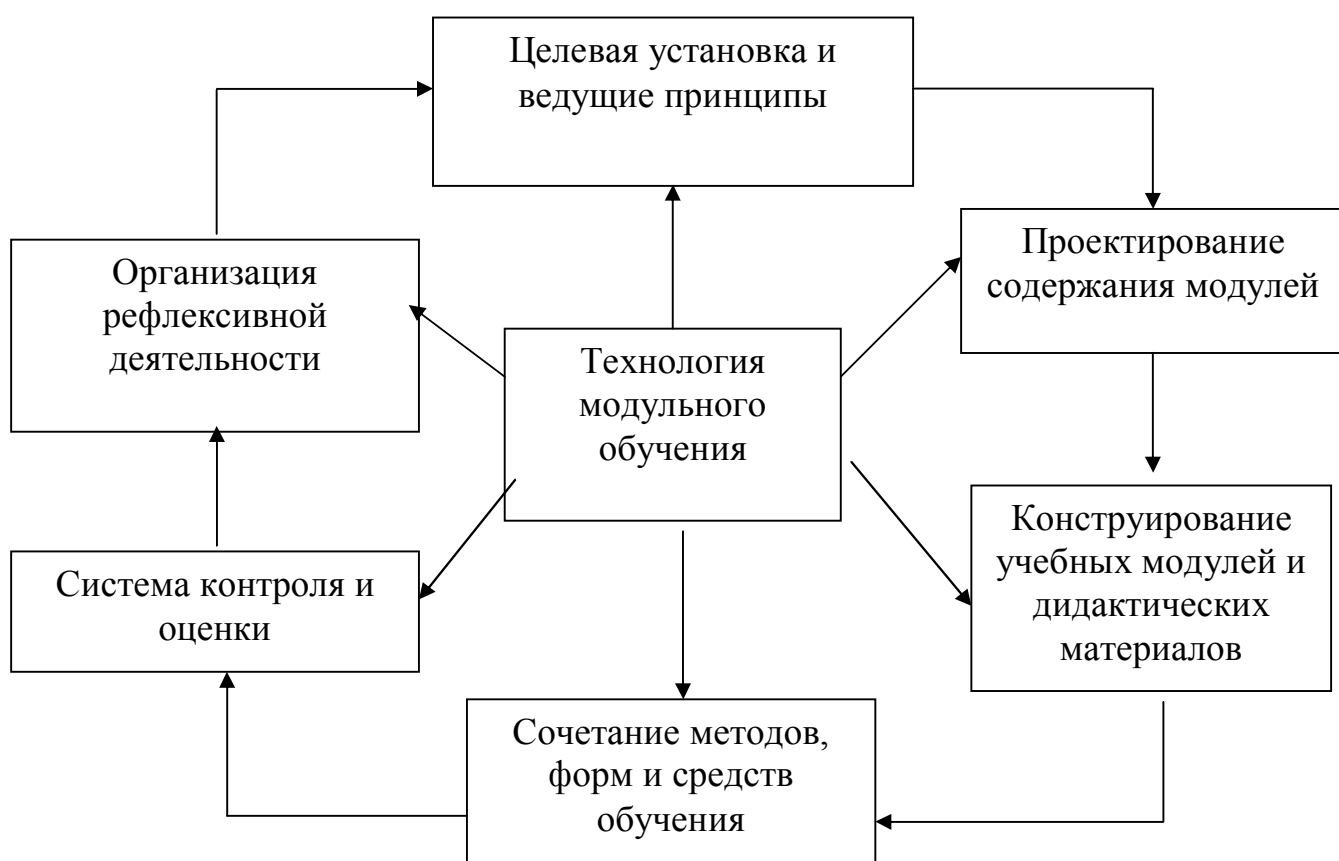


Рис. 4. Схема проектирования технологии модульного обучения

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- возросшие требования со стороны общества к профессионально-педагогической компетентности специалистов обуславливают ориентацию педагогов на разработку и использование новых педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения;

- анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема разработки и внедрения новых технологий обучения, ориентированных на повышение качества образования обучаемых, не стала предметом специальных исследований с точки зрения повышения профессиональной компетентности будущих учителей и до сих пор остается актуальной;

- под педагогической технологией будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Особенностью педагогической технологии являются концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость;

- под технологией модульного обучения мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат;

- технология модульного обучения включает в себя шесть основных компонентов: целевая установка и ведущие принципы; проектирование содержания модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; сочетание методов и форм обучения; систему контроля и оценки; организация рефлексии.

- системообразующей единицей технологии модульного обучения является модуль. При всей неоднозначности трактовки термина «модуль» с позиций педагогики, большинство исследователей сходятся во мнении, что модульные программы и отдельные модули должны строиться с учетом

целевого назначения информационного материала; сочетание комплексных, интегративных и частных дидактических целей, при полноте учебного материала и относительной самостоятельности элементов в модуле; реализации обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения;

- модуль понимается нами как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых. Поскольку любая учебная дисциплина представляет собой систему, то модуль позволяет технологизировать структурирование ее предметного содержания по следующему алгоритму: определение системы, ее структуры, норм, методов и результата функционирования. Указанная технология удовлетворяет всем критериям технологичности (по Г.К.Селевко): концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

### **1.3. Педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения**

Центральным вопросом нашего исследования является вопрос определения педагогических условий, обеспечивающих готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения. Как отмечает Ю.К.Бабанский, «эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает» [13, с. 120].

Прежде всего, рассмотрим, что такое условие и определим его характеристики. Условие как философская категория, «выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира» [205,



с.497]. Кроме того, условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. Условие как одна из категорий детерминизма образует, таким образом, момент всеобщей диалектической взаимосвязи [205, с.497-498].

В словаре русского языка С.И.Ожегова, условие определяется как: правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит что-нибудь; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [142, с.869].

В философском энциклопедическом словаре записано, что «условие – то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [205, с.563].

«Условия, - подчеркивает С.Н.Борунова,- это правила, обеспечивающие нормальную работу чего-нибудь» [144, с.85].

Философская трактовка понятия «условие», верная в целом, требует педагогического осмысления.

Педагогическим условиям педагоги – исследователи дают различные толкования. Например, педагогические условия - это «сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» [158, с.93-94].

Факторы и условия так тесно связаны между собой, что их четкое разграничение отсутствует. Фактор (от латинского factor - делающий, производящий) определяется как «причина, движущая сила какого – либо

процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты». [186, с.1401].

В философской литературе [148] фактором называется активно действующая сила, вызывающая положительное или отрицательное изменение в состоянии объекта анализа. Выделяются факторы–условия и факторы–причины. Фактор–условие - это фактор, от наличия которого зависит возникновение или исчезновение следствия, которого он сам по себе не производит. Фактор–причина по отношению к следствию выступает одновременно и как причина трансформации следствия, и как условие, необходимое для возникновения последнего. Между факторами и условиями существует диалектическая взаимосвязь, выражающаяся во взаимопереходах. Поэтому факторы нередко выполняют роль условий. Однако, в отличие от фактора, непосредственно порождающего то или иное явление, условие составляет ту среду, в которой явление возникает, существует и развивается. Как отмечает Н.Ю.Посталюк, «педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы» [158, с.123].

По мнению В.И.Андреева, «педагогические условия – это итог целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов, содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [10, с.70].

В научных исследованиях предпринимались попытки классификации условий, содействующих активизации познавательной деятельности и разработки систем эффективного управления деятельностью по усвоению знаний.

Так, Т.И.Шамова группирует условия, содействующие активизации познавательной деятельности следующим образом:

- условия, в которых доминирует цель – обеспечение формирования мотива деятельности;

- условия, цель которых заключается в обеспечении успеха формирования знаний и умений на основе управления процесса обучения;

- условия, в которых главное – включить каждого индивида в активное учение [217].

Н.Ф.Талызиной [191] разработана система условий эффективного управления деятельностью по усвоению знаний, которая включает в себя:

- необходимость точного указанного объекта, наличие конструктивной однозначно понимаемой цели, наличие программного воздействия на процесс с учетом составляющих;

- получение и переработка информации;

- реализация корректирующего воздействия.

Эти общепедагогические требования уместны для управления любым процессом усвоения знаний и умений, в том числе при формировании готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Система подготовки будущих педагогов к реализации технологии модульного обучения может успешно функционировать только при определенном комплексе условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут решить эту задачу эффективно. Исследования показывают, что совокупность условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления и в то же время учитывал изменяющийся характер профессионально-педагогической подготовки студентов.

Исходя из вышеуказанных определений, мы резюмируем определение педагогических условий. Педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения представляют собой комплекс мер в процессе обучения студентов, обеспечивающий повышение их профессиональной компетентности.

Чтобы обосновать основные педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, мы

сначала рассмотрели особенности профессионально-педагогической деятельности; выделили факторы, влияющие на повышение профессиональной компетентности будущих учителей; выявили специфику процесса реализации технологии модульного обучения в высшей школе; определили структуру готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.

Исходя из вышесказанного, а также из наших высказываний в параграфах 1.1 и 1.2 первой главы диссертационного исследования, мы выделяем следующие педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;

- содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;

- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

Рассмотрим состояние разработанности выделенных нами педагогических условий в теории науки.

Как мы уже отмечали в п.1.2 диссертационного изыскания, одним из компонентов технологии модульного обучения является организация рефлексивной деятельности. Следуя логике нашего исследования, раскроем, какой смысл мы вкладываем в понятия «рефлексивная деятельность» и «педагогическая рефлексия». С этой целью проанализируем, как представлена рефлексия в философских, психологических и педагогических исследованиях.

Этимология слова «рефлексия» восходит к позднелатинскому (reflexus – отраженный), которое буквально переводится – «обращение назад, размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание, самоанализ» [142, с.701]. В философии это понятие трактуется как «форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов» [205, с.262], как «принцип мышления, направляющий человека на осмысление и сознание собственных форм и предпосылок; деятельность самопознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [205].

В психологии рефлексия понимается как «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [101, с. 318], «... процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга» [101, с. 319].

В отечественной психологии изучение рефлексии началось исследованиями Б.Г.Ананьева, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, И.М.Сеченова и других. В них термин «рефлексия» использовался в качестве объяснительного принципа организации и развития психики человека.

Как показало исследование С.Ю.Степанова и И.Н.Семенова [189], в настоящее время понятие «рефлексия» выступает в психологической науке в следующих качествах:

1. В качестве объяснительного принципа для раскрытия содержания различных факторов, полученных в экспериментальных исследованиях психических процессов, личности, общения.

2. В качестве существенного компонента какого-либо другого психического процесса, например, творческого мышления.

3. В качестве предмета специального психологического исследования, (например, исследование рефлексивных ожиданий личности, рефлексивных механизмов мышления у подростков и др.).

При этом в зависимости от задач исследования, акцентируется та или иная сторона рефлексии. С.Ю.Степанов и И.Н.Семенов [189] отмечают, что в отечественной психологии изучаются четыре основных аспекта рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный.

Исследованию кооперативного аспекта рефлексии посвящены работы Н.Г.Алексеева [7], Г.П.Щедровицкого [218] и др. В них рефлексия интерпретируется как «выход» субъекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности. Кооперативный аспект рефлексии обеспечивает согласование профессиональных позиций и совместных действий субъектов в коллективной деятельности.

Специфика коммуникативного аспекта рефлексии изучается в работах Г.М.Андреевой, А.В.Петровского, Л.А.Петровской и других. В них рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения межличностного восприятия и определяется как «...осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [11, с.145].

Исследование личностного аспекта рефлексии отражено в работах К.С.Абульхановой-Славской [3, 4], И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова [172, 189] и других. Общим для них является понимание рефлексии как процесса осмысления человеком своего внутреннего мира, своего состояния и деятельности.

Выявлению интеллектуального аспекта рефлексии посвящены исследования Н.Г.Алексеева, В.В.Давыдова, В.И.Слободчикова и других. В.В.Давыдов трактует рефлексю как способность субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [56, с. 341]. Такой подход позволяет раскрыть психологические механизмы когнитивных процессов, в частности, теоретического мышления.

В своем исследовании мы поддерживаем точку зрения В.А.Метаевой, которая определяет рефлексю как «сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психолого-физиологическими и

личностными качествами субъекта, профессиональными способностями и знаниями» [130, с.19] и считает, что для «возникновения рефлексии в деятельности должны содержаться затруднения, тогда она дает возможность развития ... деятельности через рефлексию опыта» [130, с.12].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам охарактеризовать рефлексию с различных методологических позиций и подчеркнуть их многообразие через определения данного понятия, в которых оно характеризуется как: объяснительный принцип человеческого мышления; активность сознания; процесс осмысления и понимания; особый вид познания; исследовательский акт, направленный на себя; механизм сферы продуктивного мышления; компонент творческого мышления; процесс самоанализа; важнейший механизм саморегуляции; понимание самого себя и другого человека с помощью разума и так далее.

Мы считаем, что нет смысла противопоставлять друг другу все эти характеристики рефлексии и доказывать, какая же из них более точная, так как их многообразие только подтверждает то, что рефлексия имеет большое значение в профессиональном становлении личности.

Мы солидарны с мнением К.А.Абульхановой-Славской [3, 4], что роль рефлексии в осознании и выработке критериев оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности, создает личности чувство свободы, маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это есть основа субъективности самосознания. Все моменты, существенные для самосознания, саморазвития, творческой и профессиональной самореализации, могут и должны быть отрефлексированы. Рефлексия выступает как детерминанта профессионального становления личности.

Категория «деятельность» представлена как в научной литературе рядом глубоких теоретических исследований, осуществленных в разных аспектах [2, 47, 48, 82, 116 и др.]. В психологии деятельность определяется как «форма активного отношения человека к окружающему миру, определяемая осознанной целью и связанная с преобразованием

действительности» [161, с.293], «... форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека» [90, с.37].

Подобная трактовка является общепризнанной и в философии: деятельность трактуется как «процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности» [205, с.108].

Субъективность деятельности находит свое выражение в установках, целях и мотивах, которые определяют направленность и избирательность деятельности как «специфической человеческой формы отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [31, с.381]. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс (там же).

Учитывая вышеизложенное и исходя из контекста нашего исследования, мы определили рефлексивную деятельность как особую специфическую форму отношения человека к миру, к самому себе, обусловленную индивидуальными психолого-физиологическими и личностными качествами, профессиональными способностями и знаниями, позволяющую ему ориентироваться в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях, выделять главное, ставить цели и выбирать оптимальные способы взаимодействия с окружающей средой. В конечном итоге развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает формирование потребности в постоянном повышении профессиональной квалификации и профессиональной мобильности специалиста.

Как известно, ведущей деятельностью на этапе профессиональной подготовки специалиста является учебно-профессиональная. Профессиональное самоопределение, вхождение в профессию является ведущей характеристикой студентов вуза. Рефлексивность же выступает в качестве системообразующего фактора профессионально-личностного



самоопределения и духовно-творческого становления личности. Поэтому при организации опытно-экспериментальной работы по избранной нами проблеме целесообразно обратить внимание именно на формирование профессиональной, а точнее, педагогической рефлексии. Именно обогащение рефлексивного опыта в будущей профессионально-педагогической деятельности, на наш взгляд, является тем фактором, который посредством специально созданных условий будет активизирован и, соответственно сам будет способствовать духовно-творческому и профессиональному становлению личности.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей права включает в себя три основных блока: общекультурная подготовка, психолого-педагогическая подготовка и специальная подготовка.

Целью общекультурной подготовки является формирование у будущих педагогов общей культуры личности, стоящей на гуманистической позиции и способной к саморазвитию; формирование адекватной самооценки.

Цель психолого-педагогической подготовки заключается в формировании у будущих педагогов с опорой на деятельностный подход средств их профессионального самоопределения и саморазвития, обеспечении овладения структурой педагогической деятельности путем ее исследования, прогнозирования, реализации. Психолого-педагогическая подготовка предусматривает вооружение студентов знаниями закономерностей педагогического процесса, выработку педагогических умений и навыков, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности.

Система психолого-педагогической подготовки будущих учителей права включает в себя следующие компоненты: методологическая, теоретическая, методическая и практическая (технологическая) подготовка.

Цель специальной подготовки будущих учителей состоит в обеспечении их знаниями по специальности, в овладении содержанием и методами науки, которая является основой учебного предмета в

образовательном учреждении. Умения рефлексивной деятельности в рамках специальной подготовки будущих учителей права необходимы для осознания информации, связанной с содержанием, целями, задачами изучения цикла специальных дисциплин; самооценки и самокоррекции уровня овладения соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Рефлексивные умения в педагогической деятельности являются, таким образом, интегральными и необходимыми для обработки, осознания информации в рамках общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовки. Место рефлексивных умений в системе профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза изображено схематически на рисунке 5.

В соответствии с вышесказанным, педагогическая рефлексия в нашем понимании представляет собой специфическую форму отношения будущего педагога к самому себе, к педагогической деятельности, углубленное знание о структуре этой деятельности и соотнесение этого знания со своим наличным потенциалом и включает кроме самонаблюдения, весь арсенал методов психолого-педагогического исследования – от самоотчета до анкетирования и тестирования.

Рассмотрим второе педагогическое условие – структуризация отдельных разделов общепедагогических дисциплин с учетом модульного подхода. Известно, что конкретное содержание образования по образовательным областям и отдельным дисциплинам определяется учебными программами и учебниками.

Содержание учебных дисциплин конкретизируется в учебных программах, которые представляют собой нормативный документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждой дисциплине с распределением его по годам обучения, по разделам и темам [70, с.65].



Рис. 5. Место рефлексивных умений в системе профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического вуза

По каждой теме обозначаются объем знаний (понятия, факты, основные законы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач, умения и навыки). В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела. Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие методы работы).

Любая программа должна содержать: объяснительную записку, в которой определяются цели и основные направления работы по курсу, выделяются ведущие идеи, ключевые подходы, наиболее общие методы изучения; тематический план с примерным распределением часов по темам; разделы, раскрывающие содержание каждой темы с выделением подлежащих изучению фактов, доказательств, законов, теорий, следствий, прикладных

объектов, а также обязательных для овладения умений и навыков; методические указания о способах изучения разделов курса (методы, основные демонстрации, практические работы и т.д.); библиографию с указанием основной и дополнительной литературы.

Исторически сложилось две системы построения учебных программ: линейная и концентрическая.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что отдельные части учебного материала выстраиваются как бы по одной линии и образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой и взаимообусловленных звеньев – ступеней учебной работы, как правило, только один раз. Причем, новое выстраивается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Линейное построение логично, экономно, однако не позволяет в должной мере обеспечить глубину и осознанность проработки изучаемого материала в силу возрастных ограничений, особенно в младших классах.

Концентрический способ построения учебных программ допускает изложение одного и того же материала несколько раз, но с элементами усложнения, с расширением, обогащением содержания образования новыми компонентами, с углублением рассмотрения имеющихся между ними связей и зависимостей. И хотя концентризм замедляет темп обучения, требует больших затрат времени на изучение учебного материала, порой порождает у обучаемых иллюзии знания тех вопросов, с которыми они повторно сталкиваются, что, естественно, снижает уровень их активности в обучении, концентризм позволяет добиться более глубокого овладения знаниями и более существенного продвижения в развитии.

Негативные стороны линейного и концентрического построения программ удастся нейтрализовать, а сильные стороны сохранить при использовании так называемого спиралевидного расположения материала. Особенность такого подхода в том, что изучаемая исходная проблема разрешается постепенно – на основе расширения и углубления круга знаний,

познавательного опыта. Процесс идет непрерывно, а не путем эпизодических, часто с перерывом в несколько лет, возвращений к тем или иным проблемам (Ч.Куписевич).

К сожалению, как отмечает В.И.Загвязинский, пока в программах не удастся в должной мере отразить основной результат обучения – уровень развития, степень самостоятельности обучаемых, подготовку их к творческой деятельности. Основная трудность заключается в том, что эти показатели очень вариативны, индивидуальны и их унификация или лимитирование очень опасны для живой практики [70, с.66]. Поэтому возникает необходимость поиска новых подходов к построению учебных программ.

Одним из таких подходов является модульный подход. Структурирование программы осуществляется на основе модулей. Вопрос о технологии конструирования модулей рассмотрен нами достаточно полно в п.1.2 диссертационного изыскания. Отметим только, что модуль понимается нами как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых. Поскольку любая учебная дисциплина представляет собой систему, то модуль позволяет технологизировать структурирование ее предметного содержания по следующему алгоритму: определение системы, ее структуры, норм, методов и результата функционирования.

Для осуществления действий по построению модульной программы П.А.Юцявичене и Т.И.Шамова ориентируют на выполнение определенных требований. Так, П.А.Юцявичене [224] выделяет следующие принципы:

- целевое назначение информационного материала;
- сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей;
- полнота учебного материала в модуле;
- относительная самостоятельность элементов модуля;

- реализация обратной связи;
- оптимальная передача информационного и методического материала.

В интересах нашего исследования раскроем эти принципы более подробно.

Содержание банка информации строится, исходя из дидактических целей. Если требуется достижение познавательных целей, то банк информации формируется по гносеологическому признаку. Такие модули П.А.Юцявичене называет модулями познавательного типа. Если требуется достижение деятельностных целей, применяется операционный подход к построению банка информации, в результате получаются модули операционного типа.

Сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей автор представляет в виде пирамиды дидактических целей (рис. 6).

Комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой. КДЦ объединяет интегрирующие дидактические цели, реализацию каждой из которых обеспечивает конкретный модуль. Каждая интегрирующая дидактическая цель состоит из частных дидактических целей. Каждой частной цели в модуле соответствует элемент обучения. Частные дидактические цели могут быть автономными или взаимосвязанными.

Полнота учебного материала обеспечивается следующим образом: излагаются основные моменты учебного материала; даются пояснения к этому материалу; указываются возможности дополнительного углубления в материал или его расширенного изучения посредством использования ТСО, различных методов обучения или рекомендуются конкретные литературные источники; даются теоретические и практические задания и пояснения к их выполнению.

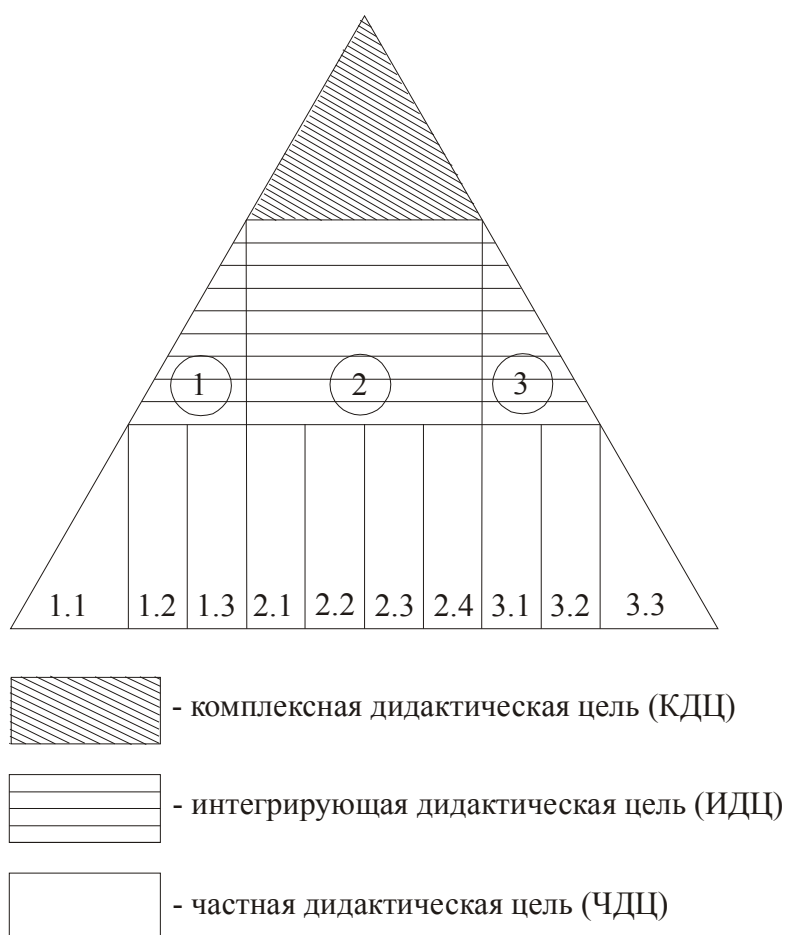


Рис. 6. Сочетание дидактических целей (П.А.Юцявичене)

Относительная самостоятельность модулей обеспечивается, прежде всего, достижимостью поставленных интегрирующих дидактических целей, а также возможностями выбора либо самих модулей, составленных с учетом различных возможностей обучающихся, либо отдельных элементов самого модуля.

Реализация обратной связи предполагает следующее: модуль должен быть обеспечен средствами входного контроля, показывающего уровень подготовленности обучаемого к его усвоению; необходимость применения текущего, промежуточного и обобщающего контроля, а также самоконтроля.

Для оптимальной передачи информации в модулях следует за основу структуры модуля брать структуру его учебных элементов плюс три дополнительных. Один из них всегда идет первым и предназначен для

раскрытия интегрирующих и частных дидактических целей. Второй – предпоследний – предназначен для обобщения информационного материала, представленного в модуле. Третий всегда идет последним и предназначен для контроля усвоения.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения К.Я.Вазиной [39], что при проектировании модуля необходимо придерживаться следующих направлений:

1. Определить объективный процесс и констатировать соответствующую ему модель (систему), позволяющую описать изучаемый процесс или явление.

2. Установить научные нормы (законы: всеобщие, общие, частные: правила, инструкции и т.д.), по которым протекает изучаемый процесс (работает система).

3. Зафиксировать метод, позволяющий через показатели устанавливать норму протекания изучаемого процесса.

4. Выявить основное свойство изучаемой системы.

5. Определить количество модулей в соответствии с целями обучения (глубиной изучения содержания, соответствующего стандарту образования).

Анализируя указанный алгоритм, можно сделать вывод, что он полностью соответствует структуре модуля (рис.4). Это еще раз подчеркивает инвариантность, универсальность и технологичность предлагаемого нами модульного подхода к обучению.

Модуль позволяет структурировать содержание внутри каждой учебной дисциплины, но что более ценно, он выступает интегрирующим средством систематизации содержания учебной дисциплины. Содержание программы набирается как система взаимосвязанных систем, полностью отражающая содержание учебной дисциплины в общепринятом понимании.

Благодаря такому модульному обучению педагог дозирует содержание, понимает какая информация обсуждается и с какой целью. Обучаемый же осознает, что он «принимает» и зачем ему это нужно. Цели педагога и



обучаемых могут центрироваться на структуре системы (элементы, нормы связей, функции, свойства), либо на методе ее функционирования (нормы, алгоритмы, по которым работает система). Графически эта «центрация» изображена на рисунке 7.

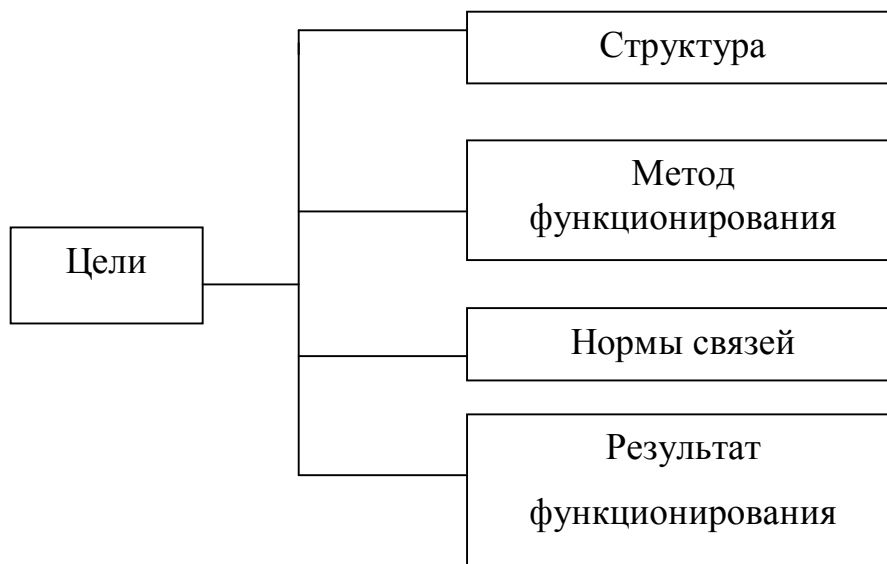


Рис. 7. «Центрация» целей педагога и обучаемых в модульном обучении

Получается, что процесс освоения программного содержания обучения должен пройти следующий путь: первоначальное обобщенное представление об объективном мире (познание всеобщих законов развития естественной и социальной среды); конкретизация и углубление понятий и представлений о функционировании и развитии объективного мира (познание объективных процессов, происходящих по общим, частным законам); построение практической деятельности с учетом требований объективных законов.

Движения от одного уровня познания к другому можно добиться, если сохранить в содержании его сущностные характеристики (свойства, функцию системы), которые постепенно углубляются и конкретизируются. Именно эта сущностная программная часть, заложенная в модуле, является основой содержания любой учебной дисциплины, она изучается с разных позиций: с позиции всеобщих, общих законов движения материи, с позиции частных случаев (отдельных объективных процессов) проявления этих законов, с

позиции практической деятельности человека, построенной по требованиям этих законов.

В соответствии с указанным подходом к структурированию содержания учебных дисциплин, нами разработана модульная программа дисциплины «Педагогические технологии».

Осуществление профессионально-педагогической подготовки требует знания и умелого использования разнообразных форм организации образовательного процесса, их постоянного совершенствования и обновления.

«Форма (от лат. forma) – внешнее выражение какого-либо содержания; установленный образец чего-либо» [30, с.1287]. В философском словаре форма трактуется как «способ существования и выражения содержания» [205, с.521].

Если рассматривать форму применительно к образовательному процессу, то можно определить ее как «... способ предоставления образовательных услуг, учитывающий режим жизнедеятельности обучаемого и его социально-психологические особенности» [164, с.469].

В отечественной педагогике накоплен значительный материал по различным формам обучения и их сочетанию (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин, С.Т.Шацкий и др.) [22, 57, 145, 179]. Так, И.М.Чередов дает следующее определение формы организации обучения: «это конструкция отрезка процесса обучения, которая предполагает упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием учебного материала» [212, с.31].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения В.И.Загвязинского, что форма организации образовательного процесса – это «... способ, характер взаимодействия педагога и учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом. Принимая законченный характер, форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов,

их функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц обучения по характеру деятельности и по времени» [70, с.130].

Несмотря на различия в обозначении («формы организации обучения», «формы организации учебной деятельности», «формы организации учебной работы», «формы организации образовательного процесса»), в нашем исследовании будем использовать их как идентичные.

В психолого-педагогической литературе общепризнанно, что максимальной продуктивностью, с точки зрения результата учения, обладают формы учебной деятельности, предполагающие организацию процесса совместного решения поставленных задач. Традиционно к ним относят: фронтальную организацию учебной деятельности учащихся; индивидуальные способы организации учебного труда учащихся; коллективную познавательную деятельность учащихся; групповую учебную работу учащихся.

В интересах нашего исследования более подробно рассмотрим групповую форму организации учебной работы, в частности, работу в малых группах.

Еще древнеримский теоретик ораторского искусства Квинтилиан говорил о том, что ученикам гораздо приятнее и удобнее подражать при учении своим товарищам, которые уже несколько преуспели в учении, чем своему учителю. Он уделял значительное внимание индивидуальному подходу к ученику в зависимости от его ума и способностей. Ратовал за общественный характер обучения, т.к. в школе развивается дух соперничества в овладении знаниями, который оказывается хорошим стимулом в обучении [168, с.426].

История развития групповых форм организации учебной деятельности достаточно полно рассмотрена в исследовании И.С.Коребо [95]. Как отмечает автор, интерес к указанной проблеме то возрастал, то ослабевал.

Серьезные попытки построить научную систему групповой работы были предприняты в начале 20-го столетия. В это время возникли и

достаточно широко внедрялись такие виды групповой работы, как свободная групповая работа (Франция); Дальтон-план (США); звеньевая форма учебной работы, лабораторно-бригадный метод, метод проектов (Россия). Мы не будем делать подробный анализ указанных форм. Это обусловлено тем, что в отечественной образовательной системе ведущей является классно-урочная система, сочетающая в себе фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации обучения [145]. Можно только отметить, что в конце 60-х начале 70-х годов с появлением публикаций И.М.Чередова и Х.И.Лийметса интерес к групповой работе несколько возрастает. Появляются работы по проблемам организации совместной деятельности в малых группах, изучаются условия организации группового взаимодействия обучаемых в учебном процессе [117, 118, 127].

В интересах нашего исследования рассмотрим понятия «взаимодействие» и «малая группа». В словаре русского языка взаимодействие определяется как «взаимная связь явлений» [142, с.77]. В философской литературе взаимодействие трактуется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальна форма движения, развития. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка, свойства всех тел, процессов и явлений» [205, с.59].

В психологии под взаимодействием понимают «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [101, с.43].

С точки зрения деятельностных позиций – взаимодействие – это вид деятельности, который «... предполагает единство, взаимообусловленность связей двух основных его компонентов – деятельности обучения и

деятельности учения, а также их субъектов – преподавателя и студентов в целостном педагогическом процессе» [207, с.43].

Таким образом, в нашем понимании взаимодействие – это философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие – объективная и универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы.

Взаимодействуя в процессе групповой формы работы, преподаватель и студент проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая типы взаимодействия, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса.

Описание и характеристики малых групп довольно подробно представлены в отечественной социальной психологии (Г.М.Андреева, Я.Л.Коломинский, Б.Д.Парыгин и др.). Учеными изучено взаимодействие личностей в малой группе, структура, типы взаимодействий в группе.

В психологическом словаре дается следующее определение малой группы – это «относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами» [101, с.73].

В нашем исследовании под малой группой мы будем понимать такую социальную группу, состоящую из 5-6 человек, между членами которой есть непосредственные связи.

Несколько слов о численном составе малой группы. М.Д.Виноградова и И.Б.Первин установили оптимальный состав малой учебной группы в коллективе численностью 4-6 человек [46].

Опыт практически работающих педагогов с малыми группами, и наш в том числе, убеждает, что малая группа численностью 3 человека действительно может успешно справиться с решением дидактических задач, особенно, если она состоит из студентов разного уровня подготовленности,

то есть в нее входят и хорошо успевающие. Однако для решения проблемы социализации личности каждого она не располагает достаточными эмоциональными и интеллектуальными резервами.

С другой стороны, группы численностью 8-9 человек не всегда оказываются управляемыми лидером-ровесником и, как правило, через небольшой промежуток времени взаимодействия внутри нее обнаруживается несовпадение индивидуальных темпов в усвоении информации либо уровней готовности к сотрудничеству со сверстниками.

Исследования психологов показали, что величина малой группы может сказываться на мотивации деятельности (уменьшение интереса к групповой задаче, желания работать над реализацией). Сеть внутри групповых коммуникаций при росте малой группы все более центрируется вокруг наиболее активных ее участников. Личный вклад активных членов группы в ее работу возрастает, а индивидуальные вклады других уменьшаются. В результате общая деловая активность и эффективность малой группы в целом снижается.

Что же представляет собой групповая форма работы? Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на определение сущности групповой формы работы существуют различные точки зрения. Мы солидарны с мнением Ю.В.Гутровой [55], что это объясняется ее сложностью, обилием черт, характеризующих ее сущность, выделением и акцентированием отдельных ее аспектов, сложностью исторического пути развития групповых форм организации учебной работы.

Так, Х.И.Лийметс под групповой формой работы понимает такую форму проведения занятий, при которой учащиеся класса разбиты на группы из 3-8 человек, работающие над учебным материалом совместно, во взаимной зависимости, по согласованному между собой плану или порядку работы. Задания могут быть для всех групп данного класса либо одинаковыми, либо различными. Групповую форму работы характеризует

непосредственное взаимодействие между учениками, их совместная согласованная деятельность [117].

И.М.Чередов считает, что работа в группах обусловлена потребностью в общении: «работая в составе группы, обучающиеся на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения. Они сплачиваются между собой, приучаются действовать согласованно, слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результат совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явным усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» [212].

В исследовании М.Д.Дежниковой [58] подчеркивается, что социальная и психологическая обусловленность групповой деятельности позволяет определить ее как активный, целенаправленный, осознанно-регулируемый процесс взаимодействия кооперативных личностей с окружающим предметным и материальным миром при реализации групповой социальной роли.

В.В.Котов определяет групповую работу как форму коллективной деятельности – способ организации совместных усилий обучаемых по решению поставленной на занятии учебно-познавательной задачи в составе группы (совместное планирование выполнения учебно-трудовых операций, обсуждение и выбор способов решения учебных задач, взаимопомощь, сотрудничество в процессе труда) [98].

В нашем исследовании под формой организации обучения студентов в малых группах будем понимать способ организации совместной деятельности студентов на занятии при опосредованном руководстве и сотрудничестве с преподавателем, когда взаимодействие между преподавателем и студентами осуществляется по принципу: «преподаватель – группа сотрудничающих между собой студентов».

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим вопрос о комплектовании малых групп. Практически все исследователи отмечают, что необходимо учитывать учебные возможности обучаемых, их работоспособность, интерес к предмету, межличностные отношения, но принципы формирования групп предлагаются самые различные.

Так, Т.М.Николаева предлагает объединять обучаемых по принципу взаимопомощи, по «территориальному» принципу, по тождественности интересов [139]. И.А.Чуриков предлагает выделять группы с выраженными познавательными возможностями и живым интересом к предмету и группы с достаточными познавательными возможностями, но без особого интереса к предмету [216]. О том, как практически осуществляются предлагаемые способы комплектования групп, авторы не говорят.

Несколько иначе к решению проблемы подходит С.А.Полетило. Он предлагает следующие принципы комплектования малых групп [157]:

- все группы должны быть группами смешанного состава, т.е. в каждую группу включаются различные по учебным возможностям обучаемые – сильные, средние, слабые;

- при комплектовании групп в большой степени учитываются психологические особенности обучаемых. В первую очередь речь идет о психологической совместимости. Автор считает, что не следует включать в группу тех обучаемых, с кем хотя бы один член группы не желает работать. На наш взгляд, данное высказывание выглядит слишком категорично и на практике может оказаться трудновыполнимым.

С этой точки зрения нам импонирует точка зрения И.С.Коребо. Автор вводит понятие «подвижная группа», которая означает возможность перехода из одной группы в другую (переконфигурацию), смену лидеров, варьирование численностью группы в зависимости от цели и задачи урока [95, с.61]. И далее выделяет основные виды подвижных групп:

- группы смешанного состава: по учебным возможностям, уровням обученности и развития; по психологическим особенностям, в первую



очередь качеств мышления: самостоятельности, гибкости, поисковой направленности, широте, лабильности и подвижности, динамичности и резистентности;

- дифференцированные группы, комплектуются по уровню обученности, развития по способностям: сильные, средние, слабые, либо по различным качествам мышления [95, с.62].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что ни у одного из авторов нет достаточно полно разработанной концепции комплектования малых групп, в которой бы учитывались все факторы и обстоятельства, позволяющие оптимально решать этот вопрос в зависимости от содержания учебного материала, уровня подготовки и развития обучаемых, видов их учебной деятельности, наличия или отсутствия предшествующего опыта использования групповых форм работы.

Нельзя, конечно, согласиться с тем, что на все случаи имеется оптимальный вариант комплектования. Это можно заключить и из теоретических соображений: учебный процесс настолько многообразен и по содержанию учебного материала, и по образовательным целям, и по методам работы, что применение универсальных форм организации деятельности обучаемых никогда не бывает эффективным. Об этом, в частности, свидетельствует вся история развития форм организации учебной работы обучающихся.

В своем исследовании мы выделяем следующие принципы комплектования малых групп: принцип личных симпатий и общности содержательного интереса (индивидуальных внутренних целей); принцип перераспределения, обмена ролями; принцип варьирования составом группы.

Подробная характеристика указанных принципов будет дана во второй главе диссертационного исследования при описании методики реализации педагогических условий готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, мы делаем вывод, что групповая форма учебной работы студентов может использоваться в трех направлениях. Первое: организационное, цель которого обучение студентов способам организации, то есть достижение определенных результатов в обучении с помощью специально осуществляемых организационных действий или специально созданных организационных условий. Групповая работа заставляет студента ставить цели и находить соразмерные его возможностям способы работы. Второе: рефлексивное, цель которого состоит в обучении студентов рефлексивным действиям. В этом случае результаты своей работы студенты обязательно должны оформлять рефлексивно, выделяя способы организации групповой работы и новые для них и уже освоенные ими, способы интеллектуальной, мыслительной работы, способы решения задач. А также они должны соотносить полученные результаты с определенными этапами освоения материала. Третье: мыслительное, основная цель которого состоит в продуцировании мышления, и при том – коллективного. Коллективное мышление предполагает использование коммуникации, понимания, работу с разными мыслительными предположениями, следовательно, - оппонирование, защиту своей точки зрения, последующую рефлексия.

### **Выводы по первой главе**

1. В ряду актуальных проблем, требующих изучения и решения, выдвигается проблема формирования готовности студентов педагогических вузов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Актуальность проблемы обусловлена потребностью современного общества в педагогах, способных адаптироваться к изменениям во внешней и внутренней средах, принимать эффективные, прогрессивные решения, приобретать знания и пользоваться ими в различных ситуациях, а также ее недостаточной теоретической и практической разработанностью в

педагогике. От современных педагогов требуется участие в разработке образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных, гарантированных способов деятельности по решению образовательных задач.

2. Под готовностью будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в учебном процессе, мы понимаем целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

3. Под технологией модульного обучения мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

4. Структура технологии модульного обучения, включающая в себя целевую установку и ведущие принципы; проектирование содержания модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; сочетание методов и форм обучения; систему контроля и оценки, дополнена еще одним компонентом - организацией рефлексии, способствующей профессиональному самоопределению будущего учителя.

5. Модуль понимается нами как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества

профессиональной подготовки обучаемых. Поскольку любая учебная дисциплина представляет собой систему, то модуль позволяет технологизировать структурирование ее предметного содержания по следующему алгоритму: определение системы, ее структуры, норм, методов и результата функционирования.

6. На основе теоретического исследования установлено, что эффективность формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе зависит от соблюдения следующих педагогических условий:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;

- содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;

- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### **2.1. Критерии и уровни готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения**

В первой главе нашего диссертационного исследования были рассмотрены теоретические основы формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения; особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе; выявлен комплекс педагогических условий готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.

В ходе исследования проблемы мы выдвинули ряд предположений, экспериментальная проверка которых явилась основной целью опытно-экспериментальной работы.

Формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе будет более эффективной, если:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;
- содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;
- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-

педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

Проверка этих предположений осуществлялась в ходе экспериментального исследования. В эксперименте приняли участие студенты Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, обучающиеся по специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права).

Отслеживание процесса формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения осуществляли с учетом личностных возможностей студентов, а также учитывали внешнюю форму готовности (поэтапное включение студентов в учебно-познавательную деятельность, в освоение новых видов и способов деятельности) и внутреннее содержание (процесс и результат взаимодействия студента с преподавателями, с другими студентами, со средствами обучения).

В первой главе нашего диссертационного исследования мы определили готовность будущего учителя к реализации технологии модульного обучения как целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

Согласно логике нашего исследования необходимо определить критерии и уровни развития готовности будущих специалистов к реализации технологии модульного обучения в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин в вузе. Для определения критериев и уровней развития готовности, нами проведён анализ соответствующих теоретических изысканий, а также использованы экспериментальные данные исследований в области формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов.

При этом нами реализованы такие методы научно-педагогических исследований, как анкетирование, наблюдение, тестирование, метод экспертных оценок.

Под критерием в энциклопедической литературе понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо: мерило оценки. Критерий выражает наиболее общий сущностный признак, по которому происходит оценка явления, и включает совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления, показатели выражают степень проявления и качественную сформированность критерия. Изучение и анализ проблемы определения критериев, показателей и уровней оценки педагогических явлений позволили сделать вывод о существовании различных подходов к их пониманию. Но, несмотря на различные точки зрения, в большинстве исследований указывается, что критерии и их показатели в той или иной мере отражают структурные компоненты готовности.

Как показывает анализ литературы, проведенный нами, выбор критериев в педагогическом исследовании является самым трудным и в то же время основополагающим при проведении диагностирующих процедур. В педагогической теории и на практике не существует жестких критериев оценки развития готовности студентов к использованию педагогических технологий в профессионально-педагогической деятельности, они во многом носят субъективный характер. Но в то же время существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, признаков, на основании которых производится оценка суждения. Среди важных общих требований многие ученые выделяют следующие:

- 1) критерии должны отражать основные закономерности формирования личности в педагогической деятельности;
- 2) критерии должны содействовать установлению связи между всеми компонентами исследуемой системы;

3) качественные показатели должны выступать в единстве с количественными;

2) критерии должны характеризоваться рядом показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;

5) критерии должны охватывать основные виды педагогической деятельности.

В исследовании определяли, прежде всего, общие критерии, характеризующие уровни формирования готовности студентов учреждений высшего профессионального образования к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, и учитывали то, что они должны быть как качественными, так и количественными, универсальными, статистическими, эффективными, легко вычисляемыми. Другими словами, требуется отобрать такую систему параметров, которая позволила бы достаточно точно определить уровни формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

На основе анализа состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике и с учетом цели и предмета нашего исследования, а также с учетом выделенных нами компонентов готовности к реализации технологии модульного обучения, в качестве критериев, определяющих уровень сформированности готовности, выделены: мотивационно-ориентационный критерий; содержательно-операциональный и контрольно-оценочный.

Как показал эксперимент, именно данные критерии позволяют наиболее точно определить уровни готовности студентов.

Первая группа критериев формирования готовности – **мотивационно-ориентационные** – включает в себя следующие показатели: самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных



ориентаций); способность к самообразованию и саморазвитию; заинтересованность в осуществлении модульного подхода.

Вторая группа критериев - **содержательно-операциональные**. В эту группу критериев мы включили следующие показатели: полнота усвоения знаний и умений; прочность усвоения знаний и умений; степень осознанности действий.

Третья группа критериев формирования готовности – **контрольно-оценочные**. Ее составляют такие показатели: самооценка уровня рефлексии; овладение рефлексивным анализом; прогнозирование собственных перспектив в обучении.

Все это предполагает выделение уровней сформированности готовности к указанной деятельности. Число показателей, отражающих искомый уровень, довольно велико, так как такое сложное свойство личности, как готовность к профессионально-педагогической деятельности, не может характеризоваться только одним показателем.

В процессе формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения необходимо ориентироваться на то, что в учебном процессе изучение того или иного процесса редко происходит на каком-то одном уровне.

Учебный процесс протекает эффективно, если более высокие уровни (сложные) опираются на менее сложные, более конкретные. Поэтому в вузах любую учебную дисциплину надо изучить на высоком научном уровне, но излагать ее так, чтобы студенты могли понять и усвоить на основе своего в данное время высшего уровня развития.

С учётом же предмета нашего исследования мы, в первую очередь, уточнили уровни формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения при изучении психолого-педагогических дисциплин, соотнесли их с уровнями профессиональной компетентности будущих педагогов, которые были выделены в первой главе нашего исследования.

Чтобы оценить готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, рассмотрим уровни развития различных компонентов педагогической деятельности, которые исследовались О.А.Абдуллиной [1], Н.В.Кузьминой [105], В.А.Сластениным [180, 181] и другими исследователями. Так, В.А.Сластенин считает, что качество, уровень педагогических умений зависит в первую очередь от того, в какой мере они опираются на требования научной теории. Эмпирически формируемые умения и навыки (на простом подражании) отличаются косностью, тормозят развитие творческих педагогических способностей [180]. В соответствии с этим автор выделяет следующие уровни развития профессионально-педагогических умений у студентов: интуитивный уровень, репродуктивный уровень, репродуктивно-творческий уровень, творческо-репродуктивный уровень, творческий уровень.

Их качественная характеристика представлена следующим образом.

**Интуитивный уровень** характеризуется низкой степенью осознанности выполняемых действий, студенты часто не могут объяснить причины и мотивы своих действий, связанных с обработкой педагогической информации. Низкое качество выполнения действий, отсутствие творчества. Перенос умения в новую, несколько измененную ситуацию не осуществляется, студент «теряется» в условиях ситуации, механически воспроизводит полученную информацию.

**Репродуктивный уровень** характеризуется низкой степенью осознанности производимых действий. Автоматический перенос и работа по усвоенным стандартам. Низкое качество выполнения действий. Студенты предпочитают точные указания, шаблоны, алгоритмы. Перенос умений происходит с учетом подсказки учителя.

**Репродуктивно-творческий уровень** характеризуется удовлетворительной степенью осознанности выполняемых действий, студенты предпочитают механическое использование информации, действия по образцу. Удовлетворительные качественные показатели выполнения

действий, перенос умений в новую ситуацию осуществляется с учетом уже имеющейся информации и с помощью поиска общего и различного.

**Творческо-репродуктивный уровень** характеризуется достаточно высокой степенью осознанности выполняемых действий, но студенты не ищут самостоятельно новых возможностей осознания получаемой информации. Качество выполняемых действий хорошее, при использовании опоры студенты находят более эффективные способы выполнения действий. Перенос умений в новую ситуацию происходит успешно, но без поиска возможностей ситуации для ускорения процесса.

**Творческий уровень** характеризуется высокой степенью осознанности выполняемых действий. Студенты самостоятельно находят новые способы глубокого осознания информации. Очень хорошее качество выполнения действий, творчество. Перенос умений в новую ситуацию происходит успешно, студенты находят новые возможности осознания и систематизации информации и учитывают и творчески используют условия новой ситуации.

Учитывая вышесказанное, собственный опыт работы, а так же специфику психолого-педагогических дисциплин, уровни формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения представим следующим образом:

- **низкий** уровень связывается с направленностью студента на изучение и использование возможностей технологии модульного обучения в профессиональной деятельности. На этом уровне студенты владеют теоретическими знаниями, но испытывают затруднения в применении теоретических положений в конкретных технологических разработках, с внедрением рекомендаций в практику; решают типовые задачи; умеют исследовать и отбирать рациональные средства использования педагогических технологий, но не всегда удачно применяют их на практике, только с помощью педагога;

- **средний** уровень характеризуется владением теоретическими и технологическими знаниями; выражена направленность студента на

конструктивное использование педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения, в будущей профессиональной деятельности. Студенты владеют системой умений использования технологии модульного обучения в качестве инструмента познания и исследования в своей учебной и профессионально-педагогической деятельности; применяют их на практике;

- **высокий** уровень характеризуется тем, что студент без затруднений корректирует способ деятельности в зависимости от особенностей объекта рефлексирования; владеет не только теоретическими, но и методологическими знаниями, выражена направленность на творческое использование технологии модульного обучения в профессионально-педагогической деятельности; предпочтение отдается самостоятельному добыванию знаний из различных источников; прогнозируются собственные перспективы в обучении.

Учитывая исследования по рассматриваемой нами проблеме и собственный опыт работы, в целях достоверности проводимого нами эксперимента, мы пришли к выводу, что следует дополнительно ввести уровень развития готовности студентов к реализации технологии модульного обучения – **очень низкий**. Дадим ему качественную характеристику.

**Очень низкий** уровень развития готовности характеризуется незнанием основных понятий и категорий технологии модульного обучения на уровне определений, классификаций; не сформированностью потребности в получении системы знаний, обеспечивающей возможность использования их в профессиональной деятельности. Студент знаком с основными методами и формами применения технологии модульного обучения при решении профессиональных задач, но не применяет их на практике;

В первой главе диссертационного исследования мы определили исходные позиции нашего изыскания, в частности следующая – ведущим фактором, влияющим на повышение профессиональной компетентности, является фактор модульности, поскольку именно он в

сочетании с другими факторами («сжатия» и проблемности) обеспечивает мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления в структуре профессиональной компетентности педагога.

Под профессиональной компетентностью будущего педагога мы понимаем уровень готовности к педагогической деятельности, включающий в себя специальные педагогические знания (уровень минимальной профессионально-педагогической компетентности), умения, навыки (уровень медиальной профессионально-педагогической компетентности), личностные качества и сформированную установку на педагогическую профессию (уровень полной профессионально-педагогической компетентности).

Проанализировав требования к уровню подготовки выпускника по специальности 032700 «Юриспруденция», а так же общие требования к квалификации педагогических работников учреждений образования [192], мы попытались раскрыть качественную характеристику указанных уровней профессиональной компетентности будущих учителей права и соотнести их с требованиями к уровням второй и первой квалификационных категорий.

Свое видение уровней профессиональной компетентности будущих педагогов мы представили в таблице 1.

Таблица 1

Уровни профессиональной компетентности будущих педагогов

№ пп	Уровни	Показатели
1	Минимальный (общие требования)	Знает специфику преподаваемого предмета, основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, педагогику, психологию, возрастную физиологию, методику преподавания правовых дисциплин и воспитательную работу; программы и учебники; средства обучения и их диагностические возможности; использовать разнообразные формы, приемы, методы обучения; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки; право. Умеет осуществлять процесс обучения с ориентацией на задачи обучения, воспитания и развития личности обучаемых с целью формирования индивидуального правосознания и правового поведения, основанного на связи правовых ценностей и нравственных убеждений.

## Окончание таблицы 1

2	Медиальный (вторая квалификационная категория)	Удовлетворяет общим требованиям, предъявляемым к педагогу. Умеет самостоятельно разрабатывать методику преподаваемого предмета (правовых дисциплин); использует прогрессивные технологии, формы и методы активного обучения; владеет организационными формами диагностической работы с обучающимися, основными формами дифференциации контингента обучающихся (воспитанников), основными методами формирования и развития познавательной и коммуникативной культуры обучающихся (воспитанников); создает комфортный микроклимат в образовательном процессе; стимулирует развитие внеурочной деятельности учащихся с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к образованию и обучению.
3	Уровень полной компетентности (первая квалификационная категория)	Включает медиальный уровень. Знает технологии индивидуализации образовательного процесса, современные методы психолого-педагогической диагностики. Владеет и применяет в практической деятельности: современные педагогические технологии, элементы технологий педагогики развития личности, владеет методиками анализа учебно-методической работы по предмету (правовым дисциплинам). Составляет и реализовывает индивидуальные программы обучения. Учитывает психологические особенности обучающихся (воспитанников) при отборе содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса. Умеет решать педагогические задачи с различными по уровню развития, склонностей, способностей, интересов и состояния здоровья категориями обучающихся (воспитанников), в том числе путем применения профильных и разноуровневых программ. Умеет анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

Проведенное нами исследование показало, что уровни профессиональной компетентности будущих педагогов, а так же уровни готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в педагогической деятельности у всех различны. При этом, каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим, а внутри каждого уровня у студентов существуют различия в степени их готовности, которая зависит от сформированной потребности и мотивации, а также рефлексивной позиции студента.

Учитывая вышесказанное, мы попытались раскрыть критериально-уровневую характеристику готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Результаты представлены в таблице 2.

Уточнив, таким образом, показатели и критерии уровней сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, мы получили возможность диагностики исходного состояния данного качества у студентов учреждений высшего профессионального образования, а также провести формирующий этап эксперимента. Результаты эксперимента будут представлены в п.2.3 диссертационного исследования.

Критериально-уровневая характеристика готовности будущих учителей права к реализации технологии  
модульного обучения

Кри те рии	Уровни			
	Недостаточный (низкий)	Допустимый (средний)	Достаточный (высокий)	Продвинутый (творческий)
Мотивационно-ориентационный	<p>Мотивация отсутствует, способность к самообразованию и саморазвитию не выражена. Необходимость овладения технологией модульного обучения не осознается, потребности в ее использовании нет, деятельность организуется по ранее известным алгоритмам, не всегда рационально по результатам и затраченному времени.</p>	<p>Мотивация носит как внешний, так и внутренний характер, потребность использовать технологию модульного обучения низкая, проявляется ситуативно. Способность к самообразованию и саморазвитию выражена недостаточно. Необходимость овладения технологией модульного обучения в основном осознается</p>	<p>Мотивация носит в основном внешний характер. Необходимость овладения технологией модульного обучения осознается достаточно полно. Способность к самообразованию и саморазвитию выражена достаточно. Потребность достаточно устойчивая, не зависящая от внешних факторов. Проявляется стремление к поисковой деятельности, которая не всегда достигает цели, но характеризуется активностью</p>	<p>Мотивация внутренняя, проявляется в осознании, контроле и управлении своими потребностями. Профессиональная значимость овладения технологией модульного обучения полностью осознается. Устойчивая внутренняя потребность использования технологии проявляется всегда. Ярко выраженная способность к самообразованию и саморазвитию</p>



Продолжение таблицы 2

Содержательно-операционный	<p>Направленность на применение усвоенных знаний и умений при реализации технологии модульного обучения отсутствует. Знания отрывочные, не прочные, не систематизированные. Действия недостаточно осознанные. Знакомы с основными методами и формами реализации технологии модульного обучения, но на практике не применяет</p>	<p>Направленность не достаточно высокая, но применение усвоенных знаний и умений осуществляется иногда, в зависимости от ситуации. Знания недостаточно систематизированы. Действия в основном осознанные. Умеют выбирать различные средства использования технологии модульного обучения, но применяют их на практике только по необходимости</p>	<p>Направленность на применение умений и навыков использования технологии модульного обучения высокая. Общепедагогические и специальные знания отличаются глубиной, получение их систематическое. Умеют исследовать и отбирать рациональные средства использования педагогических технологий, но не всегда удачно применяют их на практике</p>	<p>Сформирована целостная система общепедагогических и специальных знаний. Направленность на творческое применение усвоенных знаний и умений в практике, в нестандартных ситуациях. Действия полностью осознаны владеют системой умений использования технологии модульного обучения, творчески применяют их на практике. Знания отличаются гибкостью и прочностью</p>
----------------------------	---	---	--	--

Контрольно-оценочный	<p>Навыки самоконтроля, самооценки не выработаны. Крайне редко решается на анализ проведенной деятельности и ее результата, самооценка слишком завышенная, корректировка внешних и внутренних действий отсутствует. Перспективы в обучении и профессиональной деятельности не прогнозируются совсем. Рефлексивным анализом не владеет</p>	<p>Оценка осуществляется с помощью другого лица или производится анализ последствий в ситуациях, когда в результате была явная неудача, самооценка завышенная. В основном осуществляется корректировка внешних действий. Перспективы в обучении и профессиональной деятельности практически не прогнозируются. Не достаточно владеет рефлексивным анализом</p>	<p>Навыки самоконтроля и самооценки выработаны достаточно. Самооценка достаточно адекватная, но иногда несколько завышенная и не всегда учитывается в деятельности. Перспективы в обучении в основном прогнозируются, корректировка внешних и внутренних действий в результате рефлексии осуществляется только в случае необходимости. Владеет рефлексивным анализом</p>	<p>Может дать самооценку своей деятельности и скорректировать ее. Самооценка адекватная. Прогнозируются собственные перспективы в обучении и профессиональной деятельности. Ярко выраженная способность рефлексивного анализа. Проявляется систематичность в самопознании и самокорректировке внешних и внутренних действий, осуществляется перенос корректировочных умений на работу со школьниками</p>
----------------------	---	--	--	--

## **2.2. Реализация педагогических условий развития готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе**

Прежде, чем приступить к раскрытию методики реализации педагогических условий развития готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, опишем основные моменты организации нашего экспериментального исследования.

В энциклопедической литературе под экспериментом понимается «чувственно-предметная деятельность в науке; в более узком смысле – опыт, воспроизведение объекта познания, проверка гипотезы» [186, с.1532]. В.И.Загвязинский отмечает, что «эксперимент – это метод научного познания, состоящий в целенаправленном изучении какого-либо явления действительности в контролируемых и направляемых условиях. Эксперимент, выполняя функцию критерия истинности научного познания, служит основой проверки гипотез и предсказаний теории» [69, с.19].

Педагогический эксперимент в области учебной или воспитательной работы в специально созданных или контролируемых исследователем условиях представляет собой комплексный метод педагогического исследования, позволяющий определить взаимосвязь между методами и средствами обучения и его результатами, получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами. Строится на сравнении контрольной и экспериментальной групп и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы [20, с.29].

Любой педагогический эксперимент имеет структуру и логику проведения. Это связано с исследовательскими операциями и их классификацией. Наша экспериментальная работа по апробации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей к

реализации технологии модульного обучения в образовательной практике включала три этапа. Остановимся на каждом из них более подробно.

Первый этап – констатирующий. Он включал в себя следующие операции: определение проблемы и цели экспериментального исследования; выбор объекта, предмета экспериментальной работы и теоретическое обоснование его проведения; формулирование гипотезы экспериментальной работы; определение критериев экспериментальной работы.

Второй этап – формирующий. Он включает в себя: уточнение содержания экспериментальной работы; проведение эксперимента по развитию готовности будущих педагогов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе; сбор и накопление информации.

Третий этап – контрольный. Он включал в себя следующие операции: анализ полученных экспериментальных данных; сверка аналитического материала с целью, задачами и гипотезой исследования; коррекция экспериментальной работы; сбор послекоррекционного материала; статистическая обработка результатов эксперимента, построение диаграмм, таблиц и др.; осмысление материала и оформление выводов исследования.

Более подробно содержание этапов экспериментальной работы, цели и методы ее организации представлены нами в таблице 3.

Особое внимание уделено констатирующему этапу, так как достоверность результатов, получаемых в обучающем эксперименте, в значительной степени зависит от исходных данных.

На данном этапе проведена диагностика уровня готовности студентов 1-5 курсов к реализации технологии модульного обучения в образовательной практике в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. При проведении диагностики нами учитывались выделенные в первой главе компоненты готовности – мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный, а также критериально-уровневые характеристики указанных компонентов.

Таблица 3

## Этапы проведения опытно-экспериментальной работы

Этапы	Цели	Методы
Констатирующий	<p>Определение уровней готовности студентов и преподавателей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.</p> <p>Определение критериев и показателей, характеризующих эти уровни.</p> <p>Выбор методики их диагностики.</p> <p>Определение текущего состояния подготовленности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.</p> <p>Разработка методики реализации комплекса педагогических условий готовности студентов к данному виду деятельности</p>	<p>Синтез дидактической методической литературы, нормативных документов и научных трудов по проблеме исследования.</p> <p>Анкетирование студентов и преподавателей школ.</p> <p>Наблюдение за использованием технологии модульного обучения в образовательной практике.</p> <p>Наблюдение за использованием технологии модульного обучения в профессионально-педагогической деятельности.</p> <p>Тестирование студентов</p> <p>Констатирующий эксперимент</p>
Формирующий	<p>Экспериментальная проверка влияния комплекса педагогических условий на развитие готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательной практике</p>	<p>Формирующий эксперимент.</p> <p>Оценивание продуктов деятельности студентов учреждений высшего профессионального образования.</p> <p>Диагностика уровня готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательной практике.</p> <p>Первичная статистическая обработка результатов</p>
Контрольный	<p>Теоретическое осмысление и интерпретация экспериментальных данных.</p> <p>Оформление результатов исследования и формулировка выводов.</p> <p>Разработка методических рекомендаций для студентов и преподавателей по реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе</p>	<p>Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация.</p> <p>Статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента (методы доказательства гипотезы).</p> <p>Методы наглядного представления результатов эксперимента</p>

Результаты представлены следующим образом.

Оценивая мотивационно-ориентационный компонент готовности, мы принимали во внимание, во-первых, мотивацию студентов к профессионально-педагогической деятельности; во-вторых, потребность использования в профессионально-педагогической деятельности педагогических технологий, в частности технологию модульного обучения; в-третьих, личностные качества: ответственность, настойчивость. Нами было опрошено в общей сложности 120 студентов 1-5 курсов ППИ ЧГПУ, обучающихся по специальности «Юриспруденция». Были получены следующие данные.

На вопрос: «Какие мотивы были главными при выборе профессии учителя?», 11,7% студентов отметили, что основным мотивом является то, что «профессия отвечает моим основным склонностям и интересам»; «представляет большие творческие возможности» - 52,5%; «имеет широкую сферу применения» - 7,5%; «имеет большое общественное значение» - 2,5%; «профессию выбрал в силу традиций своей семьи» - 4,2%. Показателен тот факт, что 21,6% студентов не собираются быть учителями, просто привлекает возможность овладеть знаниями основ правовых дисциплин.

Следующие два вопроса были заданы только студентам 4-5 курсов. «Изменилось ли Ваше нынешнее представление о профессии учителя, по сравнению с представлением о ней до поступления в вуз?» Ответы распределились следующим образом: «не изменилось» - 49,3%; «изменилось в лучшую сторону» - 28,7%; «изменилось в худшую сторону» - 16,2%; затруднились ответить – 5,8%. На вопрос: «Если бы Вы снова стали выбирать профессию, повторили бы свой выбор?» 55,6% студентов ответили утвердительно, «нет» - 17,7%, «не знаю» - 26,7%.

Как видно, творческие возможности профессии оказываются одним из наиболее значимых мотивов выбора педагогической профессии. Но настораживает тот факт, что почти четвертую часть опрошенных профессия педагога не привлекает и число студентов старших курсов,

неудовлетворенных выбранной профессией не сокращается, а, наоборот, увеличивается. Следовательно, мы выпускаем достаточно большое число учителей, в момент окончания вуза заведомо равнодушно относящихся к педагогической профессии. Социальные и моральные последствия такого явления очевидны.

К учебной деятельности студенты побуждаются целой системой целей и мотивов, находящихся в сложной взаимосвязи. Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремление студента в будущее. Однако студенты подчас не могут разобраться в своих мотивах, склонностях, способностях. Не случайно, значительная часть респондентов либо не уверена в правильности своего выбора, либо отрицательно относится к выбранной профессии. Возникновение устойчивых мотивов, побуждающих студентов к творческому учению, овладению различными методами исследования педагогического процесса, является важным условием развития готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности.

При проведении интервью с целью определения проблемы развития готовности к использованию в профессионально-педагогической деятельности педагогических технологий, в частности, технологии модульного обучения, с 29 выпускниками ППИ ни один из них не связал проблемы в профессиональной деятельности с исследуемым вопросом. Однако 100 % специалистов отметили, что реализация педагогических технологий в образовательном процессе может быть осуществлена только непосредственно в практической деятельности, а не в процессе подготовки в вузе.

При опросе студентов 1-2 курсов на вопрос «Хотели бы Вы использовать в профессиональной деятельности педагогические технологии?» 27,3% опрошенных ответили отрицательно, 41,2% - положительно, остальные 31,5% затруднились ответить. А на вопрос

«Хотели бы Вы, чтобы преподаватели, работающие с Вами, использовали на занятиях различные педагогические технологии?», наоборот, больше двух третей опрошенных – 89,1% - ответили утвердительно.

Анализируя содержательно-операциональный компонент готовности к реализации технологии модульного обучения, необходимо отметить и такой аспект исследования: студенты не достаточно осведомлены о смысле понятия педагогическая технология, в частности, технология модульного обучения. Так, при анализе 83 ответов студентов I и II курсов на вопросы в анкете о сущности педагогической технологии, выявлено, что большинство будущих специалистов включает в содержание понятия педагогической технологии лишь алгоритм организации педагогической деятельности и лишь 16 студентов связывают педагогическую технологию с конструированием и осуществлением такого учебного процесса, который гарантирует достижение поставленных целей.

О сущности технологии модульного обучения большинство будущих учителей имеют довольно расплывчатое представление. Модуль, по мнению 41% опрошенных, представляет собой отдельную тему или раздел в программе учебной дисциплины; 51,8% добавляют к этому еще и рекомендации к изучению материала; и только 7,2% рассматривают модуль как систему, состоящую из определенных взаимосвязанных элементов – целей, содержания, рекомендаций по овладению содержанием, контрольных заданий, результатов.

Оценивая контрольно-оценочный компонент готовности будущих педагогов к реализации технологии модульного обучения, мы исходили из того, что главной, "ядерной" способностью человека является способность к рефлексивной деятельности. Именно она выполняет интегрирующую функцию в жизни человека: разрешает, запрещает, усиливает, ослабляет деятельность, организует, оценивает, корректирует ее. Она позволяет человеку ориентироваться в непрерывно изменяющихся жизненных ситуациях, обеспечивает систему отношений человека. В конечном итоге



развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает формирование потребности в постоянном повышении профессиональной квалификации и профессиональной мобильности специалиста.

Сформированность рефлексивной позиции студентов оценивалась по адаптированной анкете, предложенной О.С.Анисимовым. Эта анкета позволяет получить количественные данные в условных единицах об уровне выраженности рефлексии в деятельности, а также об уровне проявления личностных качеств, связанных с рефлексией [120, с.302]. Оценивая уровень личностной педагогической рефлексии студентов будущих учителей права, мы воспользовались анкетой, разработанной О.В.Калашниковым [120, с. 305] и адаптированной нами к условиям опытно-экспериментального исследования.

Тестирование проводилось со студентами 1-5 курсов. В исследовании приняли участие 148 человек. Результаты представлены следующим образом:

Уровни выраженности рефлексии в деятельности у студентов 1-3 курсов: низкий – 36,8%; средний – 56,3%; высокий – 6,9%. У студентов 4-5 курсов соответственно – 16,4%; 63,9%; 19,7%. Такое различие мы объясняем следующими причинами: во-первых, неприспособленность первокурсников к условиям обучения в вузе, к новым для них формам обучения; во-вторых, трудность усвоения сложного материала психолого-педагогических дисциплин; в-третьих, приученные к ежедневной опеке и контролю в школе некоторые первокурсники, и, даже второкурсники, не умеют принимать элементарные решения, у них недостаточно воспитано трудолюбие, стремление к самообразованию и самовоспитанию.

На основании полученных экспериментальных данных сделаны следующие выводы.

1. Будущие специалисты имеют слабое представление о содержании понятий «педагогическая технология» и «технология модульного обучения»; не связывают готовность к реализации педагогических технологий с профессиональными качествами личности будущего специалиста.

2. Мотивация студентов к профессии педагога и к учебной деятельности не достаточно высокая.

3. Если в учреждениях высшего профессионально-педагогического образования не осуществляется процесс формирования готовности будущих учителей к использованию педагогических технологий в образовательном процессе, то данное качество личности развивается в недостаточной степени, что в свою очередь сказывается на профессионализме педагога.

4. Результаты анализа степени сформированности рефлексивной позиции студентов к исследуемой деятельности, самооценки уровня личностной педагогической рефлексии показали, что специальная подготовка будущего педагога к рефлексивной деятельности в образовательном процессе осуществляется в недостаточной степени.

5. Формирование готовности будущих специалистов к использованию педагогических технологий необходимо осуществлять в педагогических вузах специально и целенаправленно в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Первый этап эксперимента позволил получить обширную информацию об уровне подготовки и педагогических условиях, способствующих эффективному формированию готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Результаты данного этапа послужили отправной точкой для планирования и проведения второго этапа эксперимента.

Эксперимент носил естественный характер, так как осуществлялся в ходе изучения студентами психолого-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования.

Опираясь на теоретические положения, рассмотренные в первой главе нашего исследования, а также на результаты констатирующего этапа эксперимента, мы разработали модель формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения.

Модель представляет собой категорию философии и трактуется в науке достаточно широко. «Модель – это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала» [164, с.256]. Наличие отношения частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной.

В.М.Кларин понятие «модель» использует в инструментальном значении: обозначение схемы, плана или алгоритма действий педагога при осуществлении учебного процесса, и основу такой модели составляет преобладающая активная познавательная деятельность школьников, которую организует, конструирует и выстраивает педагог [87].

Сконструировать модель – значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В.П.Беспалько, Б.С.Гершунский и др.)

Мы поддерживаем точку зрения М.Е.Дуранова, что модель в педагогическом исследовании отражает: системный состав элементов процесса; воспроизводящие элементы системы; характер связей между элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью в целом; условия функционирования педагогической системы [61].

Модель в педагогическом исследовании выступает как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе. В нашем исследовании это процесс формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения. Модель формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения представлена ниже (рис.8).

Как результат использования модели мы получили сформированное качество личности студента-будущего учителя права – готовность к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе (рис.9).



Рис.8. Модель формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе



Рис.9. Модель готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе

Все компоненты построенных нами моделей достаточно подробно рассмотрены в первой главе и в п. 2.1. второй главы нашего изыскания. Определим только смысл, вкладываемый нами в базовую, прикладную и продвинутую готовность к реализации технологии модульного обучения.

Базовая готовность будущих учителей права характеризуется отрывочными, несистематизированными знаниями основ технологии модульного обучения, недостаточной осознанностью необходимости овладения этой технологией. Процесс формирования базовой готовности осуществляется в рамках изучения дисциплины «Педагогика» на 1 – 2 курсе.

Прикладная готовность проявляется в достаточно глубоком овладении общепедагогическими и специальными знаниями в области технологии модульного обучения и направленностью на их применение в практической

деятельности. Прикладная готовность формируется при изучении курса «Педагогические технологии» в рамках регионального компонента стандарта педагогического образования по специальности 032700 «Юриспруденция».

Продвинутая готовность характеризуется сформированностью целостной системы знаний об использовании технологии модульного обучения и умений их творческого применения в образовательном процессе, осознанием профессиональной значимости овладения этой технологией. Процесс формирования продвинутой готовности осуществляется при изучении раздела «Технология модульного обучения» в курсе педагогические технологии (3 курс), а также во время прохождения студентами педагогической практики (4 курс).

Теоретическое обоснование педагогических условий формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения представлено в третьем параграфе первой главы. В данном параграфе рассмотрим методические аспекты реализации выделенных педагогических условий, которые отражают логику формирующего этапа эксперимента.

Формирующий этап эксперимента проводился по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся экспериментальному исследованию, и сравнение конечных результатов обучения.

В теоретической части нашего исследования мы разработали и обосновали педагогические условия, такие, как: в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности; содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки; образовательный процесс

осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

Экспериментальные группы, в которых реализовывалась модель формирования у будущих учителей права готовности к реализации технологии модульного обучения, отличались ориентацией на различные педагогические условия: в одной группе (ЭГ-1) нами проверялись первое и второе педагогические условия; во второй группе (ЭГ-2) – второе и третье педагогические условия; в третьей группе (ЭГ-3) реализовывался весь комплекс педагогических условий. В контрольной группе (КГ) целенаправленно не обеспечивалось ни одно из условий, применялись только отдельные элементы разработанной нами системы подготовки будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения.

Формирующий этап эксперимента предполагал не только выявление степени эффективности применения того или иного педагогического условия в процессе формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, но и экспериментальную проверку теоретических положений исследования. Такой путь экспериментальной проверки ученые (М.Н.Скаткин, Н.Ф.Талызина и др.) называют теоретико-экспериментальным. Основные методы исследования на данном этапе работы: наблюдение, тестирование, анализ результатов продуктов учебной деятельности студентов, педагогический эксперимент.

Подробно остановимся на том, как были реализованы педагогические условия и, как проходил формирующий этап эксперимента.

Проверка первого педагогического условия - организация деятельности студентов на основе педагогической рефлексии – реализовывалось нами в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока на лекционных и семинарских занятиях, а также при

прохождении студентами стажерской педагогической практики в образовательных учреждениях.

Мы отошли от традиционной организации лекционных занятий по схеме: учитель – источник информации (сообщает) – студенты (слушают, запоминают), и использовали следующие формы и методы обучения на лекциях и занятиях по спецкурсу.

1. Лекция проблемного типа. Это «рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения и других способов движения к научной истине» [70, с. 150-151].

Логическими звеньями проблемной лекции выступают: создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы. Они определяют весь ход лекции, характер деятельности студентов. Приведем конкретный пример использования нами лекции проблемного типа при изучении в курсе общей педагогики темы «Основы теории семейного воспитания».

В начале лекции перед студентами была поставлена актуальная проблема: что может сделать государство, школа, общественные организации, чтобы компенсировать в значительной степени утраченные воспитательные функции семьи? После мини-дискуссии и выводов о способах восстановления и компенсации утраченных семьей воспитательных позиций была поставлена перспективная проблема: будет ли в будущем семья очагом воспитания, или будущее за воспитанием общественным? Указанная проблема, как выяснилось в ходе ее анализа, связана с другой: имеет ли семья такие специфические воспитательные функции, которые не могут быть полноценно реализованы в общественных формах воспитания? Эта проблема и стала стержневой в построении дальнейшей логики изложения и анализа материала.



Следующее звено – анализ поставленной проблемы – потребовало от студентов мобилизации имеющихся знаний по проблемам воспитания, умений использования их в новой для них ситуации, использования собственного опыта семейного воспитания. Но теоретических знаний у студентов явно недостаточно. Поэтому необходимо более подробное изложение опорных знаний. В ходе лекции рассматриваются основные функции семьи: репродуктивная; хозяйственно-экономическая; воспитательная; функция нравственно-психологического обеспечения; коммуникативная и рекреативная.

На основе предварительного анализа ситуации выдвигается гипотеза: полностью заменить семейное воспитание общественным невозможно, нельзя недооценивать формирующее влияние семьи, поскольку семья играет особую роль в социализации личности. Далее выявляется специфика формирующего влияния семьи, проявляющаяся в наиболее общих факторах: непрерывность, устойчивость, систематичность формирующих воздействий; общение и взаимодействие в семье людей разного возраста, имеющих разную область интересов и деятельности и т.д. В заключение лекции – рефлексия – обращение к совместной и индивидуальной деятельности; выявление затруднений в решении проблемы, причин своих ошибок; определение путей их исправления.

2. «Микропреподавание». Такая форма организации обучения позволяет каждому студенту войти в роль преподавателя. Студенты (по желанию) разрабатывают и проводят микролекции, семинары, участвуют в подготовке и проведении лабораторно-практических занятий. Как показало исследование, опыт «бывания» в роли преподавателя, положительно сказывается на мотивации студентов к педагогической деятельности, к изучаемому материалу, на развитии умений самооценки и самокоррекции.

В рамках педагогической практики нами проводились специальные занятия по методам рефлексии. Тематика занятий концентрировалась вокруг следующих проблем: «Опыт самодиагностики и самокоррекции в процессе

педпрактики», «Итоги педпрактики: мой профессиональный успех и неуспех» и т.д. На занятиях ставились задачи создать специальные условия для углубленного самопознания и адекватной самооценки будущими учителями права общего понимания ценностных параметров личности, профессионально значимых качеств педагога; осознания студентами норм отношений с другими людьми; выявления ошибок, их причин и определения путей их исправления. Приведем конкретный пример занятия. За основу мы взяли «Карту педагогической технологии», разработанную В.А.Степановым [188] и адаптированную к нашим условиям.

Тема: «Оценка и самооценка деятельности в процессе педпрактики»

Цель: Формирование умений и навыков научного наблюдения, оценки и самооценки педагогической деятельности.

Задание на педпрактику: опираясь на «Карту анализа и самоанализа деятельности педагога», провести исследование в группе студентов, проходящих педпрактику в одном образовательном учреждении, направленное на оценку и самооценку педагогической деятельности

Содержание занятия: работа с картой, представленной в таблице 4.

На занятии студенты оценивают деятельность учителя на уроке, своих коллег по педпрактике, свою деятельность на уроке. На основе проведенного анализа делается заключение об особенностях индивидуального стиля деятельности учителя, коллег, своего стиля обучения; раскрываются сильные и слабые стороны, свои успехи и неудачи в педагогической деятельности; определяются пути решения обнаруженных проблем, исправления допущенных ошибок; разрабатывается программа самосовершенствования в профессии. Все это оформляется в виде отчета по педагогической практике.

Проверка второго педагогического условия - структурирование содержания отдельных разделов педагогики с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним,

## Карта анализа и самоанализа деятельности педагога

Компоненты педагогической деятельности	Функции	Содержание
Проектировочно-конструктивный	Целеполагание	Достижение развивающих, обучающих, воспитательных целей обучения; Создание условий самопознания и самовыражения обучаемых для последующей самореализации личности; Дифференциация и индивидуализация в обучении
	Концептуальность	Ориентация педагогической деятельности на определенные теории (концепции): проблемное обучение, программированное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, личностно-ориентированное обучение и т.д.
Организационный	Управленческая	Организация среды урока (гигиенические условия, ТСО, пространственное размещение); Управление вниманием обучающихся на различных этапах урока
	Мобилизационная	Формирование положительной мотивации учения (методы стимулирования, развития познавательного интереса и т.д.)
	Технологическая	Сочетание индивидуальных и групповых видов деятельности; Чередование различных видов деятельности на уроке (учение, самостоятельная работа, деловые игры и т.д.)
Коммуникативный	Информационная	Содержательность материала, его актуальность, связь с жизнью; Культура речи педагога, сочетание диалога и монолога; Владение методами невербальной передачи информации (жесты, мимика, интонация и т.д.); Доступность изложения материала
	Регулятивная	Побуждение обучаемых к внутреннему управлению (саморегуляции, самоуправлению, самовоспитанию); Развитие толерантности (побуждение обучаемых к внимательному отношению к партнеру); Учет возрастных потребностей обучаемых (в самоуважении, активности, самостоятельности); Мобилизация волевых усилий обучаемых методами убеждения; Регулирование межличностных отношений в коллективе

	Аффективная	Создание благоприятного микроклимата на уроке; Актуализация отношений к различным сторонам действительности (развитие эмоционально-чувственной сферы личности); Формирование положительной самооценки обучающихся; Развитие эмпатии
Гностический	Профессиональная эрудиция	В области предмета, в методике преподавания, в психологии обучающихся, в педагогических технологиях
	Интеллектуальный потенциал	Актуализация новых научных знаний по предмету; Применение и создание новых педагогических технологий; Владение исследовательскими методами изучения обучающихся; Создание авторских учебных программ и пособий
	Результативность деятельности	Формирование у обучающихся интеллектуальных и специальных умений и навыков; Качество усвоения обучающимися передаваемых знаний, умений; Целостное положительное воздействие на эмоционально-нравственную, волевую и интеллектуальную сферы личности

системы контроля и оценки – осуществлялась нами в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла и разработанного нами курса «Педагогические технологии» в рамках регионального компонента стандарта педагогического образования по специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права).

Прежде всего, нами были скорректированы рабочие программы по дисциплинам психолого-педагогического цикла, в частности программа по «Педагогике» для специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права). Корректировка велась с учетом модульного подхода. Подробно технологические подходы к модульному структурированию обучающей программы рассмотрены в первой главе диссертационного исследования. Здесь мы приведем фрагмент разработанной нами модульной программы.

Поскольку любая учебная дисциплина представляет собой систему, то модуль позволяет технологизировать структурирование ее предметного содержания по следующему алгоритму: определение системы, ее структуры, норм, методов и результата функционирования.

При проектировании модулей по педагогике мы придерживались следующих направлений: 1) определяли объективный процесс и констатировали соответствующую ему систему, позволяющую описать изучаемый процесс или явление. В нашем случае – это основные разделы педагогики: «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами»; 2) устанавливали научные нормы (закономерности процесса обучения, процесса воспитания; принципы обучения и воспитания; правила, рекомендации и т.д.), по которым протекает изучаемый процесс (работает система); 3) фиксировали алгоритм, позволяющий через показатели устанавливать нормы протекания изучаемого процесса. В нашем случае это основные методы обучения и воспитания, формы организации образовательного процесса, формы и методы управления образовательными системами, организация самостоятельной работы студентов; 4) выявляли основное свойство изучаемой системы – овладение профессионально значимыми знаниями в области педагогики и умение применять их в профессионально-педагогической деятельности; 5) определяли количество модулей в соответствии с целями обучения (глубиной изучения содержания, соответствующего стандарту педагогического образования).

Рассмотрим пример построения модуля «Теория обучения». Основными элементами выделенной нами системы являются: содержание образования; методы и средства обучения; формы организации обучения. Определим функции каждого элемента системы. Функция системы «Содержание образования» - овладение опытом познавательной, репродуктивной, творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений (П.И.Пидкасистый). Функция системы «Методы и

средства обучения» - регулирование развивающей деятельности обучаемых (В.И.Загвязинский). Функция системы «Формы организации обучения» - упорядочивание, налаживание взаимодействия педагога с обучаемыми при работе над определенным содержанием материала (И.М.Чередов). Установим научные нормы, по которым протекает изучаемый процесс. В нашем случае мы относим к ним закономерности и принципы обучения. Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность закономерностей в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения, и соотносятся с закономерностями процесса обучения. Зафиксируем алгоритм протекания процесса обучения с точки зрения деятельностного подхода:

- анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее обучающимися;
- планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели;
- исполнение обучающих и учебных операций, организация и самоорганизация учебной работы учителя и обучающихся;
- организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению материала и самоконтроль;
- анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;
- подготовка и работа обучаемых вне учебного заведения.

Основным свойством изучаемой системы является готовность будущих учителей к профессиональной деятельности как организаторов процесса обучения. В конце модуля выделен блок самоконтроля для студентов.

Как мы уже отмечали, реализация второго педагогического условия формирования готовности будущих учителей права к использованию

технологии модульного обучения в образовательном процессе, осуществлялась нами в ходе изучения курса «Педагогические технологии». Этот курс изучается студентами по специальности «Юриспруденция» в рамках регионального компонента стандарта на третьем курсе в пятом семестре. Мы считаем необходимым использование в образовательном процессе курса по формированию готовности студентов к реализации технологии модульного обучения, так как это позволит систематизировать приобретенные ранее знания.

Кроме того, проведение данного курса обусловлено тем, что он позволяет проанализировать качество и уровень имеющейся подготовки студентов в аспекте использования педагогических технологий, прогнозировать дальнейшее развитие студентов по обозначенной проблеме, актуализировать и интегрировать знания, умения и профессионально значимые качества личности студентов. Апробация данного курса доказала необходимость и целесообразность использования его в образовательном процессе педагогического вуза.

Цель курса – формирование у будущих педагогов теоретических знаний в области применения педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения, позволяющей решать учебно-воспитательные задачи по организации образовательного процесса в учебных заведениях. Содержание курса ориентировано на получение системы знаний о современных образовательных технологиях. Деятельностная основа курса направлена на создание условий для развития у студентов профессионально-педагогических умений анализа, проектирования, исследования.

Курс состоит из двух частей: теоретической - «Теоретические основы педагогических технологий», и практической – «Практикум по педагогическим технологиям». Содержание структурировано на основе модульного подхода. В первой части раскрываются: сущность педагогической технологии; основные принципы конструирования; основные понятия; классификация педагогических технологий. В практикуме

предложены задания, направленные на отработку практических навыков разработки педагогических технологий, конструирования фрагментов модульной программы по изучаемым дисциплинам, разработки обучающих модулей по правовым дисциплинам и т.д. (Приложение).

По окончании изучения курса студенты сдают зачет в форме защиты проектов фрагментов модульных программ по правовым дисциплинам, изучаемым в вузе или общеобразовательной школе.

При разработке модульных программ каждый студент должен выработать свой профессиональный подход к решению той ли иной педагогической проблемы. Технология модульного обучения позволяет развить у будущих учителей права профессионально значимые умения и способствует индивидуальному проявлению личности студента.

Проверка третьего условия осуществлялась нами в процессе изучения студентами дисциплин психолого-педагогического цикла в основном при организации семинарских занятий. Как было отмечено в первой главе нашего исследования, организация обучения студентов в малых группах - это способ организации совместной деятельности студентов на занятии при опосредованном руководстве и сотрудничестве с преподавателем, когда взаимодействие между преподавателем и студентами осуществляется по принципу: «преподаватель – группа сотрудничающих между собой студентов».

В своем исследовании мы выделили следующие принципы комплектования малых групп: принцип личных симпатий и общности содержательного интереса (индивидуальных внутренних целей); принцип перераспределения, обмена ролями; принцип варьирования составом группы.

Дадим краткую характеристику этих принципов. Принцип личных симпатий и общности содержательного интереса (индивидуальных внутренних целей) состоит в следующем.

Малая группа, скомплектованная на основе личных симпатий и общих интересов, характеризуется тем, что цели каждого человека совпадают с



целями совместной деятельности членов группы. Это создает сильную потребительскую энергию системы: все члены объединения хотят реализовать цель. Такие группы создают оптимальные условия для саморазвития человека: от каждого человека запрашивается максимум его способностей, и создаются условия для свободной творческой коллективной деятельности.

Степень свободы, творчества человека зависит от его интеллектуально-нравственных возможностей, которые максимально проявляются именно из-за желания человека действовать именно в этом конкретном объединении. Все это приводит к самоутверждению человека, осознанию, что он (и почему он) нужен коллективу. Рождается человеческое достоинство, человек ощущает свою полезность, «самость».

Принцип перераспределения, обмена ролями - обязательный принцип организации работы в малых группах, нацеленный на то, чтобы учить студентов различать и координировать свою точку зрения и точки зрения партнеров, согласовывать разные способы действий, учитывать замыслы другого человека. «Опыт «бывания» в разных отношениях внутри целостного группового взаимодействия дает обучаемому средство к децентрации - к различению объекта и своей точки зрения на объект» [210].

Педагог при организации учебного процесса так формирует малые группы, чтобы в них были лидер – руководитель, лидер – генератор идей, функционеры, оппозиционеры, исследователи и т.д. Так, лидер – организатор отвечает за качество организации совместной деятельности; лидер – идеолог за создание идей, развитие общего творческого потенциала; оппозиционер сталкивает мнения, идеи, что приводит к возникновению новых содержательных противоречий (источников развития); функционеры активно реализуют общие цели деятельности.

В малых группах происходит постоянная смена руководителей (через 3-4 занятия), что создает условия для развития организаторских умений у всех обучаемых.

Принцип варьирования составом группы. Малые группы подвижны, их подбор определяется каждый раз целями, потребностями педагога и студентов. Студентам разрешается переходить из одной группы в другую (в зависимости от внутренних целей на конкретный момент обучения). При желании, необходимости группы или отдельные члены группы свободно общаются между собой. Для этого может быть использована клубная форма работы, неформальные объединения, где студенты самостоятельно изучают психолого–педагогическую литературу, творчески оформляют результаты самостоятельной деятельности: составляют графики, рисунки, пишут стихи, сочиняют песни, юмористические зарисовки, словом, показывают все, на что они способны при постижении изучаемого материала.

Организуя работу студентов в малых группах, необходимо учитывать следующие моменты [40]:

- 1) Постановка проблемы, обсуждение целей предстоящей деятельности, определение общей целевой зоны (мы убеждены, что цели только индивидуальны, т.к. каждый должен в результате удовлетворить личную потребность. При совместной деятельности можно говорить лишь об общей зоне целей).

- 2) Коррекция векторов движения индивидуальных целей и общей целевой зоны.

- 3) Определение способов совместной деятельности (кто, что будет выполнять, в какой последовательности).

- 4) Реализация программы общей деятельности – получение точно прогнозируемого результата.

- 5) Выработка личных и групповых позиций.

- 6) Рефлексия произведенной деятельности: оценка норм отношений, проявление предметных и профессиональных способностей. Оценка производится в такой последовательности: сначала студент оценивает себя сам, затем его оценивают члены творческой группы, и только потом его

оценивает педагог, который выделяет, прежде всего, положительное и обсуждает с каждым вектор его дальнейшего движения.

Исследуя проблему, участники творческой группы упражняются в культурных способах построения отношений. Для этого необходимо соблюдение ряда правил взаимодействия: толерантность, сотрудничество, необходимость выслушать и понять другого, доброжелательность, терпимость, уважение к иному мнению, четкая формулировка своей позиции с обязательной ее аргументацией, умение оппонировать; важно увидеть и исправить ошибку; прав тот, кто может научно обосновать свою точку зрения.

Необходимо остановиться на тех трудностях, которые мы испытывали, работая со студентами, только начавшими изучение общего курса педагогики (1-ый курс). В данном случае, характерная для первокурсников черта – несформированность навыков самостоятельной и групповой работы – накладывалась на отсутствие понимания значимости педагогики как науки, на недостаточную мотивированность к будущей педагогической деятельности. Предвидя подобные затруднения в нашей работе, мы использовали один из методов активного обучения – имитационную деловую игру.

Деловая игра – это форма активности человека, которая протекает в ограниченном пространстве и времени; это действия с предметом, имеющим непосредственное значение в его обыденной жизни, действия, преследующие цель изменения переживаний «Я» по отношению к этому предмету [185].

Характерными особенностями такой деловой игры для нашей опытно-экспериментальной работы явились:

- реализация при создании имитационно-игровых моделей предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности;
- высокий уровень проблемности содержания занятий, обуславливающий профессиональную позицию будущего учителя права,

поставленного перед необходимостью решения профессиональных задач без опоры на специальные знания и шаблоны стандартных действий;

- представление содержания игровых занятий в виде, вынуждающем студентов к активному использованию любых имеющихся у них и самостоятельно добываемых знаний для решения профессиональных задач еще до начала изучения материала соответствующих курсов;

- представление студентами найденных решений на принципиальном уровне без требования их детальной технической и графической проработки.

Схема организации игры представлена на рисунке 10.

Для участия в игре были привлечены студенты 1 и 4 курсов. Студенты первого курса только начинают изучение курса общей педагогики. Студенты четвертого курса уже изучили основные дисциплины психолого-педагогического цикла – «Педагогика», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами» - и уже готовятся к прохождению стажерской педагогической практики в образовательных учреждениях. По сюжету игры студенты четвертого курса представляли группу исследователей, изучающих состояние развития подрастающего поколения в образовательных учреждениях города, уровень правовой культуры обучающихся и т.д. Их задача заключалась в том, чтобы, используя данные своих исследований и подкрепляя их материалами из периодической печати, из собственного опыта, привлечь внимание первокурсников, исполняющих роль учителей права, классных руководителей, к необходимости изучения аналогичных проблем в своих предполагаемых классах

Основным результатом игры явилось появление новых познавательных мотивов, способствующих изучению педагогических дисциплин, использованию в будущей профессиональной деятельности различных педагогических технологий, в частности, технологии модульного обучения.



Рис. 10. Схема организации имитационной деловой игры

Таким образом, реализация комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей права к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе привела нас к выводу о целесообразности применения его в процессе профессионально-педагогической подготовки. Описание результатов экспериментальной работы по реализации педагогических условий и положительных изменений, произошедших в образовательном процессе, будет подробно представлено в следующем параграфе нашего исследования.

### 2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе описаны результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Результаты любого педагогического исследования требуют доказательства их репрезентативности. Репрезентативность – это свойство выборочной совокупности воспроизводить характеристики генеральной совокупности. Под генеральной совокупностью понимают то количество студентов, на которое могут, в полной мере, распространяться результаты экспериментальной работы. Репрезентативность выборочной совокупности создается благодаря правильному ее комплектованию. Выделяют следующие условия комплектования выборочной совокупности: выборка должна быть случайной в отношении изучаемого признака; выборка должна быть не случайной в отношении всех факторов, могущих повлиять на результат, и случайной только в отношении изучаемого признака; качественная однородность выборки с генеральной совокупностью; типичность выборочной совокупности; выборочная совокупность должна быть достаточно большой [65].

Объем выборочной совокупности мы определяем с помощью методов математической статистики по формуле:

$$n = \frac{t^2 \cdot W \cdot (1 - W) \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot (1 - W) \cdot W}, \text{ где}$$

$n$  – объем выборки (количество студентов, необходимое и достаточное для проведения педагогического эксперимента);

$N$  – объем генеральной совокупности (количество студентов на факультете);

$W$  – выборочная доля исследуемого явления;

$\Delta$  – предельная ошибка выборки, показывающая точность данной выборки (отклонение выборочной доли  $W$  от генеральной  $p$ ) с определенной вероятностью, которая обусловлена величиной коэффициента значимости.

При  $t = 2$  вероятность любого отклонения выборочной доли исследуемого явления от генеральной совокупности равна приблизительно 5%. При отсутствии сведений о выборочной доле, как в нашем случае, для определения численного значения  $n$  обычно принимают значение максимального выражения  $W(1 - W)$ , которое равно 0,25 при  $W = 0,5$  и  $1 - W = 0,5$ .

Воспользовавшись данной формулой, мы рассчитали количество студентов, необходимое и достаточное для проведения экспериментального исследования. При  $N = 168$  имеем:

$$n = \frac{4 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5) \cdot 168}{0,05^2 \cdot 168 + 4 \cdot (1 - 0,5) \cdot 0,5} \approx 118$$

Таким образом, для получения типичной для генеральной совокупности информации достаточно задействовать 118 человек. Репрезентативность выборки в нашем случае означает, что с допустимой для педагогических исследований 5%-ой погрешностью установленное для выборочной совокупности распределение можно отождествлять с ее действительным распределением в генеральной совокупности.

Как уже отмечалось, для определения уровня сформированности готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, мы выделили три критерия: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный.

Оценка каждого критерия осуществлялась нами с использованием различных диагностических методик. Для первого критерия использовались: методика, разработанная американским психологом А.Б.Ван Ганди [41] и адаптированная к целям нашего исследования, методика В.И.Андреева [9] оценки способности к саморазвитию и самообразованию, анкеты и опросники. За основу оценки второго критерия взяты методы поэлементного

и пооперационного анализа, предложенные Т.Е.Климовой [89]. Третий критерий оценивался по адаптированным тестам О.С.Анисимова [134, с. 302], использовались анкетирование, анализ продуктов деятельности студентов.

Раскроем более подробно технологию оценивания уровня сформированности готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в соответствии с выделенными нами критериями.

Первый критерий (К1) – мотивационно-ориентационный – включает в себя следующие показатели: самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций) на основе теста, разработанного американским психологом А.Б.Ван Ганди и адаптированного к целям нашего исследования; способность к самообразованию и саморазвитию оценивается на основе тестирования по методике В.И.Андреева; заинтересованность в осуществлении модульного подхода оценивается по результатам анкетирования студентов.

Второй критерий (К2) – содержательно-операциональный. Сюда мы включили следующие показатели: сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения, сформированность умений использования технологии модульного обучения; степень осознанности действий. Сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения оценивалась по показателям полноты и прочности усвоения:

- коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле:  $K_{\text{п}} = n/N$ , где  $n$  – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) существенных признаков понятия;  $N$  – общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения понятия;

- коэффициент полноты усвоения объема понятия вычислялся по формуле:  $K_{\text{о}} = n/N$ , где  $n$  – количество объектов данного понятия, усвоенных (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, и



охарактеризованы их классификационные признаки);  $N$  – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

- коэффициент полноты усвоения практических действий, отражаемых понятием, вычислялся по формуле:  $K_p = n/N$ , где  $n$  – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) практических действий;  $N$  – общее количество практических действий, отражаемых понятием;

- коэффициент прочности усвоенных понятий вычислялся по формуле:  $P = K_2 / K_1$ , где  $K_1$  – коэффициент полноты усвоения содержания при первой проверке,  $K_2$  – коэффициент полноты усвоения содержания при следующей проверке.

Сформированность умений использования технологии модульного обучения оценивалась по показателям полноты, прочности и осознанности:

- коэффициент полноты владения умением вычислялся по формуле:  $k = n/N$ , где  $n$  – количество верно выполненных действий;  $N$  – количество действий, входящих в структуру умения;

- коэффициент прочности овладения умением вычислялся по формуле:  $q = k_1 / k_2$ , где  $k_1$  – коэффициент полноты сформированности умения при первой проверке,  $k_2$  – коэффициент полноты сформированности умения при последующей проверке;

- степень осознанности определялась по степени обоснованности студентом своих действий: а) студент не осознает выполняемое действие; б) недостаточно осознает выполняемое действие, не может обосновать свой выбор; в) в целом действие осознано, но допускает некоторые неточности; г) действие полностью осознано, логично обосновано.

Третий критерий (КЗ) – контрольно-оценочный. Его составляют такие показатели: самооценка уровня рефлексии; овладение рефлексивными умениями; прогнозирование собственных перспектив в обучении. Количественную характеристику определяли следующим образом:

- тестирование, проводимое с целью выявления сформированности рефлексивной позиции студента, позволяет получить количественные

данные об уровне выраженности рефлексии в деятельности, а также об уровне проявления личностных качеств, связанных с рефлексией;

- сформированность рефлексивных умений определялась тестом самооценивания по методике А.Я.Найна [134];

- прогнозирование собственных перспектив в обучении оценивалось с использованием анкетирования, анализа продуктов деятельности студентов.

Кроме того, мы учитывали, что диапазон значений коэффициентов  $K$  – полноты, прочности и осознанности применительно к нашему исследованию следующий:

очень низкий уровень –  $K < 0,7$ ;

низкий уровень –  $0,7 \leq K < 0,8$ ;

средний уровень –  $0,8 \leq K < 0,9$ ;

высокий уровень –  $0,9 \leq K < 1,0$

В нашем исследовании для определения уровня сформированности выделенных критериев мы использовали метод количественной обработки результатов диагностики, который позволяет в отношении степени проявления каждого критерия определить его количественный показатель. Количественно показатели имеют следующие значения:

- 2 балла – показатель сформирован на очень низком уровне (или отсутствие проявления данного показателя);

- 3 балла – показатель сформирован на низком уровне;

- 4 балла – показатель сформирован на среднем уровне;

- 5 баллов – показатель сформирован на высоком уровне.

Далее, в соответствии с методикой, предложенной Т.Е.Климовой [89], мы построили интервальный ряд распределения, который позволил отнести каждого студента к определенному уровню сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения в зависимости от набранных баллов. Поскольку мы не обладаем предварительной информацией о характере распределения частот по тому или иному критерию, то интервальный ряд распределения построили с равными интервалами.

Суммарный балл, оценивающий обобщенный результат изменяется в пределах от 13 до 65. Поэтому, в соответствии с указанной методикой, уровни сформированности исследуемых показателей определялись интервалами, представленными ниже:

Уровень готовности	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
Оценка в баллах	13 – 25	26 – 38	39 – 52	53 – 65

В рамках констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика начального уровня готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в соответствии с описанной выше методикой. Баллы каждого студента занесены в таблицу, позволяющую отслеживать выделенные критерии, показатели и уровень готовности к исследуемой деятельности. Форма заполнения представлена в таблице 5.

Таблица 5

Техника оценки уровня готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения по критериям (в баллах)

ФИО	К1			К2						К3			∑ баллов	Уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			13
Иванов	2	4	2	3	5	4	2	2	3	5	3	3	5	43	Ср
.....															

*Примечание:* в таблице цифрами обозначены соответствующие показатели критериев К1, К2 и К3.

Обобщенные результаты исходного состояния уровней сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла представлены ниже (табл.6).

Таблица 6

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни							
		очень низкий		низкий		средний		высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	31	6	19,4	10	32,3	13	41,9	2	6,4
ЭГ-1	29	5	17,3	7	24,1	15	51,7	2	6,9
ЭГ-2	27	3	11,1	10	37,1	11	40,7	3	11,1
ЭГ-3	30	4	13,3	10	33,3	15	50,0	1	3,4

Более наглядно результаты начального среза определения уровня сформированности готовности будущих учителей права представлены на рисунке 11.

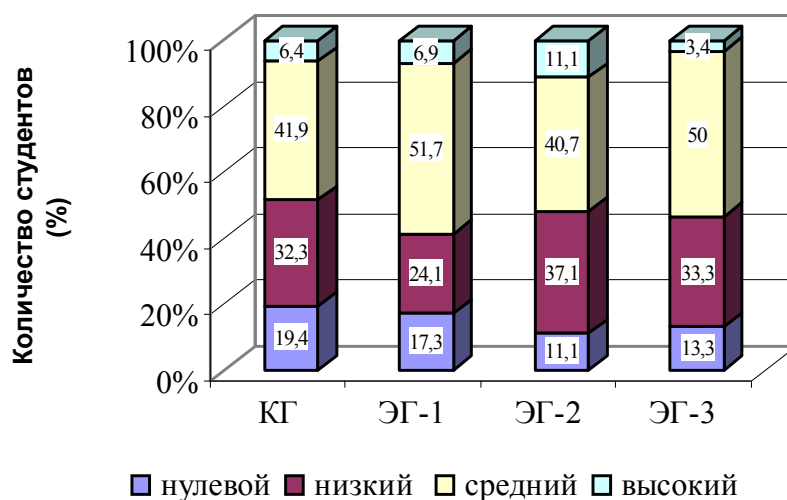


Рис. 11. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения на констатирующем этапе эксперимента

Достоверность полученных результатов подтверждается в ходе вычисления эмпирического значения  $\chi^2$  (хи-квадрат), позволяющего определить, насколько сходны между собой распределения частот: двух эмпирических или эмпирического и теоретического. Если разница между

ними невелика, то можно полагать, что отклонение между двумя эмпирическими частотами обусловлено случайностью. Если же, напротив, эти распределения будут достаточно разными, можно будет считать, что различия между ними значимы и существует связь между действием независимой переменной (в нашем случае это опытно-экспериментальная работа по формированию готовности студентов к реализации технологии модульного обучения) и распределением эмпирических частот. Поэтому на всех этапах исследования для сравнения частот распределения студентов с определенным уровнем готовности к реализации технологии модульного обучения по каждому из трех компонентов в контрольной и экспериментальных группах использовался критерий  $\chi^2$  (хи-квадрат):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \text{ где}$$

$n_1$  – число учащихся в экспериментальной группе;

$n_2$  – число учащихся в контрольной группе;

$Q_{1i}$  – число учащихся в экспериментальной группе, в которой соответствующие компоненты готовности сформированы на  $i$ -м уровне;

$Q_{2i}$  – число учащихся в контрольной группе, в которой соответствующие компоненты готовности сформированы на  $i$ -м уровне [38, с. 16].

Доверительные границы для критерия  $\chi^2$  со степенью свободы  $\nu = 4 - 1 = 3$  для уровней значимости 0,05 и 0,01 [65, с. 130]:

$$\chi_{крит}^2 = \begin{cases} 7,815 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 11,345 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

В таблице 7 приведены данные по эмпирическому значению хи-квадрат в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.

Эмпирические значения  $\chi^2$  на констатирующем этапе эксперимента

Сравниваемые группы	КГ и ЭГ-1	КГ и ЭГ-2	КГ и ЭГ-3	ЭГ-1 и ЭГ-2	ЭГ-1 и ЭГ-3	ЭГ-2 и ЭГ-3
$T_{\text{набл.}}$	0,697	1,096	0,860	1,775	0,957	1,604
$T_{\text{крит.}}$	7,815					

Из таблицы видно, что  $T_{\text{набл.}}$  значительно меньше  $T_{\text{крит.}}$ . Полученные различия попали в зону незначимости. Иными словами следует принять нулевую гипотезу о сходстве или о том, что уровень сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения у студентов контрольной и экспериментальной групп статистически значимо не отличается между собой. Полученные в ходе экспериментальной работы данные свидетельствуют о возможности сравнения экспериментальных и контрольных групп, а также о недостаточном уровне сформированности указанной готовности.

Занятия по психолого-педагогическим дисциплинам в контрольной группе проводились по стандартной учебной программе. В экспериментальных группах обучение осуществлялось на основе разработанного нами комплекса педагогических условий развития готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. В содержание учебных курсов были введены специальные разделы по изучению механизмов самоконтроля и самооценки личности, профессиональных достижений; на занятиях использовались методы исследовательской рефлексии.

Группы студентов, подвергшиеся экспериментальной проверке, имели практически одинаковые параметры, но отличались ориентацией на различные педагогические условия (п.2.2.).

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в проверке эффективности действия определенных условий и их совокупности при

формировании готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

В ходе формирующего этапа эксперимента мы отслеживали динамику статистических данных, отражающих продвижение студентов в сформированности указанной готовности. Применяемые методы исследования позволяют судить о развитии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов готовности и выразить эту динамику в продвижении студентов в заданных уровнях сформированности каждого из этих компонентов: очень низком, низком, среднем, и высоком. Динамика уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе представлена в настоящем исследовании двумя срезами: первый срез (промежуточный) проводился в конце третьего курса; второй срез – (итоговый) – в конце четвертого курса после прохождения студентами педагогической практики.

Определение уровня сформированности указанной готовности осуществлялось нами по той же методике, что и на констатирующем этапе эксперимента. Данные, полученные нами на промежуточном срезе, представлены в таблице 8 и на рисунке 12.

Таблица 8

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел. в группе	<i>Уровни</i>							
		очень низкий		низкий		средний		высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	31	5	16,2	11	35,5	12	38,7	3	9,6
ЭГ-1	29	4	13,8	7	24,1	13	44,8	5	17,3
ЭГ-2	27	2	7,4	8	29,6	10	37,0	7	26,0
ЭГ-3	30	3	10,0	5	16,7	10	33,3	12	40,0

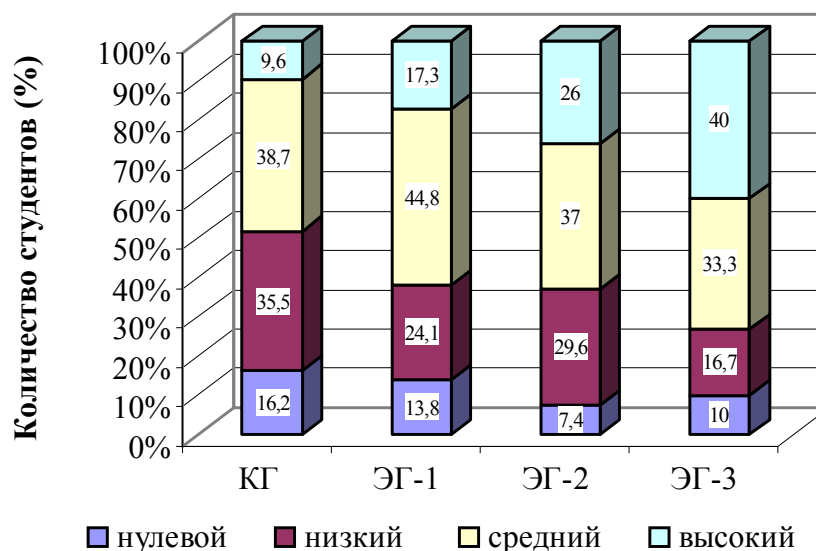


Рис. 12. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения на формирующем этапе эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о том, что реализация выделенных нами педагогических условий готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе уже на первом этапе обучения дает положительные результаты по сравнению с начальным срезом. Во всех экспериментальных группах отмечаются позитивные качественные изменения.

Результаты второго среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и контрольной группах. Так число студентов, уровень сформированности готовности у которых в ЭГ-3 оценивался как низкий и очень низкий, уменьшилось на 20%; число студентов, проявивших сформированность указанной готовности на среднем уровне, уменьшилось на 16,7%. Это мы объясняем переходом студентов со среднего на высокий уровень. Их в ЭГ-3 стало на 36,6% больше. Подобные изменения в уровнях сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения произошли и в группах ЭГ-1, ЭГ-2. Так, если на низком уровне число студентов из ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 превышает число студентов из



КГ на 2,4%, 8,8% и 6,2% соответственно, то на высоком уровне такое превышение составляет уже 7,7%; 16,4% и 30,4%. В контрольной же группе (КГ) видимых позитивных изменений не наблюдалось.

Таким образом, существенные позитивные изменения произошли в ЭГ-2, в которой проверялись второе и третье педагогические условия (изучение психолого-педагогических дисциплин осуществлялось с использованием модульных программ, внедрения спецкурса, а также организации деятельности на основе педагогической рефлексии), и ЭГ-3, где помимо указанных условий проверялось первое условие (работа студентов в малых группах по индивидуально задаваемым целям).

Теперь рассмотрим результаты третьего (итогового) среза. В связи с тем, что он явился итоговым, результаты его представляют для нас особый интерес. Остановимся на их анализе подробнее.

Оценка уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе осуществлялась нами по уже апробированной на констатирующем и формирующем этапах эксперимента методике. Итоговый срез проводился в конце четвертого курса после прохождения студентами педагогической практики.

Результаты наглядно представлены в таблице 9 и на рисунке 13.

Таблица 9

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел. в группе	<i>Уровни</i>							
		очень низкий		низкий		средний		высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	31	4	12,9	9	29,1	13	41,9	5	16,1
ЭГ-1	29	2	6,9	5	17,2	12	41,4	10	34,5
ЭГ-2	27	2	7,4	4	14,8	10	37,1	11	40,7
ЭГ-3	30	0	0,0	0	0,0	11	36,7	19	63,3

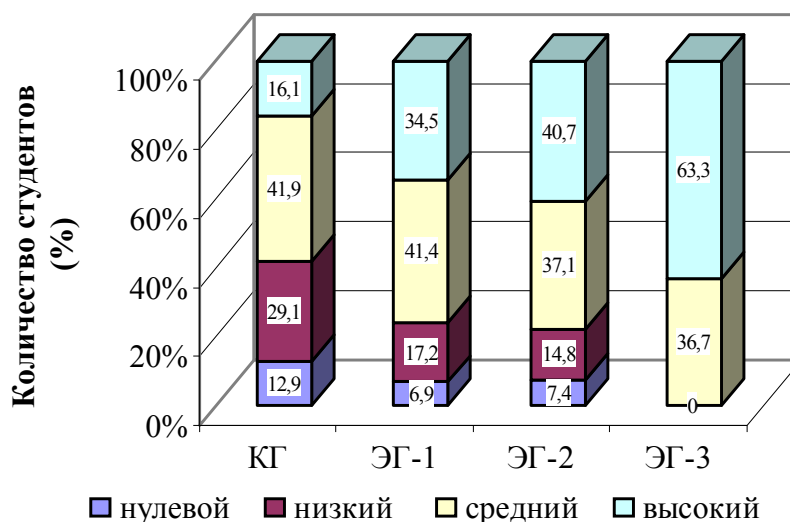


Рис. 13. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения на контрольном этапе эксперимента

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о качественном и количественном изменении уровней сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе в экспериментальных и контрольной группах.

Так, в ЭГ-3 на 23,3% увеличилось количество студентов, уровень сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения у которых достиг высокой отметки. В ЭГ-2 данный показатель увеличился на 14,7%, в ЭГ-1 – на 17,2%, тогда как в КГ он повысился всего лишь на 6,5%.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и итогового срезов по выявлению уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе позволил сделать вывод о правильности выдвинутой гипотезы и положительных результатах опытно-экспериментальной работы по формированию указанной готовности. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы качественные данные для доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности были подвергнуты обработке с помощью критерия согласия  $\chi^2$  Пирсона, который позволяет

установить случайно ли распределение студентов экспериментальных и контрольной групп по уровням сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения. Это позволит судить об эффективности педагогического эксперимента. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

Эмпирические значения  $\chi^2$  на контрольном этапе эксперимента

Сравниваемые группы	КГ и ЭГ-1	КГ и ЭГ-2	КГ и ЭГ-3	ЭГ-1 и ЭГ-2	ЭГ-1 и ЭГ-3	ЭГ-2 и ЭГ-3
$T_{\text{набл.}}$	3,453	4,978	21,322	0,269	9,822	8,045
$T_{\text{крит.}}$	7,815					

Из таблицы видно, что  $T_{\text{набл.}}$  значительно больше  $T_{\text{крит.}}$  только при сравнении с экспериментальной группой ЭГ-3, где были реализованы выделенные условия в комплексе. На основании этого можно считать, что с достоверностью 95% достижение уровней сформированности готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в экспериментальных и контрольной группе обусловлены не случайными факторами, а влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

Следовательно, различия в контрольной и экспериментальной группах являются статистически значимыми, что позволяет полагать, что уровень сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения у студентов в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Это позволяет сделать вывод о положительном воздействии комплекса педагогических условий на процесс формирования указанной готовности.

Можно заметить, что результаты сравнения контрольной группы и экспериментальных групп 1 и 2 показывают незначительные изменения в уровне сформированности указанной готовности, произошедшие в результате реализации двух из трех выделенных нами педагогических условий. Это еще раз подтверждает выдвинутую нами гипотезу исследования.

Сравнительные данные показателей высокого уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения экспериментальных и контрольной групп на первом, втором и третьем срезах представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительные данные показателей высокого уровня сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения в КГ и ЭГ

Группа	Кол-во человек в группе	Нулевой срез		Промежуточный срез		Итоговый срез	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	31	2	6,4	3	9,6	5	16,1
ЭГ-1	29	2	6,9	5	17,3	10	34,5
ЭГ-2	27	3	11,1	7	26,0	11	40,7
ЭГ-3	30	1	3,4	12	40,0	19	63,3

Динамика высокого уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения всех групп представлена на рисунке 14.

Динамика высокого уровня

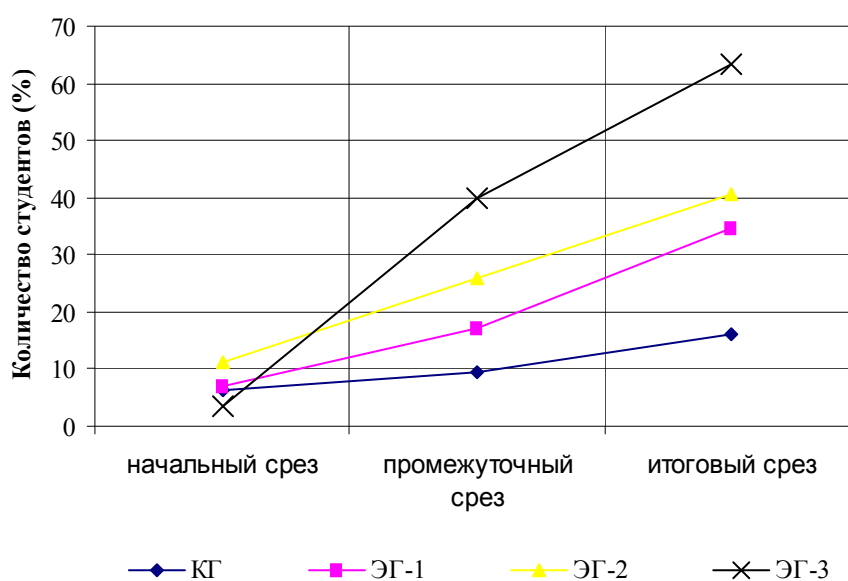


Рис. 14. Сравнительные данные о высоком уровне сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения

Сравнительный анализ трех проведенных нами контрольных срезов позволяет сделать вывод о том, что в ЭГ-3 число студентов, достигших высокого уровня сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения за период опытно-экспериментальной работы увеличилось на 59,9%, в ЭГ-1 – на 27,6%, в ЭГ-2 – на 29,6%; в КГ результаты повысились всего лишь на 9,7%.

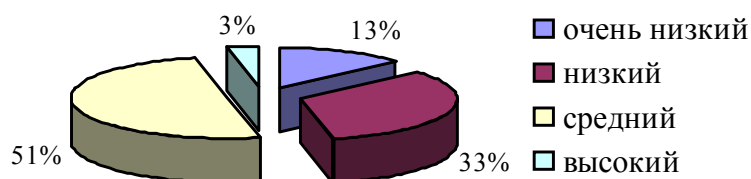
Сравнительные результаты всех срезов в ЭГ-3, проведенных в ходе опытно-экспериментальной работы, представлены на рисунке 15.

Данные, приведенные в таблицах и диаграммах, отражают динамику формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальных группах. Если на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальных группах было всего 8 студентов (6,8%), находящихся на высоком уровне сформированности названной готовности, то к концу контрольного этапа эксперимента их стало 45 (38,5%), т.е. на 31,7% увеличилось число студентов, перешедших на продвинутый уровень, при этом число студентов с низким и очень низким уровнем сформированности указанной готовности сократилось с 55 (47%) до 26 (22%) человек. Это значит, что 25% студентов перешли на средний и высокий уровень сформированности названной готовности.

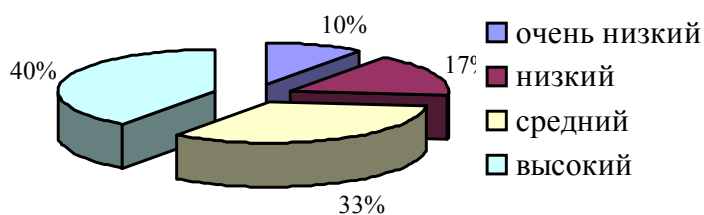
В экспериментальной группе ЭГ-1 подтвердилась эффективность первого и второго педагогических условий (организация образовательного процесса с использованием работы в малых группах по индивидуально определяемым целям на основе разработанных нами модульных программ общепедагогических дисциплин). В экспериментальной группе ЭГ-2 весьма эффективно сработали второе и третье педагогические условия (образовательный процесс осуществлялся на основе модульных программ по общепедагогическим дисциплинам с использованием педагогической рефлексии на каждом этапе обучения). В группе ЭГ-3 реализовывался весь комплекс выделенных нами педагогических условий. В КГ существенных

изменений не произошло, так как процесс формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в этой группе проходил без выделенных нами условий.

### Начальный срез



### Промежуточный срез



### Итоговый срез

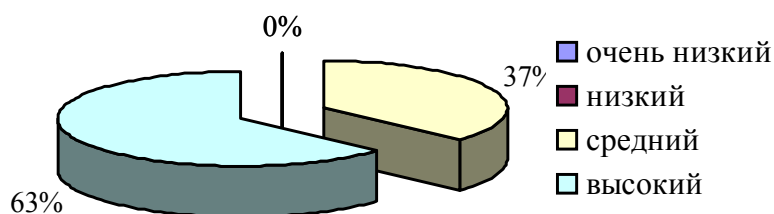


Рис. 15. Сравнительные данные уровней сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения для ЭГ-3 по результатам трех срезов

Результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, что свидетельствует об эффективности выделенных нами педагогических условий.

Разработанные показатели и критерии уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в процессе изучения общепедагогических дисциплин позволяют получить объективную информацию об уровне формирования указанной готовности. Данное заключение сделано на основе апробации разработанных показателей и критериев на каждом этапе экспериментальной работы.

Существующие различия между КГ и ЭГ-3 не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах были незначительными. Используемые нами статистические методы при обработке результатов экспериментальной работы позволили установить наличие статистически значимого влияния определенных нами условий на рост уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения, что свидетельствует о правомерности выдвинутой гипотезы.

Таким образом, выявленная и теоретически обоснованная совокупность педагогических условий формирования готовности к реализации технологии модульного обучения оказывает эффективное влияние на повышение уровня профессиональной компетентности будущих учителей права. Апробация обозначенных условий и ее положительные результаты подтвердили достаточность данных условий и позволили нам разработать соответствующие методические рекомендации.

## Выводы по второй главе

1. В опытно-экспериментальной работе по реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения ставились и решались следующие задачи:

- выявить и уточнить критерии и уровни сформированности всех компонентов указанной готовности у студентов (мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного);

- изучить начальный уровень сформированности у будущих учителей права готовности к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе;

- определить эффективность выделенного комплекса педагогических условий формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения;

- разработать и осуществить экспериментальную проверку зависимости между реализацией комплекса педагогических условий и уровнем сформированности у будущих учителей права названной готовности;

- выработать практические рекомендации, направленные на формирование у студентов готовности к использованию в образовательном процессе технологии модульного обучения.

2. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе: большая часть обучаемых находится на низком или очень низком уровне. Это обусловлено тем, что процесс формирования названной готовности не носит целенаправленный, систематический характер. В качестве критериев оценки уровня сформированности готовности к реализации технологии



модульного обучения нами были предложены: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный критерии.

3. Формирующий этап эксперимента показал, что процесс подготовки студентов к использованию технологии модульного обучения при изучении дисциплин психолого-педагогического блока осуществляется более успешно в рамках специально разработанной системы формирования указанной готовности, сущность которой заключается в научно обоснованной структуре, способах ее управления и реализации ее содержательно-образовательных компонентов.

4. Необходимыми и достаточными для эффективного функционирования системы формирования готовности будущих учителей права к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе являются следующие педагогические условия, реализующие ее компонентный состав:

- в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности;

- содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки;

- образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

5. Основным критерием сформированности у будущих учителей права готовности к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе является их продвижение на более высокий уровень по условно выделенным нами критериям сформированности

компонентов названной готовности. Достоверность полученных результатов обеспечена: изучением и анализом большого объема психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, анализом и учетом состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике профессионально-педагогической подготовки специалистов, воспроизводимостью результатов исследования, вариативностью эксперимента, количественным анализом полученных данных методами математической статистики (вычисление среднего арифметического значения, вычисление объема выборочной совокупности, применение критерия согласия –  $\chi^2$  Пирсона).

6. Исследование подтвердило мысль о том, что различные сочетания педагогических условий влияют на формирование готовности студентов к реализации технологии модульного обучения как целостного свойства личности, характеризующегося единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающегося во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов. Но статистически значимый эффект достигается лишь при реализации всей совокупности педагогических условий.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа подтвердила выдвинутую нами гипотезу.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе при изучении психолого-педагогических дисциплин обусловлено тем, что указанная готовность позволяет обеспечить подготовку специалиста, способного адаптироваться к изменениям во внешней и внутренней средах, принимать эффективные, прогрессивные решения, отвечающие требованиям сложившейся ситуации, быть профессионально мобильным.

Как показывает ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы, проблема формирования профессиональной готовности, в частности готовности к использованию новых педагогических технологий всегда находилась в центре внимания исследователей, педагогов, практиков. Основное внимание уделяется рассмотрению сущностных характеристик профессиональной готовности, в то же время недостаточно исследована проблема формирования готовности будущих педагогов к реализации технологии модульного обучения в контексте профессионального образования. Достаточное внимание также уделяется исследованию зависимости эффективности процесса обучения от той педагогической технологии, которую применяет учитель для достижения поставленных целей. Но, как показывает опыт, достаточно большое количество учителей затрудняется не только в разработке новых педагогических технологий, но и в использовании уже известных, ибо не в состоянии осознать их эффективность. Еще в большей степени эти трудности испытывают будущие учителя.

Вместе с тем в современной педагогике недостаточно исследованы и освещены научные принципы формирования у студентов такого свойства личности будущего педагога, как готовность к использованию в образовательном процессе педагогических технологий; практически

отсутствует специальная литература, раскрывающая особенности психолого-педагогических дисциплин в процессе формирования указанной готовности.

Эти причины способствуют необходимости актуализации проблемы разработки педагогических условий формирования у студентов педагогических вузов готовности к реализации педагогических технологий в образовательном процессе, в частности технологии модульного обучения при изучении цикла психолого-педагогических дисциплин.

В качестве теоретико-методологической базы выступили системный, деятельностный и личностно ориентированный подходы, которые позволили осуществить внедрение и реализацию педагогических условий эффективного формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения как фактора профессиональной компетентности.

Системный подход позволил осуществить разработку системы подготовки будущих учителей права к реализации в образовательном процессе технологии модульного обучения, а опора на деятельностный подход позволила организовать процесс формирования указанной готовности при активном участии основных субъектов образования в данном процессе посредством включения их в различные виды деятельности.

Личностно ориентированный подход позволил осуществить активное стимулирование студента к самооценке образовательной деятельности, обеспечивающее ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями. Кроме того, создание обстановки для естественного самовыражения студента и педагогических ситуаций общения на занятиях, позволили каждому студенту проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы.

В диссертационном исследовании рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования готовности студентов педагогических вузов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе на современном этапе; изучено состояние разработанности проблемы формирования указанной готовности в психолого-педагогической

литературе; уточнен понятийный аппарат исследования; особенности формирования готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения.

В первой главе настоящего исследования уделено внимание готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности как актуальной и важной проблеме профессиональной подготовки. Уточнено понятие готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, представляющее собой целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессионально-педагогической деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

При этом нами обосновано, что эффективность формирования готовности студентов к использованию педагогических технологий при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла зависит от того, на каком уровне сформированности названной готовности находится студент.

Исходя из этого, были определены критерии и соответствующие им уровни сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения: очень низкий, низкий, средний и высокий. Нами выделена основная особенность формирования готовности студентов: ориентир на внешнее и внутреннее, последовательное качественное изменение умений студентов в достижении ими основ будущей профессионально-педагогической деятельности без посторонней помощи. Кроме того, в своем исследовании мы соотнесли уровни готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения (покомпонентно: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный) с уровнями профессионально-

педагогической компетентности (минимальной компетентности, медиальной и полной компетентности).

Применение разработанных нами критериев и показателей значительно повышает эффективность формирования готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Исходя из вышеизложенного, нами были определены педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к реализации технологии модульного обучения: в основу организации учебной деятельности студентов положена педагогическая рефлексия, являющаяся ключевым звеном в профессиональном самоопределении личности; содержание отдельных разделов педагогики структурируется с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки; образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

Все вышеупомянутые педагогические условия в рамках нашего исследования приобретают свои особенности:

- они являются наиболее эффективными путями получения объективных знаний о студентах, позволяют решать задачи обучения и воспитания, формирования профессиональной компетентности;
- они используются в контексте системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Одной из задач опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование готовности студентов педагогических вузов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, а также реализацию выделенных педагогических условий, являлась проверка эффективности протекания данного процесса.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен исходный уровень сформированности указанной готовности. Результаты данного этапа эксперимента показали, что сформированность готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения находится на низком уровне. Так в контрольной группе количество студентов, у которых сформированность готовности находится на низком уровне, составило 19,4%, в ЭГ-1 – 17,3%, в ЭГ-2 – 11,1%, в ЭГ-3 – 13,3%.

В ходе формирующего этапа эксперимента было осуществлено педагогическое влияние на студентов, которое способствовало формированию и совершенствованию готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Прежде всего, акцент делался на дисциплины психолого-педагогического цикла, способствующие формированию готовности к использованию педагогических технологий в образовательном процессе; а также на разработанный нами в ходе опытно-экспериментальной работы курс «Педагогические технологии». Кроме того, реализация первого педагогического условия (организация деятельности студентов на основе педагогической рефлексии) осуществлялась нами в ходе прохождения студентами педагогической практики. Данные предметы, их возможность и содержание формировали готовность студентов к использованию технологии модульного обучения в рамках организации индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах с учетом модульного структурирования материала, обеспечивающего коэффициент полезности применения полученных знаний, умений и профессионально значимых качеств личности в современных условиях.

Эксперимент показал положительную динамику уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в экспериментальных группах, в контрольной же группе произошли незначительные изменения.

Использованные нами в ходе опытно-экспериментальной работы методы математической статистики позволили установить наличие статистически значимого влияния педагогических условий на повышение уровня сформированности готовности будущих учителей права к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, что дает основание считать гипотезу подтвержденной.

Наше изыскание не исчерпывает всех аспектов, касающихся формирования готовности студентов к использованию педагогических технологий, в частности, технологии модульного обучения, но доказывает необходимость соблюдения педагогических условий, выделенных нами, для получения значимых результатов. Перспективы дальнейших исследований по проблеме могут быть связаны с изучением взаимосвязи психолого-педагогического цикла и других дисциплин предметной подготовки в части развития готовности студентов к реализации других педагогических технологий, с разработкой новых программ; с изучением влияния готовности выпускников учреждений высшего профессионально-педагогического образования к использованию новых педагогических технологий на результаты их дальнейшей профессиональной деятельности, а также определение и внедрение новых педагогических условий эффективного формирования готовности к реализации педагогических технологий и др.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: Просвещение, 1999. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1990. – 334 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т.; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1999. – 224 с. – (Психологи Отечества).
4. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – С.39 – 55.
5. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 605 с.
6. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997. – 216 с.
7. Алексеев Н.Г. Рефлексия и ее понимание в науке // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1993. – С.41 – 45.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. / Под ред. А.А.Бодалева. – М., Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии», НПО МОДЭК, 1996. – 384 с.
9. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
10. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высш. шк., 1996. – 240 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

12. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
14. Балашов Ю.К., Рыжов В.А. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. – М.: Высш. шк., 1987. – 174 с.
15. Бардиер Г. «Гибкие» стандарты или технология «профессионального гуманизма»? // Частная школа. – 1997. – №6. – С.23 – 29.
16. Безрукова В.С. Педагогика: Учеб. для инж.- пед. специальностей / Екатеринбург. обл. ин-т развития регион. образования. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – 320 с.
17. Белкин А.С. Витагенное образование: голографический подход. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. – 136 с.
18. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 192 с.
19. Беляев В.И., Кислинская Н.В. Непрерывное образование учителя в педагогическом наследии С.Т.Шацкого // Педагогика. – 1993. – № 6. – С.68 – 75.
20. Беляева А.П. Результаты научного исследования учебных планов и программ в средних профтехучилищах // Исследование дидактических аспектов содержания профессионально-технического образования: Науч. тр. – Л., 1987. – Вып. 42. – С. 7 – 35.
21. Бенин В.Л. Антропологические основания педагогического образования. – М.; Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2000. – 98 с.
22. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого / Под ред. А.Н.Волковского, М.П.Малышева. – М.: АПН СССР, 1960. – 262 с.
23. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.

24. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика. – Т. 2. – 1979. – 400 с.
26. Бобкова Л.Г. Педагогическое содействие учителю сельской школы в развитии профессиональной компетентности (в системе повышения квалификации): Дис. ...канд.пед.наук / УралГАФК. – Челябинск, 2001. – 167 с.
27. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. тр. – 2-е изд., перераб. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 324 с.
28. Бокарева Г.А. Совершенствование системы обучения отдельному предмету в техническом вузе (на примере математики) // Современная высшая школа. – 1992. – № 3. – С. 91 – 102.
29. Большакова З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: Монография. – Челябинск: Изд-во «Факел» ЧГПУ, 1998. – 292 с.
30. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1998. – 1465 с.
31. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. Т.1 / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 863 с.
32. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. Т.2 / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 768 с.
33. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. – М.: Педагогика, 1997. – 176 с.
34. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 212 с.

35. Бородина Н.В., Самойлова Е.С. Модульные технологии в профессиональном образовании: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 1997. – 40 с.
36. Брушлинский А.В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997. – С. 212 – 213.
37. Булда А.А. Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей (на материале обучения гуманитарным предметам в 4 классе): Дис. ...канд.пед.наук. – Киев, 1991. – 198 с.
38. Бухарова Г.Д. Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 1995. – 38 с.
39. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
40. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1997. – 125 с.
41. Ван Ганди А.Б. 108 путей к блестящей идее: Пер. с англ. – Минск: ООО «Попурри», 1996. – 224 с.
42. Васильева Т.В. Модули для самообучения // Вестник высшей школы. – 1990. – № 6. – С. 86 – 87.
43. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1993. – 238 с.
44. Веретенникова Л.К. Подготовка студентов к воспитательной работе с октябрятами: Дис. ...канд.пед.наук. – М., 1989. – 266 с.
45. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис Пресс: Рольф, 2002. – 576 с.
46. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1998. – 159 с.

47. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: Структура и регуляция. Психологический анализ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 216 с.
48. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2003. – 1135 с.
49. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Кн. дом «Университет», 2000. – 330 с.
50. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 25 – 29.
51. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
52. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
53. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1987. – 136 с.
54. Границкая А.С. Научите думать и действовать. – М.: Просвещение, 1994. – 143 с.
55. Гутрова Ю.В. Дифференциально-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников: Дис. ...канд.пед.наук. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.
56. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: Пед.общ-во России, 2000. – 479 с.
57. Данилов М.А. Дидактика / Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. – 520 с.
58. Дежникова М.Д. Воспитательные проблемы коллективной познавательной деятельности школьников: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – М., 1998. – 21 с.

59. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. – Киев: Рад. шк., 1987. – 350 с.
60. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. ...д-ра пед.наук. – М., 1983. – 356 с.
61. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: Монография. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
62. Дуранов М.Е., Жернов В.И., Лешер О.В. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 315 с.
63. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1993. – 125 с.
64. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1996. – 176 с.
65. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев; Моск. психол. - соц. ин-т – М.: Флинта, 2002. – 336 с.
66. Жеребкина В.Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 2001. – 189 с.
67. Журенко А.В. Непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогов технического лицея: Дис. ...канд.пед.наук / УралГАФК. – Челябинск, 1997. – 195 с.
68. Жученко А.А., Романцев Г.М., Ткаченко Е.В. Профессионально-педагогическое образование России. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 234 с.
69. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – Тюмень, 1995. – 127 с.

70. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
71. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
72. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 2-е изд. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 75 с.
73. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 431 с.
74. Зборовский Г.Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа // Образование и наука: известия научно-образовательного центра РАО. – 2000. – № 2(4). – С. 31 – 40.
75. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – № 3(5). – С. 90 – 102.
76. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования – новая отрасль прикладной психологии // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – № 2(2). – С. 105 – 116.
77. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
78. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: Избр. психол. тр. – М., Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии», НПО МОДЭК, 1998. – 352 с.
79. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

80. Зорина Л.Я. Программа-учебник-учитель. – М.: Знание, 1993. – 80 с.
81. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34 – 49.
82. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. – М.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
83. Кайнова С.А. Модульная система обучения // Профессионал. – 2000. – № 3. – С. 5 – 12.
84. Карасова И.С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе: Дис. ...д-ра пед.наук. – Челябинск, 1997. – 357 с.
85. Катайцева Н.А. Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности: Дис. ...канд.пед.наук. – Курган, 1997. – 188 с.
86. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
87. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
88. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М.: Просвещение, 1989. – 92 с.
89. Климова Т.Е. Педагогическая диагностика: Учебн. пособие. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2000. – 124 с.
90. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
91. Колесникова И.Н. Теоретико-методическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук. – Л., 1991. – 37 с.



92. Колова С.М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск: ЧГПУ, 2002. – 190 с.
93. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
94. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
95. Коребо И.С. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках физики: Дис. ...канд.пед.наук. – Курган, 1996. – 198 с.
96. Котлярова И.О. Теоретические основы личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации: Дисс. ...д-ра пед. наук / УралГАФК. – Челябинск, 1999. – 337 с.
97. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Системное представление об исследовании: Учеб. пособие. – Челябинск, 1996. – 81 с.
98. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. – Рязань: Рязан. пед. ин-т, 1997. – 160 с.
99. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994. – 146 с.
100. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 3 – 13.
101. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.
102. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1991. – 335 с.
103. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.:Знание, 1985. – 32 с.
104. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя: (Тексты лекций). – Гомель, 1986. – 57 с.

105. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Ленингр. гос. ун-т, 1987. – 114 с.
106. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Ленингр. гос. ун-т, 1987. – 183 с.
107. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
108. Куписевич Ч., Янушкевич Ф.Я. Технология обучения ее влияние на модернизацию системы высшего образования в Польше // Современная высшая школа. – Варшава. – 1977. – № 1 (17). – С. 75 – 89.
109. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 12 – 18.
110. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. – №3. – С.27 – 35.
111. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. – 1994. – №1. – С.32 – 37.
112. Левина М.М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания // Тезисы научно-практической конференции «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам». – М., 1991. – С.6 – 9.
113. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1994. – 344 с.
114. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
115. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. – М.: Наука, 1991. – 359 с.
116. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов / Ред. Д.А.Леонтьев, Е.Е. Соколова. – М.: Смысл, 2001. – 512 с.

117. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 77 с.
118. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1971. – Т.6. – С. 17-35.
119. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 1 – 19.
120. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1991. – 339 с.
121. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 2 т. Т.1. – М.: Правда, 1987. – 575 с.
122. Мамаев В.А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 2001. – 155 с.
123. Марев И.В. Методологические основы дидактики. – М.: Педагогика, 1997. – 221 с.
124. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитар. фонд «Знание», 1997. – 307 с.
125. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
126. Маркс К. Капитал. Т.1, кн.1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т.23. – С.1 – 784.
127. Матис Т.А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М., 1997. – С.24 – 28.
128. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 38 – 42.
129. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

130. Метаева В.А. Рефлексия и ее роль преодолении профессиональных затруднений педагога: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Екатеринбург, 1996. – 19 с.
131. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
132. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1971. – 296 с.
133. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26 – 31.
134. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. – 328 с.
135. Найн А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 187 с.
136. Немов Р.С. Психология: Учеб. для пед. вузов: В 3 кн. Кн.2: Психология образования. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 608 с.
137. Никитин Э.М. Условия диктует жизнь // Школа. – 1998. – №3. – С.2 – 7.
138. Николаева И.Б. Реализация межпредметных связей курса физики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами в военном вузе: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 2000. – 198 с.
139. Николаева Т.М. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроках как одно из средств повышения эффективности учебного процесса: Дис. ...канд.пед.наук. – М., 1992. – 217 с.
140. Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
141. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.

142. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
143. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с пол. – М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.
144. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. С.Н. Боруновой. – М.: Рус. Яз., 1993. – 704 с.
145. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. – М.: Прсвещение, 1967. – 472 с.
146. Основы профессиональной культуры / Под ред. В.Д.Симоненко. – Брянск: БрГПУ, 1997. – 307 с.
147. Останина Н.В. Развитие готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в профессионально-педагогической деятельности: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 2002. – 183 с.
148. Парнюк М.А. Детерминизм диалектического материализма. – Киев: Наук. думка, 1987. – 73 с.
149. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
150. Педагогика. Учебное пособие для пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
151. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед.учеб.заведений / В.А.Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
152. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
153. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
154. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 690 с.
155. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1997. – 174 с.

156. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – М.: Высш.шк., 1994. – 174 с.
157. Полетило С.А. Групповая учебная деятельность учащихся в теории и практике обучения физике (на материале молекулярной физики и электродинамики): Дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1997. – 240 с.
158. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1999. – 204 с.
159. Прогностическая концепция целей и содержания образования / РАО; Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.
160. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А.П.Беляева, С.Я.Баев, Н.Ф.Золотухина и др. – СПб, 1995. – 228 с.
161. Психология / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
162. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К.А.Абульхановой и др. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
163. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф.Зеера. – Екатеринбург: УГППУ, 1996. – 148 с.
164. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
165. Пустильник И.Г. Концепция учебного познания как исследование // Образование и наука: Изв. Урал. науч.- образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – № 2(4). – С. 186– 195.
166. Романцев Г.М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России // Образование и наука: Изв. Урал. науч.- образоват. Центра РАО. –

Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – № 6(12). – С. 19 – 29.

167. Романцев Г.М., Ткаченко Е.В., Ларионов В.Н. Интеграция науки и образования: фундаментальные знания в подготовке профессионально-педагогических кадров // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – № 1(1). – С. 77 – 97.

168. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – 607 с.

169. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.2. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999. – 670 с.

170. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

171. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

172. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2000. – 64 с.

173. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

174. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

175. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

176. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

177. Сеченов И.М. Психология поведения: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г.Ярошевского. – М., Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии», НПО МОДЭК, 1998. – 320 с.
178. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1996. – 59 с.
179. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
180. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.
181. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Процесс подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1992. – С.14 – 28.
182. Сластенин В.А. Избранное. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
183. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
184. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Сост. Л.В.Трубайчук. – М.: Восток, 2001. – 81с.
185. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Науч.- метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
186. Советский энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, 1990. – 1630 с.
187. Сперанский М.М. Проекты и записки / Подгот. к печати А.И.Копанев и М.В.Кукушкина; Под ред. С.Н.Валка. – М.: Изд-во АН СССР. Ленингр. отд-ние, 1961. – 244 с.



188. Степанов В.А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 1999. – 168 с.
189. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 31 – 40.
190. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. – М.: Прогресс, 1996. – 251 с.
191. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
192. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) работников учреждений образования. – М.: ПРИОР, 2001. – 48 с.
193. Техническое творчество: теория, методология, практика: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. А.И.Половинкина, В.В.Попова. – М.: НПО «Информсистема», 1995. – 408 с.
194. Ткаченко Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе // Образование и наука: Изв. Урал. науч.- образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – № 2(4). – С. 15 – 25.
195. Ткаченко Е.В. Основные итоги, проблемы и пути развития Российского образования. – М.: Минобразования России, 1996. – 161 с.
196. Ткаченко Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.
197. Ткаченко Е.В. Приоритеты Российского профессионального образования // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 58 – 62.
198. Толстой Л.Н. Круг чтения. – М.: Политиздат. Т.1.: (январь – август). – 1991. – 480 с.
199. Тулькибаева Н.Н., Трубайчук Л.В., Большакова З.М. и др. Инновационные процессы в обучении: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Восток, 2002. – 256 с.

200. Тулькибаева Н.Н., Яковлева Н.М., Большакова З.М. Теоретико-методологическая концепция образования на основе стандартизации. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 161 с.
201. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Ред. Ш.А.Надирашвили и др. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
202. Укке Ю.В., Алексеева Л.П. Профориентация в системе непрерывного образования // Вестник высшей школы. – 1989. – № 1. – С.49 – 52.
203. Усова А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: Избранное / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 221 с.
204. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
205. Философский словарь – 6-е изд., перераб. и доп. / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
206. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. науч. тр. – М., 1997. – С. 124 – 130.
207. Фролова Е.В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 1999. – 167 с.
208. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1998. – 166 с.
209. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 319 с.
210. Царегородцева Н.А. Формирование логико-педагогических умений в системе подготовки педагога: Дис. ...канд.пед.наук. – М., 1995. – 366 с.

211. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 47 с.
212. Чередов И.М. Формы учебной работы в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
213. Черкасов А.А. Педагогические основы формирования у студентов педвузов готовности к военно-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ: Дис. ...канд.пед.наук. – М., 1997. – 189 с.
214. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.
215. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №2. – С.21 – 25.
216. Чуриков И.А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности: Дис. ...канд.пед.наук. – Йошкар-Ола, 1995. – 195 с.
217. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Пед. поиск, 2001. – 384 с.
218. Шедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1994. – С.12 – 28.
219. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
220. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – Л.: Просвещение, 1967. – 267 с.
221. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Ред. Д.И.Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 224 с.
222. Эрганова Н.Е. Основы разработки модульной технологии: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – 87 с.

223. Эрганова Н.Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – № 3(5). – С. 110 – 118.

224. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

225. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

226. Яковец Т.Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Курган, 1999. – 24 с.

227. Яковлева Н.О. Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников (на материале математических дисциплин): Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск, 1998. – 189с.

228. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. – 1989. – № 2. – P. 15– 32.

229. Russell J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. – 1988. – 164 p.

230. Silber K.H. Some Implication of the History of Educational Technology: Were All in this Together//Brown I.W., Brown S.N. Educational Media Yearboor, 1989. – Littleton, Colorado Libraries Unlimited.

## **Фрагмент программы курса «Педагогические технологии»**

### **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время происходят качественные изменения во всех сферах образования, предполагающие изменение требований к качеству профессиональной компетентности педагогических работников. От современных педагогов требуется участие в разработке образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных, гарантированных способов деятельности по решению образовательных задач.

Более того, в содержании тарифно-квалификационных характеристик (требований) работников учреждений образования в качестве требования к соискателю первой квалификационной категории выдвигается «владение и применение педагогом в практической деятельности технологий развития личности», а для соискателей высшей квалификационной категории – «самостоятельная разработка, апробирование и применение педагогических технологий»

В связи с этим, педагогические учебные заведения должны обеспечивать достаточный уровень готовности будущего учителя к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с учащимися, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогической общественности к различным аспектам профессионально-педагогической подготовки, в частности, к разработке и реализации в учебном процессе педагогических технологий.

Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую применяет учитель для достижения поставленных целей. Кроме того, многие исследователи отмечают, что достаточно большое количество учителей затрудняется не только в разработке новых педагогических технологий, но и в использовании уже известных, ибо не в состоянии осознать их эффективность. Еще в большей степени эти трудности испытывают будущие учителя.

Целью программы является формирование у будущих педагогов представлений о теоретических характеристиках современных педагогических технологий, формирование практических умений в области конструирования и применения в образовательном процессе различных педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения.

## **1. МЕСТО КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Учебная дисциплина «Педагогические технологии» изучается студентами дневного и заочного отделений в рамках регионального компонента стандарта профессионального образования. Она является важнейшей частью общей системы психолого-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений. Это обусловлено тем, что быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий.

Анализ профессионально-педагогической деятельности, ее специфики, функций, объекта и предмета познания позволяет сформулировать цель изучения дисциплины: овладение системой научных знаний о современных педагогических технологиях; ориентирование в широком спектре современных инновационных технологий, идей, направлений; формирование умений самостоятельно находить оптимальные пути достижения образовательных целей; развитие у студентов профессионально-педагогических умений анализа, проектирования, исследования и рефлексии.

Важность изучения данной дисциплины обусловлена следующими факторами:

- для современного профессионального образования характерна тенденция к реализации системного подхода к решению педагогических проблем, относящихся к проектированию образовательного процесса, разработке технологии обучения по предмету, созданию авторских педагогических систем и конструированию деятельности учащихся по формированию новых понятий;

- технологии обучения существенно активизируют процесс овладения знаниями, умениями, навыками, создают условия для творческой деятельности обучаемых на уроке;

- возрастает потребность в специалистах, способных разрабатывать модели, программы обучения, технологии обучения по предмету; деятельность педагогов в области педагогических технологий особую важность приобретает в новых социально-экономических условиях, связанных с технологизацией образовательного пространства, введением государственных и региональных образовательных стандартов.

В ходе изучения дисциплины «Педагогические технологии» решаются следующие задачи:

- ознакомление с наиболее значительными современными педагогическими технологиями;

- овладение алгоритмами проектирования педагогических технологий;

- выработка у студентов способности осуществлять научный подход к определению содержания, а также наиболее целесообразных

приемов, форм, методов, средств и целостных педагогических технологий самосовершенствования и влияния на подопечных;

- развитие у студентов диалогического педагогического мышления, умения выделять, описывать, анализировать и прогнозировать педагогические факты и явления;

- актуализация и развитие системы практических умений для эффективного обучения в педагогическом университете, будущей профессиональной деятельности;

- приобретение навыков самостоятельной работы с педагогической литературой, умение делать аннотацию прочитанного, составлять план выступления и т.д.;

- развитие умений теоретически обоснованно описывать и объяснять реальные педагогические ситуации, выделяя в них педагогические задачи;

- приобретение первоначальных навыков профессиональной рефлексии (самооценки).

Дисциплина «Педагогические технологии» состоит из четырех основных разделов: I. Теоретические характеристики современных педагогических технологий; II. Технологии «традиционной школы»; III. Технологии «школы развития»; IV. Технологии «школы социализации».

Выделяя указанные разделы дисциплины «Педагогические технологии», мы опирались на классификацию образовательных технологий, разработанную Т.И.Шамовой.

Основное назначение первого раздела – ознакомить студентов с концептуальными основами понятия «педагогические технологии», определить категориальные ориентации этого понятия, изучить свойства педагогической технологии, рассмотреть различные подходы к классификации педагогических технологий. При этом следует обратить внимание на осмысление роли и места педагогических технологий в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и в процессе становления личности ученика в образовательном процессе школы.

Изучая второй раздел, студенты знакомятся с традиционными технологиями (технология объяснительно-иллюстративного обучения, лекционно-семинарско-зачетная система, технология укрупнения дидактических единиц П.М.Эрдниева и др.); технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (технология проблемного обучения, технология игрового обучения и др.); технологиями дифференцированного обучения (технология внутриклассной дифференциации Н.П.Гузик, технология уровневой дифференциации В.В.Фирсов и др.); технологиями индивидуализации обучения (технология программированного обучения, технология модульного обучения, технология индивидуализированного обучения Инге Унт и др.).

В третьем разделе рассматриваются: технология развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова; система развивающего обучения Л.В.Занкова; личностно ориентированное развивающее обучение

И.С.Якиманской и др. При изучении указанных технологий акцент делается на обеспечение актуализации личностного смысла студента в образовательном процессе, обеспечивается воспроизведение субъектного опыта студента и его включение в содержание образовательного процесса.

Четвертый раздел включает в себя технологии, имеющие цель – овладение культурой общества, адаптацию в нем. К ним можно отнести: технологию «Диалога культур» В.С.Библера; технологию М.Монтессори; гуманно-личностную технологию Ш.А.Амонашвили и др.

Освоение содержания курса в процессе его изучения предполагает два уровня:

- первый уровень – аудиторная работа студентов под руководством преподавателя на лекциях, семинарских и лабораторно-практических занятиях;

- второй уровень – самостоятельная работа студента, в ходе которой он прослеживает связь педагогической теории и практики, формируется его готовность к будущей педагогической деятельности.

Особенностью содержания дисциплины «Педагогические технологии» является модульный принцип построения, поскольку каждое занятие содержит описание отдельной технологии и представляет собой законченный функциональный узел.

Каждый модуль начинается с отработки понятийного аппарата темы. Этому способствует чтение указанной литературы и знакомство с опорной схемой соответствующей лекции. При подготовке к предстоящему занятию студенту необходимо полностью выполнить приведенные в каждом модуле задания и внести требуемые записи в специально отведенные места. Выполнение этой работы контролирует преподаватель.

Структура каждого модуля состоит из следующих компонентов:

1. Цели изучения, формы изучения, основные понятия.
2. Опорная схема соответствующей лекции.
3. Педагогический словарь.
4. Блок самоконтроля (что должен знать и уметь студент после изучения темы).

5. Подготовка к семинарскому или практическому занятию. Включает в себя несколько заданий по изучаемой теме, различных по уровню сложности.

6. План соответствующего семинара или практического занятия, содержащий темы основных докладов и темы содокладов и сообщений. Студенты заранее согласовывают тематику выступлений с преподавателем и в своих рабочих тетрадях составляют тезисный конспект. В плане указаны темы для дискуссии. В ходе семинарского занятия каждый студент по возможности должен выступить.

7. Блок работы с текстами.

8. Задания для самостоятельной работы студентов. Эти задания дифференцированы по уровню своей сложности. Наиболее простые отмечены значком \*, более сложные – значком \*\*, задания, требующие



творческого подхода к своему выполнению – значком \*\*\*. Студент выбирает одно из них – то, которое по силам и вызывает интерес. Но при этом необходимо помнить, что первая заповедь будущего учителя – работа над собой, умение преодолевать трудности. Форма отчета за выполненное задание указана в его тексте, но она может быть изменена по согласованию с преподавателем.

9. Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы.

10. Список рекомендуемой литературы.

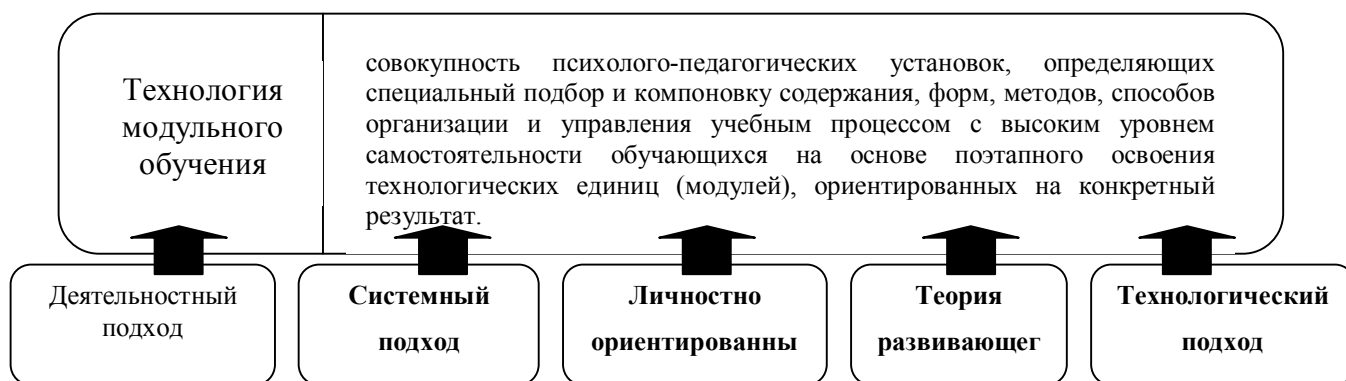
## **2. МОДУЛЬ «ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»**

*Цели изучения:* раскрыть сущность модульного подхода в обучении; охарактеризовать понятие «технология модульного обучения»; сформировать представление об основных подходах к построению модульных программ; обучить методам отбора и структурирования учебного материала в соответствии с принципами модульного обучения.

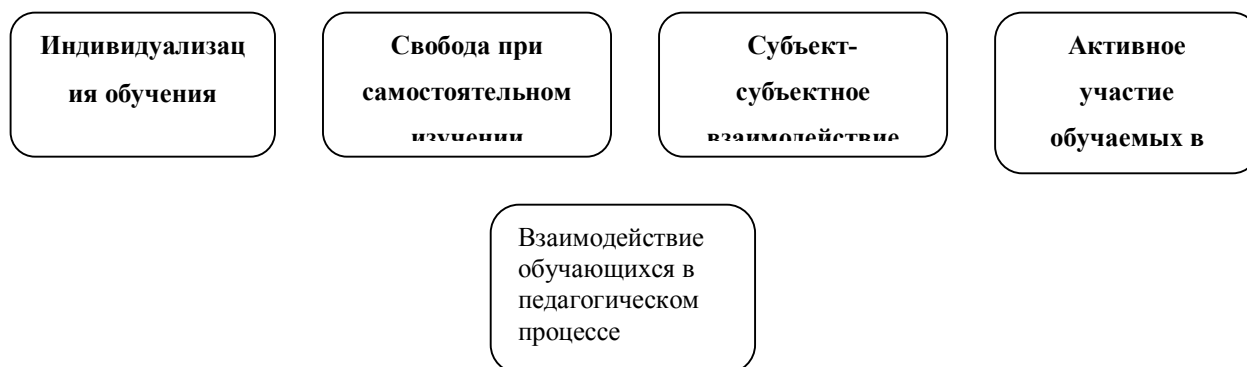
*Формы изучения:* практическое занятие, самостоятельная работа.

*Основные понятия:* технология модульного обучения, особенности модульного обучения, модуль, модульная программа, принципы модульного обучения, структура модуля

## ОПОРНАЯ СХЕМА ЛЕКЦИИ



### ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ



**Принципы модульного обучения**

- принцип модульности
- принцип осознанной перспективы
- принцип разносторонности методического консультирования
- принцип динамичности
- принцип гибкости, вариативности, адаптивности
- принцип паритетности в

**Этапы проектирования технологии модульного обучения**

1. Целевая установка и ведущие принципы
2. Проектирование содержания модулей
3. Конструирование учебных модулей и дидактических материалов
4. Сочетание методов, форм и средств обучения
5. Система контроля и оценки

## Что записать в ваш педагогический словарь

**Модуль** – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы.

**Подмодуль** – это целостная самостоятельная часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной задачи.

**Модульная единица** – часть подмодуля, охватывающая одну – две темы, объединенные общей логикой, целью, понятиями, видами деятельности. В соответствии с поставленными целями модульные единицы могут быть теоретическими, практическими или совмещать эти функции.

**Учебный элемент** – это наименьшая значимая часть учебного материала, отражающая какой-либо аспект поставленной задачи. Учебный элемент является основным носителем учебной информации в модуле.

**Обучающий модуль** – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

## БЛОК САМОКОНТРОЛЯ

*По итогам изучения данной темы вы должны знать:*

- сущность и содержание понятий «технология модульного обучения», «модуль»;
- методологические подходы и принципы, лежащие в основе модульного обучения;
- специфику построения модульных программ, обучающих модулей по дисциплинам, которые будете преподавать;
- различные подходы к структуре модуля;
- принципиальные отличия технологии модульного обучения от других технологий.

*По итогам изучения данной темы вы должны уметь:*

- конструировать модульные программы по дисциплинам, которые будете преподавать;
- проектировать структуру и представление содержания материала в обучающем модуле;
- анализировать влияние использования технологии модульного обучения в образовательном процессе на мотивы и познавательную активность учащихся.

## ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ

1. Что такое технология модульного обучения?

1). Необходимая составляющая процесса обучения, выражающаяся в организации самостоятельного обучения учащихся по целевой индивидуализированной программе.

2). Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

3). Оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

4). Ваш вариант ответа.

2. Какие из перечисленных принципов обучения можно отнести к специфическим принципам модульного обучения.

1). Дифференциация и индивидуализация.

2). Модульность.

3). Принцип осознанной перспективы.

4). Наглядность.

5). Разносторонность методического консультирования.

6). Природосообразность.

7). Динамичность.

8). Научность.

9). Связь теории с практикой...

10). Гибкость, вариативность, адаптивность.

11). Прочность.

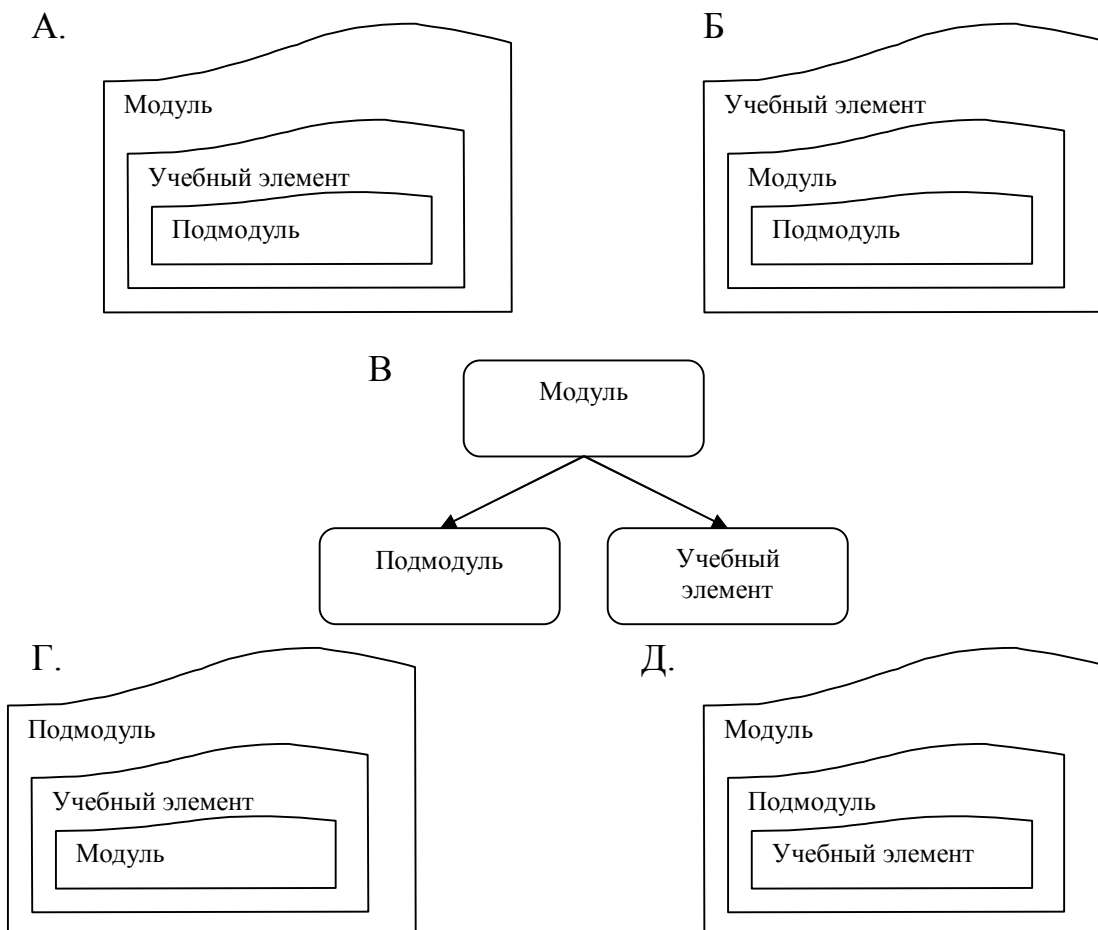
12). Принцип паритетности.

3. Используя проблемно-аналитический материал (раздел «Работа с текстами», текст первый «Принципы модульного обучения»), охарактеризуйте принципы модульного обучения и заполните таблицу:

Принципы модульного обучения	Характеристика принципа	Правила реализации принципа
Модульность		
Структуризация содержания обучения на обособленные элементы		
Динамичность		
Действенность и оперативность знаний		
Гибкость		
Осознанная перспектива		
Разносторонность методического		

консультирования		
Паритетность в обучении		

4. Определите иерархию следующих понятий: «модуль», «подмодуль», «учебный элемент». Какая схема правильно отражает эту иерархию? Дайте пояснения.



5. Проанализируйте отличия технологии модульного обучения от традиционного обучения. Заполните таблицу:

Параметры обучающей технологии	Технология модульного обучения	Традиционная технология обучения
Цели обучения		
Содержание обучения		
Организация учебного процесса		
Структура процесса обучения		
Результаты обучения		

6. Прочитайте и вставьте необходимые термины в следующий отрывок.

Цель разработки модулей – расчленение .....или каждой темы курса на .....в соответствии с профессиональными, ....., определение всех компонентов целесообразных ....., согласование их во времени и ....., в едином комплексе (Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – С. 212 - 233).

7. Выделите последовательность действий учителя при составлении модульной программы и последовательность действий учителя при составлении обучающего модуля (Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 259 – 271).

8. Правильно ли утверждение: «По организации обучения мы можем считать модульное обучение тождественным программированному обучению?»

Да, потому что .....	Нет, потому что.....

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

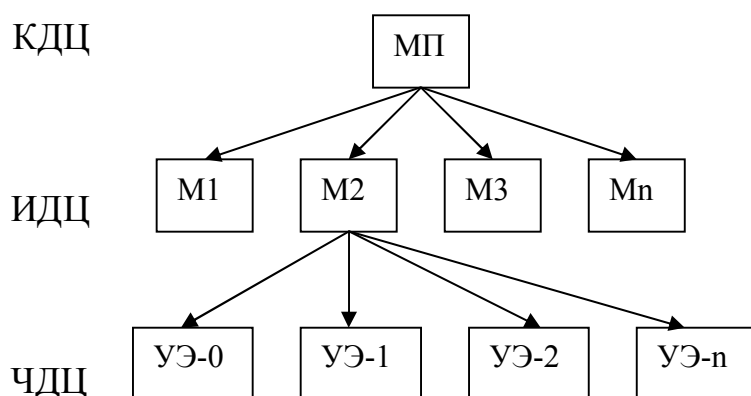
### Ход занятия

*Теоретическая часть.* Проверьте под руководством преподавателя, как вы выполнили задания из раздела «Подготовка к практическому занятию». Проблемы под заголовком «Над чем подумать» можно обсудить в малых группах.

*Практическая часть.* Выберите для себя уровень сложности задания.

**Низкий уровень сложности.** Получите у преподавателя вводную с указанием учебного предмета. Составьте его тематический план. Сформулируйте комплексную дидактическую цель. На основе анализа тематического плана выделите модули программы и запишите их названия. Выделите интегрирующие дидактические цели по модулям. Оформите результаты в тетради.

**Базовый уровень сложности.** Проведите самостоятельное исследование и проанализируйте содержание одной из образовательных областей; выберите предмет, для которого предусматривается разработка модульного варианта программы. Проведите анализ тематического плана предмета. Разработайте модульную программу в соответствии со схемой:



На примере одного программного модуля перечислите учебные элементы, входящие в него. Сформулируйте интегрирующие и частные дидактические цели по каждому учебному элементу.

**Высокий уровень сложности.** Проведите самостоятельное исследование: на основе учебно-программной документации разработайте обучающий модуль по одному из разделов дисциплины, которую вы будете преподавать. Рекомендуется придерживаться следующей структуры обучающего модуля.

1. Информационный блок – содержит теоретический материал, подлежащий изучению и структурированный на учебные элементы.

2. Исполнительский блок – включает комплекты заданий различного уровня сложности, лабораторные и практические работы, методические рекомендации по их выполнению.

3. Контролирующий блок – содержит входные, промежуточные и выходные тесты, задания и проверочные упражнения различной степени сложности.

4. Методический блок – включает методические указания по усвоению материала, методические рекомендации по организации и проведению практических работ, указания по проведению контроля.

Оформите обучающий модуль в тетради.

Выполненные практические задания сдайте на проверку преподавателю.

### Темы для дискуссии

1. Что труднее: хорошо учить или хорошо учиться?
2. Что, на ваш взгляд, должно быть главным критерием полезности, эффективности технологии модульного обучения?
3. Л.Н.Толстой писал: «Именно дух, неуловимое влияние учителя, ежеминутно изменяемые приемы, исчезающие без следа, определяют успешность учения школьника. Уловить приемы, найти их законы, в не вывести и не рекомендовать порядок действий учителя – вот главная задача педагогики». Согласны ли вы с данным высказыванием? Почему?

### Над чем подумать

1. Что является психологической основой модульного подхода в обучении?

2. Как вы считаете, есть ли прямая связь между технологией модульного обучения и эффективностью учебно-воспитательного процесса? Почему?

## **РАБОТА С ТЕКСТАМИ**

### **Принципы модульного обучения**

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности (П.А.Юцявичене). Рассмотрим подробнее каждый.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам — модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила.

- Учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей.

- Он должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей.

- В соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, т.е. модуль имеет четкую структуру.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, однако есть и существенное отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения, части.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.



Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил.

В интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей;

- достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;
- совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества.

Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела.

Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности. Сформулируем его педагогические правила:

- Содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться;
- Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули;
- Модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы. В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения — обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных,

общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие:

- Цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.
- Для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности.
- Обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению.
- Необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

- При индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний.
- Она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля.
- Для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого.
- С этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения.
- Важно соблюдать индивидуальный темп усвоения.
- Методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения.
- Требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, принижает роль самостоятельного учения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) учения. В модульном обучении они должны выступать в качестве

значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

- Каждому учащемуся вначале надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период).

- В ней точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающийся должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат.

- В нее входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив.

- В начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности.

- В начале каждого элемента следует точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе учения возникает много сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, незрелости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетания.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила реализации принципа разносторонности методического консультирования:

- Учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации.

- Должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод учения.

- Необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения порции конкретного содержания.

- Педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам.

- В тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Важно соблюдать принцип паритетности. В последние годы уделяется особое внимание активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся. Именно от него в первую очередь зависит характер связей управления. Но о каких реальных отношениях может идти речь, если, как это бывает при традиционном обучении, основной целью встреч педагога и обучаемого является предоставление первым информации второму? Другими словами, во время занятий педагог чаще всего делает «информационные инъекции», забывая о необходимости использования других функций.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами учения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решать проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и т.п.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

- Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня.

- Она призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.

- Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения.

- В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программе, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические и взаимосвязаны с ними. (Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – С. 215 - 221).

## Границы применения технологии проблемно-модульного обучения

Технология проблемно-модульного обучения имеет свои преимущества и недостатки. При наличии определенных условий реализация этой техники дает самые эффективные результаты, в других же условиях она может быть малоэффективной и ее целесообразно заменить другой технологией. Вопросы взаимосвязи данной технологии с другими, выработки критериев отбора технологии обучения являются на сегодняшний день одними из сложнейших проблем дидактики.

Попытаемся дать некоторые ориентиры, представляющиеся, на наш взгляд, важными при решении вопросов взаимосвязи проблемно-модульного обучения с другими технологиями. Для этого, прежде всего, следует выделить преимущества и недостатки данной технологии. К преимуществам проблемно-модульного обучения относятся:

- направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых;
- вариативность структуры проблемного модуля;
- дифференциация содержания учебного материала;
- обеспечение индивидуализации учебной деятельности;
- разнообразие форм и методов обучения;
- сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся.

Среди недостатков можно выделить:

- «фрагментарность» обучения, под которым понимается большой удельный вес самостоятельной работы учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность учащихся самим себе» и отсутствие полноценного процесса обучения;
- игнорирование целостности и логики учебного предмета;
- сужение подготовки учащихся; сокращение курса обучения до серии дискретных и несвязных проблем или задач, формирование лишь частных, конкретных умений в ущерб обобщенным;
- трудоемкость изготовления проблемных модулей.

Многие из перечисленных недостатков, наиболее явно проявляющиеся на этапе становления технологий модульного обучения, постепенно «сглаживаются». Это особенно относится к сохранению целостности и логики учебного предмета, формированию системности знаний и обобщенных умений учащихся. Отчасти это достигается тем, что в процессе реализации проблемно-модульного обучения используются преимущества других технологий. Более того, реализовать ту или иную технологию «в чистом виде» практически невозможно. Так или иначе приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса. Идея новой технологии проявляется, как правило, в одном или нескольких «ведущих» соло-моментах, в то время как

большинство «фоновых» характеристик процесса обучения может быть традиционным.

Таким образом, один из тривиальных путей взаимосвязи технологии проблемно-модульного обучения с другими технологиями заключается в поиске таких дидактических элементов, которые, не нарушая главной идеи технологии, помогли бы нивелировать ее недостатки. (Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Нар. образование, 1996. – С. 28 – 29).

Какие преимущества и недостатки технологии модульного обучения, кроме перечисленных в отрывке, можете добавить вы? Обоснуйте ваш ответ.

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Из приведенного ниже списка заданий различного уровня сложности студент может выбрать одно или два. Сроки выполнения задания и форму отчетности необходимо согласовать с преподавателем.

**Задание №1.** Напишите 5-8 библиографических карточек по литературе данной темы, составьте свои аннотации к выбранным изданиям.\*

*Форма отчета:* соответствующая картотека.

**Задание №2.** Подберите отрывки из литературных и научных текстов по одной из предлагаемых тем.\*

- Особенности организации педагогического контроля в модульном обучении.

- Концепция профессионального обучения «Модули трудовых навыков» (МТН – концепция).

- Дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения.

- Ваш вариант (по согласованию с преподавателем).

*Форма отчета:* фрагмент хрестоматии.

**Задание №3.** Напишите рецензию на одну из перечисленных ниже статей.\*\*

- Гусев В.В., Сиденко А.С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. – 2000. - № 1. – С. 169 – 181.

- Модульная технология обучения // Профессионал. – 2003. - № 5. – С. 8 – 15.

- Шамова Т.И. Модульное обучение: сущность, технология // Биология в школе. – 2000. - № 4. – С. 29 – 32.

- Шибанов В.А. Использование идей модульного обучения при изучении экономической и социальной географии мира // Школьные технологии. – 1999. - № 5. – С. 21 – 38.

- Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. - № 1. – С. 21 – 26.

- Ваше предложение (по согласованию с преподавателем).

*Форма отчета:* текст рецензии.

**Задание №4.** Выберите, согласовав с преподавателем, одну из тем по вашему предмету. Разработайте содержание информационного и исполнительского блоков в различных формах предъявления информации; составьте контрольные задания, тесты входного и выходного контроля уровня усвоения учебного материала; составьте методические рекомендации по организации обучения.\*\*

*Форма отчета:* конспекты в тетрадях.

**Задание №5.** Проведите свое исследование и напишите отчет на тему: «Как в современной школе используется технология модульного обучения»\*\*\*

*Форма отчета:* соответствующий текст с результатами исследования (с приложением сравнительных таблиц, диаграмм, графиков и т.д.).

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

### ПО ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Студент выбирает задание интересное для него, по своим силам. Определяет цель этого задания. Подбирает необходимую литературу. Выбирает форму отчета о выполнении самостоятельной работы. В случае затруднений – можно посоветоваться с преподавателем.

Если вы выбрали задания №1 и 2, то заготовьте карточки из плотной бумаги. Напишите на них названия выбранных вами книг, статей из журналов «Педагогика», «Школьные технологии», «Специалист», «Профессионал» и др., газетных публикаций с указанием фамилии автора, издательства, года издания, количества страниц и т.д. Составьте аннотацию на книгу или сделайте выписки из нее по выбранной теме с указанием страниц, при этом старайтесь соблюдать следующие правила.

1. Вчитайтесь в название книги или статьи, осмыслите его.
2. Внимательно читайте текст и по ходу чтения кратко записывайте основные мысли.
3. Отделяете одну мысль от другой.
4. Закончив работу, выпишите все данные источника.

Для выполнения задания №3 студенту необходимо ознакомиться с одной из статей на изучаемую тему из приведенного списка (или предложить преподавателю другую по своему выбору) и написать на нее рецензию.

Для выполнения задания №4 студенту необходимо изучить учебную программу и учебник по вашему предмету, выбрать одну из тем. Материал в информационном блоке может быть представлен в виде текста лекции, конспекта учебного материала, опорного конспекта, структурно-логической схемы и т.д. В исполнительском блоке подбираются различные задачи: типовые, проблемные и др.; практические и лабораторные работы. В контролирующем блоке можно использовать вопросы для самопроверки,

контрольные работы, проверочные задания, тесты. В методический блок включаются рекомендации по проведению занятий с описанием конкретной методики.

Чтобы выполнить задание №5, выберите школу, где бы вы могли провести исследование. Составьте необходимую анкету, попросите ответить на ее вопросы учителей и учащихся. Получив данные, попытайтесь прокомментировать их (например, совпадают ли мнения учителей и учеников, по какой причине на первое место поставлено то или другое направление, что оказалось на последнем месте и почему и т.д.). Полученные цифры оформите в виде таблиц, диаграмм, графиков.

### **Ответы к разделу «Подготовка к семинарскому занятию»**

№1. Полного правильного ответа нет.

№2. 2, 3, 5, 7, 10, 12.

№3. Д.

### **Литература**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1998. – 318 с.
2. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. – 125 с.
3. Модульная технология обучения // Профессионал. – 2003. - № 5. – С. 8 – 15.
4. Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – 320 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №2. – С.21 – 25.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.