



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
код, направление**

**Направленность программы бакалавриата/магистратуры**

**«Психология и педагогика образования личности»**

Работа допущена к защите  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой ОТиДО  
(название кафедры)  
\_\_\_\_\_ Беликов В.А.

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-111/187-2-1Кст  
Валеев Азат Салимьянович

Научный руководитель:  
уч. степень, должность  
д.п.н., проф. Беликов В. А.

**Челябинск  
2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Педагогическое моделирование процесса профессионального становления будущего учителя на основе учебно-профессиональной деятельности.....</b>	<b>18</b>
1.1. Развитие личности учителя в процессе профессиональной подготовки.....	18
1.2. Рефлексивно-дидактическая модель профессионального развития будущего учителя.....	27
1.3. Организационно-педагогические условия повышения эффективности профессионального развития будущего учителя .....	41
Выводы по первой главе.....	58
<b>Глава 2. Экспериментальные аспекты реализации концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.....</b>	<b>61</b>
2.1. Цель, этапы и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.....	61
2.2. Методические особенности реализации организационно-педагогических условий эффективности профессионального развития будущих учителей .....	84
2.3. Уровни профессионального развития будущего учителя и их оценка	352
Выводы по второй главе.....	134
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>136</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>140</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Наше исследование посвящено решению одной из важных **проблем** современного профессионального образования – обеспечение эффективного профессионального развития учителя в современных, достаточно сложных социально-экономических условиях и условиях динамичного изменения образовательной среды, в том числе и такого ее компонента, как профессиональная подготовка.

**Актуальность проблемы исследования** обуславливается рядом факторов и необходимостью разрешения существующих противоречий процесса профессиональной подготовки.

Актуальность исследования в целом вызвана существенными изменениями общей социокультурной ситуации современного российского общества: кризис идеалов, снижение уровня развития молодежи, обострение потребности общества в социально активной личности, способной к коррекции ценностных ориентаций на основе понимания жизни и профессиональной деятельности.

Субъекты и объекты образования справедливо считают, что эффективность (качество) образовательной деятельности зависит от объективности разработки, принятия, выполнения и контроля всех участников процесса на всех его этапах. Важным, таким образом, становится управленческий аспект проблемы. Но при этом нельзя не учитывать то, что социально-экономическая и культурно-образовательная ситуации в России определяются сложностью и непредсказуемостью экономических и социальных реформ, которые зачастую методологически не обоснованы, технологически не определены. Для тех, кто их организует и проводит (менеджеры в области образования, например), характерны непрофессионализм, некомпетентность, незнание законов развития. Поэтому сегодня для России важно целенаправленно обеспечить развитие способности будущих специалистов разбираться и активно действовать в окружающем мире.

Таким образом, мы констатируем наличие противоречия между *потребностью общества в повышении эффективности и качества профессиональной деятельности специалистов и замедленными темпами перестройки системы подготовки кадров, в том числе и педагогических кадров.*

В современных условиях целесообразно рассматривать формирование профессионально активной личности на основе образования, обеспечивающего творческое созидание и опыт взаимодействия с внешним миром, с окружающими людьми, самим собой.

Одним из эффективных средств формирования активности личности студентов выступает учебно-профессиональная деятельность, в которой активизируется социальная позиция и социально одобряемое поведение личности. В вузе данный аспект проблемы становится еще более значимым, так как в процессе профессиональной деятельности будущих учителей особое место занимают образование, производство, культура, межличностные отношения.

Таким образом, наблюдается *противоречие между содержанием деятельности высшей профессиональной школы и реальными сферами деятельности выпускника вуза на «рабочем» месте.*

При оценке степени разработанности проблемы мы имели в виду следующее.

Разрешение противоречий в практике профессиональной подготовки будущего учителя возможно, если опираться на соответствующие научные разработки в области общего и профессионального образования, педагогического менеджмента.

Для нашего исследования научную ценность представляют философские и психологические основы теории деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Юдин); теория социализации личности в контексте образования, воспитания и развития (Н. М. Борытко, В. Г. Бочарова,

М. А. Галагузова, В. С. Мухина, В. Г. Рындак, С. В. Сальцева,  
Ф. Ш. Терегулов.

Важными для нашего исследования являются работы, выполненные с целью построения целостной теории управления на различных основаниях: рационализации труда (М. Вебер, Ф. Тейлор, А. К. Гастев, А. Файоль, и др.); выявления сущности менеджера-профессионала с помощью теорий лидерства (Б. Басс, К. Блангард, Р. Блейк и Дж. Моутон, Р. Канунго, Ф. Фидлер, Р. Хаус, П. Херши и Д. Конджар и др.).

Проблемой взаимодействия менеджера (педагога) и коллектива занимались исследователи Г. М. Андреева, А. И. Китов, Б. Ф. Ломов, В. А. Розанова, В. Ф. Рубахин, Б. Д. Парыгин, А. В. Петров, Т. Шибутани, В. А. Ядов и др., изучая закономерности развития групп, групповую сплоченность, устранения конфликтных ситуаций и роль в этих процессах менеджера.

Педагогика управления рассматривает организаторскую и управленческую деятельность педагога. Этой сфере посвящены исследования В. Д. Симоненко, В. П. Симонова, Н. Ф. Талызиной, Т. Н. Третьяковой, В. М. Распопова и др. Вопросами управления в сфере образования вообще и профессионального в частности, занимались Ю. К. Конаржевский, Н. В. Кузьмин, М. И. Кондаков, А. Я. Найн, А. П. Петровский, А. Д. Сазонов, Г. Н. Сериков, Т. И. Шамова и др.

Проблемам формирования, развития и принципам построения образовательных систем, реализации социально-ценностных аспектов в управленческой деятельности посвящены исследования А. С. Гаязова, В. И. Загвязинского, Ю. А. Зимошина, В. П. Култыгина, О. Н. Никитиной, Г. Н. Серикова и др. Вопросам управленческого взаимодействия уделяли большое внимание А. Г. Гостев, Т. С. Кабаченко, Р. Х. Шакуров и др. Инновационный подход к управлению подготовкой специалистов, в том числе и руководителей, рассматривали И. И. Ляхова, В. М. Распопов, З. М. Уметбаев и др.

Направления совершенствования процесса обучения студентов рассмотрены в работах В. С. Гершунского, Л. Л. Катанова, Т. Ю. Ломакиной,

Г. В. Мухаметзяновой, А. М. Новикова, Н. Г. Ярошенко и др. Способы оценки качества подготовки и совершенствования процесса управления специалиста нового типа рассматриваются в работах Е. В. Кузьменко, С. Н. Широкова, Е. В. Яковлева и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить целый ряд теоретических положений и подходов, реализация которых в практике профессионального образования позволяет в значительной мере решить проблему эффективности профессионального образования личности. Это следующие идеи, положения, теории и подходы:

- идея профильного обучения (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, З. А. Малькова, А. Н. Сергеев, Ю. Л. Хотунцев, Н. М. Шахмаев и др.);
- идея определения базового и регионального компонентов образования (К. Ш. Ахияров, А. С. Гаязов, А. В. Даринский, Н. Д. Никандров и др.);
- контекстный подход в обучении (А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев и др.);
- модульный подход к структурированию учебного материала (Г. В. Лаврентьев, Т. В. Васильева, В. М. Гареев, П. А. Юцявичене и др.);
- личностно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ю. В. Синягин, И. С. Якиманская и др.);
- системно-технологический подход (О. С. Анисимов, В. П. Беспалько, Т. Б. Зеленцова, М. И. Катаханов, Г. К. Селевко, В. Д. Смольников и др.);
- обеспечение качества подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации обучающихся (В. И. Ерошенко, М. Ф. Королев, А. И. Турчинов и др.).

Несмотря на столь большое количество теоретических исследований, необходимо отметить, что в настоящее время коренным образом изменились политическая, экономическая, социальная обстановка; стремительно развивается информатизация; все настойчивее заявляют о себе процессы глобализации и интеграции; созданы новые условия работы и жизни. Все это не мо-

жет не отразиться на человеке, на его отношении к труду, на его стремлениях и желаниях, на его потребностях в образовании и обучении.

На наш взгляд, путь решения проблемы эффективности профессионального развития специалистов должен определяться с учетом потребностей самих образовательных учреждений и предприятий-заказчиков образовательных услуг, носить комплексный характер. Это возможно на основе глубокого и разностороннего теоретического анализа и обоснования цели, задач, стандартов, содержания и технологий профессионального образования.

Решение вопросов профессиональной подготовки учителя сталкивается, таким образом, с избыточной многообразностью методологий и подходов. Следовательно, необходимы теоретические обоснования непрерывного развития необходимых учителю профессиональных качеств и умений, необходимы технологии, способствующие данному процессу.

Таким образом, обостряется *противоречие между необходимостью научного (педагогического) обоснования развития непрерывного профессионального образования специалистов в области образования и существующими недостаточно эффективными педагогическими концепциями профессиональной подготовки учителя на основе согласования требований между его личностными потребностями и потребностями школы.*

Но нам приходится иметь в виду, что до настоящего времени специальных исследований, посвященных данной проблеме, не проводилось, а рассматривались лишь её отдельные аспекты. Организационные и содержательно-методические аспекты решения проблемы профессионального развития специалистов сталкиваются, таким образом, с необходимостью разрешения противоречий между:

- 1) существующим образовательным заказом к учреждениям ВО на подготовку высококлассных специалистов в различных отраслях народного хозяйства и реальными целями и содержанием отдельных направлений подготовки будущих специалистов, имеющимися общетеоретическими

и методическими материалами, не обеспечивающими достаточной подготовки выпускников;

- 2) снижением уровня потребности будущих специалистов в развитии своей профессиональной квалификации, обусловленным недостаточным уровнем стимулирования и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, и возрастанием потребности общества в высококвалифицированных педагогических кадрах.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила актуальность поставленной проблемы и формулировку темы магистерского исследования: **«Психолого-педагогические условия профессионального становления будущего учителя»**.

**Цель исследования:** разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать концепцию профессионального развития будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе и определить основные направления её реализации в практике общего и профессионального образования.

**Объект исследования:** процесс профессионального образования будущего учителя.

**Предмет исследования:** взаимосвязь профессионального развития будущего учителя и учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

**Идея исследования.** Эффективность профессионального развития будущего учителя может быть обеспечена путем разработки и реализации комплекса мер педагогического характера (разработка и реализация рефлексивно-дидактической модели профессионального развития будущих учителей, создание и реализация комплекса организационно-педагогических условий, разработка и внедрение в практику профессионального образования инновационных технологий развития будущих специалистов), в основе которых лежит процесс овладения студентами вузов учебно-профессиональной деятельностью.



**Гипотеза исследования:** повышение эффективности профессионального развития будущего учителя в процессе подготовки в системе высшего профессионального образования обеспечивается путем реализации концепции, основные положения которой заключаются в следующем:

1. Профессиональное развитие будущего учителя осуществляется на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

2. Профессиональное развитие будущего учителя определяется следующими закономерностями:

- развивающий характер процесса профессиональной подготовки учителя задается содержанием образовательного заказа и требованиями государственного образовательного стандарта специальности;

- эффективность профессионального развития будущего учителя обеспечивается во взаимосвязи учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности;

- учебно-профессиональная деятельность будущего учителя осуществляется в образовательной среде вуза, обеспечивающего непрерывность его саморазвития в процессе подготовки.

3. Профессиональное развитие будущего учителя предполагает рефлексивный характер реализуемых образовательных технологий.

4. Эффективность рефлексивно-дидактической модели профессионального развития обеспечивается путем реализации следующего комплекса организационно-педагогических условий:

1) содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки;

2) процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности;

3) деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию;

4) образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки;

5) профессионально-ориентированное обучение студентов предполагает разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

5. Системообразующим компонентом методики профессионального развития будущего учителя является творческо - технологическая лаборатория.

Цель, предмет и гипотеза исследования предполагают решение следующих **задач**:

1) оценить состояние исследуемой проблемы на основе анализа литературы и практики педагогического профессионального образования;

2) на основе интегративно-акмеологического подхода и с учетом требований других подходов разработать содержание основных компонентов рефлексивно-дидактической концепции профессионального развития будущего учителя;

3) разработать, научно обосновать и экспериментально апробировать структурно-функциональную модель профессионального развития будущего учителя в системе высшего педагогического образования;

4) разработать и апробировать на практике педагогическую технологию профессионального развития учителя и выявить комплекс организационно-педагогических условий её успешной реализации;

5) апробировать эффективность реализации концепции и модели развития процесса профессиональной подготовки учителя.

Избранные методологические основы и задачи исследования определили логику научного поиска, который осуществлялся в период с 2014 по 2017 годы и включал три логически связанных этапа.

Исследование **на первом этапе (2014-2015 гг.)** осуществлялось в рамках подготовки базы диссертационного исследования. На этом этапе нами проводился анализ научной отечественной и зарубежной литературы, нормативных источников и диссертационных работ по проблеме развития профессионального образования и развития личности специалистов. Осуществлялось уточнение роли и места учебной, профессиональной, познавательной деятельности в системе профессионального образования личности.

На этом этапе была сформирована основная идея исследования, направленная на выявление мер профессионального развития специалистов и развития системы профессионального образования в целом; формировалась концептуальная модель развития профессионального образования; разрабатывались гипотеза, задачи и основные методы исследования; проводились констатирующий эксперимент, первичная обработка его результатов в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета.

Практический аспект исследования на этом этапе заключался в разработке программы констатирующего и формирующего этапов эксперимента на базе Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета.

В целом первый этап исследования носил аналитический характер – нами формировались общие положения концепции исследования.

Ведущие методы на этом этапе исследования: анализ философской, психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, анализ существующих программ профессиональной подготовки учителей в вузах, изучение практики профессионального образо-

вания на различных уровнях, опрос студентов, преподавателей и учителей, анкетирование, наблюдение.

**Второй этап - (2015–2016 гг.)** носил характер экспериментально-аналитического исследования. На этом этапе осуществлялась работа над концепцией исследования, которая заключалась в выявлении и уточнении содержания и структуры процесса профессионального развития будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

На этом этапе было дано определение концептуальных понятий «профессиональное развитие будущего учителя» и «учебно-профессиональная деятельность», определено концептуальное значение учебно-профессиональной деятельности в обеспечении профессионального развития будущего учителя.

На этом этапе была разработана и научно обоснована программа образовательной деятельности .

Нами был начат масштабный формирующий эксперимент, разработаны модель и методика профессионального развития будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Основными методами на этом этапе исследования стали анализ результатов, обобщение опыта экспериментального и теоретического исследований, анализ существующих методик профессиональной подготовки учителей в вузах, изучение существующих подходов профессионального развития специалистов на различных уровнях, анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент.

**На третьем этапе – (2016–2017 гг.)** был продолжен формирующий эксперимент. В ходе эксперимента были определены основные положения, составляющие ядро авторской концепции, - закономерности и принципы профессионального развития, компетентностная модель учителя, рефлексивно-дидактическая модель профессионального развития будущего учителя, комплекс организационно-педагогических условий ее эффективности.

На этом этапе в полной мере были отработаны методические положения реализации отдельных условий, комплекса организационно-педагогических

условий в целом, рефлексивно-дидактической модели профессионального развития будущего учителя. Нами было доказано, что системообразующим компонентом методики в полной мере является творческо-технологическая лаборатория.

На данном этапе ведущими методами были педагогический эксперимента, системный анализ, метод опроса, проективный метод, анализ продуктов учебно-профессиональной, учебно-познавательной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности студентов, учителей и преподавателей, анализ уровня профессионального развития, методы математической статистики.

На данном этапе были окончательно сформулированы основные положения концепции исследования, структурированы основные компоненты модели профессионального развития будущих учителей, определены этапы и уровни их реализации.

Также данный этап характеризовался оформлением теоретических и экспериментальных результатов исследования в виде диссертации, монографий и пособий.

Основные методы данного этапа - математические и статистические методы обработки полученных данных, педагогический анализ, компьютерная обработка полученных данных.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1) уточнена роль учебно-профессиональной деятельности студентов вузов в обеспечении их профессионального развития и определены основные структурные компоненты этой деятельности (цели, мотивы, ценностные ориентации, действия и операции);

2) выделен, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс организационно-педагогических условий повышения эффективности профессионального развития будущих специалистов в процессе их учебно-профессиональной деятельности;

3) разработана рефлексивно-дидактическая модель профессионального развития будущих учителей в процессе учебно-профессиональной деятельности;

4) разработан и экспериментально апробирован комплекс инновационных технологий профессионального развития будущих учителей.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что нами впервые выполнен вклад в теорию и методику профессионального образования студентов представляет реализованный рефлексивно-деятельностный подход к решению проблемы профессионального развития будущих специалистов на основе повышения эффективности их учебно-профессиональной деятельности путем ее целенаправленной мотивации, стимулирования и формирования.

**Практическая значимость** полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение в практику работы вузов программно-методических материалов и пособий, разработанных в соответствии с предложенной концепцией, разработанной моделью и выделенными организационно-педагогическими условиями, обеспечивает эффективность профессионального развития будущих специалистов с учетом их личностных и профессиональных особенностей.

Практически позитивный результат обеспечивают программно-методические материалы, определяющие содержание и направления работы творческо-технологической лаборатории (ТТЛ), обеспечивающей взаимосвязь управления и самоуправления в учебно-профессиональной деятельности студентов вузов.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Профессиональное развитие будущего учителя обусловлено содержанием образовательного заказа, требованиями государственного образовательного стандарта и рассматривается как актуальная, эффективно функционирующая и саморазвивающаяся система, системообразующим элементом которой является учебно-профессиональная деятельность студентов вузов.

Процессы профессионального развития будущего учителя и учебно-профессиональной деятельности студентов взаимосвязаны.

2. Эффективность профессионального развития будущего учителя повышается, если оно осуществляется на основе учебно-профессиональной деятельности в соответствии с концепцией, основными положениями которой являются:

- профессиональное развитие будущего учителя представляется собой процесс, определяемый комплексом закономерностей и принципов, в основе которых лежат взаимосвязи видов деятельности и вытекающие из них требования к реализации данного процесса;
- профессиональное развитие будущего учителя осуществляется в рамках целостной рефлексивно-дидактической модели как совокупности компонентов – мотивационного, целевого, содержательного, технологического - на основе осознанной, ценностно значимой, взаимосвязанной учебно-профессиональной деятельности студентов и профессионально-педагогической деятельности преподавателей;
- содержание профессиональной подготовки, деятельности его субъектов и объектов определяется содержанием компетентностной модели учителя;
- профессиональное развитие будущего учителя предполагает рефлексивный характер реализуемых образовательных методик и технологий.

Профессиональное развитие будущего учителя на основе учебно-профессиональной деятельности обеспечивается путем реализации следующего комплекса организационно-педагогических условий:

1) содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки;

2) процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-

познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности;

3) деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию;

4) образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки;

5) профессионально-ориентированное обучение студентов предполагает разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Они нашли свое отражение в монографиях, учебных пособиях и программах, методических рекомендациях, научных статьях и докладах, опубликованных в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Казани, Коломне, Новосибирске, Оренбурге, Пензе, Тамбове, Улан-Удэ, Челябинске и других городах.

Важнейшие результаты исследования докладывались и получили одобрение на международных, всероссийских, межвузовских, республиканских и региональных научно-практических конференциях, семинарах и совещаниях, в системе повышения квалификации учителей.

Внедрение результатов осуществлялось в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета в процессе подготовки студентов.

**Достоверность и обоснованность научных положений,** результатов и выводов исследования обеспечены совокупностью выбранных методологических позиций, использованием комплекса методов исследования, повторяемостью и воспроизводимостью хода и результатов эксперимента, репрезен-



тативностью выборок и полученных экспериментальных данных, подтверждением гипотезы исследования, непротиворечивостью и аргументированностью положений и выводов.

**Структура** диссертационного исследования определяется логикой постановки и решения задач. Она включает введение, две главы (теоретико-методические и экспериментальная), заключение, список литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1. Развитие личности учителя в процессе профессиональной подготовки

Мы рассматриваем вузовский этап профессиональной подготовки, который является очень ответственным и сложным. В этот период юноши и девушки должны получить специальные знания, умения, навыки, научиться творчески работать над собой, получить определенный уровень профессиональной подготовки.

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению проблемы профессионального становления будущего учителя, рассмотрим сущность основополагающего понятия нашего исследования – профессиональная подготовка.

Профессиональная подготовка означает динамический процесс, конечной целью которого является формирование комплекса профессиональных качеств личности. В психолого-педагогическом словаре находим, что «профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ, и не подразумевает повышение общеобразовательного уровня обучающихся» [313, с. 363]. Достаточно полное определение дается С. Я. Батышевым: «Профессиональная подготовка, в широком смысле слова, организация обучения профессиональных кадров через различные формы получения профессионального образования. В узком смысле слова – это ускоренная форма приобретения профессиональных навыков и умений» [26, с.41].

То есть результатом профессиональной подготовки является высокий уровень готовности личности к выполнению профессии в различных условиях и на различных уровнях.

Профессиональная подготовка имеет две составляющие: первая представляет систему мер, направленных на познание профессии и тех областей знаний, которые входят в ее теоретическую основу; вторая – система мер, направленных на познание студентом себя, на саморазвитие, самоопределение личности с целью приобретения уверенности в себе, позволяющей компетентно заняться на практике профессиональной деятельностью.

В нашей работе мы придерживаемся наиболее распространенной в педагогике трактовки понятия «профессиональная подготовка»: всесторонняя целенаправленная организация жизнедеятельности студента в течение всех лет обучения, программно обеспечивающая его профессиональную готовность [386, с. 47].

Проведенный нами теоретический анализ проблемы позволяет выделить следующие компоненты процесса профессиональной подготовки будущего учителя в вузе: 1) цели и задачи процесса профессиональной подготовки; (целевой компонент); 2) содержание образования, подлежащего усвоению студентами (содержательный компонент); 3) деятельность студентов и преподавателей, включая рефлексивную (технологический компонент); 4) личность студента, выпускника вуза (предполагаемый результат) (результативный компонент). Нами перечислены основные компоненты процесса профессиональной подготовки будущего учителя в вузе.

На основе анализа литературы [187, 279, 285, 354, 422 и др.] раскроем содержательные особенности целевого компонента процесса профессиональной подготовки будущего учителя. Целевой компонент является системообразующим и позволяет рассматривать профессиональную подготовку как развитие личностных структур будущего учителя, его убеждений, ценностей, отношений, профессиональной направленности. Из этого следует организация процесса профессиональной подготовки как внутренне обусловленного и находящегося в постоянном развитии.

В процессе профессиональной подготовки могут быть выделены стратегические, тактические и оперативные цели. Стратегическая цель предпола-

гает профессиональное развитие личности учителя в единстве всех ее сторон. Эта цель реализует социальный заказ общества на педагогическую профессию.

Задачей основного вузовского этапа профессиональной подготовки будущего учителя является обеспечение единства его общекультурного и профессионального развития. В связи с этим мы считаем, что роль специальных и педагогических дисциплин в практике работы вузов значительно возрастет, они выступают человекообразующими дисциплинами и являются носителями общекультурных знаний. Единство и взаимосвязь общекультурного и профессионального развития личности будущего учителя обеспечиваются на основе определенной структуры содержания профессиональной подготовки.

В исследовании В. А. Сластенина [354] в структуре профессиональной подготовки выделены теоретическая и практическая подготовка, Н. М. Яковлева [431] считает, что необходимо еще выделить и методическую подготовку, в работе Н. Я. Сайгушева [336] обосновывается рефлексивная подготовка, О. Г. Хлоповских [407] к вышеназванным - добавляет еще и методологическую подготовку. Таким образом, в педагогической науке теоретически и экспериментально доказана необходимость выделения структуры содержания профессиональной подготовки. Для характеристики профессиональной подготовки будущего учителя в качестве такой структуры нами взяты:

- теоретическая подготовка;
- методическая подготовка;
- практическая подготовка;
- рефлексивная подготовка.

Теоретическая подготовка обеспечивает овладение студентами теоретических знаний по педагогической профессии – основы наук, применяемых в данной профессии; понятия и категории профессиональной направленности.

Методическая подготовка представляет собой изучение студентами методов, методик и технологий овладения избранной профессией, профессионально-педагогическими умениями и навыками, необходимых будущему учителю для организации и проведения разнообразной работы по технологии.

Практическая подготовка, на наш взгляд, представляет собой вузовский этап овладения профессией учителя, так как на этом этапе происходит первоначальное (пробное) использование приобретенных профессионально-педагогических знаний, умений, навыков в различных видах педагогической и технологической практик.

Рефлексивная подготовка обеспечивает формирование у будущих учителей целостного представления о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств, требуемым профессиональным качествам, осознание тех трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности. В процессе данной подготовки происходит овладением умениями рефлексивного анализа предстоящей педагогической деятельности учителя и формирование у студентов четких представлений о перспективах профессионального роста, понимания значимости данной деятельности для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в педагогической деятельности.

Мы старались не отрывать друг от друга все стороны подготовки будущего учителя в ходе его профессиональной подготовки и в полной мере осуществляли преемственные связи между ними.

Для того чтобы будущий учитель мог включиться в определенную деятельность, он должен быть к ней подготовлен. Готовность к деятельности рассматривается как необходимое условие успешной работы. В современной литературе готовность понимается как особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной

направленности сознания на его выполнение. Так, например, [117] готовность к деятельности рассматривается как целенаправленное выражение личности, куда включаются убеждения личности, отношения, мотивы, знания, умения, навыки, настроенность на определенное поведение.

Однако, учитывая тот факт, что мы рассматриваем процесс профессиональной подготовки будущего учителя, то и содержание готовности как результат этого процесса должно иметь конкретную характеристику – отражать взаимосвязь со следующим этапом профессиональной подготовки. Исходя из этого, остановим свое внимание на результативном аспекте процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

Вслед за В. А. Сластениным в готовность будущего учителя вкладываем направленность на профессиональную деятельность, наличие знаний, требующихся для компетентной профессиональной деятельности, профессиональные умения и навыки, сформированность профессионально значимых качеств личности.

В современных педагогических исследованиях в качестве результата профессиональной подготовки личности ученые чаще всего называют профессиональную культуру. При этом исследователи отмечают, что формирование у будущего специалиста профессиональной культуры предполагает становление трех ее базовых компонентов – аксиологического, технологического, личностного (И. Ф. Исаев и др.).

Бесспорным является тот факт, что стержнем профессиональной подготовки будущего учителя является сформированность у него профессиональной направленности, которая развивается и одновременно подкрепляется на базе овладения профессиональными умениями. Таким образом, в качестве важнейших проявлений профессиональной подготовки будущего учителя выступают его профессиональная направленность и профессиональные умения. Рассмотрим их более подробно.

В качестве ведущего, отправного понятия следует признать направленность личности. Проблема направленности личности одна из наиболее спор-

ных в силу того, что нет однозначного определения направленности. Она отождествляется с системой интересов, установок, потребностей, целей; рассматривается как система доминирующих мотивов личности. В учение о направленности личности внесли свой вклад Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.

В процессе профессиональной подготовки будущие учителя выступают как субъекты, реализующие в данной профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять задачи, принимать на себя ответственность за их решения, раздвигать рамки деятельности и т.д. Они оказываются в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в их профессиональной биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию. И далее, как отмечает В. А. Сластенин, - студенчество, как социально профессиональная группа общества, проявляет себя в основном через профессиональную деятельность, которая является формой общественного служения народу [355, с. 148].

Таким образом, основу профессиональной подготовки личности студентов, находящую непосредственное выражение в профессионально-педагогической направленности, составляет специфическая система мотивов. В нашем исследовании мы выделяем широкие социальные мотивы, выражающиеся в осознанности значимости педагогической деятельности, интересе к ней, а также профессиональные ценности учителя.

В психолого-педагогической литературе проблема мотивации поведения личности разработана достаточно основательно. Обобщенное понятие мотивов освещено в трудах известных психологов Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна. Мотивом они называют ту внутреннюю силу, которая побуждает личность действовать.

Любая деятельность человека, направленная на удовлетворение той или иной потребности, детерминируется, как правило, не одним, а несколь-

кими одновременно действующими мотивами. Складываясь в определенную иерархию, они образуют систему мотивации поведения.

Таким образом, поведение человека побуждается разнообразными потребностями и мотивами, находящимися в определенном отношении друг другу. И, как указывает Л. И. Божович, совокупность потребностей и мотивов, устойчиво характеризующая данного человека, образует его мотивационную сферу. Структура мотивационной сферы человека, достигшего высокого уровня сформированности личности, предполагает наличие у него устойчиво-доминирующих моральных мотивов, которые подчиняют себе другие, приобретая в его жизни ведущее значение [140, с.3].

В психолого-педагогической литературе выделяют: познавательные и широкие социальные мотивы (Л. И. Божович), социальные, познавательные, моральные, мотивы общения (Г. И. Щукина), коллективистические, личные (деловые), личностно-престижные и т.д. И, как отмечает Т. П. Богданова, «задача воспитания состоит в том, чтобы наша молодежь руководствовалась в своей деятельности общественно значимыми, нравственно оправданными мотивами. Важно, чтобы цели и перспективы широкого коллектива, которые всегда богаче, значительнее, переживались как личные» [42, с.89].

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, деятельность, действия несут в себе соответствующую систему значимости. В деятельности человека по удовлетворению непосредственных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и, соответственно, соотношение личностно и общественно значимого [328].

Любой вид деятельности человека имеет свою шкалу ценностей как «значимость для человека чего-то в мире» (С. Л. Рубинштейн). А исходя из профессиональной деятельности будущего учителя мы выделяем компоненты, характеризующие профессиональные ценности студентов, необходимые для профессионального становления.



На основе вышеизложенного можно сделать следующие обобщения. Специфика профессиональной подготовки будущего учителя в педагогически ориентированных видах деятельности выражается в уровне сформированности педагогической направленности. Непосредственными составляющими данной направленности являются потребности и интересы личности, которые через осознание целей деятельности и их значимости для общества и самореализации индивида приобретают для него определенную ценность. В деятельности важно добиться органического сочетания широких социальных мотивов и мотивов, собственно лежащих в самой педагогической деятельности. Таким связующим интегрирующим мотивом является интерес, который вначале осознается как общественно значимый, но затем в ходе осознания педагогической деятельности как профессионально важной приобретает и личностную ценность, рождает новые в качественном отношении потребности, которые и являются источником разворачивания активности студентов по овладению профессией учителя. Конечно, описанная модель является идеальной, но она может быть для нас удобным стратегическим ориентиром.

По роду своей деятельности будущему учителю необходимо проводить разнообразную работу, что потребует от студентов явно неодинаковых знаний, умений, которые могут быть необходимы в профессиональной деятельности. К ним он относит знания и умения, связанные с планированием и организацией деятельности, с проявлением в ней инициативы и творчества, с умением общаться в коллективе, участвовать в самоуправлении.

Прежде всего, необходимо определить комплекс основных профессионально-педагогических умений, которые необходимы будущему учителю в качестве базового компонента на вузовском этапе подготовки. Выделяя педагогические умения в качестве компонентов, характеризующих предметно-операционную сторону будущего учителя, мы исходим из структуры педагогической деятельности. В качестве ее составляющих Н. В. Кузьмина выделяет такие компоненты, как конструктивные, организаторские, коммуникативные [189].

Рассмотрев сущностную характеристику профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, нам необходимо учесть требования к будущему учителю, что отражено в квалификационной характеристике выпускника.

Н. В. Кузьмина [185, с.56] считает целесообразным существование рефлексивно-перцептивных способностей, отсюда, по аналогии, А. А. Реан выделяет группы рефлексивно-перцептивных умений, которые необходимо дифференцировать друг от друга. Рефлексивно-перцептивные умения он связывает с умением педагога учитывать в своей деятельности собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивать свое психическое состояние, а также осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося.

В своей работе Н. Я. Сайгушев умение рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности связывает его со способностью осознавать собственную деятельность, оценивать его предназначение, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять и таким образом потреблять и производить культурные ценности [336, с.87].

Разделяя структурно-деятельностный подход исследователей О. А. Абдуллиной, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. А. Реана, Н. Я. Сайгушева, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, А. И. Щербакова и др., в своем исследовании мы выделяем следующие группы педагогических умений будущего учителя: организационные (умение организовать виды деятельности); проектировочные (умения планировать и проводить различные виды воспитательных дел); прогностические (умения прогнозировать результаты работы); конструктивные (умения отбирать, анализировать, синтезировать материал по специальности); коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения, умение находить контакт, общий язык и правильный тон общения с разными людьми); рефлексивные – (умения рефлексивного анализа своей профессиональной деятельности).

Учитывая особенности студенческого возраста, есть основания предполагать, что системообразующими профессиональными умениями будущего учителя являются рефлексивные. Опираясь на работы С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, К. А. Абульхановой-Славской о рефлексии жизни человека в целом или ее этапов, отметим, что студенческий возраст является наиболее сензитивным к развитию рефлексивных умений. В студенческом возрасте, по выражению К. А. Абульхановой-Славской, может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной рефлексии, к рефлексивной работе с проблемами. Основной целью рефлексивного развития личности должны стать выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью, а не отрыв от нее.

Таким образом, на основе анализа педагогической литературы, опроса преподавателей вуза, студентов, которые прошли педагогическую практику, и студентов заочников – мы выделяем умения, которые могут быть рассмотрены как «сквозные», интегральные, обобщенные, которые могут «служить ориентиром для выявления динамики и тенденций формирования» (В. А. Сластенин) будущего учителя: организационные, проектировочные, коммуникативные, прогностические, конструктивные, рефлексивные.

## **1.2. Рефлексивно-дидактическая модель профессионального развития будущего учителя**

При изложении материала данного параграфа нами обосновывается необходимость теоретического обоснования рефлексивно-дидактической модели профессионального развития будущего учителя.

Модель есть копия реального объекта, которая воспроизводит, однако, не всё явление целиком, а лишь наиболее существенные его черты, характеристики и свойства, выступающие определяющими по отношению к результатам. Модель дает представление о строении, функции и развитии объекта. В модели существенные отношения явления (объекта) выражены и закрепле-

ны, как отмечает В. В. Давыдов, в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов [101].

Любая научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. В основе моделирования лежит теория подобия, модель выступает в качестве приближенного аналога этого явления. При этом никакая количественная модель не может быть построена без модели качественной, поэтому научное моделирование состоит из двух этапов - сущностно-содержательного и формально-количественного. С этой точки зрения, моделирование включает построение модели качественной и количественной. Сущностно-содержательная модель является результатом теоретического анализа конкретно-научных представлений об объекте моделирования и в обобщенном виде выражает закономерности и теоретически допустимые состояния исследуемых явлений и процессов [100, с.142].

Профессиональное развитие будущего учителя происходит в процессе взаимодействия преподавателей и студентов, будущих учителей.

Сказанное позволяет представить логику построения рефлексивно-дидактической модели профессионального развития будущего учителя.

В психологическом словаре взаимодействие трактуется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [313].

Исходя из вышеизложенного, процесс профессионального становления будущего учителя мы рассматриваем как специально организованное педагогическое взаимодействие. Это взаимодействие составляет сущностную характеристику рассматриваемого процесса и, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и студентов, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение студентом и собственную активность последнего, прояв-

ляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя.

Рассматривая взаимодействие обучающего и обучаемого, В. К. Дьяченко выделяет формы общения в зависимости от разнообразных форм обучения, а именно: парную, групповую, коллективную. По его мнению, коллективная форма общения, а в частности, общение в парах сменного состава является перспективной формой общения и главным средством индивидуального развития учащихся [116]. Для нашего исследования важно то, что организация коллективной деятельности, как доказано К. Я. Вазиной [64], непосредственно связана с *рефлексией*, где коллективная мыследеятельность выступает ведущим параметром управления.

В современной психолого-педагогической литературе широко рассматривается проблема стилей руководства с воспитанниками. Стиль педагогического общения проявляется в педагогически организованном пространстве, где осуществляется взаимодействие субъектов общения и где реализуется индивидуальный способ самоосуществления учителя, который и является инициатором взаимодействия.

Опираясь на исследования по проблеме стилей педагогического руководства учащимися [171; 208; 281], можно выделить наиболее распространенные стили: авторитарный, попустительский, демократический стили руководства на разных этапах возрастного развития личности.

Педагогическое взаимодействие, построенное на субъект-объектных связях. Традиционное понимание педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на студента с целью формирования личности с заданными качествами, построенного на субъект-объектных связях, называют тоталитарным, моносубъектным подходом [279]. Такой подход отождествляет педагогический процесс с особым видом профессиональной деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта,

создание условий для их личного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Этот подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. Личность рассматривается как объект приложения воспитательных воздействий. В соответствии с этим студенту отводится пассивная роль, он находится в «страдательной» позиции, то есть позиции обязательности, долженствования. Ценятся только те качества, в которых реализуются принципы доминирования педагога и подчиненное положение обучаемого: исполнительность, дисциплинированность, нормативность в поведении, способность воспроизводить точно и в нужный момент усвоенное [228, с. 10].

Основным стилем в процессе профессиональной подготовки будущих учителей при субъект-объектных связях является авторитарный, устанавливающий прочную зависимость всех обучающихся от единоличной воли, независимо, как эта зависимость будет выражена - прямо или опосредованно. Такое взаимодействие определяет позицию «жесткой дисциплины» (М. М. Рыбакова) как стиль взаимоотношения. Учителя при этом мало интересуется психические особенности и состояние учеников [332, с. 31-32].

Взаимодействие, построенное на субъект-объектных связях, интерпретируется как учебно-дисциплинарная модель, которая в литературе характеризуется следующими признаками: «цель - вооружить знаниями, умениями, навыками; лозунг в ходе взаимодействия – «Делай, как я!»; способы общения - наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик; тактика - диктат и опека; позиция педагога - реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций» [268, с.243].

В качестве непосредственного психологического механизма, обуславливающего существование субъект-объектных связей педагогического взаимодействия, выступает механизм принятия педагогом на себя позиции Родителя (по Э. Берну), следовательно, студент автоматически ставится в позицию Ребенка. Согласно же стереотипам поведения родителя, он должен ру-

ководить, управлять, наставлять студента, обучать его, имеет право требовать, контролировать, приказывать, добиваться послушания. Ребенок, в свою очередь, принимает свою позицию и должен беспрекословно подчиняться, выполнять все, что от него требуют, либо капризничать, упрямиться.

Остановимся на характеристике типа взаимодействия, основанного на субъект-субъектных связях. А. С. Макаренко не раз писал, что основной педагогический порок - отношение к ребенку как к объекту воспитания [224]. Он предупреждал о том, что нельзя забывать, что ребенок не хочет быть пассивным, что для себя он живой человек. «Эффективность взаимодействия резко возрастает, если педагоги не воспринимают учащихся только как объект своих воспитательных воздействий» [105, с.75-76]. Признавая студента субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений. Система субъект-субъектных связей в педагогике получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно-ориентированной модели взаимодействия. В данном случае обе стороны, и преподаватель, и студент, в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса. Реализуя в процессе взаимодействия субъект-субъектные связи, преподаватель и студент обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять выбор, строить через это свою личность.

Для нашего исследования представляет интерес точка зрения И. Г. Фомичевой, которая типы взаимодействия охарактеризовала через противоречия между настоящим (я могу) и будущим (должен; хочу) человека, отражающие его эмоциональные состояния [400, с. 23-26]:

- авторитарное (субъект-объектное) взаимодействие: внешнее принуждение и развитие ребенка происходит за счет разрешения противоречия в альтернативе «я могу – ты должен», которой соответствуют следующие эмоциональные состояния: негативное – «я должен, но не хочу», нейтральное – «я должен – я буду»;

- гуманистическое (субъект – объектное) взаимодействие: внешнее принуждение и развитие ребенка происходит за счет разрешения противоречия в альтернативе: «я могу – я должен», которому соответствует эмоциональное состояние: «я могу – я хочу – я буду».

В исследовании И. Г. Фомичевой не представлена характеристика объект-субъектного взаимодействия. Однако его отличительные особенности, раскрытые нами выше, позволяют записать следующую цепочку; «я хочу – я буду – я могу». Причем эта цепочка может иметь как негативный характер (при полном бездействии педагога), так и положительный (при самоуправляемом развитии студента, когда система субъект – субъектных отношений переходит на высший уровень).

Подводя итоги изложенному выше, отметим, что педагогическое взаимодействие представляет собой следующую модель «принуждение (субъект-объектный тип связи) – ненасильственность (субъект-субъектный тип связи) – полная свобода (объект-субъектный тип связи)».

Характеристика рассмотренных нами типов взаимодействия и возможности использования положительных моментов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей представлена в табл. 1.

Анализ содержания типов взаимодействия, представленных в табл. 1, показывает следующее. Наиболее уязвимое звено в ненасильственной модели взаимодействия – появление у студентов позитивной мотивации на любое «гуманистическое» воздействие преподавателя. В принуждающей модели взаимодействия, будь то авторитарно-подавляющее или авторитарно-развивающее взаимодействие, «постепенно появляющаяся положительная мотивация в процессе выполнения определенных действий является психологически более устойчивым конструктом, нежели положительная мотивация гуманистического типа, появляющаяся еще до выполнения операций» [400, с.26].

Рассмотрим, посредством каких принципов возможен процесс профессионального развития будущего учителя.



### Характеристика типов взаимодействия

<i>Тип взаимодействия</i>	<i>Ведущие характеристики</i>	<i>Негативные проявления</i>	<i>Достижимые положительные результаты</i>
Субъект – объектное	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Принуждение, жесткая опека, наставление; авторитарность;</li> <li>- ведущая позиция «Родитель»;</li> <li>- развитие личности происходит за счет разрешения противоречия в альтернативе «я могу – ты должен»;</li> <li>- эмоциональная характеристика: негативная – «я должен, но не хочу», нейтральная – «я должен – я буду»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Личности отводится пассивная роль;</li> <li>- студент – объект приложения сил преподавателя;</li> <li>- сужение самостоятельности;</li> <li>- зависимость от воли педагога;</li> <li>- отсутствует интерес к психическому состоянию студента;</li> <li>- использование средств принуждения от самых грубых до крайне тонких и психологически выверенных</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Передача культуры от старшего поколения младшим;</li> <li>- реализация программ в заданное время</li> </ul>
Объект – субъектное	<p>Свобода, опосредованная двумя ведущими характеристиками: на основе скрытой (психологической) трансакции (с позиции «Взрослый»); попустительства или угодливости на основе перехода в позицию «Ребенок»; эмоциональное состояние «я хочу – я буду – я могу»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Пассивная роль педагога;</li> <li>- зависимость от желаний обучающегося;</li> <li>- воздействие на взрослого с позиции капризного «ребенка»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Самоуправление, самоконтроль;</li> <li>- свобода в построении своей деятельности;</li> <li>- полная самостоятельность</li> </ul>
Субъект – субъектное	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ненасильственное воспитание с позиции «Взрослый – взрослый»;</li> <li>- демократический стиль управления;</li> <li>- развитие личности происходит за счет разрешения противоречия в альтернативе: «я могу – я должен», которому соответствует эмоциональное состояние: «я могу – я хочу – я буду»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Требует постоянных дополнительных стимулирующих мер для поддержания мотивации;</li> <li>- требует иной, не традиционной, организации педагогического процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Сотрудничество; соучастие; сопереживание; сотворчество; самоуправление;</li> <li>- возможность выбора;</li> <li>- учет интересов студентов; принятие студентов такими, какие они есть;</li> <li>- включение личностного опыта</li> </ul>

Понятие «принцип» перешло к нам из латинского языка (основа, первоначало). Краткий словарь иностранных слов толкует данное понятие так: «принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения и т.д.» [181, с.22]. В философии под принципом понимается как «первоначало, руководящая идея, основное правило поведения» [387, с.329]. Анализ определений позволяет выделить их ближайшую родовую принадлежность как: исходное положение, убеждение, руководящую идею, логическое начало, нормативную основу, средство, требование, а обобщая все определения, мы можем заключить, что педагогические принципы являются нормативными и, таким образом, они имеют, чаще всего практическое, прикладное значение.

По мнению В. С. Безруковой, педагогические принципы характеризуют цели с разных сторон, используются для построения педагогического процесса, т.е. отбора его содержания, методов, средств, форм и связи между ними; как критерии эффективности протекающих воспитательных отношений, обеспечивающих развитие их участников; как закономерности развития самого педагогического процесса. В этом случае они требуют соблюдения определенных правил его построения [28, с.42].

Кроме этого, необходимо подчеркнуть, что в процессе профессиональной подготовки студентов складывается сложная система взаимосвязанных между собой принципов, нацеленных на профессиональное развитие будущего учителя, и которые необходимо специфически преломить к данному процессу.

В рамках реализации личностного подхода были выделены следующие принципы процесса профессиональной подготовки будущего учителя, нацеленные на профессиональное развитие: природосообразности, демократизации, гуманизации и диалогизации.

Рассмотрим проблемно-ориентированный подход. Данный подход предполагает в процессе подготовки будущего учителя вычленивать те проблемы, которые обуславливают постановку цели в процессе профессиональной подготовки и в ориентации методов для достижения этой цели. Исходя

из проблемно-ориентированного подхода нами выделен принцип проблемности в процессе профессиональной подготовки студента в вузе, нацеленный на профессиональное развитие. Остановимся на правилах осуществления данного принципа, реализация которого предполагает профессиональный рост студентов в стенах вуза:

1) для каждой выделенной проблемы необходимо разрабатывать шаги, которые реализуются в процессе подготовки будущего учителя своеобразными методами (представления педагогических знаний; проектирования педагогических задач; игрового моделирования; технологии самоуправляемого развития);

2) учить студентов самостоятельно находить и ставить проблему в создаваемых педагогических задачах;

3) решать поставленные проблемы через технологии, интенсифицирующие процесс профессионального развития будущего учителя.

В рамках синергетического подхода нами были взяты принципы, выделенные В. А. Андреевым [12, с.502-504]. Это принцип открытости, перехода управления в самоуправление, самоопределения педагогических приоритетов и принцип социально – психолого – педагогического резонанса. На основе принципа обогащения были разработаны системообразующие принципы процесса профессиональной подготовки будущих учителей, нацеленные на развитие студентов: сочетания, компенсации, соответствия и уравнивания. Содержательная характеристика данных принципов к их использованию в рамках полипарадигмального подхода к образованию была разработана И. Г. Фомичевой [400]. В своем исследовании мы экстраполировали их на теорию процесса профессионального развития будущего учителя.

Выделенные нами принципы процесса профессионального развития будущего учителя определяют стратегию и тактику практической деятельности преподавателя и студентов, характер их взаимодействия. Материализуясь в правилах (правила, вытекающие из каждого принципа профессионального

развития будущих учителей), они должны найти свое отражение в соответствующей им технологии организации педагогического процесса.

Исходя из этого, перейдем к рассмотрению ведущей технологии процесса профессионального развития будущего учителя.

До недавнего времени термином «технология» пользовались в узком смысле, ограниченном преимущественно сферой материального производства, и трактовался он как совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами процессы (технологические процессы), при которых происходит качественное изменение обрабатываемого объекта [181, с.283]. Это объясняется, прежде всего, тем, что технология возникла и начала развиваться в основном в этой сфере. В последние годы стала активно развиваться социальная технология, в том числе и педагогическая. Сегодня понятие «технология» прочно вошло и в педагогический лексикон. Возросший интерес к педагогической технологии объясняется, прежде всего существующим разрывом между теорией и практикой. Как отмечает И. Ф. Исаев, педагогика остается очень теоретической, методика – очень практической, требуется промежуточное звено, позволяющее действительно связать теорию и практику [144, с.82].

В. А. Беликов [29] под педагогической технологией понимает систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Но таким образом, педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [285, с. 330]. Выработка элементов педагогической технологии и их реализация может быть осуществлена по следующим направлениям: технология воспитания, технология обучения, технология управления. Тогда содержательными элементами педагогической технологии, по утверждению В. А. Беликова, являются: учитель и ученик, их цели (следовательно, и мотивы), методы, средства деятельности, а также процессы, протекающие в определенных формах [29].

Исходя из содержательной особенности рассмотренных выше принципов процесса профессионального развития будущих учителей, в исследовании мы рассматриваем технологию интенсифицирующего обучения. Категория «интенсификация» означает усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности [181]. Идея интенсификации сегодня справедливо рассматривается многими учеными как ведущая стратегия и тактика развития высшей и средней школы. В отличие от экстенсивного развития, которое сводится к наращиванию объема информации на прежней теоретической основе, интенсификация предусматривает внедрение в учебный процесс новых способов обработки информации. Основная проблема, которую решает интенсификация учебного процесса: как при наименьших затратах времени, увеличив до максимума объем передаваемой информации, качественно улучшить подготовку специалистов?

Принимая во внимание специфику процесса профессиональной подготовки будущего учителя, целесообразно говорить об интенсификации деятельности как преподавателя, так и деятельности будущего учителя. Общим результатом интенсифицирующего взаимодействия преподавателя и студента является качественное и прочное усвоение студентом профессиональных знаний, умений и навыков за отведенное время обучения. При этом ведущее место в решении задач интенсификации занимает становление целостной, творческой личности будущего учителя. Интенсификация в процессе профессиональной подготовки будущего учителя предполагает создание максимальных условий для развития и реализации студентами своих внутренних возможностей и способностей.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по интенсифицирующему обучению нами были выделены основные направления его реализации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей:

- 1) разработка и использование технологии рефлексивно – функционального анализа педагогической деятельности;

- 2) моделирование со студентами педагогических объектов (технология содержательного моделирования);
- 3) разработка и использование технологии задачного обучения;
- 4) использование игровой технологии.

В данном комплексе интенсифицирующих технологий ведущей является технология рефлексивно – функционального анализа педагогической деятельности. Исходя из этого дадим ей краткую содержательную характеристику.

Остальные интенсифицирующие технологии процесса профессионального развития будущего учителя рассматриваются в четвертой главе.

Основное назначение технологии рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности – качественное осмысление студентом основных функций учителя и, на этой основе, развитие профессионально-ценностных ориентаций, профессиональных знаний и педагогических умений. При разработке данной технологии наиболее важным моментом явилось определение логики рефлексивно-функционального анализа и соответствующих ей механизмов личностного присвоения будущим учителем функций педагогической деятельности.

Технология рефлексивно–функционального анализа педагогической деятельности позволяет студентам не только осмысливать сущность и содержание педагогической деятельности, но и выводит их на уровень осознанной саморегуляции и самоуправления своей деятельностью, позволяет переходить из позиции объекта управления в позицию субъекта самоуправления. Такое совмещение функций объекта и субъекта управления и называют самоуправлением. «Всякое изменение, всякий шаг в развитии личности происходят как ее собственный эмоциональный выбор или сознательное решение, то есть регулируются личностью «изнутри» [338, с.10].

В практике опытной работы нами были задействованы механизмы самоуправляемого развития будущего учителя. Действие механизмов самоуправляемого развития студентов наиболее ярко проявляется в процессе их

включения в деятельность Творческо-технологической лаборатории (ТТЛ) по созданию «профессионального продукта». В процессе работы у студента мы формируем образ «Я нужен», студент выполняет в ТТЛ работу, где ярко проявляются его способности, далее формируем образ «Я способен», «Я хочу». Прделанная работа оценивается и группой, и самим студентом, - формируем образ «Я могу». Процесс самоконтроля и самоанализа, выражающийся в предоставлении студентам максимума инициативы и творчества в ТТЛ, способствовал формированию образа «Я творю». Результаты работы студентов в ТТЛ позволяют констатировать, что нами сформирован образ «Я владею». Более подробно методический аспект задействованности механизмов самоуправляемого развития будущих учителей в рамках творческо-технологической лаборатории (ТТЛ) представлен в четвертой главе диссертации.



Рис.2. Схема самоуправляющих механизмов процесса профессиональной подготовки будущего учителя

Необходимо отметить, что представленная выше логика и механизмы технологии рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности позволяют будущему учителю:

- вставить в позицию «наблюдателя», «исследователя», «контролера» по отношению к своей системе профессионально – ценностных ориентаций, своей деятельности и воспринимаемым функциям, отражающим сущность и содержание педагогической деятельности;

- осмыслить свой опыт, свои профессионально-ценностные ориентации на педагогическую деятельность и прийти к новому пониманию функций педагогической деятельности;

- активно и осознанно выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем); это позволяет студенту в учебно-профессиональной деятельности на каждом новом уровне рефлексии перестраивать свою систему отношений, моделируя новый образ «Я-профессиональное»;

- «посмотреть» на свою деятельность «со стороны», сделав ее объектом самоанализа, самооценки и самокоррекции.

Теоретико–экспериментальное исследование показало, что рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности в процессе профессионального развития будущих учителей наиболее эффективно обеспечивается: а) представленными выше технологиями интенсифицирующего обучения; б) целенаправленным созданием в процессе профессиональной подготовки студентов ситуаций, требующих анализа, оценки, обоснованности своей позиции, требующих постоянного профессионально-ценностного выбора; в) созданием блока рефлексивной информации, для выявления исходного состояния функционального анализа предстоящей педагогической деятельности.

Поскольку рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности позволяет будущему учителю осознать личное профессиональное развитие, переосмыслить свою учебно-профессиональную деятельность, осознанно выстраивать позицию в контексте субъект-субъектного взаимодей-



ствия, то технологию его реализации можно рассматривать как целостный поэтапный процесс профессионального развития будущего учителя.

Процесс профессионального развития будущего учителя требует и целенаправленного многоциклического рефлексивного преобразования информации, циркулирующей в контурах обратной связи и обеспечивающей устойчивость управляемой системы.

Таким образом, рефлексивно-дидактическая модель процесса профессионального развития будущего учителя включает ряд взаимосвязанных блоков:

- целевой, включающий структуру и содержание процесса профессиональной подготовки будущего учителя; комплекс стратегических, тактических и оперативных целей;
- содержательно – технологический, включающий технологии интенсифицирующего обучения (технология рефлексивно – функционального анализа педагогической деятельности; технология моделирования педагогических объектов; технология задачного обучения; игровая технология);
- организационно – исполнительный блок, представленный типами взаимодействия преподавателя со студентами и этапами процесса профессиональной подготовки будущего учителя;
- информационно – диагностический блок, включающий информационную базу данных по внешним и внутренним коммуникационным связям, а также программу диагностики профессионального развития.

### **1.3. Организационно-педагогические условия повышения эффективности профессионального развития будущего учителя**

Процесс профессионального развития будущего учителя может функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий (Ю. К. Бабанский). В связи с этим, целью данной части исследования является

ся выделение комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессионального развития будущего учителя.

В научной литературе имеются различные подходы к определению понятия «условия». В философии «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условия - совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта; условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается [398].

В современной психолого-педагогической литературе категория «условие» рассматривается как видовая пара по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В. И. Андреев, Р. А. Низамов, М. А. Ушакова, Ж. Г. Шопина и др.). Признавая возможность подобного толкования, мы, тем не менее, считаем, что механическое признание «условия» составной частью «среды» («обстановки»), особенно педагогической, не совсем корректно, поскольку неоправданно расширяется совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогического явления. По мнению Н. Ю. Посталюк и Н. М. Яковлевой, при подобном подходе, во-первых, в эту совокупность объектов могут попасть и случайные, которые не оказывают никакого влияния на определяемый педагогический объект, во-вторых, такой подход обуславливает выделение только тех условий, которые являются внешними по отношению к определяемому педагогическому объекту, в то время как в число условий входят и внутренние характеристики объекта [307, 431].

В. И. Андреев, М. Е. Дуранов, М. В. Зверева, А. Я. Найн в качестве совокупности (комплекса) мер рассматривают содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания. В работах И. А. Аллерова, З. С. Левчук, Н. Ю. Посталюк, В. П. Пустовойтова, З. В. Семеновой, Н. М. Яковлевой мы видим педагогические условия частью комплекса мер, включающего в себя и внутренние характеристики, отражающие познава-

тельную деятельность обучающегося: мотивы, интересы, установки, потребности, рефлексивную позицию, педагогическую эмпатию.

Исходя из этого, в исследовании мы будем опираться на мысль о том, что условия есть существенный комплекс педагогических мер достижения поставленной цели, включающий в себя внешние характеристики рассматриваемого педагогического объекта (содержание, методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания) и ориентированный на взаимоотношения с внутренним миром обучаемого. Такой подход к пониманию педагогических условий позволяет не входить в противоречия с другими интерпретациями «условий» в педагогике.

Соответственно, ведя речь о педагогических условиях, под необходимыми мы будем понимать те, которые обуславливают существование педагогического явления, под необходимыми и достаточными те, без выполнения которых педагогическая цель заведомо не может быть достигнута (М. Е. Дуранов, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что педагогические условия – это действующий элемент педагогической системы, совокупность (комплекс) взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер, обеспечивающий достижение конкретной педагогической цели.

При определении нужных для нашего исследования педагогических условий мы руководствуемся рекомендациями, где указывается, что успешность выделения педагогических условий зависит:

- от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут;
- от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса;
- на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации [431].

Для выявления педагогических условий, способствующих эффективному развитию профессиональной подготовки будущего учителя, были учте-

ны: а) современные потребности общества в специалистах, способных профессионально решать задачи в педагогической деятельности; б) особенности профессиональной подготовки будущих учителей в системе вузовской подготовки; в) сущностные характеристики различных видов деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Опытно–экспериментальное исследование проблемы позволило нам выделить комплекс организационно-педагогических условий эффективного профессионального развития будущего учителя:

1) содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки;

2) процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности;

3) деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию;

4) образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки;

5) профессионально-ориентированное обучение студентов предполагает разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

Обозначенный нами комплекс организационно-педагогических условий следует считать звеньями одной цепи. Поэтому мы не можем рассматривать данные условия отдельно друг от друга, в нашем исследовании они вы-

ступают как диффузное единство. Остановимся на рассмотрении вышеназванных условий более подробно.

**1. Содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки.**

Целью подготовки студентов выступает конкретное описание программы профессионально-педагогического развития, описание конечной системы знаний, умений, тех норм деятельности и культуры, которыми должен овладеть студент в процессе профессиональной подготовки. Цели подготовки студентов по годам обучения в вузе показывают общие стратегические ориентиры и направления деятельности педагогов и студентов. Мы выделили следующие основные цели профессиональной подготовки:

- образовательная цель, направленная на достижение ожидаемых результатов, а именно овладение профессионально значимыми умениями и качествами личности будущего учителя;
- воспитательная цель, направленная на развитие чувства профессионального долга, ответственности перед выполнением поставленных задач;
- развивающая цель, предусматривающая развитие профессионально-педагогических умений, качеств личности в процессе подготовки;
- рефлексивная цель, предусматривающая развитие умений рефлексивного функционального анализа педагогической деятельности.

Тогда содержание профессиональной подготовки обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки будущего учителя.

На занятиях в вузе необходимо стимулировать использование знаний, полученных при изучении педагогики, психологии, общекультурных дисциплин и блока специальных дисциплин по профилю подготовки учителя. Все это требует максимального использования не только личного опыта студентов, но и учета специфики технологического факультета.

Культурологические дисциплины помогают будущему учителю понять взаимосвязь и взаимодействие истории культуры и истории школы и педагогики, зависимость педагогических идей и концепций от социокультурных и этнических особенностей стран и народов.

Особое место в процессе педагогической подготовки учителя занимает изучение психолого-педагогических дисциплин, основанное на оптимизации междисциплинарных и внутрипредметных связей и обеспечивают подготовку к учебно-воспитательной работе.

Важное место в процессе профессиональной подготовки будущего учителя выступает методическая подготовка, под которой мы понимаем результат отбора, конструирования и применения содержания форм и методов как средства достижения конкретных целей. Поскольку целью профессиональной подготовки является развитие специальных знаний, умений, навыков, индивидуально-психологических свойств личности, то методическая подготовка должна быть подчинена этой цели и обеспечивать ее достижение через комплекс задач, которые могут быть различными по трудности, предметному содержанию и т. д.

Методическая подготовка представляет собой изучение студентами методов, методик и технологий овладения избранной профессией, профессионально-педагогическими умениями и навыками, необходимых будущему учителю для организации и проведения разнообразной работы по трудовому обучению.

Мы считаем целесообразным выделить следующие задачи методической подготовки студентов:

1. Знать уровень развития студентов. Это означает, что преподавателю важно четко представить себе состояние развития студента и те изменения, которые желательно произойдут;

2. Логически разворачивать учебный материал, необходимый для профессиональной подготовки. Эта задача тесно связана с предыдущей. Исходя из

уровня развития студентов, преподаватель анализирует возможности и перспективы использования учебного материала;

3. Постановка задачи должна учитывать студента как активного участника процесса профессиональной подготовки;

4. Преподаватель должен учитывать реальные отношения между студентами.

Самой важной проблемой на этапе методической подготовки является определение объема и глубины учебной информации, выносимой на занятие.

Теоретическая и методическая подготовка, осуществляемая со студентами технологического факультета, является той базой, которая необходима для практической подготовки, где происходит первоначальное (пробное) использование приобретенных профессионально-педагогических знаний, умений, навыков в различных видах педагогической практики.

Рефлексивная подготовка дает будущему учителю целостное представление о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств требуемым профессиональным качествам, происходит овладением умениями рефлексивного функционального анализа предстоящей педагогической деятельности и формирование у студентов четких представлений о перспективах профессионального роста.

**2. Процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности.**

Процесс профессиональной подготовки студентов в вузе мы рассматриваем в единстве с их учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельностью в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией деятельности.

Вместе с тем, хотя между этими видами деятельности много различий, они все же суть деятельности.

Деятельностный подход к процессу профессиональной подготовки будущего учителя требует одновременной организации учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности студента. Это – системная постановка проблемы, и она предполагает поиск ответа на вопрос, при каких условиях противоположные виды деятельности смогут существовать в одном образовательном процессе в вузе.

Интеграция учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности студентов подготовлена всем ходом развития высшего педагогического образования и выразилась в различных формах и методах образовательного процесса в вузе.

Выделенный нами метод игрового моделирования позволяет задать в процессе профессиональной подготовки предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности студентов, мотивирует как познавательную, так и профессиональную направленность. А это в свою очередь, обеспечивает преемственность и взаимодополнительность учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности будущего учителя.

Учебно-познавательная деятельность студента направлена на осмысление теоретических знаний. Этому способствуют работы такого характера, как написание рефератов по актуальным проблемам различных методик преподавания по специальности и по другим предметам, их защита, написание студентами мини-сочинений-размышлений, изучение педагогических произведений, периодической педагогической прессы и их анализ.

Наша программа профессиональной подготовки будущего учителя моделирует предстоящую деятельность путем конструирования системы таких учебных заданий, которые ставят будущего учителя в ситуацию, когда он оказывается перед необходимостью осмыслить содержание педагогической деятельности и свое место в ней, определиться функционально.

В ходе квазипрофессиональной деятельности необходимо ставить задачу максимального приближения условий профессиональной подготовки к



условиям предстоящей деятельности, чтобы способствовать становлению позиции субъекта деятельности, для которого профессиональная деятельность, ее содержание, противоречия, затруднения в «лице» задачи выступают в качестве объекта действия, изучения, анализа и оценки.

Профессионально-практическая деятельность будущего учителя реализуется в активной педагогической практике, которая начинается с первого курса обучения, с учебной технологической практики. Педагогическую практику студентов мы рассматриваем системообразующим фактором всей подготовки к предстоящей деятельности, поэтому она выступает как решающее условие профессионального становления специалиста, действенной формой выражения профессионально-педагогической направленности.

Выбранные технологии подготовки будущего учителя позволяют организовать данный процесс с помощью оптимальных методов и средств обучения. Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, содержанием учебного материала и целями обучения.

В связи с этим в процессе подготовки будущего учителя мы отдаем предпочтение методам, активизирующим познавательный процесс, развивающим педагогическое мышление студентов, обеспечивающим мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают активные методы обучения.

Выбирая игровые технологии обучения, мы учитывали тот факт, что восприятие и интериоризация будущим учителем педагогических знаний, умений, осознание функций педагогической деятельности невозможны только на когнитивном уровне. В этом процессе активную роль играют эмоции, что доказано исследованиями И. Ф. Исаева, А. В. Кирьяковой, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др.

При реализации данного условия мы сочли возможным руководствоваться следующими положениями контекстного подхода. Для нашего исследования важен тот факт, что реализация контекстного обучения в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной

деятельности будущий учитель может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т. д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций, моделируя образ «Я-профессиональное».

Содержание контекстного подхода состоит также в том, что студенту задается движение от учебной к профессиональной деятельности и при этом происходит изменение потребностей, мотивов, целей, средств, предмета и результатов.

Содержание образования при контекстном обучении представлено не только в логике науки, как в традиционном обучении, но и, прежде всего, в логике будущей профессиональной деятельности. Знания при этом выступают средством регуляции динамически моделируемой профессиональной деятельности, взятой в ее предметном и социальном контекстах. Тем самым акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на ситуацию практического действия, а учебная информация, становясь ориентировочной основой, обретает статус знания, отражающего в его сознании мир профессии [81].

Кроме того, содержание образования может быть распределено в адекватные ему формы организации учебной деятельности студентов - собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной [81]. Основные формы организации учебно-воспитательного процесса: лекция, семинар, практические занятия, деловая игра.

Существует три класса дидактических игр: это целенаправленные игры, имитации и анализ конкретных ситуаций типа деловой игры. Все остальные игры к дидактическим не относятся и могут быть охарактеризованы как игровая деятельность [155, с.152]. Структуру учебного процесса на основе дидактических игр М. В. Кларин представляет таким рисунком (рис.3.).

Под деловыми играми понимают игровую имитационную модель, которая воссоздает условия, содержание, отношения, динамику профессиональной деятельности [81; 297; 418].

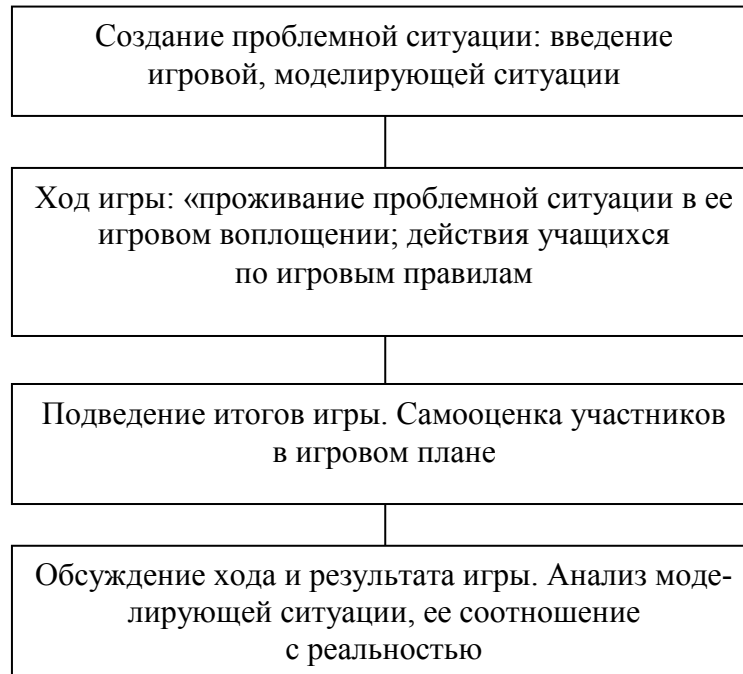


Рис.3. Структура учебного процесса на основе дидактических игр (по М.В. Кларину)

Содержание деловой игры в нашем исследовании составляет воспроизведение педагогической деятельности и наиболее значимых сторон трудовой жизни будущих учителей. В ней, как в форме квазипрофессиональной деятельности, формирование социальных качеств студента происходит одновременно с усвоением необходимых ему предметно-технологических знаний и педагогического опыта.

Содержание специальных дисциплин должно строиться с учетом данных задач как сложный проект собственно учебно-познавательной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических вузов.

**3. Деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию.**

В психологическом словаре [313] субъект трактуется как существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т.е. на основе образа предметного мира. Субъект - человек, познающий и преобразующий мир.

В литературе часто понятие субъект дается в очень широком толковании, как «носитель предметно-практической деятельности и познания». Но общий смысл данного понятия сводится к гносеологической функции «отношения познающего к познаваемому, правда, при этом подчеркивается, что человек одновременно является «переживающим человеком» [51].

С. Л. Рубинштейн указывал, что человек как субъект познания выступает вторично, он субъект действия, практической деятельности [328]. По концепции С. Л. Рубинштейна, субъект являет собой единство воли, чувств и познания.

А. С. Макаренко не раз писал, что основной педагогический порок - отношение к ребенку как к объекту воспитания [224]. Он предупреждал о том, что нельзя забывать, что ребенок не хочет быть пассивным, что для себя он живой человек. Признавая студента субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений. Система субъект-субъектных связей в педагогике получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно-ориентированной модели взаимодействия. В данном случае обе стороны, и преподаватель, и студент, в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса. Осуществляя в процессе взаимодействия субъект-субъектные связи, преподаватель и студент обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять выбор, строить через это свою личность.

Актуализировать субъектную позицию в деятельности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки возможно на принципах рефлексивного управления.

Приняв за исходные положения, существующие в гуманистической педагогике подходы: культурологический, личностный, субъект-субъектный, мы конкретизировали их в виде принципов, представляющих собой совокупность требований, адресованных непосредственно к профессиональной подготовке будущего учителя.

Принцип природосообразности (Я. А. Коменский) в педагогике один из старейших, и наша задача заключается в том, чтобы специфически преломить его в конкретных условиях. Суть данного принципа заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений, познавательных процессов и профессиональной подготовки сделать студента, с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа будущего учителя, его физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие при этом становится главным и определяющим фактором отношений.

Сущность принципа гуманизации состоит в очеловечивании отношений студентов между собой и с преподавателями, в приоритетах общечеловеческих ценностей. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности - конкретные формы проявления гуманизации в процессе профессиональной подготовки в вузе. Гуманистическая сущность педагогического процесса состоит в развитии личности. При этом большую роль мы отводим педагогике ненасилия, так как она построена на принципах человеколюбия, признания человеческого в человеке как высшей ценности (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов, А. Г. Козлова).

Исходя из культурологического подхода, нами выделен принцип культуросообразности в управлении деятельностью будущих учителей, актуализирующих их субъектную позицию в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Данный принцип предполагает максимальное использование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста культуры той среды, которая формируется и в которой находится вуз (культура нации, общества, страны, региона, города, самого вуза).

Выделенные нами принципы рефлексивного управления деятельностью будущих учителей актуализируют их субъектную позицию и определяют стратегию и тактику практической деятельности преподавателя и студентов, характер их взаимодействия. Принципы рефлексивного управления, материализуясь в правилах в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов, должны найти свое отражение в соответствующей им технологии процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

#### **4. Образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки.**

Следующим организационно-педагогическим условием профессионального развития будущих учителей является создание специального образовательного пространства в вузе, которое обеспечивала бы ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки. Назначение данного условия состоит в обеспечении плавного вхождения, затем освоения, а позже и активного действия будущего учителя в качестве субъекта профессионально-педагогической деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «пространство» рассматривается как подход к поиску путей решения педагогических проблем с помощью построения новых отношений между участниками образовательного процесса.

Ю. С. Мануйлов считает, что образовательное пространство – это часть среды, в которой господствует определенный, педагогически сформированный образ жизни, и структурной единицей данной среды является идеальная модель образа жизни воспитанника, а механизм ее организации пред-

ставляет собой осуществление взаимодействия между участниками создаваемого пространства [207, с.36].

Таким образом, мы в контексте нашего исследования, специальное образовательное пространство рассматриваем как часть педагогической реальности, занимающей некоторую «территорию», границы которой определяются педагогической активностью, обеспечивающей действие источников педагогического влияния. Они в свою очередь, стимулируют процесс профессиональной подготовки будущего учителя, что является целью данного процесса, и студент участвует в организации данного образовательного пространства как соавтор преподавателя.

Мы считаем, что специальное образовательное пространство в процессе развития профессиональной подготовки будущих учителей представляет собой педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий, в которой будущий учитель действует согласно своему внутреннему содержанию, развитию, интересам. Так, в данной среде, подразделяемой на предметную и стимулирующую (спецсеминары, спецкурсы, технологические практикумы, тренинги, творческие лаборатории, педагогическая практика в школе), наиболее успешно, что подтверждается практикой, происходит процесс развития компонентов исследуемого вида готовности, как результата профессионального развития будущего специалиста.

**5. Профессионально-ориентированное обучение студентов предполагает разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.**

Студент, осваивая индивидуальный образовательный маршрут, не только готовится к профессиональной деятельности, но и с помощью педагогов осознанно реализует свои потенциальные возможности, корректирует собственную

образовательную программу, развивает свою потенциальную самостоятельность, приобретает опыт творческой самореализации [38].

Индивидуальный образовательный маршрут понимается исследователями как целенаправленно корректируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая ученику позиции субъекта выбора, субъекта реализации при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [86, 429].

М. Л. Соколова пишет о том, что, «индивидуальный образовательный маршрут – это процесс освоения студентами образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение его образовательных проблем» [362, с.57-58].

Таким образом, мы можем заключить, что индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации.

Анализ научной литературы свидетельствует, что структура ИОМ включает в себя следующие компоненты:

- мотивационный – предполагает определение мотивов и потребностей студентов при проектировании ИОМ;
- когнитивный – связан с определением содержания знаний в рамках ИОМ;
- технологический – нацелен на разработку технологии проектирования ИОМ, отбор методов и форм реализации ИОМ;
- рефлексивный – предполагает анализ и самоанализ студентом своих достижений в рамках прохождения ИОМ;
- контрольно-оценочный – данный компонент предназначен для коррекции и отслеживания результатов образовательной деятельности студентов.



Проектирование ИОМ рассматривается как деятельность по определению мотивов и целей студентов при получении образования, конкретизации содержания индивидуального образовательного маршрута, осуществлению диагностического отслеживания результатов, рефлексии профессионально-образовательного роста.

Обобщая различные точки зрения по исследуемой проблеме, мы можем условно выделить основные этапы проектирования ИОМ:

- 1) диагностический (предполагает диагностику мотивов и целей студента при конструировании ИОМ);
- 2) прогностический (определение ожидаемых результатов освоения ИОМ).

Необходимыми условиями проектирования ИОМ, по нашему мнению, являются:

- наличие активного стремления и личностно-ориентированной задачи студента по совершенствованию собственных знаний и умений;
- осуществление со-управления в проектировании ИОМ, а именно – педагогического содействия и поддержки;
- соответствие содержания ИОМ установленному стандарту (ГОС ВПО) и процессу самореализации личности;
- учебно-программное и информационное обеспечение ИОМ;
- использование модульного и личностно-ориентированного подходов при проектировании ИОМ.

ИОМ реализуется в следующих формах учебно-профессиональной деятельности: проблемные лекции и семинары, индивидуальные и групповые консультации по разработке студенческих идей, проблемно-поисковая работа малыми группами, презентации и организация коллективной деятельности в рамках проекта, самостоятельно спроектированные и организованные студентами итоговые занятия – экзамен, зачет, где в соревновательном режиме идет публичная защита проектов [384].

Итак, полноценное использование ИОМ обеспечит реализацию дифференцированного подхода к профессиональной подготовке студентов, позволит задействовать актуальные образовательные потребности и раскроет творческий потенциал и покажет профессиональное развитие будущего учителя.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Проведенный нами теоретический анализ проблемы позволяет выделить следующие компоненты процесса профессиональной подготовки будущего учителя в вузе: 1) цели и задачи процесса профессиональной подготовки (целевой компонент); 2) содержание образования, подлежащего усвоению студентами (содержательный компонент); 3) деятельность студентов и преподавателей, включая рефлексивную (технологический компонент); 4) личность студента, выпускника вуза (предполагаемый результат) (результативный компонент).

Для характеристики профессиональной подготовки будущего учителя в качестве структуры содержания профессиональной подготовки нами взяты:

- теоретическая подготовка;
- методическая подготовка;
- практическая подготовка;
- рефлексивная подготовка.

В качестве важнейших проявлений профессиональной подготовки будущего учителя выступают его профессиональная направленность и профессиональные умения. На основе анализа педагогической литературы, опроса преподавателей вуза, студентов, которые прошли педагогическую практику, и студентов заочников – мы выделяем умения, которые могут быть рассмотрены как «сквозные», интегральные, обобщенные, которые могут «служить ориентиром для выявления динамики и тенденций формирования» будущего

учителя: организационные, проектировочные, коммуникативные, прогностические, конструктивные, рефлексивные.

Представленная логика построения рефлексивно-дидактической модели профессионального развития будущего учителя основана на системе субъект-субъектных связей, создающих благоприятные предпосылки формирования личностных особенностей как обучающихся, так и обучаемых.

Выделенные нами принципы процесса профессионального развития будущего учителя определяют стратегию и тактику практической деятельности преподавателя и студентов, характер их взаимодействия.

Материализуясь в правилах (правила, вытекающие из каждого принципа профессионального развития будущих учителей), они должны найти свое отражение в соответствующей им технологии организации педагогического процесса.

Исходя из содержательной особенности рассмотренных принципов процесса профессионального развития будущих учителей, в исследовании мы рассматриваем технологию интенсифицирующего обучения.

Принимая во внимание специфику процесса профессиональной подготовки будущего учителя, целесообразно говорить об интенсификации деятельности как преподавателя, так и деятельности будущего учителя.

Таким образом, рефлексивно-дидактическая модель процесса профессионального развития будущего учителя включает ряд взаимосвязанных блоков:

- целевой, включающий структуру и содержание процесса профессиональной подготовки будущего учителя; комплекс стратегических, тактических и оперативных целей;
- содержательно–технологический, включающий технологии интенсифицирующего обучения (технология рефлексивно – функционального анализа педагогической деятельности; технология моделирования педагогических объектов; технология задачного обучения; игровая технология);

- организационно–исполнительный блок, представленный типами взаимодействия преподавателя со студентами и этапами процесса профессиональной подготовки будущего учителя;
- информационно–диагностический блок, включающий информационную базу данных по внешним и внутренним коммуникационным связям, а также программу диагностики профессионального развития.

Опытно–экспериментальное исследование проблемы позволило нам выделить комплекс организационно-педагогических условий эффективного профессионального развития будущего учителя:

- 1) содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки;
- 2) процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности;
- 3) деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию;
- 4) образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки;
- 5) методика профессионально-ориентированного обучения профилирующим предметам студентов предполагает на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, сопровождается контролем и коррекцией аудиторной и самостоятельной работы студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### **2.1. Цель, этапы и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации концепции профессионального развития будущих учителей**

Целью опытно-экспериментальной работы мы ставили проверку того, что при реализации концепции будет обеспечено повышение эффективности профессионального развития будущего учителя.

Сформулированная цель определила следующие задачи эксперимента:

- 1) выделить и обосновать организационно-методические моменты проведения педагогического эксперимента;
- 2) разработать и апробировать критериальный аппарат исследования;
- 3) оценить исходное реальное состояние уровня профессионального развития будущих учителей;
- 4) разработать технологию реализации основных положений концепции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей;
- 5) экспериментально проверить влияние отдельных положений концепции на эффективность профессионального развития будущих учителей;
- 6) разработать методические рекомендации для преподавателей высшей школы по организации процесса профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.

К организационно-методическим аспектам проведения педагогического эксперимента относят:

- 1) четкое следование принципам организации и проведения экспериментальной работы;
- 2) описание условий, задач и методов каждого этапа педагогического эксперимента;
- 3) разработка программы диагностики результативности экспериментальной работы;

4) обоснование репрезентативности выборки для проведения основного этапа педагогического эксперимента (Ю. К. Бабанский, В. А. Беликов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Т. Е. Климова, А. Я. Найн и др.).

В качестве методов исследования на этапе эксперимента нами использовались как традиционные методы (наблюдение, анализ документации, образовательно-педагогический эксперимент), так и специфические методы исследования: экстраполяция, моделирование, экспертиза. Основными методами опытно-экспериментальной работы по достижению поставленной цели и решению сформулированных задач являлись анкетирование и тестирование студентов и учителей, беседа, наблюдение, моделирование, изучение результатов и достижений деятельности студентов, а также изучение социальных и образовательных условий, в которых формируются духовные ценности и реализуется деятельность студентов.

Содержание указанных методов включало в себя:

- 1) анализ документации - исследовательских, образовательных, развивающих программ, учебных и воспитательных планов вузов, программ и планов учреждения высшего образования; определение репрезентативности выборки;
- 2) анкетный опрос – выявление ценностных ориентаций, видов и типов деятельности, определение границ декларируемой и реальной деятельности студентов, уровня комфортности студентов и учителей;
- 3) беседа – выявление вопросов, являющихся дополнительными по отношению к опросу, проверяющих косвенные оценки, самооценки качеств и свойств личности студентов;
- 4) интервьюирование – получение дополнительных данных по отношению к предмету исследования;
- 5) наблюдение – проверка характера воздействия информационно-педагогических средств на характер и уровень профессионального развития учителей;
- 6) педагогический эксперимент – внедрение экспериментальной методики

- реализации концепции профессионального развития учителей на основе учебно-профессиональной деятельности;
- 7) сравнительный и альтернативный анализ – апробация методов и анализ полученных результатов исследования на различных его этапах;
  - 8) факторный анализ – выявление скрытых факторов, влияющих на процесс профессионального развития будущих учителей;
  - 9) атрибутивный анализ – уточнение понятия цели, процесса, способа, методов профессионального развития будущих учителей;
  - 10) моделирование – создание специфического идеального образа, эталонное представление о процессе профессионального развития будущих учителей;
  - 11) экстраполяция – распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть, перенос признаков одних явлений на другие;
  - 12) проблемный анализ – выявление или уточнение проблем профессионального развития будущих учителей с учетом специфики их профессиональной подготовки в вузе.

Важным основанием для оценки эффективности всего процесса профессионального развития учителей для нас явились методы научно-педагогических исследований, подробно рассмотренные в работах С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, Н. К. Кузьминой и др. В конечном итоге, система оценки эффективности концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности включала в себя:

- тестирование;
- проведение диагностических контрольных работ и срезовых мероприятий;
- метод экспертных оценок;
- наблюдение;
- изучение документации и продуктов учебно-профессиональной и иной деятельности студентов и учителей.

При организации и проведении экспериментальной работы мы опирались на следующие принципы, отражающие общие требования к осуществлению педагогического эксперимента:

- 1) при моделировании этапов педагогического эксперимента - принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: учет требований системного подхода, четкое определение места профессионального развития в образовательном процессе, раскрытие движения изучаемого явления;
- 2) при проведении констатирующего и формирующего эксперимента; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов - принцип объективности, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами, фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности, сопоставление данных своего исследования с данными других исследований;
- 3) при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных - принцип эффективности, который заключается в положении о том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах.

Так как основным методом оценки эффективности концепции профессионального развития будущего учителя нами был выбран метод экспертной оценки, то необходимо выполнение следующих частных принципов экспертизы.

Основная опытно-экспериментальная работа по реализации программы констатирующего и формирующего этапов эксперимента осуществлялась на базе Сибайского института (филиал) Башкирского государственного университета. Всего в эксперименте принимали участие 435 студентов - будущих учителей и 117 учителей. Все этапы взаимосвязаны и подчинены основной



цели. В то же время каждый этап решал свои задачи определенными методами и характеризовался своими конкретными результатами.

В соответствии с требованиями к экспериментальной работе была разработана программа эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

### Программа экспериментальной работы

<b>Подготовительный этап</b>	
<b>Задачи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определить цель, задачи, этапы и основную базу эксперимента.</li> <li>2. Изучить состояние проблемы профессионального развития будущих учителей в практике работы высших учебных заведений и выявить наиболее эффективные направления ее решения.</li> <li>3. Разработать программу диагностики результативности экспериментальной работы.</li> <li>4. Диагностировать наличный уровень профессионального развития будущих учителей.</li> <li>5. Разработать технологию реализации концепции повышения эффективности профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности</li> </ol>
<b>Методы</b>	Анкетирование студентов и учителей; наблюдение за деятельностью студентов, преподавателей вузов и учителей школ; тестирование; методы математической статистики и компьютерной обработки данных, констатирующий эксперимент
<b>Результаты</b>	Разработаны: критериальный аппарат, диагностическая программа; технология реализации концепции
<b>Основной этап</b>	
<b>Задачи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уточнить технологические аспекты реализации каждого положения концепции их комплексной реализации.</li> <li>2. Экспериментально апробировать влияние каждого концептуального положения и их комплекса на процесс профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.</li> <li>3. Выполнить анализ хода и результатов эксперимента</li> </ol>
<b>Методы</b>	Наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности будущих учителей, формирующий эксперимент, статистические методы первичной обработки результатов
<b>Результаты</b>	Определены основные положения технологии реализации концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности, экспериментально проверена эффективность предлагаемых модели, технологии и организационно-педагогических условий

<b>Заключительный этап</b>	
<b>Задачи</b>	1. Провести теоретическое осмысление и интерпретацию экспериментальных данных. 2. Оформить результаты, сформулировать выводы. 3. Разработать методические рекомендации для преподавателей вузов и руководителей курсов повышения профессиональной квалификации по профессиональному развитию студентов технологических факультетов и учителей на основе учебной, познавательной и профессиональной деятельности
<b>Методы</b>	Теоретический анализ, обобщение, систематизация материала; статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента (методы доказательства гипотезы); методы компьютерной обработки результатов педагогического эксперимента; методы наглядного представления результатов эксперимента
<b>Результаты</b>	Окончательная формулировка основных положений диссертационного исследования, представление технологии реализации концепции профессионального развития будущих учителей в виде методических рекомендаций, внедрение результатов исследования в педагогический процесс базовых вузов

Остановимся на организационных и содержательных аспектах подготовительного этапа эксперимента. Решение задач данного этапа осуществлялось в двух основных направлениях: разработка диагностической программы; определение состояния решения проблемы в практике. Рассмотрим первое направление.

Нами были выделены следующие показатели критериев профессионального развития будущих учителей и методы их диагностики:

1. Профессиональная направленность отслеживалась по следующим показателям: мотивы, интересы, ценностные ориентации, сила мотивации, потребность саморазвития, самооценка достижений, удовлетворенность своими достижениями. Средством диагностики выступали стандартизированные тесты.

2. Профессиональные знания оценивались по показателям полноты и прочности.

3. Профессиональные умения оценивались по показателю коэффициента сформированности умения.

4. Профессиональные качества оценивались по показателям сформированности осознанности и самостоятельности будущих учителей.

За основу методики профессиональной диагностики знаний и умений были положены методы поэлементного и пооперационного анализа, разработанные А. В. Усовой.

Для основных критериев использовались следующие показатели и методики их диагностики:

**1. Знания оценивались по показателям полноты и прочности знаний:**

— коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле:  $K(n) = \frac{n}{N}$ , 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:  $K(o) = \frac{n}{N}$ , где  $n$  — количество объектов данного понятия, усвоенных студентами (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, верно охарактеризованы их классификационные признаки);  $N$  — общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

— коэффициент полноты усвоения практических действий по формированию понятия вычислялся по формуле:  $K(p) = \frac{n}{N}$ , где  $n$  — количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) практических действий;  $N$  — общее количество практических действий, определяемых понятием;

— коэффициент прочности усвоения понятий вычислялся по формуле:  $P = \frac{K_2}{K_1}$ , где  $K_1$  — коэффициент полноты усвоения содержания (объема, ха-

рактеристики практических действий) понятия при первой проверке;  $k_2$  — коэффициент полноты усвоения содержания (объема, практических действий) понятия при последующей проверке.

**2. Умения оценивались по показателям полноты, прочности и осознанности:**

— коэффициент полноты овладения умениями вычислялся по формуле:

$k = \frac{n}{N}$ , где  $n$  — количество верно выполненных действий студентами;  $N$  —

количество действий, входящих в структуру умения;

— коэффициент прочности овладения умениями вычислялся по фор-

муле:  $g = \frac{k_2}{k_1}$ , где  $k_1$  — коэффициент полноты сформированности умения при

первой проверке;  $k_2$  — коэффициент полноты сформированности умения при последующей проверке.

**3. Мотивационно–ценностные ориентации студентов и учителей определялись с помощью следующих тестов:**

- тест на оценку внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций), разработанный американским психологом А. Б. Ваганди и адаптированный к целям нашего исследования;

- тест на оценку способности к самообразованию, разработанный на основе теста В. И. Андреева;

- тест на оценку способности к использованию полученных знаний в деятельности, разработанный нами на основе теста В. И. Андреева.

4. Рефлексивная позиция студентов и учителей определялась с помощью:

— тестовых заданий, проводимых с целью выявления умения выходить в рефлексивную позицию в ходе использования полученных знаний в деятельности, и расчета коэффициента овладения рефлексивным анализом и оценкой по формуле:  $k = \frac{n}{N}$ , где  $n$  - количество верно выполненных действий

тестового задания на рефлексию; N - количество действий, входящих в задание;

Кроме того, в эксперименте мы использовали методику экспертной оценки и самооценки педагогических умений и специальные методики диагностики профессиональных умений будущих учителей:

– методика КОС-1 (коммуникативные, организаторские способности), отслеживающая степень развития коммуникативных и организаторских умений (данная методика базируется на принципе отражения и оценки будущими учителями некоторых особенностей своего поведения в типичных и нестандартных профессиональных ситуациях) [267];

– методика В. Г. Тютюкова - «Лист оценки профессиональной деятельности тренера», позволяющая отследить степень сформированности профессиональных умений [388].

В нашем исследовании мы подсчитывали количественные показатели по каждому из названных выше критериев, при этом мы использовали подход количественной обработки результатов диагностики, предложенный А. А. Кыверялгом:

- 1 - коэффициент полноты усвоения содержания понятия;
- 2 - коэффициент полноты усвоения объема понятия;
- 3 – коэффициент прочности усвоения содержания понятия;
- 4 - коэффициент прочности усвоения объема понятия;
- 5 - полноты овладения профессиональными умениями;
- 6 – коэффициент прочности овладения профессиональными умениями;
- 7 - осознанность выполнения действий;
- 8 – 10 – профессиональные интересы, мотивы, установки;
- 11 - коэффициент активности решения профессиональных задач;
- 12 - степень самостоятельности при решении профессиональных задач.

Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей профессионального развития учителей разработана Т. Е. Климовой и представлена в табл. 3.

**Методика диагностики уровня профессионального развития будущего учителя**

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы и средства диагностики</i>
Мотивационный компонент (профессиональная направленность)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ мотивы, интересы, ценностные ориентации</li> <li>▪ потребность саморазвития</li> <li>▪ самооценка достижений</li> <li>▪ удовлетворенность достижениями</li> </ul>	Тесты: В. И. Андреева, Л. Д. Столяренко, К. Замфира, Э. Ф. Зеера, О. Н. Шахматовой, Дж. Роттера, А. Реан, упрощенная методика В. А. Ядова, опросники
Когнитивный компонент (профессиональные знания)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ полнота усвоения содержания понятия;</li> <li>▪ полнота усвоения объема понятия;</li> <li>▪ полнота усвоения практических действий понятия;</li> <li>▪ прочность усвоения понятия</li> </ul>	Тесты, разработанные по методике поэлементного и пооперационного анализа А. В. Усовой. Методика КОС-1. Методика В. Г. Тютюкова, экспертная оценка и самооценка
Деятельностный компонент: профессиональные умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ полнота овладения умениями;</li> <li>▪ прочность овладения умениями;</li> <li>▪ осознанность</li> <li>▪ самостоятельность</li> </ul>	Методика Р. Кеттела
Профессиональные качества	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ общительность, эмоциональная устойчивость, чувствительность, доминантность самоконтроль и др.</li> </ul>	

Актуальными для нашего исследования являются основные положения данной теории, которые заключаются в следующем:

1. Образование личности может быть обеспечено только путем овладения деятельностью. При этом овладение деятельностью является условием (основанием) формирования творческой личности, условием развития про-

фессиональных умений;

2. Эффективный характер деятельности может быть обеспечен только при наличии всех ее признаков – предметность, целенаправленность, преобразующий характер, структурность;

3. Овладение деятельностью на любом уровне происходит поэтапно путем перехода из внешнего (предметного) плана во внутренний (теоретический) план;

4. Деятельность может быть эффективно реализована, если она имеет четко выраженную структуру – предмет, виды деятельности, цель, действия, условия, операции;

5. Направленность любой деятельности определяется ее предметом, который исполняет роль мотива деятельности.

Принимая во внимание вышеизложенное и основываясь на работах ученых по проблемам овладения обучающимися учебно-познавательной деятельностью, мы выделяем три уровня профессионального развития будущих учителей:

1 уровень – низкий, критерием которого является копирующе-воспроизводящая деятельность;

2 уровень – средний, критерий - продуктивно-интерпретирующая деятельность;

3 уровень – высокий, критерий - конструктивно-творческая деятельность.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели:

2 балла мы ставили в том случае, если наблюдался высокий уровень развития показателя;

1 балл – если наблюдался средний уровень развития показателя;

0 баллов – если наблюдался низкий уровень.

Правила оценки тем или иным баллом каждого показателя представлены в табл. 4.

Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности будущих учителей по уровням профессиональной готовности осуществлялся на основе методики А. А. Кыверялга [195].

Таблица 4

### Механизм оценки уровня профессиональной готовности будущих учителей

Показатели	Уровни и баллы по каждому показателю		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
<b><i>Профессиональная направленность</i></b>			
Увлеченность профессией (Л. Д. Столяренко)	0 – 10	11 – 32	33 и выше
Внутренняя и внешняя мотивация (К. Замфир)	Преобладание внешней отрицательной мотивации	Преобладание внешней положительной мотивации	Преобладание внутренней мотивации
Потребность в саморазвитии (В. И. Андреев)	1 – 4	5 – 13	14 – 18
Внутренняя среда	1 – 20	21 – 79	80 – 100
Самооценка достижений	до 8	8 – 12	более 12
Удовлетворенность достижениями	Не удовлетворен	Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен	Удовлетворен полностью
Педагогическая направленность (опросник)	0 - 10	11 - 20	21-30
Мотивация успеха (Дж. Роттер)	0 - 14	15 – 27	28 – 30
Опросник МУН (А. Реан)	до 8	8 – 12	более 12
<b><i>Профессиональные знания</i></b>			
Полнота содержания	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Полнота объема	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Полнота практических действий	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Прочность	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
<b><i>Профессиональные умения</i></b>			
Полнота	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Прочность	$K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Методика КОС-1	0,10 – 0,59	0,60 – 0,74	0,75 – 1,00
Методика В. Г. Тютюкова	0 - 40	41 - 122	123 и выше
Самостоятельность	Нет	Частичная	Полная
Осознанность	Не достаточно осознано	В целом осознано	Полностью осознано
Самооценка (опросник)	Завышенная	Заниженная	Адекватная
<b><i>Профессиональные качества</i></b>			
Тест Р. Кеттела	0 – 4	5 – 13	14 и выше



О высоком уровне профессиональной готовности свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни профессионального развития будущих учителей определялись интервалами, представленными в табл. 5.

Таблица 5

### Шкала оценки уровня профессионального развития будущих учителей

<b>Уровень</b>	Низкий	Средний	Высокий
<b>Баллы</b>	0 – 11	12 – 32	33 – 44

Баллы каждого студента мы заносили в сводную таблицу (табл. 6).

Таблица 6

### Сводная таблица оценки уровня профессионального развития будущих учителей

№ п/п	Ф.И.О. студента	Баллы по показателям								Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	....	21		
1.	Валеев	1	0	1	2	1	2		0	10	средний
...	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	....	.....

Примечание: в таблице цифрами обозначены выделенные и описанные выше показатели основных критериев. 1 – увлеченность профессией; 2 – внутренняя и внешняя мотивация; 3 – потребность в саморазвитии; 4 – внутренняя среда; 5 – самооценка достижений; 6 – удовлетворенность достижениями; 7 – педагогическая направленность; 8 – мотивация успеха; 9 – МУН; 10 – полнота содержания; 11 – полнота объема; 12 – полнота практических действий; 13 – прочность (профессиональные знания); 14 – полнота; 15 – прочность (профессиональные умения); 16 – КОС-1; 17 – методика В. Г. Тютюкова; 18 – самостоятельность; 19 – осознанность; 20 – самооценка; 21 – тест Р. Кеттела

Предложенная диагностическая программа оценки уровня профессионального развития будущих учителей апробировалась нами в ходе констатирующего эксперимента и использовалась в формирующем эксперименте. Данная диагностическая программа позволяла нам не только оценить результаты эксперимента, но и включить будущих учителей в самодиагностику. А также позволяла адекватно оценивать уровень профессионального развития и работающих учителей.

Важной задачей подготовительного этапа эксперимента явилось определение количества участников исследования для обеспечения репрезентативности информации. Репрезентативность достигается с помощью построения выборочной совокупности (т.е. объекта непосредственного анализа), при котором эта совокупность наилучшим образом представляет генеральную (т.е. объект в целом) и, следовательно, позволяет обоснованно переносить научные выводы, полученные при анализе выборочной совокупности, на генеральную совокупность.

В связи с этим нами было определено количество участников эксперимента на всех его этапах. В эксперименте на констатирующем этапе приняли участие около 700 студентов и 200 школьных учителей. Количество участников на формирующем этапе эксперимента представлено в табл. 7 и 8.

Таблица 7

**Количество студентов - участников формирующего этапа эксперимента**

<i>Курс</i>	<i>Дневная форма обучения</i>	<i>Заочная форма обучения (сокращенная, на базе ср. спец. обр.)</i>	<i>Всего</i>
1	58	32	90
2	72	22	94
3	58	25	83
4	81		81
<b>ВСЕГО</b>	<b>255</b>	<b>79</b>	<b>334</b>

Таблица 8

**Количество студентов – выпускников - участников формирующего этапа эксперимента**

<i>Дневная форма обучения</i>	<i>Заочная форма обучения (сокращенная, на базе ср. спец. обр.)</i>	<i>Всего</i>
41	25	66
39	14	53
0	11	11
41	20	61
67	19	86
121	89	277

В ходе эксперимента мы столкнулись с такой ситуацией, когда полностью выровнять сравниваемые группы по уровню профессионального развития было практически невозможно. Поэтому для увеличения надежности результата в качестве экспериментальной бралась заведомо более слабая группа, поскольку в этом случае значимая разница, получаемая по результатам формирующего эксперимента, становится более достоверной.

Следующее направление подготовительного этапа – проведение констатирующего этапа эксперимента. Его целью является обоснование необходимости организации процесса профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили характер отношения студентов к качествам профессионально развитой личности учителя (табл.9).

Таблица 9

#### Оценка уровня сформированности качеств личности студентов

№ п/п	Профессионально значимые качества	Оценка уровня	
		достаточ- ный	недостаточ- ный
1	Интеллектуальные способности	74,5	7,8
2	Ценностные ориентации	45,7	35,4
3	Наличие цели технологического образова- ния	67,8	12,3
4	Владение коммуникативными умениями	64,4	12,6
5	Обобщенные умения	7,7	44,5

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента и выявленные уровни профессионального развития будущих учителей представлены в табл. 10.

Содержательный анализ полученных результатов показал, что у будущих учителей явно недостаточный для успешной профессиональной деятельности уровень сформированности профессиональных мотивов, интересов

и ценностных ориентаций. Так, проведенное анкетирование показало, что 38,3% студентов не собираются работать в школе по окончании учебы, они ориентированы лишь на работу в бизнес-структурах, промышленных предприятиях.

Таблица 10

**Состояние уровня профессиональной готовности будущих учителей в ходе констатирующего эксперимента**

<i>Уровень</i>	<i>Учителя (%)</i>	<i>Студенты (в % от общего кол-ва)</i>		$\bar{x}$ <i>по студ. (%)</i>
	(137 чел)	2 курс(87 чел)	4курс (73чел)	
Низкий	26,3	43,0	33,6	38,3
Средний	49,6	46,5	46,9	46,7
Высокий	24,1	10,2	19,5	14,9

На основании полученных данных констатирующего эксперимента нами сделаны следующие выводы:

– существующая система организации обучения в вузах обеспечивает недостаточный уровень профессионального развития будущих учителей, что отражается на результатах их самостоятельной профессиональной деятельности в школе;

– повышение уровня профессионального развития будущих учителей может быть обеспечено путем разработки и внедрения технологии овладения учебно-профессиональной деятельностью через комплекс специально созданных педагогических условий.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что проблема исследования является актуальной в педагогической практике и ее решение требует определения концепции наиболее эффективного направления ее решения, а также выявления педагогических условий, обеспечивающих выбранное направление профессионального развития будущих учителей; определения технологических аспектов их реализации.

Организационно-методические аспекты основного этапа педагогическо-

го эксперимента заключались в решении задач разработки технологии реализации предложенной концепции и обоснования логики экспериментальной апробации данной концепции в рамках формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проходил 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 соответствии с целью формирующего эксперимента были выделены три экспериментальные группы и одна контрольная. В первой экспериментальной группе мы проверяли влияние только педагогических условий на эффективность профессионального развития будущих учителей. Во второй экспериментальной группе - влияние технологии профессионального развития будущих учителей (ТТЛ). В третьей экспериментальной группе мы проверяли влияние всех положений концепции. В контрольной группе профессиональная подготовка будущих учителей осуществлялась в рамках традиционного обучения.

Для повышения эффективности оценивания результатов нами была создана служба мониторинга и диагностики профессионального развития студентов и учителей.

Педагогический мониторинг рассматривается как форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о профессиональном развитии студентов вуза, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием, оценку эффективности достижения поставленной цели и прогнозирование ее развития.

Система мониторинга включала в себя элементы:

- объекты, в отношении которых собирается информация;
- способы сбора, хранения и обработки информации;
- каналы (пути) сбора информации;
- критерии и показатели, в соответствии с которыми идет сбор информации;
- процедуры обработки информации.

Основными объектами и направлениями мониторинга являются студенты, обучающиеся на 1-4 курсах, студенты-выпускники, молодые учителя, имеющие стаж работы в школе до 5 лет.

Общая оценка уровня профессионального развития осуществляется по следующим направлениям:

- 1 - уровень готовности детей к образованию в вузе и профессиональной деятельности;
- 2 - уровень социальной, психологической и учебной адаптации студентов к образованию в вузе и профессиональной деятельности;
- 3 - характер основных видов учебно-профессиональной деятельности студентов и уровень овладения студентами этими видами деятельности;
- 4 - характер и уровень выполнения основных функций образования и профессиональной деятельности;
- 5 - уровень профессионально-методической подготовки педагогических кадров вуза.

Для получения обоснованных и достоверных результатов эксперимента нам необходимо было решить ряд проблем, которые самым непосредственным образом связаны с выбором статистических методов обработки экспериментальных данных: 1) выбор статистических критериев оценки результатов эксперимента; 2) выяснение закона распределения измеряемых признаков; 3) определение объема выборки и доказательство ее репрезентативности.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению учащихся, находящихся на том или ином уровне сформированности выделенных критериев в начале эксперимента, в ходе опытно-экспериментальной работы и по ее окончанию.

Чтобы проследить динамику сформированности уровня эффективности профессионального развития будущих учителей мы в ходе опытно-экспериментальной работы использовали статистические показатели динамических рядов:

— средний показатель ( $Cp$ ), который отражает количественную оценку роста уровня эффективности управления. Средний показатель был вычислен по формуле:

$$Cp = \frac{a + 2b + 3c}{100},$$

где  $a$ ,  $b$ ,  $c$  — процентно выраженное количество студентов (учителей), находящихся на том или ином уровне (от низкого до высокого) развития;

— показатель абсолютного прироста ( $G$ ), который отражает разность начального и конечного уровня развития рассматриваемого критерия (показателя) и вычисляется по формуле:

$$G = П(\text{кон}) - П(\text{нач}),$$

где  $П(\text{нач})$  — начальное значение критерия (показателя);

$П(\text{кон})$  — конечное значение критерия (показателя);

— коэффициент эффективности экспериментальной концепции ( $K_3$ ), который отражает качественный рост исследуемого критерия. Коэффициент эффективности был вычислен по формуле:

$$K_3 = Cp(\text{э})/Cp(\text{к}),$$

где  $Cp(\text{э})$  – значение среднего показателя экспериментальной группы;

$Cp(\text{к})$  – значение среднего показателя контрольной группы.

Оценка качественного роста уровня эффективности профессионального развития осуществлялась с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат». Выбор данного критерия объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения. Поэтому его применение к порядковым критериям, которыми являются выделенные нами уровни эффективности управления, позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования. Критерий «хи-квадрат» был вычислен по формуле [95]:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

где  $N_1$  — количество студентов экспериментальной группы (учителей школы);

$N_2$  — количество студентов контрольной группы;

$O_{1i}$  — количество студентов экспериментальной группы, находящихся на  $i$ -м уровне сформированности соответствующего критерия;

$O_{2i}$  — количество студентов контрольной группы, находящихся на  $i$ -м уровне сформированности критерия;

$C$  — число уровней (« $i$ »).

Данной формулой мы пользовались только в том случае, если на каждом уровне находилось не менее пяти студентов. В противном случае мы объединяли уровни и критерий  $\chi^2$  рассчитывали по формуле:

$$\chi^2 = \frac{N(O_{11}O_{22} - O_{12}O_{21})^2}{N_1 N_2 (O_{11} + O_{21})(O_{12} + O_{22})},$$

где  $N$  — общее количество студентов;

$N_1$  — количество студентов экспериментальной группы;

$N_2$  — количество студентов контрольной группы;

$O_{11}, O_{21}$  — количество студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно, находящихся на низком уровне;

$O_{12}, O_{22}$  — количество студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно, находящихся на высоком уровне.

При определении объема выборки и доказательства ее репрезентативности, мы основывались на исследованиях М. И. Грабаря, К. А. Краснянской, в которых доказано, что при использовании критерия  $\chi^2$  объем сопоставляемых выборок должен быть не менее 20-30 вариантов (количество студентов в группе), в противном случае при применении данного критерия мы получим



недостовверные и необоснованные данные. Репрезентативность определялась адекватным представлением обследованных и соответствием начального уровня измеряемого качества сравниваемых групп. В нашем эксперименте адекватное представление обеспечивалось целевой выборкой: в эксперименте участвовали студенты и учителя.

Кроме этого, в качестве обобщенного показателя мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) будущих учителей предложенной методикой профессионального развития на основе учебно-профессиональной деятельности, который характеризует силу эмоционального отношения будущих учителей к рассматриваемой стороне объективной реальности. Вычисление индекса удовлетворенности проводилось по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований, руководимой В. А. Ядовым. Обобщенный индекс удовлетворенности вычисляли по следующей формуле [427, с.108]:

$$J = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(-0,5) + d(-1) + e(0)}{N}$$

где а (+1) - удовлетворены полностью; b (+0,5) - скорее удовлетворены, чем не удовлетворены; с (-0,5) - не знаю; d (-1) - скорее не удовлетворены, чем удовлетворены; e (0) - не удовлетворены; N - общее количество ответов.

При такой технике исчисления (+1) выражает максимум удовлетворенности, (-1) - максимум неудовлетворенности. Для проверки достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности ( $K_y$ ) и коэффициент значимости ( $K_3$ ), которые вычисляли по формулам:

$$K_y = \frac{n_1}{n_2} \qquad K_3 = \frac{n_1 - n_2}{N}$$

где  $n_1$  – число положительных ответов,  $n_2$  – число отрицательных ответов, N - число опрошенных.

Введение данного коэффициента позволяет определить уровень удовлетворенности или неудовлетворенности будущих учителей. Поскольку

коэффициент значимости изменяется в пределах от (-1) до (+1), то в соответствии с данной методикой уровни определялись следующими интервалами: низкий уровень в пределах от -1,00 до -0,51, средний от -0,50 до +0,50 и высокий от +0,51 до +1,00.

Однако приведенные выше критерии оценки результатов эксперимента позволяют судить об эффективности формирования профессиональной готовности будущих учителей лишь при достаточно ярко выраженном соотношении количественного перехода с одного уровня на другой. Если же переход через границу интервала в количественном отношении невелик, то представленные выше статистические показатели не позволяют установить значимое различие внутри каждого интервала, т.е. доказать гипотезу (оценить качественный рост уровня профессионального развития будущих учителей).

Оценка качественного роста осуществлялась нами с помощью критерия Q Розенбаума [118, с. 110-113]. Данный критерий основан на сравнении двух упорядоченных, но не обязательно равных по численности рядов наблюдений.

$Q_{эмп}$  подсчитывается по формуле:

$$Q_{эмп} = S + T$$

Для использования критерия Q необходимо соблюдать следующие условия:

1. Изменение может быть проведено в шкале порядка, интервалов и отношений.
2. Выборки должны быть независимыми.
3. В каждой из выборок должно быть не менее 11 испытуемых.
4. В случае, если  $n_1, n_2 \leq 26$ , определить по табл. 25 критические значения P для данных  $n_1, n_2$ .

**Критические значения критерия Q Розенбаума  
для уровня статистической значимости  $p \leq 0,05$**

<i>n</i>	11	12	13	14	15	16	17.	18	19	20	21	22	23	24	25	26
<b>11</b>	6															
<b>12</b>	6	6														
<b>13</b>	6	6	6													
<b>14</b>	7	7	6	6												
<b>15</b>	7	7	6	6	6											
<b>16</b>	8	7	7	7	6	6										
<b>17</b>	7	7	7	7	7	7	7									
<b>18</b>	7	7	7	7	7	7	7	7								
<b>19</b>	7	7	7	7	7	7	7	7	7							
<b>20</b>	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7						
<b>21</b>	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7					
<b>22</b>	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7				
<b>23</b>	8	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7			
<b>24</b>	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7		
<b>25</b>	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7	7	
<b>26</b>	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7	7	7

5. При числе наблюдений  $n_1$  и  $n_2 \geq 26$  можно пользоваться следующими величинами  $Q_{кр}$ :

$$Q_{кр} = \begin{cases} 8 & \text{для } P \leq 0,05 \\ 10 & \text{для } P \geq 0,01 \end{cases}$$

6. Если  $Q_{эмп} \geq P \leq 0,05$ , то гипотеза  $H_0$  отвергается. Если  $Q_{эмп} \geq P \leq 0,01$ , то принимается гипотеза  $H_1$  [71, с. 110-113]; [18, с. 15-17].

## **2.2. Методические особенности реализации организационно-педагогических условий эффективности профессионального развития будущих учителей**

При определении методических аспектов реализации концепции профессионального развития будущего учителя мы учитывали комплекс выделенных нами педагогических условий.

Методика реализации первого условия - **содержание процесса подготовки будущего учителя носит профессионально-ориентированный характер и обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки.** Профессионально-предметные дисциплины изучаются как педагогическая задача, т.е. будущий учитель технологии постигает не только содержание науки, которую он будет преподавать, но и дидактический смысл ее изучения в школе. В качестве необходимого критерия предметные умения студента технологического факультета конкретизируются в нашем исследовании.

В ходе профессиональной подготовки перед студентами ставят педагогическую задачу в виде цели.

Первоначально происходит этап его (студента) ориентации в задаче и оценка с позиции личностного смысла. Если задача имеет личностный смысл, то актуализируются: доминирующая мотивация, играющая роль своеобразного фильтра, пропускающего лишь ту информацию, которая имеет непосредственное отношение к поставленной задаче; первоначальная ориентация, синтезирующая условия задачи и создающая своего рода модель данной задачи в совокупности причинно-следственных связей, память, дающая возможность сравнивать данную модель с теми моделями, которые она имеет в результате опыта.

Студент принимает поставленную задачу и получает при этом алгоритм её достижения. Результативность подобного решения задачи сравнительно низка. Во-первых, алгоритмическое решение лишено эмоциональной окраски. Во-вторых, слабое возбуждение ассоциативных систем в памяти тормозит

процесс создания межсистемных ассоциаций. Это приводит к формированию знаний, умений и навыков, не отличающихся способностью к широкому переносу, а значит, и продуктивностью.

Когда задача имеет личностный смысл, а студент выбирает форму и способ ее достижения, то все складывается иначе. Тогда задача воспринимается им как проблема, а ее решение требует активной мыслительной деятельности.

Таким образом, задачи, заданные в определенных условиях и ориентированные на личность студента, стимулируют его активность и вызывают позитивные изменения в его профессиональной подготовке.

Методика реализации второго условия - **процесс профессиональной подготовки будущего учителя осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности**

Задача состоит в том, чтобы с помощью содержания, форм, методов и средств дидактического процесса вуза моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Прежде всего, активные методы отражают преемственность и взаимодополнительность учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности будущего учителя.

Активные методы обучения – методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер стимулирующий познавательную деятельность ученика, и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [314].

Используемые нами деловые игры, метод разыгрывания ролей в процессе профессиональной подготовки, с одной стороны, вовлекают студентов в учебно-познавательную, учебно-профессиональную, квазипрофессиональную деятельность, - а с другой, обеспечивают их преемственность и взаимодополнительность.

Учебно-профессиональная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки сопровождается помощью и руководством педагога. Для этого нами разработан комплекс методов, средств и форм педагогического взаимодействия со студентами, которые составляют основу личностно-ориентированных технологий профессиональной подготовки будущего учителя. Это игровые технологии, выбранные нами в качестве ведущих технологий подготовки студентов.

Учебно-профессиональная деятельность студентов не обеспечивает естественный перевод будущего учителя в профессиональную. Такой переход, как отмечает А. А. Вербицкий [138, с.84], наиболее оптимально обеспечивается в игровой форме обучения в силу следующих особенностей игры:

- игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования это означает, что в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения профессиональных потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переход от познавательной мотивации к профессиональной.

**Методика реализации третьего условия - деятельность будущего учителя в процессе профессиональной подготовки осуществляется на принципах рефлексивного управления, актуализирующих их субъектную позицию.**

Нами была поставлена задача определить характер взаимосвязи субъектной (самоуправление) и объектной (педагогическое управление) позиции будущего учителя в профессиональном развитии студентов на основе учебно-профессиональной деятельности. Эту взаимосвязь можно показать на примере работы творческо-технологической лаборатории (ТТЛ), в процессе которой было генерировано много оригинальных творческих идей. Кроме того, в деятельности участников ТТЛ занятия переросли в научное творчество, а педагогическое управление, как отмечалось, осуществлялось в единстве с

самоуправлением студентов. Работу творческо-технологической лаборатории условно можно разделить на управляемую систему и управляющую систему, между которыми осуществляется последовательный переход (табл.12).

Таблица 12

**Методика реализации взаимосвязи субъектной (самоуправление) и объектной (педагогическое управление) позиции будущего учителя в профессиональном развитии на примере работы творческо-технологической лаборатории (ТТЛ)**

Педагогическое управление 1	Самоуправление студентов 2
<p align="center"><b>1. Целеполагание</b></p> <p>Нами были сформулированы цели творческо-технологической мастерской:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создать условия формирования технологической культуры, разработать технологии проектной деятельности, развить предпринимательские способности и определить дидактических условий повышения мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности.</li> <li>2. Создать педагогические условия для генерирования идей того, как в условиях Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета осуществить интенсификацию учебного и научного творчества студентов в целях рефлексивного развития их творческих способностей.</li> <li>3. Создать педагогические условия перехода педагогического управления в самоуправление студентов в процессе творческо-технологической мастерской при подготовке. На этом этапе мы осуществляли разбивку вышеназванных стратегических целей на подцели. В процессе неоднократного уточнения проблемы осуществлялась конкретизация целей на всех этапах творческо-технологической мастерской. Использовался комплекс всевозможных методов и приемов интенсификации обучения</li> </ol>	<p align="center"><b>1. Самонацеливание</b></p> <p>Студенты сначала обсуждали и уясняли цели ТТЛ. Для этого каждый из участников мастерской в соответствии с поставленной проблемой для себя ставил задачи, которые обсуждались на заседании творческо-технологической лаборатории. Студенты уточняли основные стратегические и наиболее важные тактические цели, методы, которые были эффективно применены.</p> <p>Принимали цели с необходимостью выполнения комплексных проектов, отвечающих современным требованиям промышленной эстетики, эргономики и экономически обоснованным.</p> <p>Цели должны быть реализованы на основе имеющихся теоретических знаний, технологических умений и навыков, возможностей учебных лабораторий и мастерских, в направлении будущей профессиональной и настоящей учебной деятельности.</p> <p>Создавались условия для самонацеливания студентов на достижение высоких результатов проектной деятельности и осознания потребности в самообразовании с целью получения удовлетворения от выполненных творческих проектов</p>

1	2
<p style="text-align: center;"><b>2. Планирование</b></p> <p>Мы детализировали и конкретизировали цели ТТЛ. Продумывали и планировали создание малых учебно-творческих групп участников мастерской (до 5 человек, с участием преподавателя и мастера). Предлагали варианты планов работы для каждой микрогруппы. План работы предусматривал дальнейшее развитие творческих способностей студентов с опорой на выбранные направления специализаций (например, по специализации «Художественная обработка материалов» планирование работы микрогруппы направлено на создание новых художественных изделий с использованием нетрадиционных материалов и технологий, которые не вошли в программу подготовки)</p>	<p style="text-align: center;"><b>2. Самопланирование</b></p> <p>Каждая учебно-творческая группа (экспериментальная группа была разделена по 3-5 человек) уточняла план ТТЛ, наиболее удобное время и место заседаний. Наметили провести несколько заседаний ТТЛ, для уточнения стратегии реализации плана работы, выработки концепции проекта и его детальной проработки и обоснования. Первое заседание – придумать оригинальное знакомство участников мастерской и выбор методов работы. Второе и третье – генерирование идей; четвертое – критический анализ и систематика творческих идей, остальные заседания – комбинированные</p>
<p style="text-align: center;"><b>3. Организация</b></p> <p>Мы выступали в роли основного организатора делового творческого общения участников ТТЛ. На первых заседаниях обучали наиболее характерным приемам, правилам. Организовав деятельность участников, следили за коррективным и эффективным ходом процесса организации всей деятельности участников мастерской. Мы распределяли роли и функции ее участников, корректировали и направляли ход ТТЛ в целом</p>	<p style="text-align: center;"><b>3. Самоорганизация</b></p> <p>Участники ТТЛ с учетом своих интересов и творческих способностей выбирали роли, эти ролевые функции уточнялись и корректировались после каждого заседания.</p> <p>На завершающихся этапах ТТЛ все более и более функции педагогического управления переходили в самоуправление, повышалась самоорганизация студентов. Они становились более «контактны», и более свободно и раскованно осуществлялось их общение. В состав микрогрупп были дополнительно включены студенты, обладающие определенными компетенциями в тех или иных областях знаний. Например, в группу, занимающуюся разработкой моделирующей и обучающей программы по курсу «Сопротивление материалов», были включены студенты специальности «Прикладная математика и информатика», обладающие знаниями в области программирования. В процессе работы появилось новое направление деятельности ТТЛ – студенческое конструкторское бюро, занимающееся проектированием и изготовлением учебно-лабораторного оборудо-</p>



## Продолжение табл. 12

1	2
<p style="text-align: center;"><b>4. Стимулирование</b></p> <p>Мы организовали соревнование между учебно-творческими группами: каждая группа давала более оригинальные и более эффективные идеи по проблеме. Нами поощрялись наиболее смелые, неожиданные ассоциации, аналогии. Стремилась приобщить к активной творческой деятельности всех, в том числе и менее способных участников ТТЛ. Мы стремились воздействовать и на логические (осознаваемые), и на эмоциональные и рациональные процедуры деятельности</p>	<p style="text-align: center;"><b>4. Мобилизация</b></p> <p>Участники лаборатории – периодически мобилизовались на генерирование идей, они как бы “сливались” с группой, использовали все свои творческие способности, стремились принимать самое активное участие на всех этапах работы, высказывали любые, даже, на первый взгляд, и абсурдные, казалось бы, мало-значимые творческие идеи, опираясь и на логику, и на интуицию, и на то, что возникает по аналогии, ассоциативно и т.д.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5. Релаксация</b></p> <p>Нами в процессе работы периодически использовались приемы и методы релаксации, чтобы снять «зажимы», психологические барьеры. Для этого использовались функциональная музыка, формула внушения, эмоциональные паузы, юмор и т.д.</p>	<p style="text-align: center;"><b>5. Саморелаксация</b></p> <p>Участники педагогической мастерской на отдельных этапах либо по инициативе педагога, либо самостоятельно использовали функциональную музыку, формулу самовнушения, эмоциональные паузы и т.д.</p>
<p style="text-align: center;"><b>6. Нормирование</b></p> <p>Мы задавали требования к конечному результату, распределяли время на обучение методам, затягивали время, особенно на общий инструктаж, большую часть времени посвящали генерированию идей. Мы также давали, раскрывали студентам нормативные модели (принципы, правила) работы. Согласовывали расписание работы в лаборатории, время консультаций специалистов и снабжение необходимыми расходными материалами для изготовления творческих изделий</p>	<p style="text-align: center;"><b>6. Самонормирование</b></p> <p>Студенты осознавали требования к конечному результату ТТЛ, меньше расходовали времени на второстепенные дела и отвлечения, сводили к минимуму непроизводительные затраты времени, периодически использовали методы мобилизации и релаксации и др. Старались выдержать теоретически обоснованные в проекте нормы времени и материалов при выполнении творческих работ</p>
<p style="text-align: center;"><b>7. Учет</b></p> <p>Мы учитывали, в каком психологическом состоянии студенты приступают к работе в мастерской (нормальном, пассивном или возбужденном). В зависимости от этого применяли методы стимулирования или релаксации. Поэтапно учитывалось, чего достигли участники, на каждом из творческих уроков подводили итоги</p>	<p style="text-align: center;"><b>7. Самоучет</b></p> <p>Сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно студенты учитывали свое психологическое состояние и, в зависимости от этого, использовали методы мобилизации или релаксации. От занятия к занятию студенты учитывали, чего они достигли, что этому способствовало, что тормозило. Изыскивали наиболее оптимальные методы достижения конечных целей</p>

1	2
<p style="text-align: center;"><b>8. Контроль</b></p> <p>Мы контролировали ход работы от начала до конца, контролировали правильность и эффективность практических достижений, мысленно сравнивали с «эталонными» образцами. В качестве эталона мы сравнивали на заседаниях все работы, которые за сравнительно короткий срок максимально активизировали и интенсифицировали творчество студентов. Проводились выставки творческих работ, отбирались работы для участия в конкурсах республиканского и российского уровня</p>	<p style="text-align: center;"><b>8. Самоконтроль</b></p> <p>Самоконтроль студентов в процессе ТТЛ был произвольный, иначе самоконтроль из блага превратился бы в бедствие, в психологический барьер для генерирования идей. Самоконтроль того, что достигнуто, и что не достигнуто и почему, осуществлялся на завершающих этапах ТТЛ в целом. Процесс самоконтроля студентов главным образом ориентировался на то, чтобы максимально использовать их резервные возможности творческих способностей</p>
<p style="text-align: center;"><b>9. Педагогический анализ</b></p> <p>На каждом заседании ТТЛ мы подводили итоги того, как выполнили работу участники мастерской, какие приемы, правила выполнялись недостаточно эффективно, что достигнуто, а что из поставленных целей следует перенести на следующее заседание. Вводились коррективы в краткосрочном планировании работ</p>	<p style="text-align: center;"><b>9. Самоанализ</b></p> <p>Постепенно, особенно на заключительных этапах ТТЛ, самоанализ процесса и результатов генерирования творческих идей студенты осуществляли самостоятельно либо при незначительной помощи педагога. Студенты самостоятельно подходили к необходимости постановки и реализации новых целей, выработке потребности в самосовершенствовании и повышении квалификации. Участники ТТЛ чаще начинали использовать методы научного исследования при решении текущих задач. Работы выставлялись и получали высокую оценку в конкурсах студенческих работ</p>
<p style="text-align: center;"><b>10. Коррекция</b></p> <p>С учетом результатов контроля и педагогического анализа, который осуществлялся по завершению каждого заседания, мы ввели способы коррекции. Однако часто была необходима коррекция в самом процессе работы. Так, если участники ТТЛ вследствие инерции мышления начинают генерировать однообразные и малопродуктивные идеи, то следует либо снова возвратиться к переосмыслению проблемы, либо использовать эмоциональную паузу, чтобы преодолеть инерцию мышления</p>	<p style="text-align: center;"><b>10. Самокоррекция</b></p> <p>Самокоррекция в учебно-творческой деятельности, а на завершающих заседаниях и в научно-творческой деятельности студентов частично осуществляли в процессе, а главным образом в начале каждого из заседаний. Так, например, после первого заседания студенты отметили, что следует уточнить цели работы. В связи с этим приходилось некоторые проблемы переносить на второе заседание мастерской. Некоторые направления работы в проектной деятельности были скорректированы с учетом современных требований общества и пожеланий студентов. Участники ТТЛ старших курсов самостоятельно руководили работой</p>

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты, регулируя свои профессионально-ориентированные действия, начиная с целеполагания своей деятельности и заканчивая самокоррекцией, смогли выработать способность к самоуправлению, посредством перевода функций управления в личностно-смысловые. Нами показана на примере творческо-технологической лаборатории возможность психолого-педагогического обеспечения перехода управления в самоуправление процессом собственного становления личности учителя как субъекта деятельности.

Методика реализации четвертого условия - **образовательное пространство в вузе обеспечивает ориентацию учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущего учителя в процессе подготовки.**

В процессе экспериментальной работы нами была организована педагогическая практика со студентами в разных общеобразовательных школах г. Сибай, что явилось специальным образовательным пространством, представляющим собой педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий, в которой будущий учитель действовал согласно своему внутреннему содержанию, интересам и развитию.

Основной задачей преддипломной педагогической практики (стажерская практика на выпускном курсе) было завершение процесса экспериментального исследования со студентами технологического факультета.

Во время практики были использованы следующие педагогические средства: включение студентов в разнообразные виды деятельности, имеющие творческий характер; представление альтернатив для самостоятельного выбора; ориентирование деятельности студентов не на уже достигнутый уровень развития, а на «зону ближайшего развития»; развитие партнерских отношений между преподавателем и студентами; сопровождение различных видов деятельности студентов позитивными переживаниями, создание ситуации успеха.

В этот период практики студенты самостоятельно работали в классах, разрабатывали и внедряли систему форм альтернативной оценки результатов творческой деятельности детей: систему заданий тестового контроля по выявлению уровня знаний по предмету, определяли характер пробелов в знаниях, умениях и навыках учащихся, разрабатывали систему мер по их устранению, обучали детей самостоятельному осуществлению оценок результатов их трудовой деятельности.

В помощь студентам на период их стажерской самостоятельной педагогической практики нами была оформлена памятка с критериями норм оценки результатов деятельности школьников по трудовому обучению.

В это время для студентов проводились по мере необходимости консультации педагогов, психологов, методистов и учителей-наставников по различным вопросам учебно-воспитательной работы, в том числе и по вопросам оценки, а также осуществлялся анализ проделанной работы, что способствовало выявлению позитивных и негативных сторон выполненной педагогической деятельности.

На завершающем этапе по подготовке будущих учителей к оценке результатов деятельности школьников мы отводили место и исследовательской деятельности. Формой исследовательской деятельности мы избрали написание курсовых работ. Тематику курсовых работ мы подбирали таким образом, чтобы нацелить студентов на более углубленное изучение заявленной нами проблемы.

Выполнение курсовых работ было призвано формировать у студентов целый ряд исследовательских умений; умение наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обобщать педагогический опыт, выдвигать актуальную проблему исследования, формулировать гипотезу, проводить эксперимент, организовывать учебно-познавательную деятельность детей, направленную на достижение поставленных целей. Все это способствовало развитию педагогического мышления студентов, проявлению самостоятельности и педа-

гогического творчества – как необходимых предпосылок овладения умениями реализовывать деятельность учителя.

Нами активно использовался портфолио стажерской практики на выпускном курсе студентов-практикантов технологического факультета.

В конечном итоге это позволило добиться положительного отношения студентов к своей будущей педагогической профессии, осознания ее важности и значимости.

Остановимся на рассмотрении методики реализации следующего условия. **Профессионально-ориентированное обучение студентов предполагает разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.**

При определении комплекса условий мы представленное условие рассматриваем как системообразующее. Поэтому методика его реализации рассматривается нами как методика, включающая общие положения методики профессионального развития будущих учителей.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов во внеаудиторной самостоятельной работе студентов, рассматривается нами через форму творческо-технологической лаборатории (ТТЛ).

С первых дней профессиональной подготовки студенты экспериментальной группы получали возможность участия в работе (ТТЛ). Эта форма подготовки является объединением единомышленников по определенным интересам в той или иной сфере творческой деятельности студента. Будущие учителя в соответствии со своими интересами выбирали из десяти секций те, которые функционируют в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета. Методической основой каждой секции

являются соответствующие специализации, курсы по выбору и дисциплины регионального компонента.

Процесс участия в работах секций ТТЛ позволяет студентам совершенствовать свое мастерство в реализации различных проектов, получать дополнительные возможности индивидуальной работы с опытными преподавателями и наставниками, более полно использовать возможности станочного парка учебных лабораторий и мастерских. Деятельность ТТЛ с использованием компьютерных средств обучения помогает анализировать материальные и информационные процессы; создавать информационные модели с последующей практической реализацией объектов деятельности. Смена слайдов, цветное оформление, звук, анимация, возможность пересмотра помогают студентам лучше овладеть теоретическим материалом, наглядно увидеть технологические процессы, инструменты и оборудование, которое не всегда имеется в наличии на базе учебного заведения.

Функционирование ТТЛ способствует: всестороннему развитию профессионально необходимых качеств специалиста, закреплению полученных теоретических знаний и практических умений на практике, приобретению новых знаний, развитию креативности. В ТТЛ используются различные дидактические средства, ориентированные на профессионально-личностное развитие будущего учителя (технологии задачного, диалогового, проблемного, контекстного, модульного обучения и др.). Данная лаборатория включает в себя десять секций.

Секции ТТЛ взаимодействуют между собой, осуществляя тем самым реализацию межпредметной интеграции в профессиональной подготовке будущих учителей. Работа каждой секции взаимодополняет друг друга и способствует формированию компетентного специалиста. Структура профессиональной подготовки будущих учителей в развивающей образовательной среде на основе ТТЛ представлена в табл. 13.

Таблица 13

**Организация процесса профессионального развития будущих учителей  
на основе творческо-технологической лаборатории**

<i>Организационно-методические вопросы</i>		<i>Объекты деятельности</i>		<i>Направления деятельности</i>		
Методическое обеспечение	Орг-ция деятельности	Студенты	Преподаватели	Обучение	Тестирование	НИРС
Электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам, Электронные учебники, Спецкурсы, Банк тестовых заданий, Виртуальные лаборатории, Апробация рейтинговой системы контроля знаний	Деловое сотрудничество с вузами, Организация семинаров по проблемам использования ИТ, разработка сайтов	Внедрение средств ИТ в образовательный процесс, разработка презентаций по темам	Личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход	Компьютерное сопровождение лекционных и практических занятий, организация курсов повышения квалификации	Банк заданий для промежуточного и итогового контроля знаний по различным дисциплинам	Студенческое научное общество, участие в конкурсах и выставках, организация факультативных занятий по внедрению ИТ
<b>Творческо-технологическая лаборатория</b>						
Консультативно-просветительская работа	Этапы		Практика			
Семинары, конференции и мастер-классы	Сбор теоретического и практического материала, организаций сайта, разработка и дизайн сайта, методическое наполнение сайта. Внедрение результатов работы студентов с ограниченным доступом		Организация творческих групп студентов по интересам, кураторство старших курсов над младшими курсами, создание банка творческих работ студентов по специализациям			
<b>Результат</b>						
Информационная компетентность – сбор и анализ информации, выделение главного в информационном потоке	Развитие и апробация систем обмена информацией	Владение компьютерными средствами обучения и информационными технологиями, организация электронного документо-	Апробация компонентов развивающей образовательной среды	Разработка эскиза изделий из различных материалов с использованием ИТ	Обработка изображений для последующего использования при изучении дисциплин специализации	Создание изделий из традиционных и нетрадиционных материалов

		оборота				
--	--	---------	--	--	--	--

Охарактеризуем опытно-экспериментальную работу со студентами в секциях творческо-технологической лаборатории.

**Секция «Информационные технологии в образовательной области «Технология»».**

В секции особое внимание уделяется осознанию студентами того, что информационные технологии и компьютерные обучающие средства являются составляющей частью качественной профессиональной деятельности будущих учителей.

Помня особенности педагогической деятельности будущего учителя, в секции обращается внимание студентов на: обработку информации о технологических процессах и оборудовании; использование компьютерных средств и внедрение их в образовательную область «Технология»; разработку информационных средств обучения, ориентированных для учащихся образовательных учреждений.

Электронные учебно-методические пособия, разработанные студентами в рамках лаборатории по различным дисциплинам, собраны в единую базу данных. База данных построена с учетом возможности корректировки и совершенствования, открыта для свободного пользования студентами очного и заочного обучения, а также ими могут пользоваться наши выпускники - учителя.

Представление информации по дисциплинам специализации способствовало дальнейшему развитию способностей каждого студента и позволила лучше организовать самостоятельную работу студентов. Это оказало положительную роль в дальнейшей профессиональной деятельности специалиста.

**Секция «Студенческое конструкторское бюро».**

Данное объединение явилось высокой формой организации технического творчества студентов, которая способствовало развитию устойчивого



интереса к творческой деятельности, самостоятельности и закреплению приобретенных компетенций.

Наиболее эффективным способом развития творческих способностей студентов, на наш взгляд, являлось студенческое конструкторское бюро (СКБ), успешно функционирующее на базе ТТЛ.

Студенты младших курсов экспериментальной группы в рамках СКБ начинают первое знакомство с техническим творчеством в кружках по авиа- и судомоделированию, при проведении занятий по технологическому практикуму и во время практик. В таких кружках и на занятиях использовались методы, способствующие развитию познавательных интересов и формированию умений и навыков практической работы у студентов. Использовались и такие виды работ: реферативная; репродуктивная работа по изготовлению и ремонту учебно-лабораторного оборудования кабинетов и лабораторий; проведение опытов и исследований в рамках учебных программ; подготовка и выпуск информационных бюллетеней по тематике работы лаборатории; проведение олимпиад по предметам; проведение конкурсов и выставок творческих работ; проведение тематических вечеров, диспутов; техническое творчество.

В предметных кружках по специальным дисциплинам работали студенты старших курсов экспериментальной группы. Им предлагалось более широкое поле деятельности: экспериментально-конструкторская (разработка и исследование отдельных функциональных узлов, выполнение конструкторских документов, разработка технологических карт); научно-исследовательская; экономическая; техническое творчество; работа в качестве руководителей кружков; выполнение комплексных проектов.

В рамках СКБ реализуются следующие задачи: научить студентов видеть достоинство и недостатки конструкции используемых ими инструментов, механизмов, технологических приспособлений, окружающих их машин и других технических устройств и находить пути их совершенствования в процессе создания моделей, макетов, опытных образцов технических объектов; помочь в самостоятельном определении оптимальных путей и способов

выполнения различных технологических операций; сформировать у студентов осознанное стремление к использованию опыта технического творчества в решение повседневных практических задач.

В СКБ большое внимание уделялось вопросам повышения культуры технической речи студентов и ознакомлению с техническими терминами. При решении технических задач, в процессе разработки и изготовления готовых образцов, руководители знакомили студентов с теорией решения изобретательских задач, обменивались опытом и делали упор на поиск собственных алгоритмов решения технических задач.

Результатами работы СКБ явились действующие модели и макеты, используемые в учебном процессе практически по всем дисциплинам подготовки. В нашем вузе полностью оборудованы участниками СКБ учебные лаборатории «Устройство автомобилей», «Правила дорожного движения», «Детали машин», «Горное дело» и др.

### **Секция «Воспроизводство материальной культуры народов Башкортостана».**

Актуальность и перспективность работы секции заключаются в приобщении студентов экспериментальной группы на примере технологического образования к изучению и воссозданию материальной культуры народов Башкортостана.

Задачи секции: изучение культуры народов Башкортостана для сохранения и приумножения наследий национальной культуры; психолого-педагогическое, культурологическое, технологическое исследование материальной культуры; разработка и организация проектной деятельности молодежи с введением элементов национальной культуры, способствующей продвижению идеи до выпуска готовых изделий (услуг) и их реализация (например, орудия труда, изделия быта, костюмы, украшения и др.).

Студенты экспериментальной группы в данной секции провели сбор и воспроизводство предметов традиционной русской и башкирской материальной культуры; создали экспозиции по материальной культуре народов Баш-

кортостана для кабинета народных промыслов и ремесел; участвовали в конкурсе по башкирским костюмам.

Студенты экспериментальной группы, работающие в секции под нашим руководством, участвовали в научно-исследовательской работе ГНТП Республики Башкортостан «Приоритеты духовного и социально-экономического развития Республики Башкортостан», по теме «Особенности и перспективы социально-культурного развития народов Башкортостана в условиях глобализации». Выполнили проект: «Воссоздание материальной культуры башкир в образовательном процессе в целях духовно-нравственного становления личности », общей стоимостью 400 тыс. руб.

### **Секция «Графическая культура».**

В вузе вопросам формирования графической культуры студентов уделяется достаточное внимание при изучении дисциплин «Начертательная геометрия», «Проекционное черчение», «Прикладная и проектная графика», курсовом проектировании по дисциплине «Детали машин» и выполнении расчетно-графических работ. Однако в рамках творческо-технологической лаборатории был введен курс для студентов экспериментальной группы – графическая культура. Студенты изучали художественные шрифты, секреты шрифтового оформления, а во время практических занятий выполняли упражнения. Студенты выполняли расчеты для правильного расположения текста или отдельных слов. В конце курса сдавали зачет в виде графической работы на формате А3, оформляли выбранные ими шрифты, показывали знания и умения в области использования элементов графической культуры.

### **Секция «Реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в образовательной области «Технология»».**

Цель работы секции состоит в разработке, теоретическом обосновании и практической реализации педагогической концепции формирования готовности будущего учителя к применению здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ) в профессиональной деятельности.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями мы понимаем технологии, в которых последовательно реализуется спроектированный учебно-воспитательный процесс через программы, приемы и методы, не наносящие вреда здоровью субъектам образовательного процесса, а напротив сохраняющие и укрепляющие главную ценность человеческой жизни – здоровье.

Научное и практическое направления работы студентов в данной секции здоровьесбережения ТТЛ выразились: в выпускных квалификационных работах студентов, связанных с вопросами здоровья и ЗОТ; разработке игровых технологий по разделу «Кулинария»; развитии экологической культуры студентов в рамках изучения дисциплины «Культура дома и семьи» и «Экология»; изучении вопросов эргономики в технологической подготовке будущих учителей; реализации здоровьесберегающих технологий по разделу «Кулинария»; изучении экологических аспектов питания и формировании здорового образа жизни.

Студентами предложен ряд мероприятий и система организации здоровьесберегающих образовательных технологий в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, включающая в себя следующие образовательные компоненты: внесение коррективов в программы подготовки специалистов с целью расширения, углубления ЗОТ по учебным дисциплинам; разработка рабочих программ, лекционных курсов, практических занятий с элементами ЗОТ; внедрение курсов (системные, специальные, обязательные) по ЗОТ; изучение науки педагогики здоровья – науки о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни.

### **Секция «Технологическая культура».**

Технологическая культура включает 10 граней: культура труда, графическая культура, культура дизайна, информационная культура, предпринимательская культура, культура человеческих отношений, экологическая культура, культура дома, потребительская культура, проектная культура.

Основной задачей секции явилась организация проектной и творческой деятельности студентов, направленной на формирование технологической культуры.

В процессе работы над проектами студенты раскрывали содержание всех сторон технологической культуры: культуры труда, культуры дизайна, графической культуры, культуры человеческих отношений, потребительской культуры, предпринимательской культуры, культуры дома, экологической культуры, информационной и проектной культуры. Студенты, участвующие в данной секции являлись участниками и других секций, помогали своим товарищам применять технологические знания и умения в практической деятельности, знакомили с основами формирования технологической культуры, организовали совместно с нами семинары и выставки работ, посвященные различным сторонам технологической культуры.

В своей опытно-экспериментальной работе мы руководствовались положением о том, что решение проблемы формирования технологической культуры школьников будет эффективным, если в процессе обучения в общеобразовательной школе будет реализована учителями технологии и предпринимательства модель формирования технологической культуры. Целостное представление об этих вопросах студенты получали в процессе участия в секциях ТТЛ и при изучении курса по выбору «Основы технологической культуры».

С учетом необходимости подготовки компетентных студентов в вопросах формирования технологической культуры будущих учителей, в учебный план специальности мы ввели курс по выбору «Основы технологической культуры», в объеме 132 часа, в т.ч. 70 часов аудиторных занятий.

#### **Секция «Предпринимательская культура».**

Задачами секции является формирование знаний, умений и готовности использовать принципы эргономики, эстетики, дизайна и художественной обработки материалов для обеспечения конкурентоспособности продукции,

анализировать потребности рынка, организовывать и управлять коллективом, рекламировать свою продукцию.

В процессе работы секции студенты экспериментальной группы осваивают следующие компетенции:

- умения и навыки решения практических экономических задач;
- умения взвешенно анализировать и объективно оценивать свои действия и действия окружающих людей;
- знание экономической культуры, логического мышления, познавательной активности студентов;
- умения и навыки руководить людьми.

Планом секции было предусмотрено проведение деловой игры «Разрешение конфликтных ситуаций», которая помогла освоить приемы группового анализа ситуаций и разработки управленческих решений, развить навыки обоснования решения и поиска согласия интересов различных социальных групп, участвующих в экономическом процессе, освоить принципы демократического управления. Деловая игра помогла овладеть логикой экономического мышления и экономическими знаниями, имеющими непосредственное отношение к каждому: о ценообразовании, платежеспособном спросе, денежном обращении, формировании дохода, путях его прироста, об экономических целях и задачах государства.

Результатом участия в работе секции является приобретение студентами основ предпринимательской культуры.

### **Секция «Творческо-художественная».**

Основная цель секции заключалась в подготовке высококвалифицированных педагогов широкого профиля, способных обучать высокому искусству учащихся образовательных учреждений и создавать в проектах и материале совершенные произведения декоративного прикладного творчества, развивать художественно - образное мышление, художественный вкус и изобретательность, способствовать выявлению в процессе индивидуальной и групповой работы творческой индивидуальности будущего учителя.

Студенты экспериментальной группы, принимавшие участие в творческо-художественной секции, получили:

- знания основ всемирного наследия изобразительного и декоративно-прикладного творчества;
- основы дизайна, эргономики, различных методов изобразительной деятельности, ознакомились с этапами решения творческих задач;
- умения выражать свои творческие замыслы графически и в материале;
- умения к самостоятельному пополнению знаний и повышению уровня профессиональной подготовки;
- умения комплексно подходить к решению конкретного задания, учитывая всю совокупность специальных изобразительно-художественных, функциональных и экономических задач.

#### **Секция «Дизайн-студия «Артифактура».**

Цель дизайн-студии «Артифактура»: закрепить теоретические основы и приобрести дополнительные практические навыки для освоения прогрессивных современных методов конструирования, оптимизации проектируемых модных и современных швейных изделий.

Задачами секции являются: формирование у студентов умений по созданию различных форм и покроев одежды, ее художественному оформлению на основе научных знаний об одежде, антропологии и анатомии строения фигуры человека, современных течений моды и запросов общества; умений правильного обучения студентов младших курсов приемам конструирования одежды; углубление политехнического кругозора будущих учителей; познание студентами современного швейного производства; развитие у них способностей к самостоятельному творчеству.

Как показал опыт работы, студенты с большим удовольствием проектируют и производят пошив модной одежды. Созданные коллекции явились хорошим дидактическим материалом для специализации «Конструирование и моделирование одежды». Студентами ежегодно готовятся три-четыре кол-

лекции одежды к участию в молодежном форуме моды «Евро-Уфа-Азия» и получают заслуженные награды. Участники показов получали приглашения на участие в мастер-классах, организуемых с участием дома-моды В.Зайцева. Наши наблюдения показали, что студенты с гордостью носят повседневную одежду, сшитую своими руками. По заказу учреждений образования Республики Башкортостан, студентами разработаны эскизы и сшиты школьные костюмы с элементами национального орнамента. Высокой оценкой нашей работы является тот факт, что рассматривается вопрос о рекомендации образцов, выполненные нашими студентами, для внедрения в производство.

В результате совместного сотрудничества педагога и студента во взаимосвязанной деятельности реализуются самые смелые идеи в готовые проекты. Участники секции подбирали исходные данные для проектирования швейных изделий; использовали рациональные приемы конструктивного моделирования; строили чертежи лекал изделий; делали наброски и эскизы моделей одежды и переносили их с плоскости на объем; пользовались соответствующими инструментами и средствами конструирования, моделирования и художественного оформления швейных изделий.

### **Секция «Практика и трудоустройство».**

Направлениями работы секции явились приобретение практического опыта по направлениям подготовки, специализациям, организация технологической практики в рамках ТТЛ и помощь в трудоустройстве студентов и выпускников.

Студентам предоставлась возможность, на основе трудовых соглашений с институтом, выполнять заказы по изготовлению и ремонту учебной мебели, выполнению художественно-оформительских работ, пошиву сценических костюмов, изготовлению дидактических материалов и др.

В рамках секции работала служба «Вакансия», формирующая портфель заказов на краткосрочные и постоянные работы, договоры подряда с организациями и частными лицами, выполнение которых не противоречило



закону, и охватывала сферы профессиональной деятельности. Нами была организована в рамках секции студенческая служба «Репетитор», которая предлагала консультационные и репетиторские услуги учащимся образовательных учреждений, студентам колледжей и вузов по художественно-графическим, техническим и педагогическим направлениям подготовки.

Студенты данной секции, совместно со службами института активно работали по организации практик студентов и поиску рабочих мест для выпускников. Проводили под нашим руководством обучающие семинары по составлению резюме специалистов, консультировали по вопросам прав и обязанностей молодых специалистов. Наиболее перспективным являлась работа по поддержке контактов с выпускниками специальности, т.к. именно наши выпускники прошлых годов оказывали большую помощь в приеме студентов на практики и при трудоустройстве выпускников.

Как показал опыт работы, ТТЛ обеспечивает формирование у будущих учителей целостного представления о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств требуемым профессиональным качествам, осознание тех трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

Стержнем деятельности ТТЛ является формирование у будущего учителя профессиональной направленности, которая развивается и одновременно подкрепляется овладением профессиональными умениями на их основе.

Цели профессионального развития будущих специалистов определяет социальный заказ общества, требования которого отражаются в государственном стандарте образования и международной системе качества (ISO).

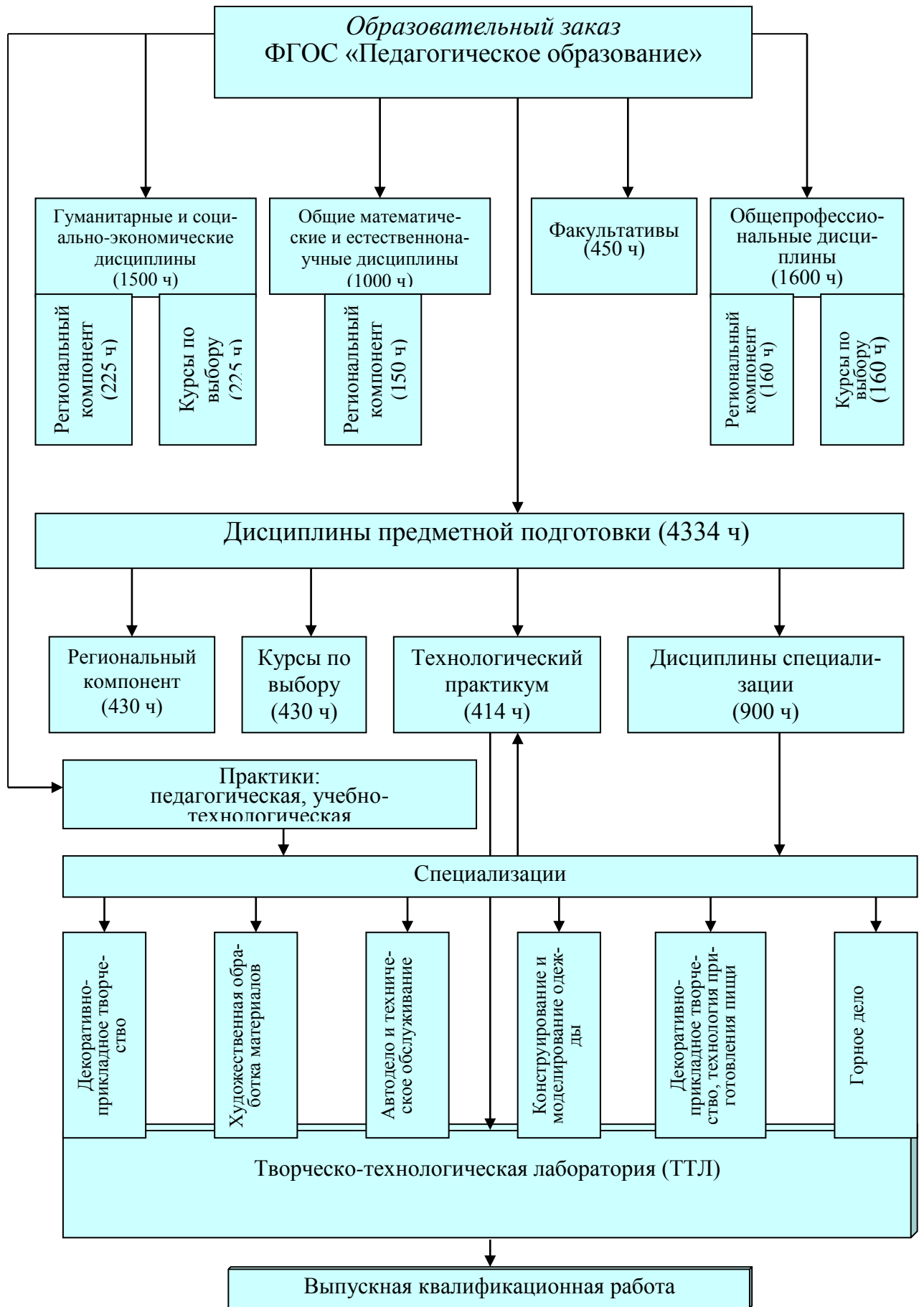


Рис. 4. Методическая структура учебно-профессиональной подготовки

Одним из центральных элементов модели является содержание. В содержание модели входят три взаимосвязанных компонента: мотивационный, операционно-деятельностный и исследовательский. Мотивационный компонент развивает разнообразные познавательные, профессиональные мотивы и интересы, учитывает индивидуальные потребности, интересы и склонности, создает высокую личную заинтересованность в профессиональном развитии студентов вузов, использует многочисленные мотивы, формирует потребность в повышении своего профессионального развития. Операционно-деятельностный компонент предполагает развитие операционных, технических, коммуникативных знаний, умений и навыков студентов вузов.

Исследовательский компонент подразумевает единство образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе.

Для профессионального развития будущих специалистов предлагаются следующие методы:

- 1) организация деятельности и совершенствование работы творческих научных коллективов;
- 2) разработка и реализация программ внутривузовской системы повышения квалификации преподавателей;
- 3) активизация работы научных школ;
- 4) организация конференций различного уровня для обмена опытом.

Данные методы реализуются на практике в виде следующих форм: аудиторные занятия, педагогические практики, научные стажировки, гранты, научно-практические конференции и др.

Практическая реализация методов осуществляется с помощью таких средств, как: Интернет, образовательные программы, статьи, доклады, дипломные работы, программные продукты, комплексы инновационных технологий, региональные инновационные программы.

Результатом процесса профессионального развития будущих учителей, построенного на основе предложенной модели является переход студен-

тов на качественно более высокий уровень профессионального развития, при этом профессиональная деятельность качественно меняется.

С учетом вышеизложенного актуальным является реализация всего комплекса организационно-педагогических условий процесса профессионального развития будущих учителей.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, реализация комплекса предложенных условий способствует достижению наиболее высокого результата – повышению у студентов вузов уровня профессионального развития.

Направления методической работы по реализации концепции в вузе определялись нами в отношении:

- 1) содержания учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) методов, приемов, средств, методик и технологии обучения студентов;
- 3) учебных планов и образовательных программ;
- 4) учебно-методических комплексов, дидактического и методического обеспечения образовательного процесса.

В комплексе реализуются и все основные функции методики как управления - планирование, организация, руководство и контроль.

В процессе управления профессиональным развитием студентов в целом мы использовали все основные формы управления:

- непосредственная (управление творческим группами);
- линейная (преподаватель управляет всеми видами деятельности и работы студентов);
- функциональная (организация работы по методическому и дидактическому обеспечению образования).

Краткая характеристика профессионального развития будущих специалистов должна определять этапы развития, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними (табл. 14).

### Профессиональное развитие будущих учителей

Степень приоритетности	Возможность реализации (%от общего числа)		
	в ближней перспективе	в среднесрочной перспективе	в долгосрочной перспективе
Наивысшая	2,1	4,8	3,0
Средняя	17,4	23,6	13,2
Наименьшая	14,2	25,3	19,4

В процессе профессионального развития будущих учителей наряду с традиционными формами в учебном процессе применяются современные педагогические технологии. Наиболее активно используются игровые технологии, применяются элементы блочно-модульной технологии, развивающего обучения, коммуникативная методика, принципы личностно-ориентированной педагогики, рейтинговая система контроля знаний. В зависимости от целевой установки профессии, должностных обязанностей, требуемых квалификации и стажа работы нами проектируется личностно-ориентированная программа (карта) профессионального развития будущего учителя (табл. 15).

### Примерная методическая программа (карта) профессионального развития будущего учителя

Этапы проектирования	Основное содержание этапов профессионального развития будущих учителей
Цель	Профессиональное развитие личности: актуализация профессионально-педагогического и психологического потенциала, формирование ключевых компетенций, прогнозирование профессионального развития преподавателя
Принципы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приоритет самооценности и индивидуальной траектории профессионального развития;</li> <li>- инновационность профессиональной деятельности;</li> <li>- обеспечение профессиональной мобильности;</li> <li>- профессиональное самоопределение, профессиональное самосовершенствование и профессиональное саморазвитие;</li> <li>- обеспечение самоконтроля и самокоррекции профессионального развития;</li> <li>- индивидуализация;</li> <li>- интеграция;</li> <li>- непрерывность и систематичность.</li> </ul>

1	2
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стимулирование и мотивация профессионального развития, карьеры;</li> <li>- повышение компетентности: социально-экономической, психологической, педагогической, специальной и методической;</li> <li>- расширение сферы компетенции личности: развитие конкурентоспособности, инициативности, ответственности, корпоративности;</li> <li>- диагностика и коррекция профессионально-педагогического профиля будущего учителя;</li> <li>- профессиональная адаптация выпускников;</li> <li>- развитие профессионально важных качеств и ключевых компетенций;</li> <li>- освоение технологий профессиональной деятельности;</li> <li>- рефлексия профессионального становления и формирование позитивной «Я-концепции» педагога-профессионала;</li> <li>- психологическая поддержка и профессиональное самосохранение личности;</li> <li>- проектирование профессиональной деятельности;</li> <li>- формирование индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности;</li> <li>- преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций</li> </ul>
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> <li>- общие социально-экономические и правовые знания;</li> <li>- общеобразовательные, общетехнические;</li> <li>- общепрофессиональные и специальные знания;</li> <li>- психолого-педагогические знания;</li> <li>- методические знания;</li> <li>- знания в области инновационных методик и технологий;</li> <li>- повышенное профессиональное образование;</li> <li>- субъективный опыт учебно-профессиональной деятельности;</li> <li>- квалификационно-должностные знания</li> </ul>
Технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- технологии обогащения социально-профессиональной направленности;</li> <li>- анализ, диагностика, мониторинг профессионально значимых характеристик (компетенций);</li> <li>- рефлексивно-инновационные практикумы;</li> <li>- профессионально-психологические консилиумы;</li> <li>- организационно-деятельностные (имитационные) игры;</li> <li>- интенсивная индивидуально-групповая работа;</li> <li>- тренинги личностно-профессионального развития, делового общения, интеллектуальных умений, ключевых квалификаций и др.;</li> <li>- технологии преодоления профессиональных деструкций;</li> <li>- коррекционные и реабилитационные активные методы</li> </ul>
Мониторинг профессионального развития	Уровни профессионального развития: репродуктивный; адаптивный; эвристический; рефлексивно-оценочный; творческий; уровень самоактуализации

Исходными данными для ее проектирования являются должностные инструкции, профессиограммы, компетентностные модели, государственные образовательные стандарты. При этом компетенция будущего учителя рассматривается как совокупность прав, обязанностей, область профессиональных задач, которые он уполномочен решать. Компетенция будущего учителя определяется уставом вуза, нормативными документами, отражается в должностной инструкции.

В соответствии с данной программой нами предлагается следующее содержание педагогического обеспечения процесса профессионального развития будущих учителей.

### **2.3. Уровни профессионального развития будущего учителя и их оценка**

В данном параграфе представлены результаты проведенного эксперимента, прослежена динамика повышения уровня профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности.

Положения гипотезы проверялись в ходе формирующего эксперимента. Данный эксперимент, как мы отмечали в параграфе 2.1, при общей характеристике организации экспериментальной работы, осуществлялся по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся исследованию, и сравнение конечных результатов.

Цель формирующего эксперимента – проверка характера влияния концепции на эффективность профессионального развития будущего учителя.

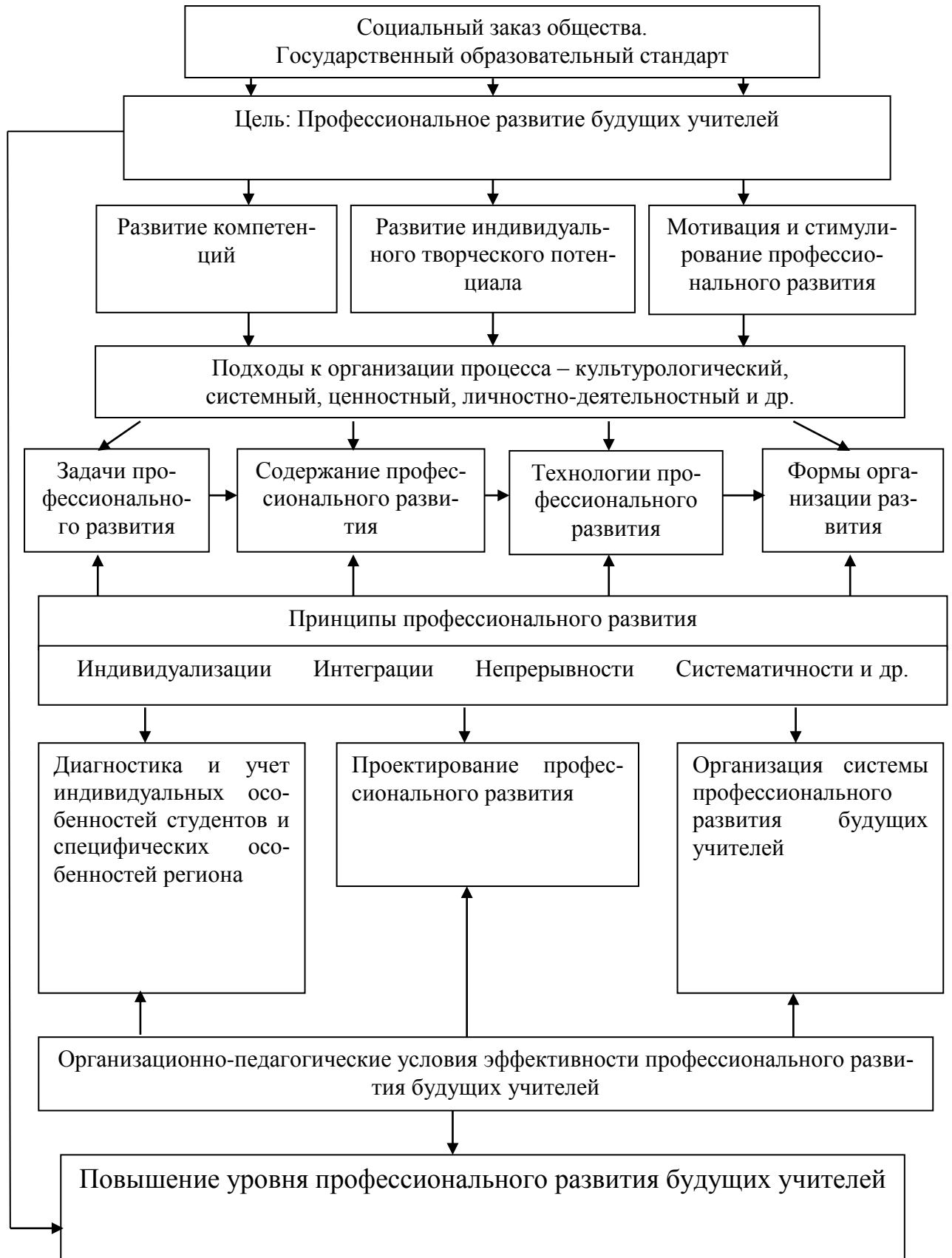


Рис. 5. Педагогическое обеспечение профессионального развития будущих учителей



Для получения достоверных результатов экспериментальной работы в начале формирующего эксперимента был проведен диагностический срез с целью получения данных наличного уровня профессионального развития будущих учителей. Полученные нами результаты представлены в табл. 16 - 18.

Таблица 16

**Уровень профессионального развития учителей  
на начало эксперимента**

<i>Уровни</i> <b>Группа</b>	<i>Низкий</i>		<i>Средний</i>		<i>Высокий</i>	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
<b>Э-1</b>	10	52,6	7	36,8	2	10,5
<b>Э-2</b>	9	50,0	6	33,3	3	16,7
<b>Э-3</b>	10	50,0	8	40,0	2	10,0
<b>К</b>	9	45,0	7	35,0	4	20,0

Таблица 17

**Уровень профессионального развития учителей на начало эксперимента по среднему показателю и коэффициенту эффективности**

<b>Группа</b>	<b>Ср</b>	<b>Кэфф</b>
Э-1	1,58	0,90
Э-2	1,67	0,95
Э-3	1,60	0,91
К	1,75	-

Таблица 18

**Уровень профессионального развития учителей на начало эксперимента по критерию Q Розенбаума**

<b>Группы</b>	<b>Q<sub>наб</sub></b>	<b>Q<sub>крит</sub></b>
	P=0,05	
Э-1 и К	4	7
Э-2 и К	5	7
Э-3 и К	4	7

Анализ данных табл. 16, 17, 18 свидетельствуют о том, что нет принципиальных различий в экспериментальных и контрольной группах до проведения педагогического эксперимента, хотя существует явное преобладание

количества студентов (будущих учителей) с низким и средним уровнями по сравнению с высоким. Так, в среднем студентов экспериментальных групп с низким уровнем профессионального развития в 4,33 раза больше, чем с высоким. Для студентов контрольной группы это соотношение равно 2,25. Это свидетельствует о том, что до начала эксперимента студенты экспериментальных и контрольной групп находились практически на одном уровне. Аналогичные выводы мы можем сделать и в отношении группы учителей.

Поскольку в нашем исследовании мы имели дело со случайной выборкой обследуемых, то можно предположить, что в генеральной совокупности соотношение выявленных уровней представлено аналогичным образом. Это позволяет нам считать выборку контрольной группы, тождественной выборке экспериментальных групп с большей степенью достоверности, и в дальнейшем при подсчете критерия Q Розенбаума принять 5%-ый уровень значимости.

В процессе формирующего эксперимента для нас важно было проследить изменения результатов уровня профессионального развития будущих учителей. Результаты диагностики уровня их профессионального развития, полученные в ходе контрольного среза на завершающем этапе формирующего эксперимента, отражены в табл. 19 – 21.

Сравнивая экспериментальные данные по уровню профессионального развития с результатами, полученными в начале эксперимента, мы можем констатировать увеличение числа студентов с высоким уровнем развития в группах Э-1 в 2,50 раза, в Э-2 в 2,60 раза, в Э-3 в 3,50 раза.

Таблица 19

**Уровень профессионального развития учителей на конец эксперимента**

Уровни Группа	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Э-1	4	23,5	8	47,0	5	29,4
Э-2	3	16,7	9	50	6	33,3
Э-3	3	16,7	8	44,4	7	38,9
К	6	31,6	8	42,1	5	26,3

Таблица 20

**Уровень профессионального развития учителей на конец эксперимента по среднему показателю и коэффициенту эффективности**

Группа	Ср	Кэфф
Э-1	2,06	1,06
Э-2	2,17	1,11
Э-3	2,22	1,14
К	1,95	-

Таблица 21

**Уровень профессионального развития учителей на конец эксперимента по критерию Q Розенбаума**

Группы	Q <sub>наб</sub>	Q <sub>крит</sub>
	P=0,05	
Э-1 и К	5	7
Э-2 и К	6	7
Э-3 и К	9	7

Количество студентов контрольной группы, имеющих высокий уровень, увеличилось только в 1,25 раз. При этом число студентов экспериментальных групп с низким уровнем в среднем уменьшилось приблизительно в 2,90 раза, тогда как в контрольной группе произошло увеличение в 1,5 раза.

В соответствии с выделенными компонентами профессионального развития будущих учителей оценка эффективности разработанной нами концепции представлена в табл. 22.

На основе этих данных можно проследить динамику результатов уровня профессионального развития будущих учителей, а также учителей школы (табл. 23).

**Оценка уровня сформированности критериев и показателей  
эффективности концепции профессионального развития будущих  
учителей на конец эксперимента**

<b>Когнитивный компонент - профессиональные знания</b>				
Уровень	Значение ко- эффициента	Процент по показате- лям полноты усвое- ния:		Прочность усвоения понятия
		содержа- ния поня- тия	объема понятия	
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	27,4	25,6	21,7
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	42,4	40,1	36,5
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	30,2	34,3	41,8
<b>Деятельностный компонент – профессиональные умения</b>				
Уровень	Значение ко- эффициента	Процент по показателям:		Осознан- ность вы- полнения действий
		полноты овладе- ния	прочно- сти уме- ния	
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	27,4	25,6	31,6
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	43,6	41,3	46,0
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	29,0	33,1	22,4
<b>Мотивационный компонент -ценностные ориентации</b>				
Уровень	Значение ко- эффициента	Процент по показателям:		Потреб- ность са- моразвития
		потреб- ность в достиже- ниях	Проф.нап равлен- ность	
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	29,9	35,4	38,3
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	48,9	51,6	56,4
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	21,2	13,0	5,3

**Динамика профессионального развития будущих учителей**

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в %)			G по Ср	G по K <sub>эфф</sub>
	низкий	средний	высокий		
Э-1	-29,10	+10,21	+18,89	+0,47	+0,15
Э-2	-33,33	+16,67	+16,67	+0,50	+0,16
Э-3	-33,33	+4,44	+28,88	+0,62	+0,22
К	-13,42	+7,11	+6,31	+0,20	-

Анализ изменений в значениях уровня профессионального развития будущих учителей показывает, что эксперимент дал значительный позитивный эффект во всех экспериментальных группах, однако его эффективность в группе Э-3 выше, чем в других экспериментальных группах. Это подтверждается значением прироста среднего показателя, который в ходе эксперимента в Э-3 составил 0,62, против 0,47 в Э-1 и 0,50 в Э-2. Что в целом выше результатов, полученных среди студентов контрольной группы, где прирост среднего показателя составил 0,20. Но значение данного показателя в Э-3 превосходит результаты, полученные в Э-1 и Э-2 на 0,14 и 0,12 соответственно.

Кроме того, во всех экспериментальных группах наблюдался рост и коэффициента эффективности, однако его прирост был более значителен в группе Э-3 и группе учителей. Он составил 0,22, что на 0,07 и на 0,06 больше соответственно, чем в группах Э-1 и Э-2. Это доказывает, что комплексная реализация концепции оказывает большее влияние на формирование знаний по сравнению с влиянием ее положений в отдельности.

Кроме того, нами в ходе эксперимента была осуществлена отдельная проверка эффективности комплекса организационно-педагогических условий на уровень профессионального развития будущих учителей.

В табл. 24-25 представлены обобщенные результаты, полученные в ходе эксперимента в контрольной и экспериментальных группах. Их сопоставление позволяет нам отметить стабильный рост студентов, перешедших на

более высокий уровень профессионального развития за время формирующего эксперимента.

Таблица 24

**Результаты проверки воздействия комплекса педагогических условий на профессиональное развитие будущих учителей**

Группа	Этап	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Э-1	начало	10	52,6	7	36,8	2	10,5
	конец	4	23,5	8	47,1	5	29,4
Э-2	начало	9	50,0	6	33,3	3	16,7
	конец	3	16,7	9	50,0	6	33,3
Э-3	начало	10	50,0	8	40,0	2	10,0
	конец	3	16,7	8	44,4	7	38,9
К	начало	9	45,0	7	35,0	4	20,0
	конец	6	31,6	8	42,1	5	26,3

Таблица 25

**Результаты проверки воздействия комплекса педагогических условий по среднему показателю и коэффициенту эффективности**

Группа	Этап	Ср	Кэфф
Э-1	начало	1,58	0,90
	конец	2,06	1,06
Э-2	начало	1,67	0,95
	конец	2,17	1,11
Э-3	начало	1,60	0,91
	конец	2,22	1,14
К	начало	1,75	-
	конец	1,95	-

Сводные данные динамики изменения уровня профессионального развития будущих учителей представлены в табл. 26 и 27.

**Сводные данные динамики экспериментальной работы**

Группа	G по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
Э-1	-29,1	+10,2	+18,9
Э-2	-33,3	+16,7	+16,7
Э-3	-33,3	+4,4	+28,9
К	-13,4	+7,1	+6,3

Таблица 27

**Сводные данные динамики экспериментальной работы по среднему показателю и коэффициенту эффективности**

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)	
	G по Ср	G по K <sub>эфф</sub>
Э-1	+0,47	+0,15
Э-2	+0,50	+0,16
Э-3	+0,62	+0,22
К	+0,20	-

Из табл. 27 видна положительная динамика изменения уровня профессионального развития студентов всех экспериментальных групп.

Сравнение результатов, полученных в группах Э-3 и К, показывает, что в группе, где вводились все условия комплекса, количество студентов с высоким уровнем профессионального развития на 31,1%, тогда как в контрольной группе изменения произошли лишь на 6,3%.

Результаты эксперимента наглядно представлены на рис. 6-7.

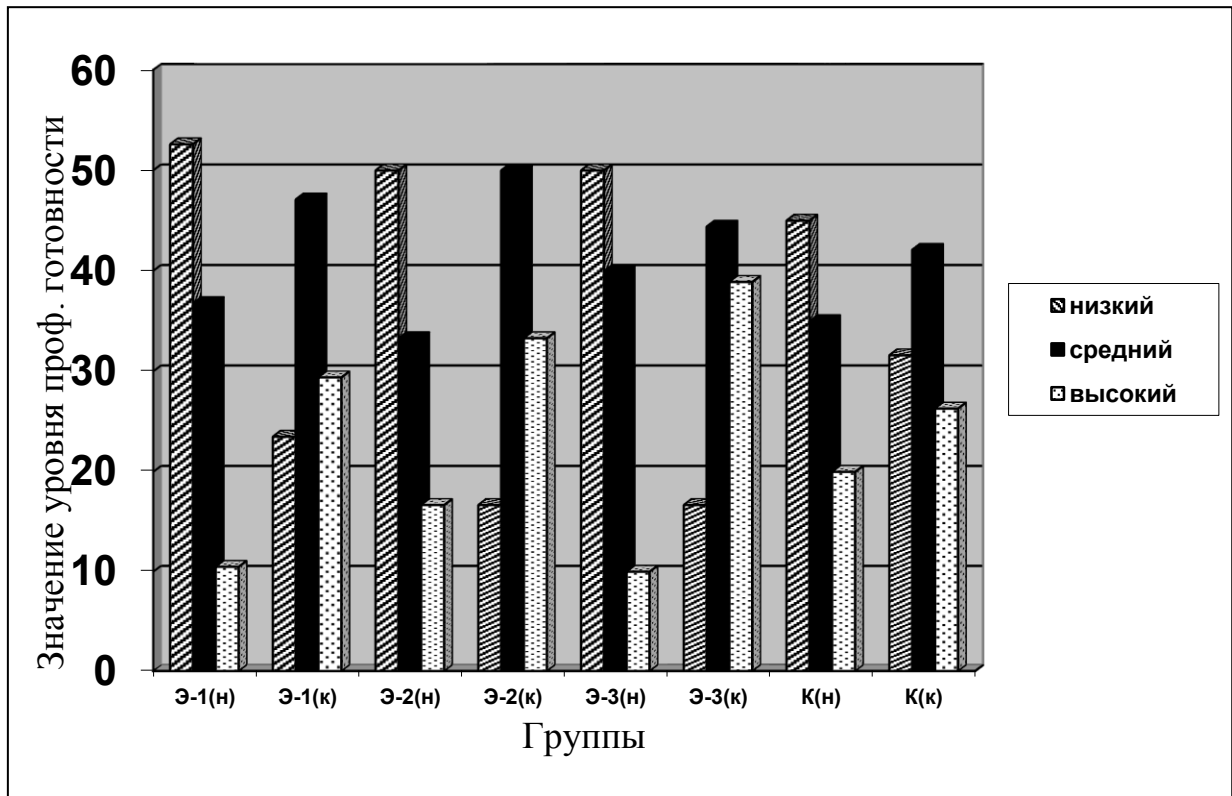


Рис. 6. Сравнение результатов диагностики уровня профессионального развития будущих учителей в ходе эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод о том, что влияние совокупности условий на профессиональное развитие будущих учителей существенно.

В процессе эксперимента мы проследили и изменение используемых статистических показателей для оценки эффективности предлагаемой концепции во всех группах. Наглядное изображение изменений коэффициента эффективности и среднего показателя во всех группах представлено нами на рис. 7 - 8.

Полученные результаты показывают возрастание среднего показателя в экспериментальных группах по сравнению с контрольной. Его прирост в среднем для экспериментальных групп составил 0,53, а для контрольной – 0,19. Это позволяет сделать вывод о том, что в контрольной группе у студентов происходит повышение уровня профессионального развития, но переход на более высокий уровень идёт медленнее, чем в экспериментальных группах. Кроме того, наиболее существенное изменение среднего показателя наблюдается в группе Э-3, в которой реализованы все положения концепции.



Его значение увеличилось на 0,64, что по сравнению с результатами в группах Э-1, Э-2 больше на 0,11 и 0,14 соответственно (рис. 9 - 12). Это говорит об эффективности реализуемой концепции (в группе Э-3).

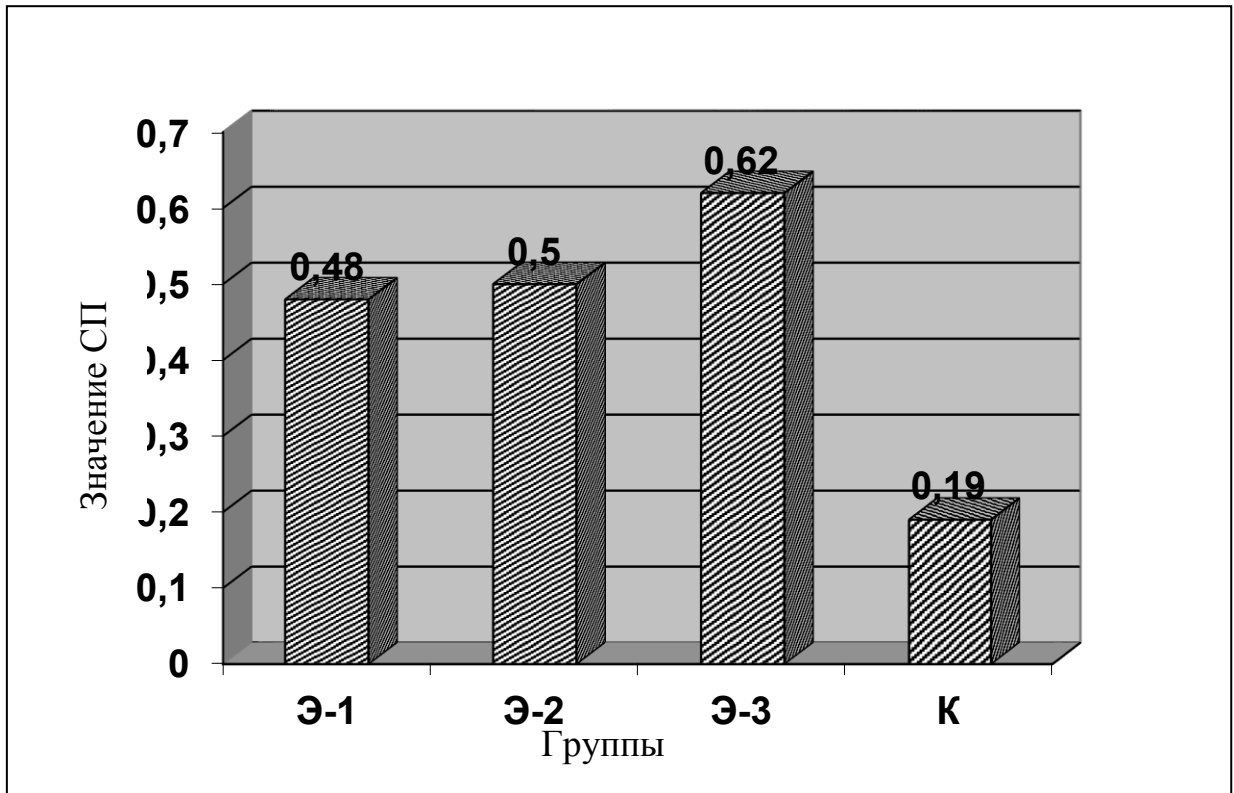


Рис. 7. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольной группах в ходе эксперимента

Последнее положение подтверждает и значения коэффициента эффективности. На конец эксперимента в группе Э-3 он на 0,08 больше, чем в группе Э-1 и на 0,07 в группе Э-2. Это наглядно представлено на рис. 8.

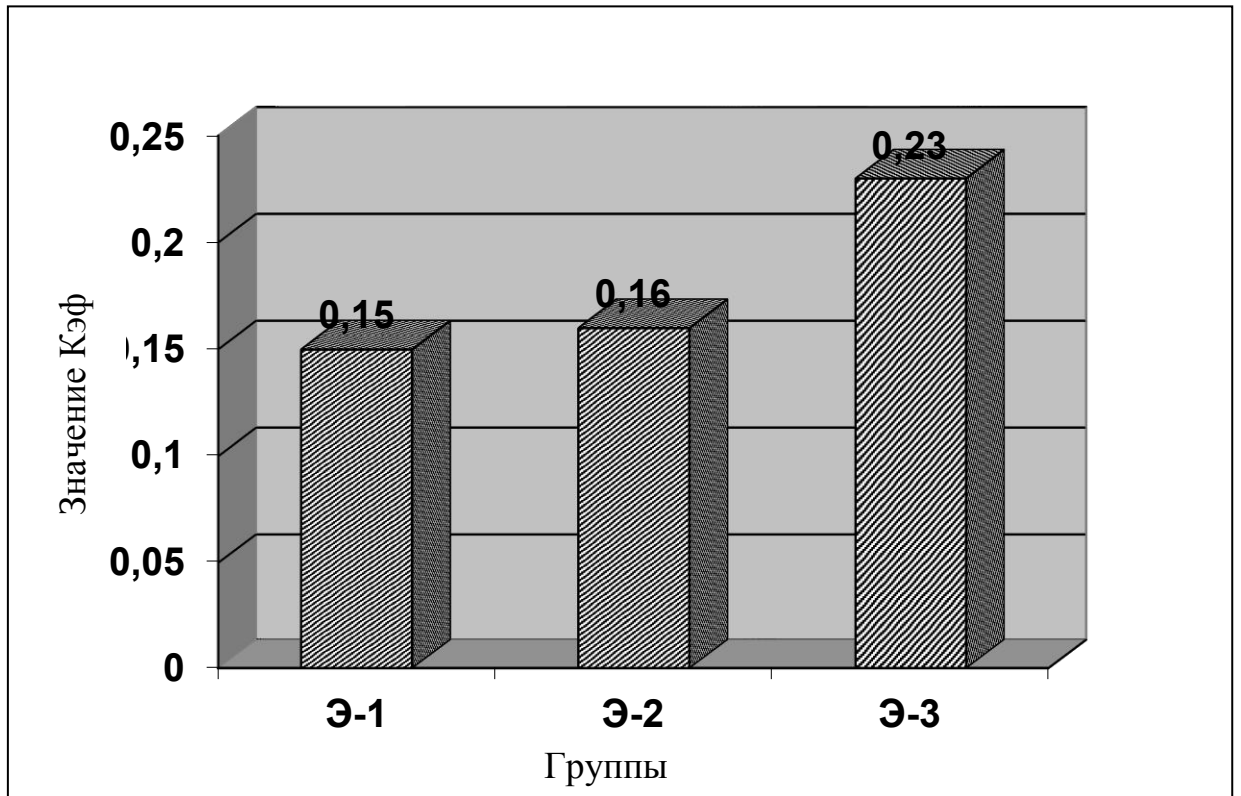


Рис. 8. Абсолютный прирост коэффициента эффективности в экспериментальных группах

Поскольку коэффициент эффективности во всех экспериментальных группах больше единицы, можно говорить о том, что каждое из реализованных положений эффективно влияет на уровень профессионального развития студентов и учителей.

Сопоставляя результаты, полученные нами в контрольной и экспериментальных группах, можно сделать следующий вывод: полученные нами результаты подтверждаются довольно высокой оценкой степени удовлетворенности студентов экспериментальных групп организацией профессиональной готовности на основе игрового моделирования. Причем наибольший коэффициент эффективности демонстрируют студенты группы Э-3, в которой на конец эксперимента на одного неудовлетворенного организацией профессиональной готовности на основе игрового моделирования студента приходится более пяти удовлетворенных профессиональной подготовкой студентов, то есть в пять раз больше.

**Динамика роста удовлетворенности студентов организацией процесса учебно-профессиональной деятельности**

Группа	Начало ОЭР			Середине ОЭР			Конец ОЭР		
	К <sub>у</sub>	К <sub>з</sub>	уровень	К <sub>у</sub>	К <sub>з</sub>	уровень	К <sub>у</sub>	К <sub>з</sub>	уровень
Э-1	1,593	0,227	средний	3,111	0,452	средний	4,372	0,583	высокий
Э-2	1,492	0,198	средний	3,120	0,449	средний	4,721	0,673	высокий
Э-3	1,521	0,210	средний	3,813	0,501	средний	5,313	0,778	высокий
К-1	1,533	0,214	средний	2,153	0,316	средний	3,118	0,447	средний

Для подтверждения полученных выводов предположим, что выявленные в ходе эксперимента изменения уровня профессионального развития будущих учителей в группах могли произойти вследствие случайных факторов, а не под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Проверку гипотезы в нашем экспериментальном исследовании, как отмечалось выше, мы осуществляли с помощью статистического критерия Q Розенбаума. Его использование позволяет ответить на вопрос: имеются ли существенные изменения в уровнях профессионального развития контрольной и экспериментальных групп и каковы причины этих изменений, если они имеются?

Нулевая гипотеза ( $H_0$ ), имела вид: уровень профессионального развития одинаков у студентов контрольной и экспериментальных групп. Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) – уровень профессионального развития неодинаков у студентов контрольной и экспериментальных групп. В табл. 29 представлены результаты вычисления критерия Розенбаума.

Таблица 29

**Результаты расчета критерия Розенбаума**

Группа	Q <sub>наб</sub>	Q <sub>кр</sub>	Степень значимости
Э-1	5	< 7	статистически не значимо
Э-2	6	< 7	статистически не значимо
Э-3	9	> 7	статистически значимо

Приведенные данные показывают, что только в группе Э-3, где реализованы все положения концепции,  $Q_{наб} > Q_{кр}$  при 5%-ном уровне значимости.

Согласно критерию Розенбаума [118, с. 110-113], справедлива альтернативная гипотеза, то есть  $H_1$ . Следовательно, мы можем заключить, что произошедшие изменения в уровнях профессиональной готовности у студентов экспериментальной группы Э-3 не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации выделенных педагогических условий в комплексе. Это подтверждает нашу гипотезу и доказывает достоверность результатов. Кроме того, для подтверждения полученных результатов и уверенности в сформулированных выводах нами были выполнены следующие диагностические действия.

С целью диагностики уровня полноты усвоения знаний по профильным дисциплинам были проведены нулевые, промежуточные и контрольный срезы. В том числе нами использовалась и такая форма контроля, как интернет-экзамен. Результаты сравнительного анализа приведены в табл. 30. Студентам ежегодно предлагалось сформулировать ответы на десять контрольных вопросов по программе подготовки учителя.

Таблица 30

**Результаты сравнительного анализа полноты усвоения содержания знаний**

Показатели	Группы	Номер среза			
		1 (2007)	2 (2008)	3 (2009)	4 (2009 кон- трольный)
Количество студентов в группе	КГ - 1	30	28	29	30
	ЭГ - 1	25	27	28	26
	ЭГ - 2	28	28	30	29
	ЭГ - 3	35	33	35	30
Получено ответов	КГ - 1	300	140	290	300
	ЭГ - 1	250	135	280	260
	ЭГ - 2	280	140	300	290
	ЭГ - 3	350	165	350	300
Сумма правильных ответов	КГ - 1	165	105	232	267
	ЭГ - 1	145	95	213	205
	ЭГ - 2	146	95	219	218
	ЭГ - 3	214	111	249	231
Коэффициент полно- ты	КГ - 1	0,55	0,75	0,80	0,89
	ЭГ - 1	0,58	0,70	0,76	0,79
	ЭГ - 2	0,52	0,68	0,73	0,75
	ЭГ - 3	0,61	0,67	0,71	0,77

По данным, представленным в таблице, можно сделать вывод: коэффициент полноты усвоения содержания знаний вырос во всех группах, где подготовка проводилась в рамках предложенной нами концепции, но наибольших результатов мы достигли в тех группах, где были реализованы все ее положения (ЭГ –3).

Уровень сформированности профессиональных умений мы отслеживали в ходе эксперимента на умении студентов самостоятельно решать креативно-познавательные задачи. Мы учитывали основные характеристики деятельности - предметность, мотивированность, осознанность и целенаправленность (табл. 31). Кроме коэффициента сформированности умения мы диагностировали также способность студентов выделить предмет деятельности, наличие мотива, осознанности цели деятельности.

Таблица 31

**Результаты сравнительного анализа полноты выполнения студентами учебных операций**

Показатели	Группы	Номер среза			
		1	2	3	4
Количество студентов в группе	КГ - 1	30	28	29	30
	ЭГ – 1	25	27	28	26
	ЭГ – 2	28	28	30	29
	ЭГ –3	35	33	35	30
	Учителя	25	28	26	30
Сумма операций, выполненных всеми студентами	КГ - 1	150	140	145	150
	ЭГ – 1	125	135	140	130
	ЭГ – 2	140	140	150	145
	ЭГ –3	175	165	175	150
	Учителя	125	140	130	150
Сумма правильно выполненных операций	КГ - 1	80	85	90	120
	ЭГ – 1	71	78	90	120
	ЭГ – 2	56	68	78	100
	ЭГ –3	69	80	100	124
	Учителя	67	79	97	120
Коэффициент полноты выполнения операций	КГ - 1	0,53	0,61	0,62	0,80
	ЭГ – 1	0,57	0,58	0,64	0,92
	ЭГ – 2	0,40	0,49	0,52	0,69
	ЭГ –3	0,39	0,48	0,57	0,83
	Учителя	0,54	0,56	0,75	0,80

Результаты диагностики уровня сформированности умения представлены в табл. 32 и на рис. 9.

Таблица 32

**Уровень сформированности умения студентов  
самостоятельно решать креативно-познавательные задач  
(констатирующий эксперимент; % от числа студентов в группе)**

Группа учащихся	Кол-во студ. в группе	Уровень сформированности умения	Осознание предмета	Уровень сформированности мотива	Осознание цели	Коэффициент сформированности умения
КГ	43	Низкий	87,2	37,6	45,5	82,3
		Средний	10,4	34,4	35,2	12,7
		Высокий	2,4	28,0	19,3	5,0
ЭГ-1	27	Низкий	85,1	40,9	43,2	78,0
		Средний	12,4	37,7	36,2	17,1
		Высокий	2,5	21,4	20,6	4,9
ЭГ-2	24	Низкий	80,3	29,7	40,1	82,1
		Средний	12,6	39,1	39,2	13,4
		Высокий	7,1	31,2	20,7	4,5
Учителя						

Как видим, большинство студентов имели на начало эксперимента крайне низкий уровень сформированности одного из ключевых умений, формируемых в процессе профессиональной подготовки. При этом мы учитывали и тот факт, что в вузе, осуществляющем подготовку будущих учителей, производился целенаправленный отбор студентов, проявляющих интерес и какие-то способности к изучению профильных дисциплин. По результатам формирующего этапа эксперимента были получены данные, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу (табл. 33).

**Уровень сформированности умения студентов  
самостоятельно решать креативно-познавательные задач  
(формирующий эксперимент; % от числа студентов в группе)**

Группа учащихся	Кол-во студ. в группе	Уровень сформированности умения	Осознание предмета	Уровень сформированности мотива	Осознание цели	Коэффициент сформированности умения
КГ	43	Низкий	87,2	37,6	45,5	82,3
		Средний	10,4	34,4	35,2	12,7
		Высокий	2,4	28,0	19,3	5,0
ЭГ-1	27	Низкий	85,1	40,9	43,2	78,0
		Средний	12,4	37,7	36,2	17,1
		Высокий	2,5	21,4	20,6	4,9
ЭГ-2	24	Низкий	80,3	29,7	40,1	82,1
		Средний	12,6	39,1	39,2	13,4
		Высокий	7,1	31,2	20,7	4,5

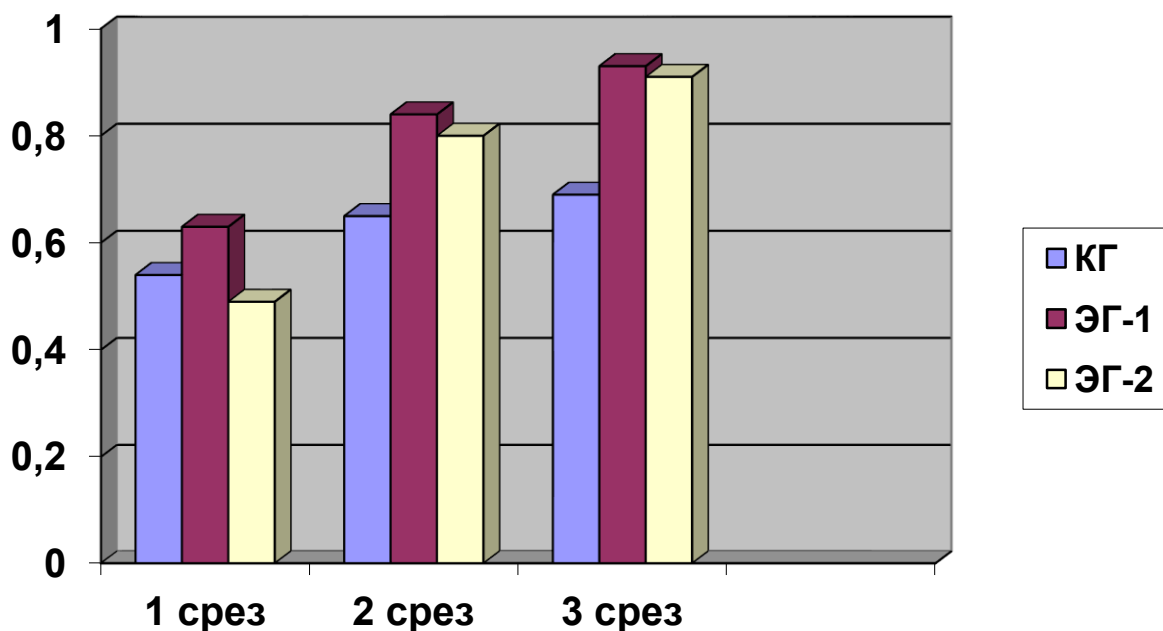


Рис. 9. Изменения среднего значения коэффициента сформированности умения студентов самостоятельно решать креативно-познавательные задачи

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что целенаправленная работа по формированию профессиональных знаний и умений с учетом выделенных нами концептуальных положений в рамках выстроенной образовательной среды обеспечивает высокий и средний уровень ее сформированности.

Обобщенные результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу исследования, представлены в табл. 34 и рис. 10-13.

Таблица 34

**Оценка эффективности концепции профессионального развития будущих учителей  
(конец эксперимента)**

<i>Уровни сформированности знаний</i>						
Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	-	-	15	13,6	58	52,7
Э-1	26	18,6	99	70,7	-	-
Э-2	24	32,4	42	56,8	-	-
Э-3	62	23,8	186	71,5	-	-
Учителя	31	47,7	34	52,3	-	-
<i>Уровни сформированности умений</i>						
Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	-	-	24	21,8	49	44,5
Э-1	28	20,0	95	67,9	2	1,4
Э-2	24	32,4	42	56,8	-	-
Э-3	37	14,2	211	81,2	-	-
Учителя	21	50,0	21	50,0	-	-
<i>Уровни сформированности мотивационных ориентаций</i>						
Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	-	-	24	21,8	49	44,5
Э-1	23	16,4	99	70,7	3	2,1
Э-2	20	27,0	46	62,2	-	-
Э-3	46	17,7	190	73,1	12	4,6
Учителя	24	57,1	18	42,9	-	-



<i>Уровни сформированности рефлексивной позиции</i>						
Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	-	-	7	6,4	66	60,0
Э-1	19	13,6	92	65,7	14	10,0
Э-2	21	28,4	33	44,6	12	16,2
Э-3	42	16,2	186	71,5	20	7,7
Учителя	16	38,1	24	57,1	2	4,8

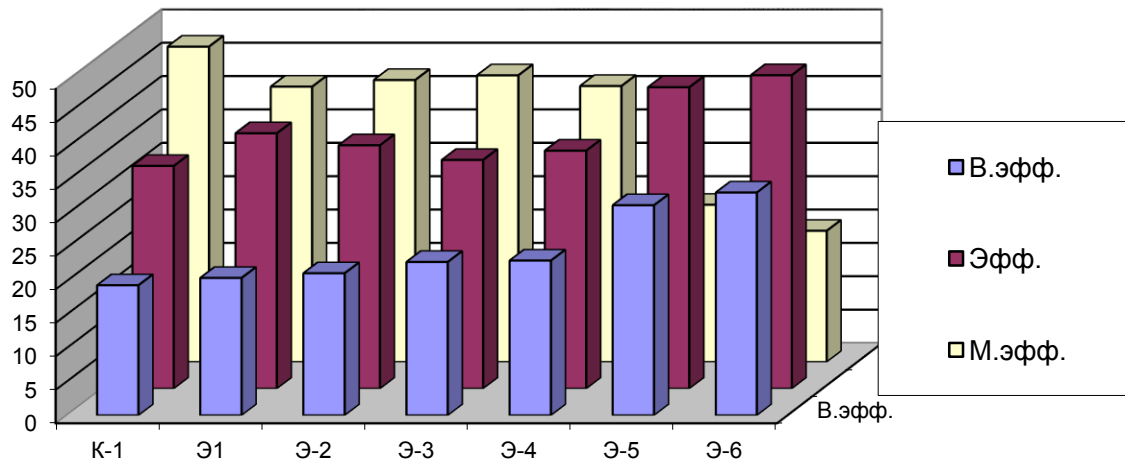


Рис. 10. Оценка уровня сформированности знаний студентов контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента

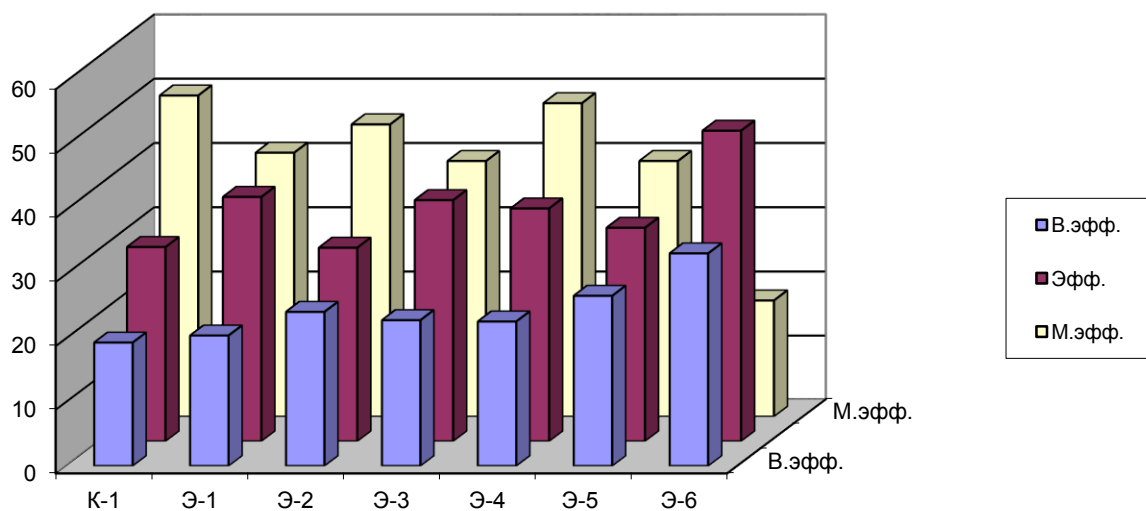


Рис. 11. Оценка уровня сформированности умений студентов контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента

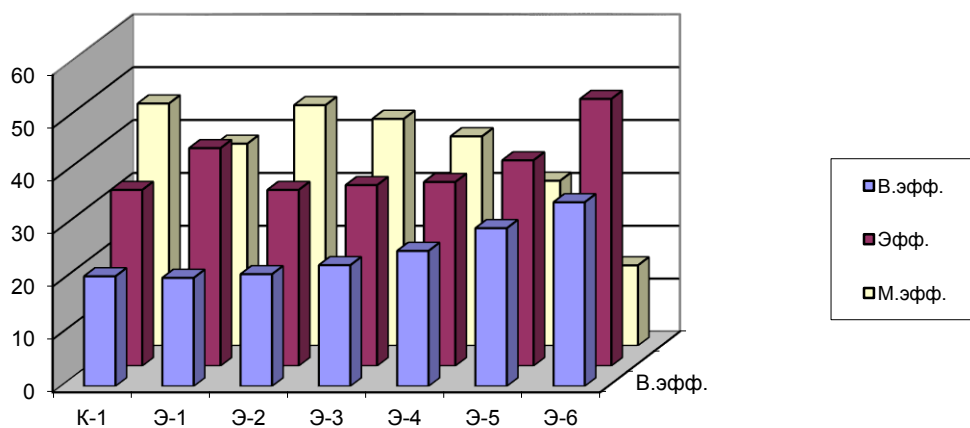


Рис. 12. Оценка уровня сформированности мотивов студентов контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента

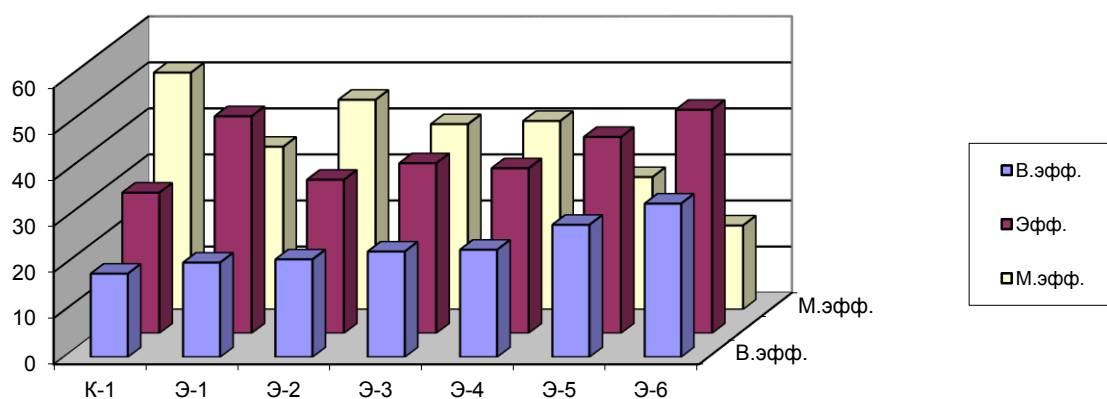


Рис. 13. Оценка уровня сформированности рефлексивной позиции у студентов контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента

В экспериментальных группах произошло увеличение числа студентов, находящихся на высоком уровне сформированности основных показателей. В то же время в контрольных группах подобное увеличение незначительно.

Полученные данные свидетельствуют о том, что абсолютный прирост уровня сформированности показателей эффективности концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности наблюдается во всех экспериментальных группах и контрольной группе. Однако анализ показывает, что характер овладения учебно-профессиональной деятельностью существенно влияет на результаты профессионального развития студентов в экспериментальной группе, где мы проверяли эффективность воздействия всех сформулированных нами положений концепции. Результаты здесь выше, чем в контрольной группе, группах учителей, а также и в экспериментальных группах на этапе, когда осуществлялась проверка эффективности отдельных положений концепции.

Это позволяет предположить, что разработанная нами концепция профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности достаточно эффективна.

Общая оценка уровня эффективности концепции на начало и конец эксперимента представлена в табл. 35 и на рис. 14, 15.

Сопоставляя полученные данные, мы вновь отмечаем, что наиболее существенные изменения уровня профессионального развития студентов и учителей произошли в третьей экспериментальной группе, где мы в комплексе проверяли все положения концепции.

Таблица 35

**Сравнительная оценка эффективности концепции профессионального развития будущих учителей на основе учебно-профессиональной деятельности**

Уровень процесса	Начало эксперимента													
	К-1		Э-1		Э-2		Э-3		Э-4		Э-5		Э-6	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий	-	-	6	4,3	7	9,4	9	3,4	3	4,6	7	15,2	3	7,1
Средний	3	2,7	25	17,9	21	28,5	54	20,8	22	33,8	11	23,9	10	23,8
Низкий	42	38,2	39	27,8	18	24,3	51	19,6	12	18,5	9	19,6	11	26,2
Ср	1,65		1,81		2,23		2,08		2,25		2,35		2,12	
Уровень процесса	Конец эксперимента													
	К-1		Э-1		Э-2		Э-3		Э-4		Э-5		Э-6	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий	-	-	27	19,3	21	28,4	44	16,9	17	26,2	18	39,2	20	47,6
Средний	7	6,4	79	56,4	32	43,2	172	66,2	41	63,1	25	54,3	20	47,6
Низкий	37	33,6	15	10,7	9	12,2	12	4,6	-	-	-	-	-	-
Ср	1,73		2,84		2,78		2,95		3,16		3,33		3,43	
V	1,05		1,57		1,25		1,42		1,40		1,42		1,62	

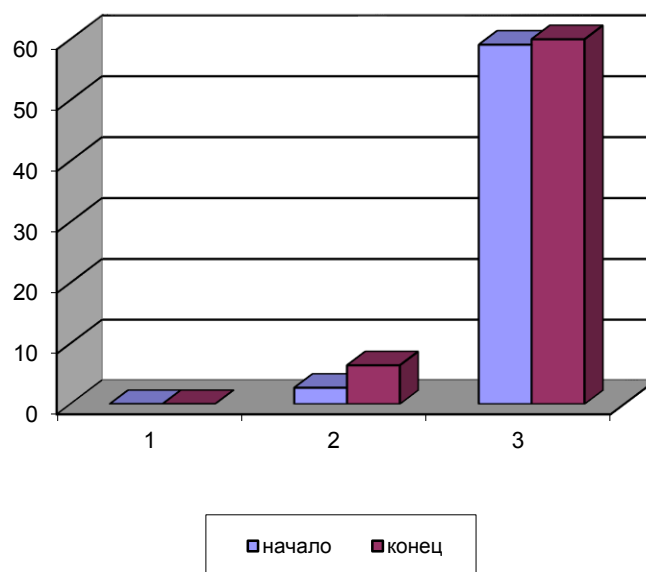


Рис. 14. Сравнительная оценка уровня эффективности концепции на начало и конец эксперимента в контрольной группе (К)

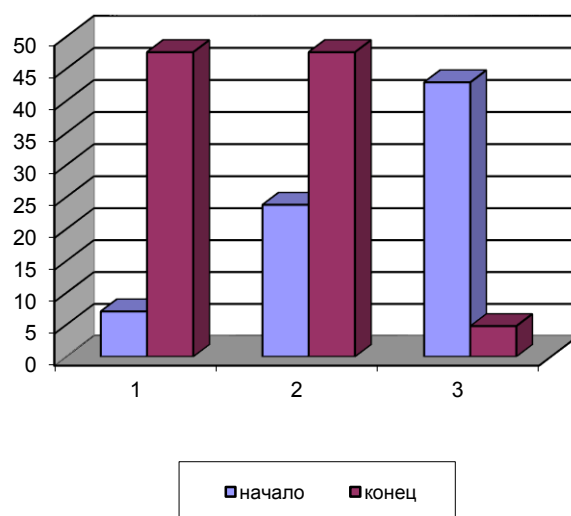


Рис. 15. Сравнительная оценка уровня эффективности концепции на начало и конец эксперимента в экспериментальной группе (Э-3)

На рисунках цифрами обозначены уровни эффективности: 1 – высокий; 2 – средний; 3 – низкий.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования. Действительно, экспериментальная концепция профессионального развития будущего учителя позволяет описать, объяснить закономерности развития и определить пути его осуществления в процессе профессиональной подготовки студентов вузов.

В результате выполненного экспериментального исследования проблемы повышения эффективности профессионального развития будущих учителей нами были решены поставленные задачи и сделаны следующие выводы:

1. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показывают, что профессиональное развитие студентов образовательных учреждений ВПО проходит недостаточно эффективно. Для его активизации необходимо создать специальные условия.

2. Содержательными элементами реализованной нами экспериментальной методики являются:

- социальный заказ общества на обеспечение высокоэффективной профессиональной деятельности студентов образовательных учреждений системы профессионального образования;
- государственный стандарт среднего профессионального образования;
- ценностно-ориентированный подход;
- цель повышения эффективности профессиональной деятельности студентов образовательных учреждений системы профессионального образования;
- выделение комплекса ценностных ориентаций студентов образовательных учреждений ВПО и комплекса организационно-педагогических условий, определяющих их профессиональное развитие;
- разработка и реализация в соответствии с этими условиями комплекса методов, обеспечивающих эффективную профессиональную деятель-

ность студентов образовательных учреждений системы профессионального образования;

- максимально полное использование в рамках данных методов ситуативных задач педагогического содержания.

Выделенный нами комплекс организационно-педагогических условий является необходимым и достаточным для обеспечения оптимального развития ценностных ориентаций студентов образовательных учреждений ВПО в процессе их педагогической деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование решает актуальную проблему поиска эффективных путей профессионального развития на этапе вузовской подготовки специалистов.

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и опытно-экспериментальная работа по проблеме определения путей обеспечения эффективного профессионального развития будущих учителей. Нами было доказано, что основанием решения поставленной проблемы является повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов вузов, обеспечивающей развитие комплекса их профессионально значимых качеств, компетентности как основного компонента процесса профессионального развития.

Анализ психолого-педагогической литературы и наше исследование практического состояния данной проблемы показали, что в системе профессиональной подготовки учителей пока нет единого методологического и методического подхода к их профессиональному развитию, нет комплексного достаточного педагогического обеспечения этого процесса. Мы отмечаем, что снизился уровень потребности самих студентов в повышении уровня своей профессиональной квалификации, развития профессиональной компетентности, в обеспечении собственного профессионального развития. Профессиональное развитие для большинства студентов не является ценностно значимым.

Также приходится констатировать, что в педагогической теории нет целостной концепции профессионального развития учителя на основе учебно-профессиональной деятельности.

Опираясь на методологический анализ поставленной проблемы, определив противоречия, лежащие в ее основе, мы сформулировали цель, гипотезу и задачи научно-исследовательской работы.



В ходе исследования определены теоретические и методические основы проблемы профессионального развития учителя на основе учебно-профессиональной деятельности.

На основании анализа философской, психологической и педагогической литературы разработана концепция профессионального развития учителя на основе учебно-профессиональной деятельности средствами интенсифицирующих технологий с субъект-субъектных позиций, обеспечивающая качественное преобразование профессиональной подготовки в вузе и дающая ведущее направление к анализу и конструированию модели профессионального развития будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа доказала эффективность и перспективность реализации концепции профессионального развития будущего учителя на основе учебно-профессиональной деятельности.

Заявленные в исследовании цель достигнута и задачи решены, выдвинутые гипотетические предположения нашли свое теоретическое и практическое подтверждение.

Полученные в результате теоретико-экспериментального исследования данные позволяют под новым углом зрения рассматривать организацию профессионального развития будущего учителя на основе учебно-профессиональной деятельности .

Значимость результатов проведенного нами исследования была доказана в ходе внедрения разработанной нами концепции и методики реализации организационно-педагогических условий эффективности профессионального развития будущих учителей в профессиональных образовательных учреждениях ВО гг. Сибая, Уфы, Бирска, Магнитогорска и Челябинска. Экспериментальная работа, проведенная с преподавателями и студентами вузов, обеспечила их готовность к профессиональному развитию и создала предпосылки для их саморазвития. Об этом свидетельствуют результаты нашего исследования, утверждения самих преподавателей, студентов и учителей.

В нашем исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых по сравнению с предшествующими работами, заключается в том, что определены основные направления профессионального развития будущих учителей, в содержание которых входят:

- 1) реализация целостной концепции процесса профессионального развития будущих учителей, основанной на идее его ценностной значимости для них, реализации их учебно-профессиональной деятельности;
- 2) овладение учебно-профессиональной деятельностью будущими учителями технологии и предпринимательства как основы их профессионального развития;
- 3) реализация комплекса организационно-педагогических условий профессионального развития будущих учителей.

Нами с учетом особенностей процесса профессиональной подготовки в вузах выделены содержательные компоненты и принципы профессионального развития будущих учителей.

Внедрены в практику высшего профессионального образования программно-методические материалы, разработанные в соответствии с выделенными положениями концепции, обеспечивающие эффективность профессионального развития будущих учителей с учетом личностных и профессиональных особенностей.

Материалы исследования могут быть использованы в высшей школе, средних специальных учебных заведениях в процессе профессиональной подготовки учителей, а также в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников.

Вместе с тем мы считаем, что выполненная нами научно-исследовательская работа не исчерпывает всех аспектов проблемы повышения эффективности профессионального развития и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. В частности, достаточно актуальным представляется поиск педагогических путей, условий и разработки модели, которые обеспечили бы готовность студентов к саморазвитию

в учебно-профессиональной творческой деятельности. А также вопросы совершенствования информационно-технологического обеспечения процесса профессионального развития будущих учителей.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1991.-299 с. .
3. Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение.-М.: Издательская корпорация «Логос», 1998.-184 с.
4. Акофф, Р. Планирование будущего корпорации. - М., 1985.
5. Алейников, В.В. Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности / Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Брянск – 1998. – 24 с.
6. Алексашина, И.Ю. Учитель и новые ориентиры в образовании (Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем): Монография. - СПб., 1997. - 153 с.
7. Алексеев, Н.Г. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: Автореф. дис ... канд. психол. наук. - М., 1975. - 27 с.
8. Алексеев, Н.Г., Юдин, Э.Г. О методах психологического изучения творчества// Проблемы научного творчества в современной психологии. - М., 1971. - С. 151-203.
9. Алексеева Л.П. Личностно-ориентированные педагогические технологии повышения квалификации мастеров производственного обучения учреждений НПО: Дис....канд. пед. Наук. - Магнитогорск, 1999. - 177с.
- 10.Амиров, А.Ф. Допрофессиональная трудовая социализация школьников: аспект педагогического руководства. – Челябинск, 1999. – 239 с.
- 11.Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. –Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. - 287с.

12. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого самовыражения. – 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
13. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. - Казань: Изд-во КГУ, 1996.-566с.
14. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 247с.
15. Аникеева Н. П. Развитие личности педагога как носителя образовательных ценностей // Образование на пороге III тысячелетия. — Новосибирск: Изд-во института археологии и этнографии СО РАН, 1995. — 287 с.
16. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Педагогика, 1988. – 149 с.
17. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1981- с.6 – 34.
18. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Учеб.-метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1980. - 368 с.
19. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. - М., 1979. - 151 с.
20. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н.А. Асташова. – М.: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 272 с.
21. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М.: Политиздат, 1997. – 382 с.
22. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. 560 с.
23. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.

24. Балл Г.А., Волынец А. Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // Гуманизация образования. -2000. № 1. С. 36-51
25. Батышев С.Я. О всеобщем профессиональном образовании // Сов. педагогика, 1991. – №6. – с. 66-70.
26. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997. – 258 с.
27. Башарин В.Ф.. Понятие "образовательный стандарт средней профессиональной школы» // Специалист. - 1997. - №12. - С.27-30.
28. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344 с.
29. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография. - М.: Владос, 2004. - 357с.
30. Беликов, В.А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов. – Магнитогорск: МГПИ, 1994. - 18 с.
31. Беляева А.П. Проблемы методологии и методики дидактического исследования в профтехобразовании. - М.: Высш. шк., 1978. – 343 с.
32. Бережная С. К. Вариативная, ступенчатая система непрерывного повышения квалификации педагогических работников / С. К. Бережная // Школьные технологии. - 2001. - №3.- С.134-139.
33. Берестова Л. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Дис....канд.пед.наук - М., 1994 – 167 с.
34. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. - М., 1988.
35. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. - М.: ИПО МО Россия, 1995. - 336 с.

36. Беспалько В.П. Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1989 – 244 с.
37. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
38. Беспалько В.П. Основы теории педагогической технологии. Воронеж: Изд-во Воронежск. Ун-та. 1977. – 304с.
39. Библер В. С. Две культуры. Диалог культур: Опыт определения// Вопросы философии. - 1989. - № 6. - С. 31-42.
40. Бирюкова Т.А. Педагогические условия повышения уровня профессионального образования будущих специалистов менеджмента: Дис. ...канд. пед. Наук. - Магнитогорск, 2001. – 189 с.
41. Блауберг, И.В. Системный подход как современное общенаучное направление / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. - М.: Наука, 1986. - 300 с.
42. Богданова, Т.П. Труд и социальная активность молодежи: - Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1972. - 240 с.
43. Богуславский М. Ценности образования и бесценность общения // Педагогика. – 1994. — № 4. – С. 120-123.
44. Бодалев, А.А. Личность и общение. - М., 1983. - 272 с.
45. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л., 1970. - 135 с.
46. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Психол. исслед. - М.: Просвещение , 1968. - 464 с.
47. Бойко В. И. Ценности и технологии устойчивого социального развития. – Новосибирск: Институт философии и права СО РАН, 1994. – 48 с.
48. Болотин И, Березовский А. Кадры современной высшей школы. — //Высшее образование в России. — 1998 — №2. — С. 22-27
49. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика.-2003.-№10

50. Болтянский, В.Г. Формула наглядности - изоморфизм плюс простота // Советская педагогика. 1970. - №5. - С.46-61.
51. Большая советская энциклопедия: В 30 – ти т. М.: Изд-во Советская энциклопедия», 1972. – Т.8. – С. 528-531. /Статья «Деятельность».
52. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов на Дону.: Изд. Рост. пед.ун-та, 2000. – 352 с.
53. Бондаревская, Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр./ Под. ред. Н.М. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 3-16.
54. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования// Высшее образование сегодня.-2002.- №2.-С.58-61.
55. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. . . . д-ра психол. наук. — М. , 1995. – 360 с.
56. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
57. Ботоковский И. Приемы мотивации к труду и профессиональному росту. // Теория и практика управления, 1999, № 1. - С. 18 – 29.
58. Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе [Текст] / А.В. Брушлинский // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 18-32.
59. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978.- 216 с.
60. Булынский Н.Н. Внутриучилищное управление качеством профессионального образования: теория и практика.-Челябинск: ЧГАУ, 1996.- 161 с.



61. Бусыгина А.Л. Развитие профессиональной компетентности студентов как фактор повышения эффективности учебного процесса ВТУЗа: Дис... канд.пед.наук - СПб, 1994 – 161 с.
62. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990): Дис... д-ра пед. наук. – М. , 1994. – 341 с.
63. Ваганди, А. Б. 108 путей к блестящей идее: пер. с англ. / А. Б. Ваганди. – Минск: Попурри, 1996. – 224с.
64. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. - М.: Педагогика, 1990. - 196 с.
65. Валеев, А.С. Анализ формирования профессиональных компетенций будущих учителей на основе системного подхода / А.С. Валеев, Ш.Р. Мусин, Ф.З. Хисаметдинов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 5. – С.54-68.
66. Валеев, А.С. Властный аспект в системе образования / З. А. Бадретдинов, А. С. Валеев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 9. – С.107-113.
67. Валеев, А.С. Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста / А. С. Валеев и др. // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - № 2. – С.114-122.
68. Валеев, А.С. Межкультурная компетенция будущего специалиста / А. С. Валеев, М. М. Куваева, Ю. М. Махмутов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 10. – С.15-22.
69. Валеев, А.С. Программно-методическое обеспечение процесса повышения профессиональной квалификации специалистов / А. С. Валеев и др. // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - № 11. – С.422-433.
70. Валеев, А.С. Профессиональное образование. Методология деятельности: монография / В. А. Беликов, А. С. Валеев, А. В. Гришин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 396 с.

- 71.Валеев, А.С. Профессионально-ориентированное школьное технологическое образование: учеб.-метод. пособие / А. С. Валеев. – Уфа: Гилем, 2008. – 212 с.: ил. – Рекомендовано М-вом образования Республики Башкортостан.
- 72.Валеев, А.С. Профессиональная подготовка будущего учителя в развивающей информационно-образовательной среде вуза / А. С. Валеев, Г. Р. Туйсина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 6. – С.24-32.
- 73.Валеев, А.С. Профессиональное развитие личности будущего учителя технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе / А. С. Валеев, А. В. Гришин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. - №6. – С.64-72.
- 74.Валеев, А.С. Творческо-технологическая лаборатория профессионального развития будущих учителей / А. С. Валеев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 4. – С.41-55.
- 75.Валеев, А.С. Функциональный анализ педагогической деятельности будущего учителя на основе рефлексивного подхода / А. С. Валеев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 3. – С.42-49.
- 76.Вартанова, Л.Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2001. - 22с.
- 77.Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание. - М., 1988.
- 78.Вашестова, П.Г. Экспериментальное исследование идентификации личностно-средового взаимодействия в ситуации деловой игры, //Сб. Использование игровых методов в обучении и совершенствовании систем управления. - М.: ЦЭМИ, 1999.
- 79.Веденева, О.А. Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003. – 22 с

80. Вединаяпина, В.А. Технологии педагогики ненасилия в функциях учителя // Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия: Сб. науч. ст. и матер. XX Всероссийской науч.-практ. конф. по проблемам педагогики ненасилия (Санкт-Петербург 21 апреля 1999 г) / Под ред. М.С. Гавриловой, А.Г. Козловой и др. - СПб.: Образование-Культура, 1999. - 332 с.
81. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
82. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий. // СПО, - 1998. - №1, С. 24 - 33.
83. Вершловский С. Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: Сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 5-24.
84. Ветчинкина, Р.Р. О потенциальном личностного развития в детском возрасте [Текст] / Р.Р. Ветчинкина // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 73-77.
85. Волгин В. Н. Молодежь в науке. М.; 1964. — 135 с.
86. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. Дис... докт. пед. наук. СПб., 1999.- 381с.
87. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. - М., Т. 1, 1982. - 481 с.; Т. 2, 1982. - 417 с.; Т. 3, 1983. - 368 с.
88. Вяземский Е.Е. Система повышения квалификации работников образования в современной России: поиски нового статуса / Е. Е. Вяземский // Обществознание в школе. - 1999. - №.-С.48-55
89. Гайсина Г.И. О тенденциях развития содержания вузовского образования // Проблемы высшего образования на пороге века: Материалы региональной научно-практической конференции.-Уфа: Восточный университет, 1998.- С.96-98

90. Галицких, Е.О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя [Текст] / Е.О. Галицких // Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования: межвузовский сборник научных статей. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 128-137.
91. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
92. Гаязов А.С. Образование и образованность в современном мире.-М: Наука, 2003.-255с.
93. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. В сб. Способности и интересы. М.; 1962. — 245 с..
94. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030600. – Технология и предпринимательство. – М., 2005. – 22 с.
95. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
96. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. — //Высшее образование в России. — 1994. —№4. — С. 105-108.
97. Гудечек Я. Ценностные ориентации личности// Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 102-110 .
98. Гусинский Э.Н. Современные образовательные теории / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. - М.: Университет.кн., 2004. - 255с.
99. Давлеткиреева, Л.З. Информационно-предметная среда как средство профессиональной подготовки будущих специалистов в университете: дис. канд. пед. наук / Л.З. Давлеткиреева // Магнитогорск, 2006. – 184 с.

100. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Дис ... д-ра пед. наук. - М., 1996. - 405 с.
101. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения.- М., 1986.-240 с.
102. Давыдов, В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей// Вопросы психологии. - 1999. - № 3. - С. 76-84.
103. Дебердеева Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева //Инновации в образовании. - 2005. - N 3. - С. 5-12.
104. Девятков, Д.Х.. Системный анализ: учеб. пособие / Д.Х. Девятков, И.М. Ячиков, А.П. Морозов – Магнитогорск, МГТУ, 2001. – 67 с.
105. Дежникова, Н.С. Педагогический коллектив школы //Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание, 1984.№ 11.- 80с.
106. Деловые, ситуационно-ролевые, поисково-апробационные и проектные игры в обучении организаторов досуга: Сб. ст./ Отв. ред. С.В. Перминова. – Л., 1991.
107. Демин М.В. Труд и игра как виды и аспекты человеческой деятельности. // Вестник МГУ. 1983, № 1.
108. Демин, М.В. Проблемы теории личности. - М.: Изд-во МГУ, 1977.- 240с.
109. Десфонтейнес Л. Г. Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб, 1995. – 18 с.
110. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ Под ред. М.Н. Скаткина. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1982. - 319 с.
111. Добрускин М. Социально-психологический портрет вузовского педагога. — //СОЦИС — 1995. — №9. — С. 137-141.

112. Добрынин, Н.Ф. Проблема активности личности и общественной значимости в психологии //Вопросы психологии личности: Сб. ст. МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. Е.И. Игнатьева. - М.: Учпедгиз, 1960. - С. 85-92.
113. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 340 с.
114. Дуранов М. Е. , Дуранов И. М. , Жернов В. И. , Лешер О. В. Педагогика воспитания и развития личности. - Магнитогорск: МГПИ, 1996. -314с.
115. Дуранов М. Е., Гостев А. Г. Исследовательский подход к учебно-профессиональной деятельности. — Челябинск, ЧелГУ, 1996. — 72 с.
116. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
117. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы. (Особенности деятельности студентов-преподавателей). – Минск: Изд-во БГУ им В.И. Ленина, 1978. - 319с.
118. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. — 336 с.
119. Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании. – Минск, 1974. – 123 с.
120. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Высшая техническая школа на рубеже веков // Высшее образование в России. – 1999. - №1. – С. 3-11
121. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 208 с.

122. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Текст] / В.И. Загвязинский // Вестник высшей школы. – 2004. – № 9. – С. 21-25.
123. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 13.01.96. //Вестник образования. – 1996. - №7. – С.3-57.
124. Заутер-Закс, С. Управление и коммуникация// Проблемы теории и практики управления. - 1993. - № 5. - С. 75-79.
125. Зверева Н.М. Опыт повышения педагогического профессионализма / Н. М. Зверева // Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя: Учебное пособие. – М., 2001.-Гл.1X.-С.212-247.
126. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М. , 1986. — 163с.
127. Здравомыслов, А.Г. Методология и процедура социологических исследований. - М.: Мысль, 1969. - 237с.
128. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург, УГППИ, 2000. – 380 с.
129. Зеер, Э.Ф., Шахматова, О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999. – 244 с.
130. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
131. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI в. — //Высшее образование в России. — 1998. — №3. — С. 13-15.
132. Зинченко, В.П. Живое знание [Текст] / В.П. Зинченко // Школьный психолог. – 2005. – 16-28 февр. (№ 4). – С. 3-4.
133. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
134. Змеев С.И. Технология обучения взрослых.. - М.: Академия, 2002. - 128 с.

135. Иванищев Н.П. Личностно-развивающее обучение как фактор развития педагогической компетентности будущего учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук - Оренбург, 2000. – 24 с.
136. Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза. — //Высшее образование в России. — 1998. — №3. — С. 23-26.
137. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход// Педагогика.-2005.-№1.- С.13-19.
138. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368с.
139. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского – М., 1991.
140. Изучение мотивации и поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. - М.: Педагогика, 1972. - 352с.
141. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.- 423 с.
142. Ильясов И.И. Структура процесса обучения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
143. Исаев, Е.И., Косарецкий, С.Г., Слободчиков, В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66.
144. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва; Белгород, 1993. - 219 с.
145. Исаев, И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: Учеб. пособие. – Москва; Белгород: Изд-во БГУ, 1999. -244 с.



146. Каган, М.С. Избранные труды: работы по общим проблемам философии, культурологии, эстетики и теории отдельных искусств, истории культуры и искусства, художественной критике: в 7 т. Т. 3: Труды по проблемам теории культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 2007. – 755 с.
147. Каган, М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
148. Казанов Х. М. О главных ценностях. – Нальчик, Эльбрус. – 1991. –168 с.
149. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения.- М.: Педагогика, 1992.- 704с.
150. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М.: Новая школа, 1993. - 80с.
151. Каргаполов, В.П. Профессиональное становление преподавателя физической культуры: Дис. д-ра .... пед. наук в науч. докл. – Омск, 1998. – 111с.
152. Кикнадзе, Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. - М.: Просвещение, 1968. - 278с.
153. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: ОГПУ, 1996. – 188 с.
154. Кларин М.В. Игра в учебном процессе// Советская педагогика. - 1985. - № 6. - С. 57-61.
155. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
156. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Монография.- Магнитогорск: МаГУ, 2001. - 228 с.
157. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: Учеб. пособие. – Магнитогорск, МаГУ, 2000. – 124с.

158. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия // Психология воздействий: проблемы теории и практики. - М.,1989. С.4-43.
159. Ковалев, А.Г. Психология личности. -М.: Просвещение, 1970.- 391с.
160. Ковалева, Е.А. Педагогические условия формирования базовой информационно-компьютерной готовности студентов вузов / Автореф. дис. канд. пед. наук / Челябинск – 2001. – 18 с.
161. Коган, Л.Н. Социология культуры. - Екатеринбург, 1992. – 117с.
162. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие// Под ред. Ю. М. Забродина. – М. ,1994. – 344 с.
163. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с
164. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. . . канд. психол. наук. — Л. , 1980. — 18 с.
165. Козиев В. Н. Самообразование и самооценка учителя// В кн. Психологические проблемы самообразования учителя. — М. ,1986. — С. 20-22.
166. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. дис. . . д-ра пед. наук. - Л. ,1991. - 38 с.
167. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2001. – 288 с.
168. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Введение в возрастную и педагогическую психологию. - Минск, 1985.
169. Кон, И.С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1967. - 383 с.
170. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. – Алма-Ата: Институт повышения квалификации,1991. – 119 с

171. Кондратьев Ю.М. Слагаемые авторитета // Новое в жизни, науке. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание, 1988. - № 4. - 80 с.
172. Кондратьева, С.В., Кривошеев, В.А. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности // Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 1990. – 234 с.
173. Конопкин, О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека//Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 12-13.
174. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»// Бюллетень Министерства образования Российской Федерации, -2002. С. 3-31.
175. Коссов Б., Бирюков С. и др. Психологическая подготовка специалиста / Б.Коссов, С. Бирюков // Высшее образование в России. – 1999. - №1. – С. 71-75.
176. Красноярцева, О.М., Морозова, В.Е. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности [Текст] / О.М. Красноярцева, В.Е. Морозова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 70 с.
177. Красношлыкова О. Г. Современные подходы к развитию профессионализма педагога / О. Г. Красношлыкова // Информатика и образование. - 2005. - N 7. - С. 112-113.
178. Краткая философская энциклопедия. — М. , 1994.
179. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова – 2-е изд., доп. и доработ. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с.
180. Краткий психологический словарь. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общей ред. А. Н. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов-на-Дону, Изд-во "Феникс". — 1998. — 512 с.
181. Краткий словарь иностранных слов/Сост. С.М. Лошкина. 5-е изд.- М.: Русский язык, 1977, С.22.

182. Кувшинова И. А. Педагогический эксперимент в методологии научных исследований: Учебно-методическое пособие для студентов педвузов. Магнитогорск: МаГУ, 2004.- 102 с.
183. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
184. Кузьмин В. П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. — М.: Политиздат, 1980. — 312 с.
185. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.; Высшая школа, 1990. - 119 с.
186. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя: Гомель. — Изд-во Гомельского гос. университета, 1996. — 57 с.
187. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
188. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 144 с.
189. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. - 183 с.
190. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. - Л., 1980. - С.9-12.
191. Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий [Текст] / С.В. Кульневич. – Ростов на Дону.: Творческий центр «Учитель», 2001, – 160 с.
192. Кулюткин, Ю.Н. Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 51-61.
193. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 115 с.

194. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
195. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1980.- 334 с.
196. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения. – Барнаул: АГУ, 1998. – 156 с.
197. Лаврентьев, Г.В. Профессиональное становление студентов инженерно-педагогической специальности: активизация и психолого-педагогическое сопровождение [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина, Л.А. Новоселова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та. - 2005.-212 с.
198. Лаврентьева, Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология. – Барнаул: АГУ, 1995. - 120 с.
199. Лапочкина Л. И. Формирование ориентации на профессию учителя у учащихся педучилищ: Дис. . . канд. пед. наук. - Л. , 1990. - 237 с.
200. Лапшина Н.Ф., Некрасов С.Д. Контроль качества образования: понятие // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - № 6 – С. 29-31
201. Левина, М.М. Проблемное обучение как средство развития профессиональной деятельности учителя [Текст] / М.М. Левина // Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: Монография / О.П. Морозова, В.А. Слостенин, Ю.В. Сенько и др. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – С. 350-399.
202. Левина, М.М. Технология профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 272с.
203. Левитан К. М. Личность педагога: Становление и развитие. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. — 168 с.

204. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1964. - 478 с.
205. Леевик Г. Е. Руководство по методике изучения ценностных ориентаций личности. – Л. , 1990. – 29 с.
206. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
207. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 346 с.
208. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение //Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание 1979. № 1. - 48 с.
209. Леонтьев, Д.А. Динамика смысловых процессов [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6 – С. 13-27.
210. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
211. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения/ Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед. наук СССР. -М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
212. Лихачев, Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1979. - 167 с.
213. Лобанова Н.Н. Профессиональная педагогическая компетентность студентов системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования//Профессиональная педагогическая компетентность будущего учителя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 98-104.
214. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

215. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии// Проблема общения в психологии. - М., 1981. - С. 3-18.
216. Лоне Ю.А. Организационно-педагогические условия развития профессионализма мастера производственного обучения: Методические рекомендации. – Магнитогорск: МГППК, 2004. – 28 с.
217. Лукашенок, О.Н, Щуркова, Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М., 1998.
218. Лушников, И.Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе: Дис... д-ра пед. наук [Текст] / И.Д. Лушников. – М., 1993. – 399 с.
219. Лысенкова С. Н. Методы опережающего обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1988. - 192 с.
220. Лысова Е.Б. Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции / Е. Б. Лысова //Педагогика. - 1997. -№2.- С.118-123.
221. Львов, Е.С., Аверин, Н.А. Самоорганизация личности: опыт работы общественной лаборатории// Сов.педагогика. - 1987. -№ 7. - С.30-33.
222. Магамадова Л. Х. Управление процессом развития профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей: Дис... канд. пед. наук. – М.,1990. – 170 с.
223. Майоров А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – СПб: Изд-во СПГУПМ, 1992. – 79 с.
224. Макаренко, А.С. // Соч.: В 7 т. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - Т. -5. - С. 227- 357.
225. Макарова А.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация. – М., 1992 – с.16.
226. Максимова В.Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. - Ч. 2. - СПб., 1994. - С. 9-11.

227. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. - 2000. -№ 7. – С. 36 – 41.
228. Маралов, В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми: Монография. - М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. - 80 с.
229. Маркова А. Н. Психология труда учителя: Кн. для учителей. — М.; Просвещение, 1993. — 192 с.
230. Маркова, А.К. Психологические особенности формирования совместной учебной деятельности // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. - М.: Педагогика, 1978.
231. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
232. Маркс, К. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. - Т. 3. - С. 7-544.
233. Маслоу А. Мотивация и личность – 3-е изд. – СПб: Питер, 2003. -352 с.
234. Матюшкин А.М. Деятельность человека и исследование психологических закономерностей продуктивных процессов//деятельность и психические процессы: тез. докл. V Всесоюзного съезда психологов СССР 27июня-2 июля 1977г. г. Москва. – М., 1977. – С.68-69
235. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед.наук /БГПИ – Брянск, 1994 – с.7
236. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе[Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1997. – 240 с.
237. Махновский С.А. Взаимодействие индустриально-педагогического вуза и ПТУ в решении задач подготовки мастеров производственного обучения. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 111 с.



238. Мельникова М. И. Обзор исследований ценностных ориентаций работников разных видов труда. — М., 1989.
239. Мерлин, В.С. Очерки психологии личности. - Пермь, 1959.-173с.
240. Мижериков, В.А., Ермоленко, М.Н. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 286 с.
241. Мирошниченко А.А. Теория и технология конструирования профессионально-ориентированных структур учебных элементов. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ижевск, 1999. – 39 с.
242. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
243. Михайлова, Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их отношение в структуре педагогических способностей. - Л.: ЛГУ, 1990.-127 с.
244. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1992. - 32 с.
245. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя [Текст] / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
246. Мозгарев Л. В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л. В. Мозгарев //Педагогика.-2004.-№ 10.-С. 48-53.
247. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений: Дис. ... д-ра пед.наук /ЧГУ – Челябинск, 1998 – с.102

248. Моргун, В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности.// Мотивация личности: Феноменология, закономерности и механизмы формирования: Сб. науч. тр. - М., 1892. - С.30-36.
249. Морозова, О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя [Текст] / О.П. Морозова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 61-68.
250. Морозова, О.П. Игровое моделирование профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие [Текст] / О.П. Морозова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 163 с.
251. Морозова, О.П. Профессиональная деятельность учителя: современные проблемы и тенденции развития [Текст] / О.П. Морозова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – 237 с.
252. Мудрик, А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение: Кн. для старшеклассников. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
253. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
254. Мясищев, В.Н. Личность и отношения человека// Проблемы личности: Материалы симпозиума / Редкол. В.М. Банщиков и др. - М., 1969. - С. 63-73.
255. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего учителя в процессе непрерывного педагогического образования: Дис... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2003. -193 с.
256. Найн А.Я., Кустов Л.М. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. –75 с.
257. Найн А.Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования; региональный аспект. – Челябинск: Изд-во ин-та разв. проф. обр., 1998. – 264с.

258. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография. - Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. - 328 с.
259. Насретдинова Р. Р. Развитие аксиологических ориентаций студентов педагогического вуза: Дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 1996. – 186 с.
260. Недосекина А.Г. Проблемы модернизации образования в России и некоторые подходы к их решению//Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств.-2003.-№5.-С.57-61.
261. Немова Н. Цель - повышение квалификации: Подходы к обучению учителей непосредственно в школе / Н. Немова // Директор школы. - 1998. - №6.- С.23-29.
262. Непомнящая Н. И. , Каневская М. Е. , Пахомова О. Н., Барцалкина В. В. , Рубцова С. Н. , Музе Э. Н. Ценность как центральный компонент психической структуры личности// Вопросы психологии. – 1980. — № 1. – С. 20-30.
263. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. - 302 с.
264. Никитин Э. Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития / Э. Никитин // Народное образование. - 1999. - N7-8.-С.5-14.
265. Новиков А.М. Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: «Эгвес», 2000. – 119 с.
266. Новиков А.М. Проблемы демократизации профессионального образования // Специалист. – 1999. - №1. - С.2-10.
267. Новицкий, П. В. Метрология / П. В. Новицкий. – М., 1979. –112 с.
268. Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
269. Новые ценности образования. Вып. 1-7/ Под ред. Н. Б. Крыловой. – М., 1997.

270. Норенкова Н.А. Проектирование педагогических технологий в системе повышения квалификации специалистов профессиональной школы: Дис. ...канд. пед. наук, Магнитогорск, 1999. -186с.
271. О государственном образовательном стандарте. Сб. нормативных правовых документов. / Сост. П.Ф. Анисимов, В.Н. Антонов, Т.Б. Барер, Н.Л. Гунявина, Г.Р. Караневский, Р.И. Петухова, Н.Г. Ярошенко. Под ред. П.Ф. Анисимова. – М.: Научно-производственный центр «Профессионал», 1998. - 190 с.
272. О порядке проведения государственной аттестации учреждений среднего профессионального образования. Письмо Министерства образования РФ от 16 августа 1994 г. № 91-М (инструктивное письмо к типовой программе государственной аттестации средних профессиональных учебных заведений) // Вестник образования. - 1995. - № 2. - с.13
273. О реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования средними специальными учебными заведениями. Письмо Минобразования России от 3 июля 1998 г. № 12-52-105 ин/12-23.
274. Образование: идеалы и ценности/ Под ред. З. И. Равкина. – М. , 1997.
275. Общая психология: Учеб. пособие для пед. ин-тов/ Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1970. - 432 с.
276. Одрин, В.М. Морфологический анализ систем / В.М. Одрин. - Киев: Наук. Думка, 1977. - 120 с.
277. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1982. – 816 с.
278. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63-68.
279. Орлов, А.Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. - 1988. - № 1. - С. 16 - 26.

280. Осмоловская И. М. Дидактические основания отбора ценностей в базовое педагогическое образование. – М., 1991. – 112 с.
281. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989 – 377 с.
282. Остапчук Н.В. Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности (на примере вузовской подготовки специалистов дошкольного образования): Дис. ... канд.пед.наук.- Екатеринбург, 1999 – 168 с.
283. Пазухина, С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие [Текст] / С.В. Пазухина. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
284. Педагогика профессионального образования // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
285. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа – Пресс, 2000. — 512 с.
286. Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1964. - Т.1; 1965. - Т. 2
287. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. Н-СН. Изд-во "Советская энциклопедия". М.; 1996. — 879 с.
288. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования: Сб. науч. тр./Под ред. Л.М. Кустова, Ф.Н. Ключева, А.Я. Найна; ЧГНОЦ УрО РАО, ЧелИРПО.- Челябинск, 2001.- 377 с.
289. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов педагогических специальностей/ Под об. ред. В.С. Кукушкина. - Ростов н/Д.: «Март», 2002. - 320 с.
290. Педагогический словарь: В 2 тт. / Гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960 – 774 с. Т.1
291. Педагогический эксперимент: Учеб. пособие / Т.Е. Климова, И.А. Кувшинова. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - 158 с.

292. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
293. Перегудов, Ф.И., Тарасенко, Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов. - М.: Высш. шк., 1989. - 367с.
294. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989. - 216 с.
295. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
296. Петрушенко, Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения / Л.А. Петрушенко. - М.: Мысль, 1975. - 286 с.
297. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение.- М., 1991.
298. Платонов К. К. Проблемы способностей: М.; Изд-во "Наука". 1972. — 310 с.
299. Платонов, К.К. О системе психологии. - М.: Мысль, 1972. - 216 с.
300. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. Учеб. пособие для высших учебных заведений. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. - 280 с.
301. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение студентов в условиях университета: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 1997. – 17 с.
302. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности. – Харьков: ХГУ, 1991. – 164 с.
303. Подымова Л. С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Дисс. . . докт. пед. наук. — М. ,1996. — 402 с.
304. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. // – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

305. Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (Приложение к приказу Минобразования России от 26 июня 2000г. №1908).
306. Пороховская А. Г. Ценность и оценка в морали. — М. ,1989. — 126 с.
307. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. - Казань, 1989. - 204 с.
308. Поцукова Т. А. Роль культурных ценностей в процессе индивидуализации личности// Образование и наука на пороге III тысячелетия. – Новосибирск, 1995. – 287 с.
309. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие/ В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.// Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 560с.
310. Приложение 2 к приказу Минобразования России и Госкомвуза России от 31 августа 1995 г. N 463/1268
311. Программа развития непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. // Преподаватель. - 2001. - № 3. - С. 3–18.
312. Профессионально-педагогическая компетентность учителя и проблемы воспитания и развития личности учащегося: Учебное пособие. Вып.3 /Дуранов М.Е., Дуранов И.М., Жернов В.И., Лешер О.В. – Магнитогорск, 1996
313. Психологический словарь/Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
314. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений/Под. ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544с.
315. Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры// Педагогика. – 1995. — № 5. – С. 87-90.

316. Развитие профессионализма инженерно-педагогических работников в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: Коллективная монография / Науч. рук. И.П. Кузьмин; Науч. ред. И.П. Смирнов. – М.: ИРПО, 2001. – 232 с.
317. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики, тесты. Учебное пособие – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ – М», 2003. – 672с.
318. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
319. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига., 1997.–33 с.
320. Решетников, П.Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / П.Е. Решетников. – Белгород, 2000. – 46 с.
321. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
322. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности// Мысли о мыслях. – Новосибирск, 1995. – Т. 1. – С. 47 – 54.
323. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1993. – 154 с.
324. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: Монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2003.- 236 с.
325. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993 – 608 с., ил. Т. 1 – А – М – 1993
326. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. // Гл. ред. В. В. Давыдов. - М.: Большая Русская энциклопедия,1994. - 604 с. Т.2.



327. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.
328. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.
329. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
330. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. - 1986. № 4. - С. 101-109.
331. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. /Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 1 -656 с.
332. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.
333. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). Монография. — М.: “Педагогический вестник”, 1997. — 244 с.
334. Рязов, Н. Н. Общая теория статистики / Н. Н. Рязов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Статистика, 1971. – 368 с.
335. Саганенко, Г.И. Надежность результатов социологического исследования. – Л.: Наука, 1983. – 214 с.
336. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: Дис. ... д-ра. пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 408 с.
337. Самойленко П.И. Системно-деятельностный подход к разработке и внедрению обобщенных технологий обучения //СПО. -1998. -№3. - С. 25 - 27.
338. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с

339. Семушина Л.Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе // Специалист.- 2004. - №6. - С. 23 - 28.
340. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учебное пособие [Текст] / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
341. Сергеев А.Н. Педагогическая практика на технологическом факультете: Проблемы и пути их решения. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 176 с. с.
342. Сержантов В. Ф. Аксиология и теория личности//Вестник ЛГУ. Сер. 6. – 1988. Вып. 3(20). – С. 36-49.
343. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997 – с.211
344. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999.- 272 с.
345. Сиденко А. Дистантное повышение квалификации / А. Сиденко, А. Хуторской // Народное образование. - 2001. - N 5. - С.79-86.
346. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебное пособие для студентов, учителей и слушателей ФПК. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 192 с.
347. Ситаров В.А. Формирование методической компетентности будущего учителя // Формирование социально-активной личности учителя: Межвузовский сборник научных трудов/ под ред. В.А. Слостенина. – М.: МГПУ, 1980
348. Ситаров, В.М., Маралов В.Г. Педагогика ненасилия. - М.: Магистр, 1994.- 132 с.
349. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
350. Скок Г. Б., Салкова О. В. Совершенствование коммуникативных умений преподавателя. — //Советская педагогика. — 1990. — №5. — С. 101-103.

351. Сластенин В.А., Тамарина Н.В. Воспитание будущего учителя как участника коллективной педагогической деятельности //Формирование социально активной личности: сущность, проблемы: Межвуз. сб. науч. тр. – Ч.II. –м.: МГПИ им. Ленина, 1985. – С.65-71.
352. Сластенин В. А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя// Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность (в 2-х томах) / Под ред. З. И. Равкина. – Т. 1. — М. , 1995. - С. 3-4.
353. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Пед. образование и наука. – 2002. - №4. – С. 4-9
354. Сластенин В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике// Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. - М., 1981.- С.3–12.
355. Сластенин, В.А. О критериях формирования социально активной личности будущего учителя // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: Сб. науч. тр. МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. А.П. Петрова. - М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. - С. 147-155.
356. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностные технологии становления профессионализма социального педагога [Текст] / В.А. Сластенин // Педагог (наука, технология, практика). – 2003. – № 1 (14). – С. 40-46.
357. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.:ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
358. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
359. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебн. пособие для слушателей факультетов

- и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. — М.; Аспект-пресс; 1995. — 271 с.
360. Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1984. — 1600 с.
361. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2002. 960 с.
362. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе. Дис... канд пед. наук. Архангельск. 2001. — 202 с.
363. Спирин, Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: спецкурс [Текст] / Л.Ф. Спирин. — Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1976. — 82 с.
364. Станкевич, Л.П. Активность как мера деятельности личности // Вестник МГУ. Сер. Философия. - 1970. - № 6. - С. 25-32.
365. Стаффорд Бир. Наука управления / Пер. с англ. — М.: Энергия, 1971. — 111с., с. 25
366. Степанов С. Ю. Общественные науки и социальная технология. - М. : Прогресс, 1976. — 251 с.
367. Степанов, С.Ю., Семенов, И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31-40.
368. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. - 368 с.
369. Струценко Л. А. Ориентация студентов на инновационную деятельность в развивающейся школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. — СПб. , 1995. — 19 с.
370. Сухобская Г.С. Гуманистическая направленность личности будущего учителя как основа совершенствования его профессиональной компетентности //Профессиональная педагогическая компетентность

- будущего учителя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов. – СПб., 1992 – С. 32-37.
371. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы. - 2 изд. - М.: Просвещение, 1982. - 206 с.
372. Таборидзе Л. В. Компетентность педагога - основа качества профобразования / Л. В. Таборидзе // Профессиональное образование. - 2004. - № 11. - С. 18.
373. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1975. – 344 с.
374. Тамарин, В.Э., Яковлева, Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления [Текст] / В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // Советская педагогика. – 1971. – № 12. – С. 56-67.
375. Таркин В.В. Опережающая профессиональная переподготовка граждан, находящихся под риском увольнения: Дисс. ... канд.пед.наук. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 169 с.
376. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. – № 3. –С.20-26
377. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.; 1961. — 536 с.
378. Терегулов Ф.Ш. Формирующая биосоциальная педагогика. – Уфа, 1999. – 388 с.
379. Тихомиров Ю.А. Управленческое решение. – М.: Наука, 1972. – 134 с.
380. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/ Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). - М.: Педагогика, 1989. - 544 с.
381. Трайнев, В.А., Трайнев, И.В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 282с.

382. Третьяков П.И. Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. – М.: Новая школа, 1997. –352 с.
383. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1998. – 288с.
384. Трифонова, С. Инновационный образовательный маршрут / С. Трифонова, В. Тимофеева // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 155-159.
385. Тугаринов, В.П. Проблема ценностей в марксистской философии. - М., 1965. - 23 с.
386. Турбовский, Я. С. Каким быть будущему учителю. Концепция высшего профессионального педагогического образования// Шк. технологии. 2003. - № 2. –С. 44-53.
387. Тюхтин, В.С. Материалистическая диалектика и проблема направленности развития [Текст] / В.С. Тюхтин // Вопросы философии. – 1981. – № 2. – С. 75-85.
388. Тютюков, В.Г. Основы теории совершенствования профессионально-образовательной подготовки преподавателя-тренера. – Хабаровск: Дальневосточная ГАФК, 2002.- 172 с.
389. Уманский Л. И. Кто может стать организатором. — //Молодой коммунист. — 1996. — №9. — С. 79-85.
390. Управление качеством профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации государственных и муниципальных служащих: Основные положения и подходы. – М.:РАГС, 2002. – 52 с.
391. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений // РАО; Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. - М.: Нов. шк., 1995. - 464 с.
392. Усова А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся // Советская педагогика. – 1980. - №12. – С. 45 – 48.

393. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 171с
394. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т.- М.: Педагогика, 1990.- Т.5.-528 с.
395. Файнбург З. И. Личность и ее ценностные ориентации. Информ. бюл. , № 4 (19). – М. ,1969. – С. 170-177.
396. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Изд-во политическая литература, 1987. — 588 с.
397. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя.. 3-е изд. - М.: Политиздат, 1975. - 496 с.
398. Философский энциклопедический словарь. - 2-е изд. - М.: Сов. Энцикл., 1989. - 815 с
399. Фишман Л. Повышение квалификации: желаемое и действительное / Л. Фишман // Директор школы. - 2004. - № 10. - С. 29-35.
400. Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - Тюмень, 1999. – 47 с.
401. Формирование профессиональной культуры учителя /Под ред. В.А.Сластенина. – М.:Прометей, 1993. – 198с.
402. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении// Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология. - М.: Знание, 1984. - № 6. - 80с.
403. Фроловская, М.Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога [Текст] / М.Н. Фроловская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 60-63.
404. Фромм Э. Психоанализ и этика (основы гуманистической психологии).- М., 1995.
405. Хазова, Л.В. Преподаватель:ценностные ориентации и мотивы деятельности. Подготовка и повышение квалификации студентов / Л. В. Хазова //Социально-политический журнал. - 1997. - N1.-С.96-109.

406. Харисов, Т. Б. Единая система повышения профессиональной подготовки учителя / Т. Б. Харисов // Школьные технологии. - 2004. - № 4. - С. 69-81.
407. Хлоповских, О.Г. Организационно-педагогические условия повышения эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся на основе дифференциации образовательного процесса: Дис ... канд. пед. наук. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 164 с.
408. Хотунцев, Ю. Л. Совершенствование преподавания образовательной области «Технология» в культуросообразной школе. Материалы VI Международной конференции по проблемам технологического образования школьников «Технология 2000: Теория и практика преподавания технологии в школе (Т-2000)». - Самара, 2000. – С.28-33.
409. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность (в 2-х т. ). /Сборник тезисов докладов под ред. З. И. Равкина. – М. , 1995. – 168 с.
410. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. – Тбилиси, 1984. – 247 с.
411. Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: Автореф.дис ... канд.пед.наук – Оренбург, 2000. –22 с., с.10
412. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. - М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
413. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения //Педагогика. – 1997. - №2. – С. 21-29.
414. Шамова Т.И. Модульная технология обучения. // Школьные технологии. – 1997. - №5. – с. 74-84.
415. Шамова, Т.И. Исследовательский подход в управлении школой // Советская педагогика. - 1984. - № 9.
416. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога// Сов. Педагогика. - 1991. -№9. - С.80-84.



417. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 34 с.
418. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры.- М.: Новая школа, 1994.- 240 с.
419. Шманева И. В. Ценностные ориентации как фактор активизации учебно-познавательной деятельности старшеклассников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1997. – 22 с.
420. Штоф, В. А. Моделирование в философии. — М., 1967.
421. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия// /Исследования речемыслительной деятельности: Сб. ст./ Отв. ред. М.М. Муканов. Сер. Психология. - Алма-Ата, 1974. - Вып. 3. - С.32-36.
422. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. - Л.: Просвещение, 1967. – 268 с.
423. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351 с.
424. Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах/ Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998 – 352 с.
425. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1984. – 554 с.
426. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас. – 1989. – 272 с.
427. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции поведения личности //Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. – С. 47-52.
428. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 1999.–596с.

429. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Вып. 2. М., 1996. – 120 с.
430. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
431. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дисс. . . докт. пед. наук. — Челябинск, 1992. — 403 с.
432. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
433. Ярошевский, М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1971. - 368с.
434. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 356 с.

### **Литература на иностранном языке**

1. Bueltor F. G. The teaching process: A unified interactive model. Part three. // Educational Technology. – 1985. – N 11. – p. 11-14.
2. Crowder N.A. Intrinsically programmed materials for teaching complex skills and concepts. Paper read at the Amer. Psychol. Ass. – Washington, D.C. – 1958.
3. Declaration on the social aspects of technological change /The OESD odserver. 1987. – N144. – 35 p.
4. Gilford J.P. The nature of human intelligence. – New-York., 1967.
5. Pippid G. Zur entuichland mathematician Fahigkeitin. – Berlin.: Volk und Wissen, 1971. – 272 s.
6. Pressey S.S. Development and appraisal of devices providing immediate scoring of objective tests and concomitant self instruction. – Washington, D.C. – 1950.
7. Roceach M. The nature of human Values. – N. Y. Free Press. 1973.

8. Rosenbaum P.R., Thayer D. Smoothing the joint and marginal distributions of scored two-way contingency tables in test equating // *British Journal of mathematical and statistical psychology*. 1987. W 40.
9. Rosenberg M. Koplan H. (Ed) *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights. 1982.
10. Skinner B.F. *Science of learning and the art of teaching*. – Harv. Educ. Rev., 1954.
11. Taro, Y. *Elementary Sampling Theory* // Englewood Cliffs. N. I.: Prentice. – Hall, 1967. – P. 398.
12. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing. // R. Stemberg, T. Tardif (eds.) / *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988, P.43-75.
13. *Values in education and education in values* /Ed. By I. Halstead and M. Taylor. L.: The Falmer Press, 1996.