

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И. АРАБАЕВА**

**На правах рукописи
УДК 376. 112. 4**

Кылышпай Баян Сагындык кызы

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание научной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
д.п.н., профессор Калдыбаева А.Т.

Бишкек – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности

1.2. Особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе

Заключение по первой главе

ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методы научного исследования и материалы, способствующие использованию технологии модульного обучения

Педагогические условия формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

Структурная модель готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

Заключение по второй главе

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Критерии и уровни готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

Реализация педагогических условий формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе

Результаты экспериментальной работы

Заключение по третьей главе

ВЫВОДЫ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Педагогические технологии стали неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса. Достижение учебных результатов обусловлено применяемыми технологиями и соблюдением процессуальных требований. В арсенале преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных организаций среднего профессионального образования современные технологии, позволяющие эффективно решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи, формировать общие и профессиональные компетенции. Вместе с тем, творческие педагоги не ограничиваются существующими концепциями и подходами, активно разрабатывая новые и усовершенствуя имеющиеся образовательные и воспитательные технологии.

Актуальность темы диссертации обусловлена несколькими важными аспектами. Во-первых, современные вызовы образования требуют адаптации к быстро меняющимся социальным, экономическим и технологическим условиям. Модульное обучение, как гибкая и адаптивная система, позволяет обеспечивать более индивидуализированный подход к обучению студентов и развитию их профессиональных компетенций. В условиях стремительного развития технологий и педагогических инноваций учителя должны уметь использовать новые образовательные технологии и методики. Модульное обучение предоставляет возможность эффективно интегрировать современные цифровые технологии в образовательный процесс, что способствует повышению качества и актуальности обучения.

Во-вторых, изменения в образовательных стандартах и требованиях требуют от учителей не только глубоких знаний в предметной области, но и владения современными педагогическими технологиями. Введение новых образовательных стандартов подчеркивает необходимость формирования компетенций, которые

можно эффективно развивать с помощью модульного обучения. Эта методическая основа помогает подготовить студентов высших учебных заведений к реалиям современной образовательной среды.

В-третьих, персонализация и индивидуализация обучения становятся все более важными аспектами в образовательной практике. Модульное обучение поддерживает идею персонализированного образования, что позволяет учителям гибко подходить к учебному процессу и учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся. Это особенно важно в условиях инклюзивного образования и работы с детьми с особыми образовательными потребностями, где требуется особое внимание к каждому ученику.

В-четвертых, повышение качества педагогического образования является ключевой задачей. Подготовка студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения способствует развитию у них профессиональных навыков, таких как планирование, организация и проведение учебных занятий с использованием модульной методики. Это, в свою очередь, способствует общему повышению уровня качества педагогического образования и подготовки специалистов.

В-пятых, соответствие требованиям рынка труда также играет важную роль. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к педагогам, ожидая от них не только профессиональных знаний, но и готовности к непрерывному самообразованию и адаптации к новым условиям. Умение работать с модульными технологиями становится важным конкурентным преимуществом для студентов высших учебных заведений.

Существуют различные взгляды на модульное обучение. Различия связаны с тем, какой смысл вкладывается в понятие «модуль». Следуя П. И. Третьякову и И. В. Сенновскому, модуль – это структурно-функциональный узел, создающий возможность проводить стыковку информации в определенной

последовательности [11, с. 38]. А. А. Вербицкий обособляется деятельностный и обучающий модули. Автор группирует деятельностные модули в общеметодологический, теоретический, социальный и практический блоки. В совокупности блоки составляют модель специалиста. А под обучающим модулем рассматривается фрагмент содержания и методических материалов учебного курса [43].

Поэтому поддержка и развитие профессионализма педагогов является одним из важнейших направлений работы в сфере образования. Обучение и повышение квалификации учителей, создание условий для их творческого роста и профессионального развития содействуют повышению качества образования и формированию успешного общества.

В настоящее время в Казахстане происходит реформа образования с учетом современных требований. Согласно Концепции модернизации образования до квалифицированными педагогическими кадрами и повышение их профессиональной компетентности.

Современное образование ставит перед собой задачу развития компетентности личности, выходя за рамки простой передачи знаний и формирования умений. Педагогам требуется участие в разработке образовательных программ, использование и создание новых педагогических методик для эффективного решения образовательных задач.

Исследование проблемы формирования готовности студента вуза к проектированию и реализации педагогических технологий активизировалось особенно в последние годы. Об этом свидетельствуют работы В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. Ю. Питюкова, Т. И. Шамовой, Н. Е. Эргановой (К. А. Абульханова-Славская, А. С. Белкин, В. И. Загвязинский, и др.); профессионализма педагога (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.); становления

профессионально-педагогической деятельности (З. М. Большакова, В. А. Сластенин, Н. Н. Тулькибаева и др.). и др.

Отдельные вопросы проектирования и реализации педагогических технологий исследовались в Казахстане и Кыргызстане в рамках проблем: педагогического творчества: Жанпеисова М.М. исследовала модульную технологию как средство обучения, Жаксылыкова К., М.Р. Ковжасарова, Н.Н. Нурмухамедов, Г.Д. Аульбекова исследовали казахстанский опыт модульного обучения и его роль в технологизации учебного процесса, Э.Д. Жандаусова раскрыла методы и средства модульного обучения в физическом воспитании студентов, Е. А. Туяковым изучены методы и средства модульно-рейтинговой технологии обучения курсу математики в вузе, Ж.К. Далабаевым «Повышение квалификации рабочих кадров на основе модульных образовательных технологий (на примере корпоративного обучения)».

В Кыргызской Республике данной проблеме посвящены докторские диссертации Дж.У. Байсалова «Научно-методические основы создания и использования модульного обучения в методической подготовке студентов-математиков в педвузе», Н.А. Ахметовой «Модульно-рейтинговая технология: научный подход», кандидатская диссертация Г.И. Ажыманбетовой «Дидактические основы дистанционного обучения в вузах Кыргызской Республики».

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научно-обоснованного подхода к разрешению проявляющихся в процессе профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений **противоречий между:**

– необходимостью развития творческой личности студента вуза, обладающего достаточным объемом профессионально-педагогических знаний, способами решения профессионально-педагогических задач, направленных на

реализацию педагогических технологий и устоявшимися стереотипами организации системы высшего педагогического образования;

– недостаточной теоретической разработанностью проблемы и необходимостью теоретического обоснования подходов к формированию готовности студента вуза к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе;

– потребностью педагогической практики в учителе, готовом осуществлять реализацию педагогических технологий, в частности, технологию модульного обучения и недостаточным уровнем подготовки студентов высших учебных заведений к данной деятельности.

Выявленные противоречия позволили выделить проблему исследования, связанную с реальными возможностями и условиями, позволяющими осуществлять целенаправленную подготовку студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, существующие противоречия обусловили выбор темы нашего исследования: **учебных заведений к использованию технологии модульного обучения».**

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, необходимых для формирования готовности студента вуза к успешной реализации модульного обучения в учебном процессе.

Объект исследования: профессионально-педагогическая подготовка студентов в вузе.

Предмет исследования: процесс формирования готовности студентов педагогических специальностей к использованию технологии модульного

обучения в образовательном процессе. В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

зучить степень разработанности исследуемой проблемы в педагогической теории и практике, уточнить сущность понятия «готовность к использованию технологии модульного обучения» и выявить факторы, оказывающие влияние на повышение профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений.

Охарактеризовать структуру и содержание процесса подготовки студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Выявить и экспериментально проверить педагогические условия и создать модель формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения.

Научная новизна полученных результатов исследования:

Обосновано положение о том, что готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения может выступать в качестве фактора повышения профессиональной компетентности. Раскрыты состав и структура готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, включающая в себя мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный компоненты.

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

оценочный – самооценка уровня рефлексии, овладение рефлексивным анализом, прогнозирование собственных перспектив в обучении. Определены соответствующие им уровни: очень низкий, низкий, средний, высокий.

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

Практическая значимость полученных результатов исследования находит свое выражение в следующем: раздел педагогики «Педагогические теории, системы и технологии» выделен в отдельный курс, который включен в учебный план профессионально-педагогического института Казахского педагогического образования 550700 – Педагогика разработаны и опубликованы методические рекомендации для преподавателей и студентов по проведению практических занятий по указанному курсу, методические указания для студентов к изучению курса теории и методики профессионального обучения.

На защиту выносятся следующие положения:

готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения представляет собой целостное социально-профессиональное

качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения, способствующее более эффективному профессиональному самоопределению личности, что обеспечивает повышение профессиональной компетентности.

процесс формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе строится на основе взаимодействия всех компонентов указанной готовности: мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного. Структура технологии модульного обучения, включающая в себя целевые установки и ведущие принципы, проектирование содержания модулей, конструирование учебных модулей и дидактических материалов к ним, формы и методы обучения, систему контроля и оценки, организация педагогической рефлексии.

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

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись: в процессе экспериментальной работы; в выступлениях на ежегодных научно-практических конференциях преподавателей

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения; содержит 11 таблиц и 15 рисунков. Список использованной литературы включает в себя _____ источников, в том числе ____ работы в системе РИНЦ. Общий объем диссертации – 174 стр.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием технологий и постоянными изменениями в образовательной среде, профессиональная компетентность студентов высших учебных заведений становится ключевым фактором успешного функционирования системы образования. Одним из наиболее перспективных направлений повышения уровня профессиональной компетентности является использование технологии модульного обучения. Этот метод, основанный на принципах систематизации, гибкости и индивидуализации образовательного процесса, позволяет студентам эффективно адаптироваться к различным образовательным ситуациям, что, в свою очередь, способствует повышению качества обучения и всестороннему развитию учащихся.

Важность исследования готовности студентов высших учебных заведений к

применению модульного обучения неоспорима. Понимание уровня их готовности, выявление существующих проблем и разработка методик по их преодолению являются необходимыми шагами на пути к формированию высококвалифицированных педагогов. Сущность модульного обучения заключается в структурировании учебного материала в виде модулей, каждый из которых представляет собой законченный блок информации и предусматривает возможность самостоятельного изучения и применения полученных знаний на практике.

Технология модульного обучения предоставляет студентам уникальные возможности для профессионального роста. Она способствует развитию таких важных навыков, как критическое мышление, умение работать в команде, самостоятельность и ответственность. Модули, как структурные единицы, позволяют создавать гибкие и адаптируемые учебные программы, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся, их уровень подготовки и интересы. Таким образом, внедрение модульного обучения становится важным фактором повышения качества образовательного процесса и профессиональной компетентности учителей.

Необходимо отметить, что готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения включает в себя не только владение методическими приемами и инструментами, но и психологическую готовность к внедрению новых подходов в образовательный процесс. Это предполагает наличие мотивации к непрерывному профессиональному развитию, умение адаптироваться к изменяющимся условиям и готовность к принятию инноваций. В этом контексте особое значение приобретает система подготовки педагогических кадров, направленная на формирование у студентов необходимых компетенций и навыков для эффективного использования модульного обучения в их профессиональной деятельности.

Исследование готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения является актуальным и

востребованным в условиях модернизации образовательной системы. Результаты такого исследования позволят не только определить уровень готовности педагогов к применению инновационных методов обучения, но и разработать рекомендации по совершенствованию образовательных программ в педагогических вузах. В конечном итоге, это будет способствовать повышению качества подготовки студентов высших учебных заведений, а значит, и общего уровня образования в стране.

Таким образом, изучение готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения представляет собой важный аспект исследования профессиональной компетентности педагогических кадров. Оно открывает новые перспективы для улучшения образовательного процесса и формирования высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать задачи современного образования.

За три последних десятилетия в педагоге высшей школы созданы предпосылки индивидуализации обучения, повышения активности и самостоятельности учащихся. Одной из первых попыток удовлетворения индивидуализированных потребностей в обучении было, несомненно, создание программированного обучения [1]. Сама его идея, выраженная в принципах определения четких шагов обучения, индивидуализации, интенсивного подтверждения усвоенного, является, безусловно, ценной. Однако, как ни странно, ее практическое воплощение не дало ожидаемого педагогического эффекта.

В шестидесятые годы XX века начались интенсивные поиски возможностей оптимизации процесса обучения [2]. Заинтересованность различных исследователей модульным обучением обуславливалась стремлением достичь различных целей. Первые стремились разрешить обучаемому работать в удобном темпе, вторые – помочь ему определить свои возможности в усвоении знаний, третьи – гибко строить содержание обучения; четвертые – интегрировать различные виды и формы обучения; пятые – достичь высокого уровня в

профессиональной деятельности.

В 1960-х годах начались активные исследования в области оптимизации процесса обучения [2]. Различные исследователи проявляли интерес к модульному обучению с разными целями: одни стремились обеспечить обучающемуся возможность работать в удобном темпе, другие – помочь ему определить свои способности в усвоении знаний, третьи – гибко структурировать содержание обучения; четвертые – интегрировать разнообразные методы и формы обучения; пятые – достичь высокого профессионального уровня.

Рождение идеи модульного обучения можно отнести к тому времени [6, с. 14], когда С. Постлуайт предложил концепцию единиц содержания обучения, согласно которой малую порцию (единицу) учебного материала можно считать автономной темой и свободно интегрировать в программу занятий [7, с. 92]. Сначала С. Постлуайт называл эти единицы «микрокурсами», затем – «мини-курсами». Содержание и объем определялись дидактическими задачами. Впервые мини-курсы были внедрены в университете Пардю (1969 г.), получив быстрое распространение в колледжах и университетах США.

В основе любой обучающей технологии, как правило, лежит определенная психолого-педагогическая теория обучения, степень адекватности которой объективным закономерностям процесса усвоения знаний и предопределяет эффективность соответствующей технологии обучения.

Методологической основой настоящего исследования явились общенаучные принципы системного (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Сериков и др.); деятельностного (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, с. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.); личностно ориентированного (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); компетентностного (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, А. В. Хуторской и др.) подходов; педагогика и психология профессионального образования, закономерности

образовательного процесса (В. С. Безрукова, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.); методология и теория педагогических исследований (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. Я. Найн и др.); теоретические основы проектирования педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. М. Монахов, И. Г. Пустильник и др.); теория модульного обучения (К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, М. А. Чошанов, Т. И. Шамова, Н. Е. Эрганова, П. А. Юцявичене и др.); теория профессионально-педагогической деятельности (О. А. Абдулина, З. М. Большакова, Н. В. Кузьмина и др.).

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

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

- комплексное изучение ребенка на различных возрастных этапах;
- акцент на психолого-педагогических дисциплинах, направленных на познание человека и развитие его творческих способностей;
- изучение окружающей среды и ее влияний;

- овладение навыками профессионально-трудовой и общественно-педагогической деятельности, педагогической техникой;
- приобретение опыта научного поиска;
- формирование потребности и навыков самообразования [19].

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

Период 50-70-х гг. в педагогической науке связан с появлением крупных монографических работ по проблеме педагогической деятельности учителя. Научные труды Ю. П. Азарова [5], Ф. Н. Гоноболина [52], Н. В. Кузьминой [104], В. А. Слостенина [180], А. И. Щербакова [220] и др. посвящены вопросам профессиональной подготовки педагогов, психологическим и эвристическим аспектам педагогического труда, личности учителя. Анализ вышеперечисленных работ показал, что проблема профессиональной подготовки педагога разрабатывалась на основе анализа структуры педагогической деятельности и закономерностей учебно-воспитательного процесса.

Так, Н. В. Кузьмина, рассматривая педагогическую деятельность как сложную динамическую систему, имеющую свою специфическую структуру, выделила пять взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный,

конструктивный, организационный и коммуникативный. Содержание каждого компонента, данное автором, глубже раскрывает структуру педагогической деятельности:

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

роектировочный включает действия в области формирования целей и задач, отодвинутых на дальний срок, планирование результатов деятельности воспитанников на длительный срок, планирование собственной деятельности на д

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

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

оммуникативный компонент включает в себя действия в области оперативного решения задач, устанавливающие педагогически целесообразные взаимоотношения в процессе различных видов деятельности [107, С. 12].

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

- общетрудовые (проявляющиеся в любой деятельности), куда включены конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские;
- педагогические, определяемые информационными, мобилизационными, ориентационными и развивающими [220].

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

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

е В современной педагогической науке проблему общепедагогической подготовки студента вуза решают О. А. Абдуллина, З. М. Большакова, Г. Н. Сериков, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, М. А. Чошанов

е

л

ь

н

и др. Ученые отмечают, что назрела потребность в учителе нового типа, общепедагогические знания которого составляли бы единую систему, функционирующую в его практической деятельности; учителя, способного гармонично сочетать свои теоретические знания и общепедагогические умения; учителя, реально оценивающего ведущие идеи и тенденции передового педагогического опыта, пути применения теории на практике; учителя, способного создавать атмосферу обращенности к человеческой неповторимости и ее своеобразию. Назрела необходимость в подготовке не просто учителя-предметника, а, прежде всего, профессионала, способного видеть и изучать возможности и особенности развития школьников. В связи с этим стали принципиально важными для рассмотрения такие понятия как «профессионализм» и «компетентность».

Категории «профессионализм» и «компетентность» являются для нашего исследования принципиально важными и требуют конкретизации и уточнения. В словаре русского языка С. И. Ожегова термин «компетентный» трактуется как:

Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области

Обладающий компетенцией».

Там же дается двойное понимание термина «компетенция». Мы придерживаемся первой трактовки, которая под компетенцией понимает круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [142, с. 294].

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

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

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

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

Представляется целесообразным уточнить понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетентность учителя». Конкретизация этих понятий позволит выделить факторы, способствующие повышению профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений.

В современной науке активно разрабатывается теория компетентного работника. Рассматривая содержание данной теории, В. Д. Симоненко констатирует, что в отечественной науке под профессиональной компетентностью понимается форма исполнения своей деятельности, обусловленная глубокими знаниями свойств преобразуемых предметов, свободным владением содержанием

своего труда, а также соответствием имеющихся качеств требованиям профессионального труда, соответствующим уровнем самооценки. В итоге он приходит к выводу, что профессиональная компетентность охватывает все сферы личности и является основной целью, к овладению которой должен стремиться человек на пути профессионального становления [146, с. 187].

В. Д. Симоненко определяет профессиональную компетентность как совершенствованию, который охватывает потребностно-мотивационную, операционно-техническую сферы личности, самосознание и формируется в активной деятельности» [146, с. 188].

Н. В. Кузьмина понимает профессиональную компетентность как социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [103].

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

Под способностями понимают индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [101, с. 366]. В. А. Крутецкий добавляет, что компетентности) [102, с. 238].

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

А. К. Маркова под профессиональной компетентностью понимает именно индивидуальную характеристику степени соответствия требования профессии». В соответствии с этим, автор различает и характеризует четыре вида компетентности: специальная, социальная, личностная, индивидуальная:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

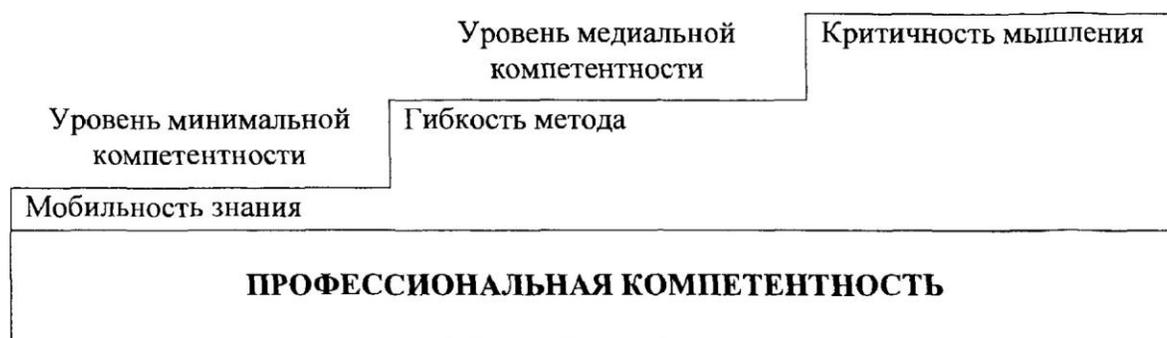
– мобильность знания, то есть постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;

– гибкость метода, то есть не только понимание специалистом существа проблемы, но и умение решать ее практически в зависимости от конкретных условий;

– критичность мышления, то есть способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения [214, с. 6-7]:

Схематично состав профессиональной компетентности показан на рисунке

Уровень полной компетентности



Критичность мышления

Рис. 1.1. Состав профессиональной компетентности.

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

сформированную установку на данную профессию (уровень полной компетентности).

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

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

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

В. А. Сластенин считает, что для того, чтобы управлять развитием личности, педагогу необходимо быть компетентным. Он предлагает под профессиональной компетентностью педагога понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [181, с. 40].

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

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

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

к

а

ц

и

и

педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [125].

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

Наиболее продуктивным для нашего исследования является трактовка профессиональной компетентности педагога, разработанная профессором Э. Ф. Зеером. Автор определяет ее как одну из основных подструктур личности педагога. Для определения структуры личности им исследовалась педагогическая деятельность. В ней были выделены профессиональные функции педагога, реализация которых, как считает Э. Ф. Зеер, приводит к образованию четырех подструктур личности: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных личностных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств. Также им были выделены уровни профессиональной компетентности субъекта деятельности: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт, профессионализм, профессиональная культура [77].

Проблеме понимания и развития профессиональной компетентности педагога посвящен ряд диссертационных исследований.

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

В диссертационном исследовании А. В. Журенко отмечается важность личностных профессионально значимых качеств педагога для развития его профессиональной компетентности. Под личностными профессионально

значимыми качествами он понимает потенциальные способности личности, проявляющиеся в профессиональной деятельности. Они становятся инструментом в профессиональной деятельности, если облекаются в профессиональные навыки, умения, специфические знания [67].

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

- психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно;
- обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции;
- готовность к осуществлению педагогической деятельности;
- характеристику уровня квалификации специалиста;
- сформированность процессуальных и результативных сторон труда;
- интегральную профессионально-личностную характеристику.

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

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «готовность»,

деятельности» и, как производную этих понятий «готовность к использованию технологии модульного обучения».

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

Н. Д. Левитов [113] под психическим состоянием понимает целостную характеристику психической деятельности в определенный период времени, в котором, по мнению автора, выражается своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. В связи с этим, психическое состояние понимается как конкретное проявление всех компонентов, явлений психики в определенный период времени. Исследователь, разграничивая процессы и состояния, утверждает, что психическое состояние – это фон, на котором проходят психические процессы. Важным состоянием является готовность к деятельности.

Н. Д. Левитов рассматривает длительную готовность и временное состояние готовности («предстартовое состояние»), где определяет три вида последнего: пониженную, обычную, повышенную готовности.

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

По концепции Д. Н. Узнадзе, возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние, которое получило название установки, возникновение которой обусловлено, с одной стороны, его потребностями, а с другой стороны объективной ситуацией удовлетворения этой потребности. Д. Н.

Узнадзе определяет установку как «состояние личности, момента ее динамической определенности, поскольку направленность сознания связана с начальной реакцией человека на возникновение ситуаций, в которых ему приходится решать задачу». С точки зрения автора, готовность «такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта» [201, С. 177].

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

Кроме того, в психологии различают понятия:

– *профессиональная готовность* – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять;

– *профессиональная подготовленность* – оптимальный результат профессиональной подготовки и обученности личности;

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

Изучая готовность к труду, К. К. Платонов выделил три значения этого понятия: широкое, более конкретное, наиболее конкретное.

В широком значении готовность понимается им как результат трудового воспитания с раннего детства, выражается в желании трудиться.

В более конкретном – как потребность в труде в результате профессионального обучения и воспитания, итог профессионального развития и социальной зрелости личности.

В наиболее конкретном (готовность к непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях труду) – как результат психологической подготовки и психологической мобилизации [156].

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

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

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

– содержательно-процессуальный (знания и рациональные методы их усвоения, умения применять на практике, творческие способы умственной деятельности);

– идейно-нравственный (осознание смысла получаемых заданий);

– мотивационно-целевой (стремление к самостоятельной постановке и достижению целей самообразования, ответственность при выполнении обязанностей и др.);

– ориентировочно-профессиональный (осознание знаний и методов их приобретения как базовых основ профессиональных знаний) [28].

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

– *мотивационный* – положительное отношение к профессии, интерес к ней, потребность успешно выполнять поставленную задачу, стремиться добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;

– *ориентационный* – знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности;

– *операциональный* – владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения, обобщения и др.;

– *волевой* – самоконтроль, самомобилизация, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей;

– *оценочный* – самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым

о

б

р

а

з

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

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

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

В исследованиях К. М. Дурай-Новаковой под готовностью понимается система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности. По мнению автора, готовность – это предпосылка эффективной деятельности, которая является результатом специальной подготовки.

К. М. Дурай-Новакова понимает готовность как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки профессиональной направленности профессионального образования, воспитания, самовоспитания, профессионального самоопределения. Содержание готовности включает в себя

осознание высокой роли и социальной ответственности, стремление активно
навыков) [60, С. 229].

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

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

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

р

а

б

о

т

профессиональной компетентности, соответствие подготовки студента вуза современному уровню развития науки о педагогической деятельности [91].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

компонентов готовности к педагогической деятельности мы выбираем следующие: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный (рисунок 1.2).



Рис. 1.2. Структура готовности к педагогической деятельности.

Кратко охарактеризуем каждый компонент готовности к педагогической деятельности.

Мотивационно-ориентационный. Мотивация как движущая сила поведения человека занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все ее основные образования: направленность, характер, эмоции, способности,

деятельность и психические процессы [15]. Мотивационно-ориентационный компонент предполагает пробуждение личностно значимого отношения к объекту и предмету его профессионального труда, проявляющегося в социальных мотивах, побуждающих субъекта к педагогической деятельности, вычленении социально значимой цели профессиональных действий, в наличии тесной связи между осуществляемой системой педагогического воздействия и осознанием его мотивов; выработке навыков анализа и стремления к активному разрешению педагогических ситуаций; формирование настроения и постоянной ориентации на педагогическую деятельность. Мотивационно-ориентационный компонент выполняет регулятивную и ориентационную функции.

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

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

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

На основе положений концепции формирования личности учителя В. А. Сластенина, теоретических положений о понятии профессиональной готовности

Б. Г. Ананьев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), а также на основе анализа результатов собственной работы, под готовностью студента вуза к использованию технологии модульного обучения мы понимаем целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов. В данном определении нами делается акцент на социально-профессиональное качество личности, что связано с современными требованиями к личности педагога.

В процессе исследования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения как фактора профессиональной компетентности было выявлено множество значимых аспектов, влияющих на эффективность подготовки педагогических кадров. В условиях динамично меняющегося образовательного пространства и возрастающих требований к профессионализму педагогов, технология модульного обучения представляет собой мощный инструмент для формирования высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к современным вызовам и обеспечивать высокое качество образования.

Одним из ключевых выводов данного исследования является признание необходимости системного подхода к подготовке студентов высших учебных заведений. Важнейшим компонентом этого подхода является интеграция технологии модульного обучения в образовательные программы педагогических вузов. Такой подход способствует развитию у студентов необходимых профессиональных компетенций, включая способность к самостоятельному планированию и организации учебного процесса, навыки критического мышления,

умение работать в команде и адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся.

Исследование показало, что готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения определяется рядом факторов, среди которых можно выделить мотивацию к непрерывному профессиональному развитию, наличие методических и психологических компетенций, а также умение применять инновационные подходы в образовательной практике. Эти факторы должны быть учтены при разработке и реализации программ подготовки педагогических кадров, направленных на формирование у студентов высших учебных заведений готовности к использованию модульного обучения.

Особое внимание следует уделить мотивационному аспекту готовности студентов высших учебных заведений. Важно, чтобы студенты педагогических вузов осознавали значимость применения модульного обучения в своей профессиональной деятельности и были мотивированы на постоянное совершенствование своих знаний и навыков. Для этого необходимо создавать условия, способствующие развитию внутренней мотивации, такие как предоставление возможности участия в инновационных проектах, проведение мастер-классов и тренингов, а также активное вовлечение студентов в исследовательскую деятельность.

Психологическая готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения также играет важную роль. Она включает в себя способность к восприятию нововведений, готовность к изменениям и умение адаптироваться к новым условиям. Для формирования этой готовности необходимо предусмотреть в образовательных программах элементы, направленные на развитие у студентов психологической гибкости, уверенности в своих силах и умения справляться с профессиональными вызовами.

Методическая готовность, включающая владение конкретными методами и приемами модульного обучения, является еще одним важным аспектом. Для этого необходимо обеспечивать студентов современными учебными материалами, проводить практические занятия с использованием модульного подхода, а также организовывать стажировки и практики в школах, где активно применяется данная технология.

Успешная реализация технологии модульного обучения в педагогической практике студентов высших учебных заведений требует комплексного подхода, включающего развитие мотивационных, психологических и методических аспектов готовности. Только в этом случае можно достичь высокого уровня профессиональной компетентности педагогов, что, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образовательного процесса и успешному решению задач современного образования.

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

Особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе

Технология модульного обучения представляет собой инновационный подход, позволяющий значительно повысить качество образовательного процесса. Её применение в различных образовательных контекстах демонстрирует высокую адаптивность и эффективность, что делает эту технологию одной из ключевых в

современной педагогике. Внедрение модульного обучения требует от образовательных учреждений готовности к изменениям, а также наличия профессионально подготовленных педагогов, способных реализовать все преимущества этого подхода.

Одним из основных преимуществ модульного обучения является его гибкость и возможность адаптации под индивидуальные потребности учащихся. В условиях, когда все больше внимания уделяется личностно-ориентированному обучению, модульный подход позволяет каждому студенту строить свою образовательную траекторию, выбирая наиболее подходящий для себя темп и глубину изучения материала. Это способствует развитию самостоятельности, ответственности и критического мышления у учащихся, что является важным фактором их профессионального и личностного роста.

Модульное обучение также отличается высокой структурированностью, что обеспечивает четкую организацию учебного процесса. Каждый модуль представляет собой логически заверченный блок, включающий теоретические и практические компоненты, что позволяет учащимся получать целостное представление об изучаемой теме. Закрепление знаний и умений происходит через выполнение практических заданий и проектов, что способствует развитию у студентов навыков применения теории на практике и решению реальных задач.

Важной особенностью модульного обучения является его ориентация на результат. Четкая система контроля и оценки знаний позволяет оперативно выявлять пробелы в знаниях учащихся и корректировать учебный процесс. Это обеспечивает высокую учебную дисциплину и мотивирует студентов к достижению поставленных целей. Внедрение модульного обучения способствует повышению уровня учебной мотивации и вовлеченности студентов, что позитивно сказывается на их академической успеваемости.

Кроме того, модульное обучение способствует развитию у студентов навыков командной работы и взаимодействия. В процессе выполнения групповых проектов студенты учатся эффективно коммуницировать, распределять обязанности, принимать совместные решения и нести ответственность за общий результат. Эти навыки являются крайне важными в современном мире, где успешность профессиональной деятельности во многом зависит от умения работать в коллективе.

Несмотря на очевидные преимущества, успешное внедрение технологии модульного обучения требует значительных усилий и ресурсов. Необходимо обеспечить педагогов соответствующей методической и технической поддержкой, организовать систематическое повышение их квалификации, а также создавать условия для обмена опытом и лучшими практиками. Важным аспектом является также разработка и обновление учебных материалов, соответствующих требованиям модульного подхода.

Таким образом, особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе свидетельствуют о её высоком потенциале и значимости для современной педагогики. Модульное обучение открывает новые перспективы для повышения качества образования, способствуя всестороннему развитию учащихся и подготовке их к профессиональной деятельности в условиях глобализированного и динамично развивающегося мира. Внедрение этой технологии требует комплексного и системного подхода, но результаты, которые можно достичь благодаря её применению, оправдывают все затраченные усилия и ресурсы. Модульное обучение становится важным инструментом в арсенале современных образовательных технологий, способствующим созданию эффективной и адаптивной системы образования.

Таким образом, изучение особенностей использования технологии модульного обучения в образовательном процессе является важным направлением

научного исследования. Оно позволяет выявить эффективные методики и подходы, способствующие повышению качества образования, и определить пути совершенствования подготовки педагогических кадров. Внедрение технологии модульного обучения открывает новые перспективы для развития образовательной системы, обеспечивая её адаптивность и устойчивость в условиях постоянных изменений и инноваций. В той ситуации, которую сегодня переживает казахское образование, и, в частности, школа, особую потребность педагоги испытывают в надежных педагогических технологиях, т. к. любая технология отвечает на вопрос: как добиться результата.

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

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим понятия «технология»,

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

В словаре русского языка С. И. Ожегова технология определяется как «производства, а также научное описание способов производства» [142, С. 825].

В философской литературе технология определяется как «набор и последовательность операций, выполняемых с помощью данной техники в каждом определенном производственном процессе», наука, как средство достижения поставленной цели, как опыт и навыки, как процесс преобразования любой деятельности, как процесс социального потребления» [205, с. 325].

Современное понимание технологии имеет несколько смыслов:

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

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

Технологические науки класс технических наук, изучающих проблемы превращения природных предметов и процессов в искусственные целесообразные формы.

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

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

л *Технология в методологическом плане* – это совокупность методов и способов целенаправленного изменения (формирования) состояния, свойств, содержания и формы объектов, на которые направлена сознательная человеческая деятельность. Если объектом технологии является производство, например, технических объектов, то мы имеем дело с производственными техническими

технологиями, а если объектом (или одновременно субъектом и объектом) технологии является обучаемый как участник педагогического процесса, то речь идет уже о педагогических технологиях.

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

Таким образом, в современном толковании понятия «технология» прослеживаются такие характерные особенности как: связь науки с производством, целесообразная организация процесса, его структурная расчлененность, координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата, возможность распространения технологического подхода в различные сферы общества, в том числе и образовательную.

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

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

Я

к

о

в

п

Так, Н. О. Яковлева в своем исследовании выделяет три периода истории развития проблемы педагогической технологии: 1) 1940-1960 гг.; 2) 1970-1980 гг.; развития проблемы, определить уже разработанные аспекты, а также малоизученные. Кратко охарактеризуем указанную историческую ретроспективу

п

р

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

ы Одновременно с этим направлением возникает другой технологический подход к построению обучения. Появляется так называемая технология педагогических методов, то есть технология самого построения учебного процесса. Фундаментом этой технологии является программированное обучение. Его характерные черты: уточнение учебных целей и поэтапная процедура их достижения. Ориентация учебного процесса на четкие цели привлекла к программированному обучению внимание педагогов во всем мире. Программированное обучение – это своего рода автоматический репетитор, который ведет ученика путем коротких логически связанных шагов так, что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата. Вследствие этого студенты постепенно приближаются к ответу, который является целью их обучения. Расцвет программированного обучения наблюдается в 60-е годы.

Однако понимание под программированием любого упорядоченного набора дидактических материалов было отвергнуто как упрощение, альтернативой которому можно считать технологическую разработку программы обучения:

составление полного набора учебных целей, подбор критериев их оценки, точное описание условий обучения.

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

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

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

Предметом педагогических технологий является конструирование систем

Подводя итоги исторического экскурса в развитие проблемы разработки и внедрения новых технологий обучения, ориентированных на повышение качества образования обучаемых, считаем возможным констатировать, что, несмотря на существенные сдвиги, данная проблема не стала предметом специальных исследований с точки зрения повышения профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений и до сих пор остается актуальной.

Проанализируем понятие «педагогическая технология».

В настоящее время понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Так, Б. Т. Лихачев понимает под педагогической технологией совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса. Далее он отмечает, что педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. При этом технологический процесс представляет собой определенную систему технологических единиц,

сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения отдельной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков, решения задач и т. п. [119, с. 17].

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

В. П. Беспалько отмечает, что «педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [24, С. 6].

М. А. Чошанов определяет технологию обучения как составную процессуальную часть дидактической системы [214].

А. Г. Молибог как систему указаний, предписаний по оптимизации обучения интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний».

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

Таким образом, резюмируя вышесказанное, под педагогической технологией, вслед за Б. Т. Лихачевым, мы будем понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и

компоновку содержания, форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат.

Мы солидарны с мнением Г. К. Селевко, который полагает, что понятие процессуально описательным, процессуально действенным. Он отмечает, что наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса

о
б
у
ч Это утверждение подтверждается исследованиями М. М. Левиной, которая считает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, то есть образовательным процессом. Она пишет, что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс» [112, С. 6-7].

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

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

По мнению Н. О. Яковлевой «под гибкой педагогической технологией понимается содержание и процесс развертывания определенных технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат и способных оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся условиям, то есть адаптироваться к вариативности уровней сложности и трудностей учебной деятельности» [227, С. 41-42].

Н. Ф. Талызина выделяет общий признак технологии обучения – направленность на практику обучения [192].

А. П. Беляева рассматривает «технологию обучения» как обобщающее понятие и акцентирует внимание на следующих признаках: целеполагание; планирование; научная организация учебно-воспитательного процесса;

использование методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию, повышению эффективности обучения и воспитания [20].

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

Исходя из вышеизложенного, нам представляется, что наиболее продуктивными и в то же время наиболее отвечающими предмету нашего исследования являются критерии технологичности, разработанные Г. К. Селевко эффективность, воспроизводимость. Кратко охарактеризуем каждый критерий.

Концептуальность предполагает опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность выражается в проявлении всех признаков системы: логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность связывается с результативностью и оптимальностью затрат; гарантией достижения определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения,

воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

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

Иными словами, здесь представлен циклический алгоритм действий педагога, многократное повторение которого применительно к новым разделам содержания исчерпывает весь процесс обучения.

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

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

Вопрос о модульном обучении был поставлен в 1972 г. на состоявшейся в Токио Всемирной конференции ЮНЕСКО по просвещению взрослых, на которой

было рекомендовано для непрерывного обучения. Польский дидакт В. Оконь отмечает, что существует, по меньшей мере, две разновидности модульной системы: одна из них получила развитие в США, а вторая в ФРГ. По американской версии, модуль – это часть школьного дня, заполненного соответствующим дидактическим содержанием (полный день работы состоит из 24 модулей или около 360 минут). Немецкая версия модульной системы больше внимания уделяет содержанию, нежели организационным элементам. Модуль по этой версии представляет собой программную единицу, представляющую относительно замкнутый отрезок обучения [143, С. 112].

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

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

- теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- теории развивающегося обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин);
- теории формирования обобщенных умений и навыков в процессе самостоятельной работы школьников (И. Я. Лернер, А. В. Усова);
- идея программированного и кибернетического подходов в обучении (В. П. Беспалько, П. А. Юцявичене).

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

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

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

ч К ведущим принципам модульного обучения ученые в своих исследованиях поддерживают следующие принципы: обособленности элементов; динамичности; деятельности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

л

я П. А. Юцявичене раскрывает содержание указанных принципов следующим образом. Принцип модульности определяется построением учебного материала в

т

и

в

и

л

виде отдельных «функциональных узлов» - модулей, ориентированных на достижение поставленных дидактических целей.

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

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

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

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

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

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

т

е

л

ь

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

На основе теории поэтапного формирования умственных действий

Т. И. Шаповой удалось сформулировать несколько иных принципов

Принцип целевого назначения (модули: познавательные, операционные, смешанные).

Принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.

Принцип обратной связи.

Некоторые ученые, в том числе И. Б. Николаева, М. А. Чошанов, Н. О. Яковлева, склонны к тому, что рамки модульного подхода к обучению оказываются тесными, поскольку описание организации такого образовательного процесса, когда в основу положена интеграция целей, содержания, форм и методов образования, невозможно, исходя из принципов только модульного обучения. Так, И. Б. Николаева указывает на технологию проблемно-модульного обучения. Педагогическая технология проблемно модульного обучения, по мнению И. Б. Николаевой, базируется на единстве принципов системного квантования, проблемности и модульности.

Учитывая реализацию МПС в обучении, она отмечает: проблемномодульного обучения, его цели, содержание и методику организации, являются следующие принципы: модульности; системного квантования; осознанной перспективы (мотивации); проблемности: гибкости; динамичности; когнитивной визуализации» [138, С. 91].

Технология модульного обучения связана с проблемой самообразования, осуществить которую можно на основе принципа индивидуализации. В условиях классно-урочной системы обучения технология модульного обучения в наибольшей степени способствует решению задач индивидуализации. Овладение знаниями при модульном обучении осуществляется посредством набора дидактических материалов с организационно-методическими указаниями, способствующими работе в индивидуальном темпе [227].

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

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

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

Словарь русского языка дает следующее определение: Модуль (от лат. *modus* – мера) – это отделяемая, относительно самостоятельная часть какойнибудь

системы, организации; исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров; законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию

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

Существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и разработки форм и методов обучения. Этим проблемам посвящены работы отечественных и зарубежных авторов Ю. К. Балашова, Н. В. Бородиной, А. А. Вербицкого, В. М. Гареева, Б. Гольдшмидта, М. Гольдшмидта, Дж. Рассела, В. А. Рыжова, М. А. Чошанова, Т. И. Шамовой, П. А. Юцявичене, Н. Е. Эргановой и др.

Так, Б. Гольдшмидт и М. Гольдшмидт понимают под модулем формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенных целей.

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

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

И. Б. Николаева предлагает трактовать модуль как «целевую логически завершенную единицу учебного материала (целевой функциональный узел), построенную на принципах содержательной компактности, проблемности, вариативности, знаково-графической наглядности, предназначенную для достижения конкретных дидактических целей» [138, С. 89].

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

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

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

о Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что толкование модуля с позиций педагогики неоднозначно. Кроме того, до сих пор нет единства во мнении до структуре модуля. Так, Ю. К. Балашов и В. А. Рыжов отмечают, что модуль может включать несколько модульных единиц, каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема. Модульные единицы могут

т

е

л

ь

н

расширять и дополнять содержание модуля в зависимости от требований конкретной профессиональной деятельности [14].

А. А. Вербицкий указывает, что обучающий модуль состоит из фрагмента содержания курса и методических материалов к нему [43].

В. М. Гареевым, с. И. Куликовым, Е. М. Дурко предлагается следующая структура модуля: наименование модуля; теоретические занятия; практические занятия; программное обеспечение; самостоятельная работа; результаты обучения

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

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

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

По мнению М. А. Чошанова модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель;
- список необходимого оборудования, материалов и инструментов;
- список смежных учебных элементов;
- собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями;
- практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу;
- контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе [214, С. 15].

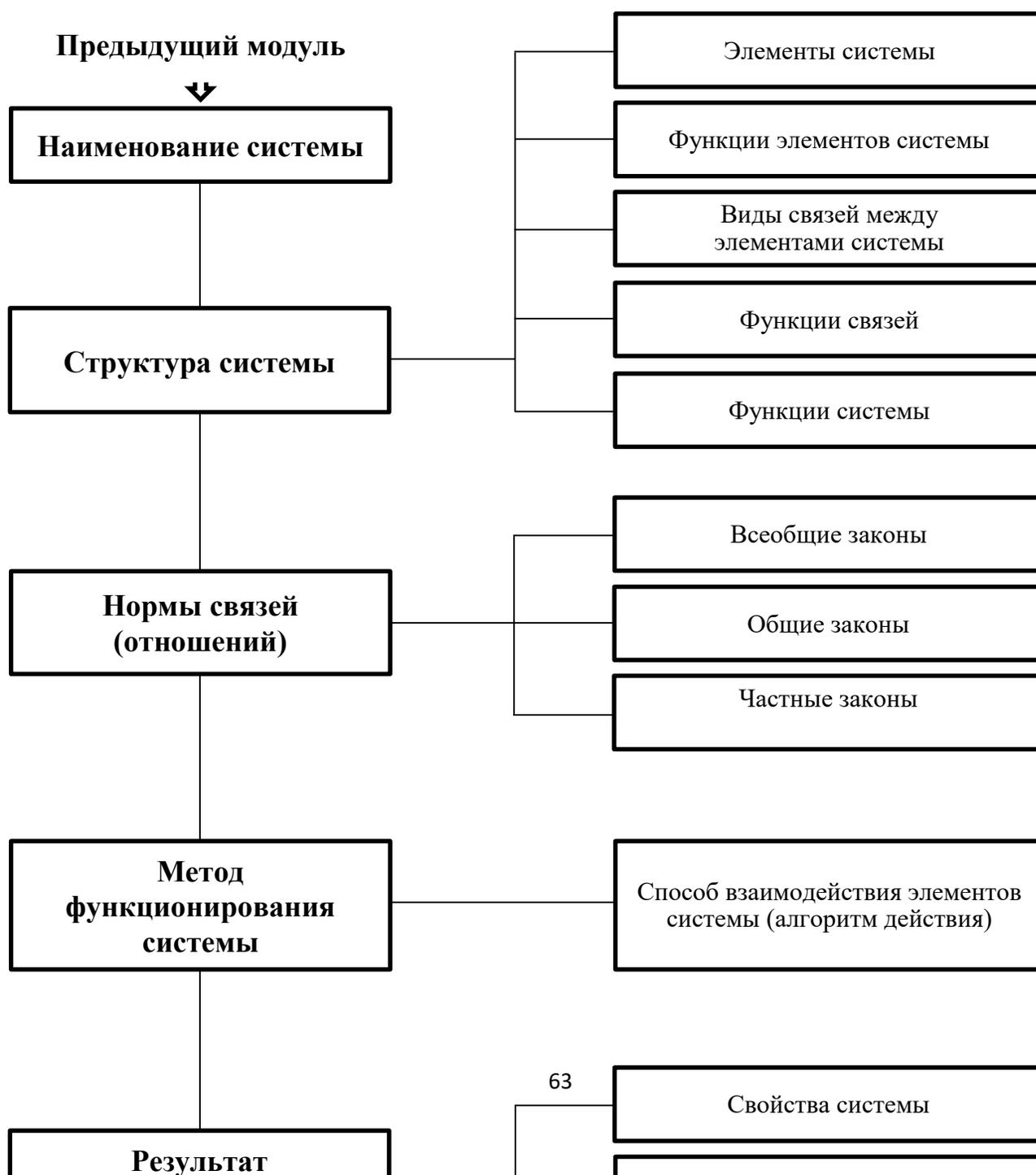
Этот подход, с нашей точки зрения больше напоминает элементы тематического планирования, чем технологию разработки модулей содержания учебной дисциплины.

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

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

С этой точки зрения мы полагаем интересным методологический подход к модульному обучению К. Я. Вазиной, суть которого в следующем. Окружающий мир осознается человеком как система систем [39, 40]. Иначе говоря, любая учебная дисциплина, являющаяся отражением объективного мира, выступает как

система систем. Каждая система закодирована. Следовательно, для взаимодействия с ней необходимо раскодировать, понять ее сущность, выбрать способ взаимодействия. И в первую очередь это касается структуры, функций, свойств, способов жизнедеятельности системы. Модуль как раз и включает в определенной последовательности (алгоритмично) все эти параметры и поэтому становится инвариантным способом описания любой системы. Структура модуля представлена на рисунке 1.3.



Системное отражение мира задается самой структурой модуля; выбор нужной системы (постановка цели деятельности), исследование ее структуры, функций, норм, способов функционирования. Происходит последовательная перекодировка законов функционирования системы до алгоритмов ее деятельности. Практически модуль позволяет человеку раскодировать сущность системы, «увидеть» ее в динамике и опять закодировать, то есть системно заложить в сознание.

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

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

концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [171].

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

о
х
Технология модульного обучения представляет собой инновационный подход, позволяющий значительно повысить качество образовательного процесса. Её применение в различных образовательных контекстах демонстрирует высокую адаптивность и эффективность, что делает эту технологию одной из ключевых в современной педагогике. Внедрение модульного обучения требует от образовательных учреждений готовности к изменениям, а также наличия профессионально подготовленных педагогов, способных реализовать все преимущества этого подхода.

и
Одним из основных преимуществ модульного обучения является его гибкость и возможность адаптации под индивидуальные потребности учащихся. В условиях, когда все больше внимания уделяется личностно-ориентированному обучению, модульный подход позволяет каждому студенту строить свою образовательную траекторию, выбирая наиболее подходящий для себя темп и глубину изучения материала. Это способствует развитию самостоятельности, ответственности и критического мышления у учащихся, что является важным фактором их профессионального и личностного роста.

Модульное обучение также отличается высокой структурированностью, что обеспечивает четкую организацию учебного процесса. Каждый модуль представляет собой логически завершённый блок, включающий теоретические и практические компоненты, что позволяет учащимся получать целостное представление об изучаемой теме. Закрепление знаний и умений происходит через

выполнение практических заданий и проектов, что способствует развитию у студентов навыков применения теории на практике и решению реальных задач.

Важной особенностью модульного обучения является его ориентация на результат. Четкая система контроля и оценки знаний позволяет оперативно выявлять пробелы в знаниях учащихся и корректировать учебный процесс. Это обеспечивает высокую учебную дисциплину и мотивирует студентов к достижению поставленных целей. Внедрение модульного обучения способствует повышению уровня учебной мотивации и вовлеченности студентов, что позитивно сказывается на их академической успеваемости.

Кроме того, модульное обучение способствует развитию у студентов навыков командной работы и взаимодействия. В процессе выполнения групповых проектов студенты учатся эффективно коммуницировать, распределять обязанности, принимать совместные решения и нести ответственность за общий результат. Эти навыки являются крайне важными в современном мире, где успешность профессиональной деятельности во многом зависит от умения работать в коллективе.

Несмотря на очевидные преимущества, успешное внедрение технологии модульного обучения требует значительных усилий и ресурсов. Необходимо обеспечить педагогов соответствующей методической и технической поддержкой, организовать систематическое повышение их квалификации, а также создавать условия для обмена опытом и лучшими практиками. Важным аспектом является также разработка и обновление учебных материалов, соответствующих требованиям модульного подхода.

Таким образом, особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе свидетельствуют о её высоком потенциале и значимости для современной педагогики. Модульное обучение открывает новые перспективы для повышения качества образования, способствуя всестороннему

развитию учащихся и подготовке их к профессиональной деятельности в условиях глобализованного и динамично развивающегося мира. Внедрение этой технологии требует комплексного и системного подхода, но результаты, которые можно достичь благодаря её применению, оправдывают все затраченные усилия и ресурсы. Модульное обучение становится важным инструментом в арсенале современных образовательных технологий, способствующим созданию эффективной и адаптивной системы образования.

Заключени по первой главе

В ряду актуальных проблем, требующих изучения и решения, выдвигается проблема формирования готовности студентов педагогических вузов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе. Актуальность проблемы обусловлена потребностью современного общества в педагогах, способных адаптироваться к изменениям во внешней и внутренней средах, принимать эффективные, прогрессивные решения, приобретать знания и пользоваться ими в различных ситуациях, а также ее недостаточной теоретической и практической разработанностью в педагогике. От современных педагогов требуется участие в разработке образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных, гарантированных способов деятельности по решению образовательных задач.

Под готовностью студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в учебном процессе, мы понимаем целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности,

выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

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

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

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

ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методы научного исследования и материалы, способствующие использованию технологии модульного обучения

Формирование готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологий модульного обучения представляет собой одну из актуальных задач современного образования. В условиях динамично меняющегося образовательного пространства возникает необходимость в инновационных подходах к обучению, которые позволят более эффективно передавать знания и навыки студентам. Одной из таких инновационных технологий является модульное обучение, которое способствует индивидуализации образовательного процесса и повышению его эффективности.

В рамках исследования по теме формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологий модульного обучения были использованы следующие методы научного исследования: анализ литературы по проблеме исследования, в том числе историографии, анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования, анализ учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла, анализ литературы по проблеме исследования, методы математической статистики.

Первый этап исследования включал в себя анализ существующей научной литературы по теме модульного обучения и педагогической подготовки. Было проведено глубокое изучение трудов отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих различные аспекты модульного обучения, его преимущества и недостатки, а также методики внедрения данной технологии в образовательный процесс.

Историография проблемы позволила проследить эволюцию модульного обучения, выявить ключевые этапы его развития и основные тенденции. Было установлено, что модульное обучение имеет богатую историю, начавшуюся с

середины XX века, и до сегодняшнего дня оно продолжает активно развиваться, интегрируясь в различные образовательные системы.

Для понимания того, какие требования предъявляются к подготовке студентов высших учебных заведений, был проведен анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования. Данный анализ позволил выявить, какие компетенции и навыки должны быть сформированы у выпускников педагогических вузов, чтобы они могли успешно использовать технологии модульного обучения в своей профессиональной деятельности.

Были рассмотрены нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс в педагогических вузах, включая государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты педагогов и другие нормативные акты. В результате анализа были выявлены основные компетенции, связанные с применением технологий модульного обучения, такие как умение планировать и организовывать образовательный процесс, использовать современные образовательные технологии и средства, а также оценивать результаты учебной деятельности.

Анализ учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла. Следующим этапом исследования стал анализ учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла, которые являются основой подготовки студентов высших учебных заведений. Было проведено исследование учебных программ по таким дисциплинам, как педагогика, психология, методика преподавания и другие, с целью выявления содержания и методов обучения, способствующих формированию готовности к использованию модульного обучения. Анализ показал, что современные учебные планы и программы в значительной мере ориентированы на формирование у студентов необходимых педагогических компетенций. В то же время, было выявлено, что в учебных

программах не всегда уделяется достаточное внимание практическим аспектам применения модульного обучения, что требует дополнительной проработки и корректировки.

В условиях современных образовательных реформ и инновационных подходов к обучению важным аспектом является подготовка студентов высших учебных заведений к использованию передовых технологий. Одной из таких технологий является модульное обучение, которое предполагает структурирование учебного материала в отдельные модули, обеспечивая гибкость и индивидуализацию образовательного процесса. Формирование готовности студентов высших учебных заведений к использованию данной технологии требует применения различных методов научного исследования.

Диагностические методы исследования включают в себя различные подходы к сбору данных о состоянии готовности студентов высших учебных заведений к применению модульного обучения. *Анкетирование* представляет собой метод сбора информации посредством заранее подготовленных вопросов, на которые респонденты отвечают в письменной форме. Этот метод позволяет охватить большое количество участников и получить количественные данные.

Для проведения анкетирования были разработаны анкеты, включающие вопросы, касающиеся знаний, умений и отношения студентов к технологии модульного обучения. Анкеты были распределены среди студентов педагогических вузов, участвующих в исследовании. Вопросы анкеты охватывали следующие аспекты: Знание основ модульного обучения, Опыт использования модульного обучения, Отношение к модульному обучению. Оценка собственной готовности к применению модульного обучения.

Анализ анкет показал, что большинство студентов имеют базовые знания о модульном обучении, однако практический опыт его применения у них ограничен. Отношение к модульному обучению в целом положительное, однако многие

студенты отметили необходимость дополнительной подготовки и поддержки со стороны преподавателей.

Интервьюирование включает в себя проведение личных бесед с участниками исследования, что позволяет получить более глубокие и качественные данные. Этот метод используется для детального изучения мнений и опыта респондентов.

Были проведены полу структурированные интервью с преподавателями и студентами, участвующими в исследовании. Интервью включали вопросы о личном опыте использования модульного обучения, восприятии этой технологии, а также о проблемах и трудностях, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Интервьюирование выявило, что преподаватели, имеющие опыт использования модульного обучения, отмечают его высокую эффективность, особенно в части индивидуализации образовательного процесса. Студенты, участвовавшие в интервью, также положительно оценивают модульное обучение, но указывают на недостаток методических материалов и практических навыков.

Опросы являются эффективным методом сбора мнений и оценок большого количества участников. Опросы позволяют получать данные о распространенности определенных взглядов и установок.

Были проведены онлайн-опросы среди студентов педагогических вузов. Вопросы опроса были направлены на оценку знаний и умений студентов в области модульного обучения, а также на выявление их потребностей и ожиданий в отношении подготовки к использованию этой технологии.

Опросы показали, что студенты признают значимость модульного обучения, но испытывают затруднения при его применении на практике. Большинство респондентов высказались за необходимость введения специализированных курсов и тренингов по модульному обучению в образовательные программы.

Беседы представляют собой неформальные разговоры с участниками исследования, что позволяет выявить их мнения и настроения в непринужденной обстановке.

Беседы проводились в малых группах, что создавало атмосферу доверия и открытости. В ходе бесед обсуждались личные впечатления студентов и преподавателей от использования модульного обучения, а также их предложения по улучшению подготовки в этой области.

Беседы показали, что студенты и преподаватели видят в модульном обучении большие возможности для повышения качества образования. Участники отметили необходимость активного обмена опытом и лучшими практиками, а также подчеркнули важность методической поддержки и руководства со стороны образовательных учреждений.

Применение диагностических методов исследования, таких как анкетирование, интервьюирование, опросы и беседы, позволило получить комплексную картину состояния готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения. Результаты исследования показали, что для эффективного формирования этой готовности необходимо:

Включение специализированных курсов по модульному обучению в учебные программы: Это поможет студентам приобрести теоретические знания и практические навыки, необходимые для успешного применения модульного обучения.

Проведение регулярных тренингов и практических занятий: Практические занятия и тренинги позволят студентам применить полученные знания на практике и подготовиться к реальной педагогической деятельности.

Разработка методических материалов и рекомендаций: Методические материалы и рекомендации помогут преподавателям и студентам эффективно использовать модульное обучение в образовательном процессе.

Организация обмена опытом и лучшими практиками: Обмен опытом и лучшими практиками среди преподавателей и студентов способствует распространению успешных методов и подходов к использованию модульного обучения.

Методическая поддержка и руководство: Образовательные учреждения должны оказывать методическую поддержку и руководство преподавателям и студентам, внедряющим модульное обучение.

Эти меры позволяют студентам успешно интегрировать технологию модульного обучения в свою педагогическую практику, что, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образовательного процесса и индивидуализации обучения.

В современных условиях подготовки педагогов важную роль играет освоение инновационных технологий обучения, таких как модульное обучение. Модульное обучение позволяет структурировать учебный материал в виде отдельных модулей, что способствует гибкости и индивидуализации образовательного процесса. Для формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию этой технологии необходимо не только теоретическое обучение, но и практическая апробация методов.

Использование педагогического эксперимента как метода научного исследования, направленного на изучение и оценку процесса формирования готовности студентов высших учебных заведений к применению технологии модульного обучения.

Педагогический эксперимент представляет собой метод эмпирического исследования, при котором в условиях, максимально приближенных к реальным,

изучается влияние определенных педагогических воздействий на образовательный процесс. В рамках данного исследования педагогический эксперимент использовался для выявления эффективности различных методик и подходов к подготовке студентов высших учебных заведений к применению модульного обучения.

Результаты педагогического эксперимента показали значительное улучшение уровня подготовки студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Были выявлены следующие позитивные изменения:

Увеличение теоретических знаний: Студенты экспериментальной группы продемонстрировали более глубокие знания о модульном обучении и его принципах.

Повышение практических навыков: Студенты экспериментальной группы успешно разрабатывали и проводили учебные занятия с использованием модульного подхода, что свидетельствует о высокой практической готовности.

Улучшение мотивации: Студенты экспериментальной группы проявили более высокий уровень мотивации и интереса к использованию модульного обучения в своей педагогической деятельности.

Развитие рефлексивных способностей: Участие в рефлексивных занятиях способствовало развитию у студентов умения анализировать и оценивать собственную педагогическую деятельность.

Педагогический эксперимент показал свою высокую эффективность в формировании готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения. Результаты исследования подтверждают необходимость включения специальных курсов и тренингов по модульному обучению в учебные программы педагогических вузов. Для дальнейшего совершенствования подготовки студентов высших учебных заведений предлагается:

1. Разработка методических рекомендаций: Создание методических материалов и рекомендаций для преподавателей, направленных на интеграцию модульного обучения в учебный процесс.

Организация регулярных тренингов и семинаров: Проведение регулярных тренингов и семинаров для студентов и преподавателей, направленных на повышение их квалификации в области модульного обучения.

Создание условий для практического применения: Обеспечение студентов возможностями для практического применения полученных знаний и навыков в реальных образовательных условиях.

Активное использование рефлексии: Внедрение рефлексивных практик в образовательный процесс для анализа и улучшения педагогической деятельности.

Таким образом, использование педагогического эксперимента как метода научного исследования позволило получить ценные данные о процессе формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения и определить направления для дальнейшего совершенствования подготовки педагогов.

В данном параграфе рассматриваются методы математической статистики, использованные в исследовании формирования готовности студентов высших учебных заведений к применению технологии модульного обучения.

Методы математической статистики включают широкий спектр инструментов и техник для анализа количественных данных. В рамках данного исследования были использованы следующие методы:

Описательная статистика.

Корреляционный анализ.

Регрессионный анализ.

Тестирование гипотез.

Анализ дисперсии (ANOVA).

Описательная статистика позволяет суммировать и описать основные характеристики данных. В этом исследовании использовались следующие показатели описательной статистики:

Среднее значение: Средний балл студентов по результатам тестирования и оценкам.

Медиана: Центральное значение в упорядоченном наборе данных.

Мода: Наиболее часто встречающееся значение в наборе данных.

Стандартное отклонение: Мера разброса значений вокруг среднего.

Коэффициент вариации: Отношение стандартного отклонения к среднему значению, выраженное в процентах.

Описательная статистика была использована для анализа результатов тестирования студентов и их успеваемости. Средние значения и стандартные отклонения позволили оценить общий уровень знаний и степень вариативности среди студентов.

Корреляционный анализ используется для выявления взаимосвязей между переменными. В данном исследовании использовались следующие коэффициенты корреляции:

Коэффициент корреляции Пирсона: Мера линейной связи между двумя количественными переменными.

Коэффициент корреляции Спирмена: Мера монотонной связи между двумя переменными.

Корреляционный анализ был использован для выявления взаимосвязи между успеваемостью студентов и их готовностью к использованию модульного обучения. Также анализировались связи между различными аспектами педагогической подготовки и результатами студентов.

Тестирование гипотез используется для проверки статистических предположений о данных. В данном исследовании использовались следующие методы тестирования гипотез:

t-тест: Тест для сравнения средних значений двух групп.

χ^2 -тест (хи-квадрат): Тест для проверки независимости категориальных переменных.

Тестирование гипотез использовалось для проверки значимости различий в успеваемости между экспериментальной и контрольной группами студентов. Также проверялась значимость различий в результатах тестирования до и после введения модульного обучения.

Применение методов математической статистики в исследовании позволило получить следующие результаты:

Описательная статистика показала, что средний уровень знаний студентов значительно увеличился после введения модульного обучения. Средние значения успеваемости выросли, а стандартные отклонения уменьшились, что свидетельствует о более равномерном распределении знаний среди студентов.

Корреляционный анализ выявил значимые положительные корреляции между участием в модульном обучении и успеваемостью студентов. Коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена показали сильную связь между этими переменными.

Регрессионный анализ показал, что ключевыми факторами, влияющими на успех студентов в модульном обучении, являются уровень предварительной подготовки, мотивация и участие в практических занятиях. Множественная регрессия позволила построить модель, объясняющую большую часть вариативности в результатах студентов.

Тестирование гипотез подтвердило значимость различий в успеваемости между экспериментальной и контрольной группами. Результаты t-теста и Z-теста

показали, что введение модульного обучения приводит к статистически значимым улучшениям в успеваемости студентов.

Использование методов математической статистики в исследовании формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения позволило получить объективные и количественные данные, подтверждающие эффективность модульного подхода. Результаты исследования показали значительные улучшения в уровне подготовки студентов и их готовности к применению модульного обучения в своей педагогической практике.

Для полноценного раскрытия сущности и содержания темы диссертации "Педагогические условия формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения" мы использовали следующие материалы:

Научные статьи и исследования: Работы, посвященные пониманию сущности модульного обучения, его методологии, преимуществам и ограничениям. Исследования, проводимые в образовательных учреждениях, нацеленные на выявление эффективных педагогических условий для успешного внедрения модульного обучения.

Учебные пособия и методические материалы: Методические пособия, описывающие конкретные практики и методики использования модульного обучения в различных предметных областях. Учебные материалы, разработанные для подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульного обучения.

Отчеты и исследовательские работы: Отчеты об исследованиях, проведенных в рамках научных проектов, цель которых – выявление педагогических условий, способствующих формированию готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульного обучения.

Диссертации и магистерские работы, затрагивающие тему модульного обучения и педагогических условий его внедрения.

Публикации научных журналов и конференций: Статьи, опубликованные в научных журналах, содержащие результаты исследований по формированию готовности учителей к модульному обучению. Материалы, представленные на научных конференциях, касающиеся вопросов модульного обучения и педагогических условий его успешного применения.

Электронные ресурсы и онлайн-платформы: Веб-сайты, предоставляющие доступ к электронным книгам, статьям, видео-лекциям и другим материалам, посвященным модульному обучению и его педагогическим аспектам.

Онлайн-курсы и тренинги, ориентированные на подготовку учителей к использованию современных образовательных технологий, включая модульное обучение.

Эти материалы представляют разнообразную информацию, необходимую для глубокого понимания темы диссертации и ее успешного исследования. Они могут использоваться как источники данных, литературные источники, а также для анализа и обсуждения в рамках исследовательской работы.

Научно-практические конференции и семинары: Материалы, представленные на конференциях и семинарах, посвященных современным тенденциям в образовании, в том числе модульному обучению, а также опыт внедрения новых методик в образовательный процесс.

Эти материалы нами были использованы как источник информации, вдохновения и практической поддержки для педагогов и исследователей, занимающихся вопросами модульного обучения и его внедрения в образовательную практику.

Современное образование стремительно развивается, и одной из ключевых тенденций является внедрение инновационных технологий обучения. Одной из

таких технологий является модульное обучение, которое позволяет гибко адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности и возможности учащихся. В этой связи особую значимость приобретает подготовка студентов высших учебных заведений к эффективному использованию модульного обучения. Настоящая статья посвящена рассмотрению педагогических условий, необходимых для формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения.

Модульное обучение представляет собой методику, при которой учебный процесс организован в виде самостоятельных блоков (модулей), каждый из которых посвящен определенной теме или проблеме. Основные принципы модульного обучения включают:

Структурированность: Учебный материал разбит на отдельные модули, каждый из которых имеет четко определенные цели и задачи.

Гибкость: Возможность адаптации темпа и содержания обучения в зависимости от индивидуальных потребностей учащихся.

Самостоятельность: Стимулирование учащихся к самостоятельному освоению материала и развитию навыков самообразования.

Целеполагание: Четкое определение образовательных целей и результатов для каждого модуля.

Эти принципы делают модульное обучение эффективным инструментом для повышения качества образования и индивидуализации учебного процесса.

Теоретическая подготовка предполагает изучение концептуальных основ и принципов модульного обучения. Это включает:

– Изучение научной литературы: Ознакомление с основными теоретическими подходами, исследованиями и публикациями по модульному обучению.

– Курсы и лекции: Проведение специализированных курсов и лекций, посвященных модульному обучению, его преимуществам и особенностям.

Цель теоретической подготовки – обеспечить студентов высших учебных заведений необходимыми знаниями о модульном обучении и его методологических основах.

Практическая подготовка включает:

– Разработку учебных модулей: Практическое задание по разработке учебных модулей для различных предметов и уровней образования.

– Проведение уроков с использованием модульного обучения: Организация и проведение учебных занятий с использованием разработанных модулей.

– Практические семинары и тренинги: Участие в семинарах и тренингах, направленных на освоение практических навыков модульного обучения.

Практическая подготовка позволяет студентам применить теоретические знания на практике и приобрести необходимый опыт в разработке и использовании учебных модулей.

Методическая поддержка включает создание условий для разработки и внедрения модульного обучения:

– Разработка методических рекомендаций: Создание и распространение методических материалов, пособий и рекомендаций по модульному обучению.

– Консультации и менторство: Организация консультаций и менторской поддержки для студентов высших учебных заведений, внедряющих модульное обучение.

– Обмен опытом: Проведение семинаров и круглых столов, где педагоги могут обмениваться опытом и лучшими практиками.

Методическая поддержка способствует развитию профессиональных компетенций учителей и повышению качества образовательного процесса.

Психолого-педагогическая поддержка направлена на создание благоприятных условий для формирования готовности к использованию модульного обучения:

– *Психологическая подготовка*: Работа с студентом или учителями по развитию устойчивости к стрессу, уверенностью в своих силах и готовности к нововведениям.

– *Педагогическая поддержка*: Помощь в адаптации к новым методам обучения, развитие педагогического мастерства и коммуникативных навыков.

– *Социальная поддержка*: Создание благоприятного социального климата в педагогическом коллективе и среди студентов.

Эти меры способствуют формированию у студентов высших учебных заведений позитивного отношения к модульному обучению и уверенности в своих силах.

Формирование готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения требует системного и комплексного подхода. Необходимы теоретическая и практическая подготовка, методическая и психолого-педагогическая поддержка, а также регулярная оценка и рефлексия. Создание благоприятных педагогических условий способствует развитию профессиональных компетенций учителей и повышению качества образования. Внедрение модульного обучения позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности учащихся, что является ключевым фактором в развитии современного образования.

2. 2. Педагогические условия формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

Центральным вопросом нашего исследования является вопрос о выявлении педагогических условий, обеспечивающих готовность студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения. Как отмечает Ю. К. Бабанский, "эффективность педагогического процесса естественным образом зависит от условий, в которых он протекает" [13, с. 120].

Прежде всего, давайте рассмотрим, что такое условие, и определим ее характеристики. условие как философская категория " выражает отношение объекта к окружающим его явлениям, без которого он не может существовать. Сам объект выступает как нечто зависимое, а условие – как относительно внешняя разновидность объективного мира" [205, с. 497]. Более того, состояние – это нечто, от чего зависит что-то еще (зависимое), существенный компонент набора объектов (вещей, состояний, их взаимодействий), из наличия которого обязательно следует существование данного явления. Совокупность особых условий этого явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. Таким образом, условие, как одна из категорий детерминизма, представляет собой момент всеобщей диалектической взаимосвязи [205, с. 497-498].

Философский энциклопедический словарь утверждает, что " условие – это нечто, от чего зависит что-то еще (зависимое), существенный компонент набора объектов (вещей, состояний, взаимодействий), из наличия которого обязательно следует существование данного явления" [205]. Условия, как считает С. Н. Борунова, – это правила, которые обеспечивают нормальное функционирование чего-либо" [144, с. 85]. Философская интерпретация понятия " условие ", которая в целом верна, требует педагогического понимания. В словаре русского языка С. И. Ожегов, условие определяется как: правила, установленные в какой-то сфере жизни, деятельности. условие, в которой что-то происходит. обстоятельство, от которого что-то зависит [142, с. 869]. Преподаватели-исследователи по-разному

трактуют педагогические условия. Например, педагогические условия – это "педагогические обстоятельства, сопровождающие агента, которые способствуют или нейтрализуют проявление педагогических закономерностей, вызванных действием агентов" [158, с. 93-94]. Факторы и условия настолько тесно взаимосвязаны, что между ними нет чёткого различия. Агент (от латинского *agent*, производящий) определяется как "причина, движущая сила любого процесса, явления, которая определяет его характер или его индивидуальные особенности" [186, с. 140]. В философской литературе [148] агент – это активная сила, которая вызывает положительные или отрицательные изменения в состоянии объекта анализа. Выделяются факторы-условия и факторы-причины. Ситуационный агент – это агент, от присутствия которого зависит появление или исчезновение эффекта, который он не производит сам по себе. Причинный фактор по отношению к следствию выступает одновременно и как причина трансформации следствия, и как условие, необходимое для появления последнего. Между факторами и условиями существует диалектическая взаимосвязь, выражающаяся во взаимных переходах. Поэтому факторы часто играют роль условий. Однако, в отличие от фактора, непосредственно создающего то или иное явление, условие представляет собой среду, в которой это явление возникает, существует и развивается. Как отметил Н. С. Посталюк, "педагогические условия – это среда, условия, в которых действуют педагогические факторы" [158, с. 123]. По словам В. И. Андреев, педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, проектирования и применения элементов, содержания, методов (техник), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей" [10, с. 70]. В научных исследованиях предпринимались попытки классифицировать условия, способствующие активизации познавательной деятельности и разработке эффективных систем управления усвоением знаний. Шамова группирует условия, способствующие активизации познавательной деятельности, следующим образом:

условия, в которых преобладает цель – обеспечение формирования стимула к деятельности; условия, целью которых является обеспечение успеха формирования знаний и умений на основе управления процессом обучения; условия, в которых преобладает цель – обеспечение формирования стимула к деятельности. в которой главное – включить каждого человека в активное обучение [217]. Н. Ф. Талызина [191] разработала систему условий для эффективного управления деятельностью по приобретению знаний, которая включает в себя: – необходимость в точно определённом объекте, наличие конструктивной чётко понимаемой цели, наличие программного воздействия на процесс с учётом элементов; получение и обработка информации; осуществление корректирующих мер. Эти общие педагогические требования подходят для управления любым процессом приобретения знаний и умений, в том числе для формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе. Система подготовки студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения может успешно работать только при определённом наборе условий, поскольку случайные, разные условия не могут эффективно решить эту проблему. Исследования показывают, что набор условий должен представлять собой динамичный комплекс, охватывающий все аспекты изучаемого явления и в то же время учитывающий меняющийся характер профессионально-педагогической подготовки студентов. Основываясь на приведённых выше определениях, мы суммируем определение педагогических условий и за рабочее определение берем следующее определение: **«Педагогические условия готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения представляют собой комплекс мер в процессе обучения студентов, обеспечивающих повышение их профессиональной компетентности».**

Для того, чтобы выявить основные педагогические условия готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения, мы сначала рассмотрели особенности профессиональной педагогической деятельности, выявили факторы, влияющие на повышение профессиональной компетентности педагогов; специфику процесса использования технологии модульного обучения в высшей школе; определили структуру готовности к использованию технологии модульного обучения. В диссертации мы выделяем следующие педагогические предпосылки готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе: в основе организации учебной деятельности студентов лежит педагогическая рефлексия, которая является ключевым звеном профессионального самоопределения личности; содержание отдельных кафедр педагогики структурировано с учётом модульного подхода, который включает в себя сочетание определения целей, основных принципов проектирования образовательных модулей и учебно-методических материалов к ним, системы мониторинга и оценки; образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практических занятий. подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности путём организации взаимодействия в малых группах. Давайте рассмотрим состояние развития педагогических условий, которые мы проследили в теории науки. Как мы уже отмечали, одной из составляющих модульной технологии обучения является организация рефлексивной деятельности. Следуя логике нашего исследования, мы раскроем, какой смысл мы вкладываем в понятия "рефлексивная деятельность" и "педагогическая рефлексия". С этой целью мы проанализируем, как рефлексия представлена в философских, психологических и педагогических исследованиях. Этимология слова "рефлексия" восходит к латыни (*reflexus* – отражённый), что буквально переводится как "обращение вспять, отражение внутреннего состояния,

самопознания, самоанализа" [142, с. 701]. В философии это понятие трактуется как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление собственных действий и их закономерностей" [205, с. 262], как "принцип мышления, который направляет человека к пониманию и осознанию своих собственных форм и состояний. Деятельность по самопознанию, раскрывающая внутреннюю структуру и особенности духовного мира человека" [205]. В психологии рефлексия понимается как "процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний" [101, с. 318], процесс двойного, отражённого взаимно отражения предметов друг от друга, содержанием которого является воспроизведение, рекреация атрибутов друг друга" [101, с. 319]. В отечественной психологии изучение рефлексии началось с исследований Б. Г. Ананьева, П. Р. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, И. М. Сеченова. В них термин "рефлексия" использовался как объяснительный принцип организации и развития человеческой души. Как показали исследования С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова [189], в настоящее время понятие "рефлексия" предстаёт в психологической науке в следующих свойствах:

1. Объяснительный принцип, позволяющий раскрыть содержание различных факторов, половина из которых изучается в экспериментальных исследованиях психических процессов, личности и коммуникации.
2. Творческое мышление, например, как неотъемлемый компонент некоторых других психических процессов.
3. Как объект специального психологического исследования (например, изучение рефлекторных ожиданий личности, рефлекторного механизма мышления в подростковом возрасте и т. д.)

При этом акцентируется та или иная сторона рефлексии, в зависимости от цели исследования. С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов [189] отмечают, что в

отечественной психологии изучаются 4 основных аспекта рефлексии: совместный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный.

Изучению кооперативных аспектов рефлексов были посвящены работы Н. Г. Алексеева [7], Г. Щедровицкого [219]. В них рефлекс интерпретируется как результат деятельности "субъекта", который находится во внешней позиции по отношению к деятельности. Кооперативная сторона рефлекса обеспечивает координацию профессиональной позиции и совместных действий субъекта в коллективной деятельности. Особенностью коммуникативного аспекта рефлексии является то, что Г. М. Андреева, А. В. Петровский рефлекс рассматривают как важную составляющую развитого общения и межличностного восприятия. Как связь партнеров изучения личностных аспектов рефлексов осуществляется К. А. Абульхановой-Славской [3, 4]. Что их объединяет, так это понимание рефлексии как процесса осмысления внутреннего мира, ситуации и деятельности человека. Определению интеллектуальной стороны рефлексов посвящены исследования Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова. В. В. Давыдов интерпретирует рефлекс как способность субъекта "идентифицировать, анализировать и соотносить свои действия с объективной ситуацией" [56, с. 341]. Такой подход позволяет раскрыть психологические механизмы когнитивных процессов, в частности теоретического мышления. Наше исследование подтверждает точку зрения В. А. Метаева, который определяет рефлекс как "сложное интегрированное образование, зависящее от индивидуальных психологических, физиологических и личностных качеств, профессиональных способностей и знаний субъекта" [130, с. 9], "появление рефлексов в деятельности должно содержать трудности, которые дают возможности для развивающей деятельности посредством отражение опыта" [130, с. 12]. Таким образом, анализ научной литературы характеризует рефлексии с разных методологических позиций: объяснительные принципы человеческого мышления, активность сознания,

процессы понимания и осмысливаемой, особые виды знания, проведение исследований, направленных на самого себя, механизмы сферы продуктивного мышления, компоненты творческое мышление, процессы самоанализа, важнейшие механизмы саморегуляции, позволяющие подчеркнуть разнообразие через определение этого понятия. К. А. Абульханова-Славская, считает саморегуляцию: «Понимать себя и других с помощью логики. Мы считаем, что нет смысла противопоставлять все эти характеристики рефлексов друг другу и доказывать, какая из них более точная, поскольку их разнообразие только подтверждает, что рефлекс очень важен в профессиональном становлении человека» [3, 4]. Роль рефлексии в осознании и выработке критериев оценки личности, способностей, притязаний и намечаемой деятельности заключается в свободе личности, свободе манёвра, свободе выбора и свободе отказа. Это основа субъектности самопознания. Все моменты, необходимые для самопознания, саморазвития, творческой и профессиональной самореализации, должны быть отражены. Рефлексия выступает в качестве определяющего фактора профессионального развития личности. Категория "деятельность" представлена рядом подробных теоретических исследований, проведённых в различных аспектах, как в научной литературе [2, 16, 47, 48, 82]. В психологии деятельность определяется как "форма активного отношения человека к окружающему миру, определяемая осознанными целями и связанная с преобразованием действительности" [161, с. 293], форма мыслительной деятельности индивида, направленная на познание и преобразование окружающего мира и самого индивида" [90, с. 37]. Такая трактовка общепризнанно в философии: деятельность трактуется как "процесс, посредством которого человек творчески воспроизводит и преобразует природу, тем самым делая себя активным субъектом, а природные явления, которые он покоряет, являются объектами его деятельности" [205, с. 108]. Субъектность деятельности находит своё выражение в установках, целях и мотивах,

определяющих направленность и избирательность деятельности, "это определённое отношение человека к окружающему миру, содержанием которого является осознанное изменение и трансформация на благо людей". Деятельность включает в себя цели, средства, результаты и процесс сам по себе [31, с. 381].

Учитывая вышеизложенное, исходя из рамок нашего исследования, мы определяем рефлекторную активность как особую специфическую форму отношения человека к миру, которая зависит от индивидуальных психологических, физиологических и личностных качеств, профессиональных способностей и знаний, позволяющих ему ориентироваться в постоянно меняющихся жизненных условиях, подчёркиваем основные вещи, ставьте цели и выбирайте наилучший способ взаимодействия с окружающей средой. Это будет. В конечном счёте, развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает непрерывное профессиональное развитие специалистов и формирование потребности в профессиональной мобильности. Как известно, основной деятельностью на этапе профессиональной подготовки специалистов является педагогическая и профессиональная. Профессиональное самоопределение, вхождение в профессию – это главная черта студентов колледжа. С другой стороны, рефлексивность выступает фактором формирования системы профессионального и личностного самоопределения, интеллектуального и творческого становления личности. Поэтому при организации экспериментальной работы по выбранному вопросу рекомендуется обратить внимание на формирование профессиональных или, скорее, учебных рефлексов. На наш взгляд, это фактор, который активизируется благодаря специально созданным условиям и, соответственно, способствует интеллектуальному, творческому и профессиональному развитию личности. Профессионально-педагогическая подготовка студентов высших учебных заведений состоит из трех основных разделов: общекультурной подготовки, психолого-педагогической

подготовки и специальной подготовки. Цель общекультурной подготовки – сформировать у студентов высших учебных заведений общую культуру личности и способность к саморазвитию с гуманистической позиции, формирование надлежащей самооценки. Целью психолого-педагогической подготовки является формирование педагогом средств профессионального самоопределения и саморазвития на основе деятельностного подхода, обеспечение овладения структурой педагогической деятельности путём её изучения, прогнозирования и применения. Психолого-педагогическая подготовка обеспечивает получение студентами знаний о закономерностях педагогических процессов, развитие педагогических навыков и умений, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности. Система психолого-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений включает элементы методологической, теоретической, методико-методической и практической (технической) подготовки. Целью специальной подготовки студентов высших учебных заведений является получение знаний по своей специальности и овладение содержанием и методами естественных наук, которые являются основой учебных предметов образовательных учреждений.

Навыки рефлексивной деятельности в контексте определённой подготовки студента вуза (необходимо повысить осведомлённость об информации, связанной с содержанием, целями и задачами изучения цикла в специальной области). Самооценка и самокоррекция уровня владения соответствующими знаниями, навыками и умениями. Следовательно, рефлексивные навыки в образовательной деятельности необходимы для обработки, распознавания информации в рамках общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовки, а место рефлексивных навыков в системе профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического факультета схематично показано на рисунке. 2. 1.



Рис. 2.1. Место рефлексивных умений в системе профессионально педагогической подготовки студентов педагогических специальностей.

Согласно вышеизложенному, педагогическая рефлексия в нашем понимании – это конкретная форма отношения студента вуза к педагогической деятельности, глубокое знание структуры этой деятельности и соотношения между этими знаниями и имеющимися у него способностями, которая, помимо самонаблюдения, включает в себя изучение всего арсенала методов психолого-педагогического исследования – от самоанализа до анкетирования и тестов.

Рассматривая модульный подход, мы рассмотрели вторую педагогическую ситуацию – структуру отдельных разделов общепедагогической области. Известно, что конкретное содержание образования определяется учебными планами и учебниками.

Это нормативный документ, который определяет состав, структуру и порядок представления материалов для исследований в каждой области с

разбивкой по годам исследований, отделам и темам (70, с. 65). По каждому предмету указан объем знаний (понятия, факты, основные законы, рекомендации), методы деятельности (виды упражнений, типы заданий, навыки и умения). Программа показывает ожидаемые результаты обучения, выявляет междисциплинарные связи и демонстрирует базовые знания, необходимые для успешного изучения предметов и кафедр. Часто определяются примерные методологические модели изучения материалов (основные понятия, логика и общие методы работы). Каждая программа должна включать: пояснительный текст, в котором определяются цели и основные направления работы в рамках курса, освещаются основные идеи, базовые подходы и наиболее распространённые методы исследования. Тематическое планирование с примерным распределением времени по темам. Разделы, раскрывающие содержание каждого предмета, содержат факты, доказательства, законы, теорию, результаты, подлежащие изучению, объекты применения и навыки, необходимые для контроля. Методические указания о том, как изучать часть курса (методы, базовые демонстрации, практические работы и т. д. Ссылки, в которых указаны основные и дополнительные ссылки. Исторически сложилось так, что существовало две системы построения учебной программы: линейная и концентрическая. Суть линейного метода создания учебной программы заключается в том, что отдельные части учебного материала располагаются подобно первой строке, образуя непрерывную последовательность звеньев, которые тесно взаимосвязаны и взаимозависимы – этапы учебной работы, как правило, проходят только один раз. Кроме того, новое построено на основе того, что уже известно и тесно связано с ним. Линейные структуры логичны и экономичны, но они не обеспечивают достаточной глубины и осознанности изучения материала из-за возрастных ограничений, особенно в младших классах. Концентрические методы построения учебной программы позволяют

преподносить один и тот же материал несколько раз, но с элементами усложнения, расширения, обогащения содержания образования новыми элементами, и, хотя концентрические круги замедляют темп обучения и отнимают много времени на изучение материала, иногда создают у учащихся иллюзию, чтобы они осознавали проблемы, с которыми они постоянно сталкиваются, концентрические круги обеспечивают более глубокое усвоение знаний и более значительный прогресс в развитии. Отрицательная сторона линейной и концентрической структуры программы может быть нейтрализована, а прочность может быть сохранена с помощью так называемого спирального расположения материала. Особенность этого подхода в том, что сначала изучаемые проблемы решаются постепенно – на основе расширения и углубления спектра познания и когнитивного опыта. Этот процесс постоянно прогрессирует, а не эпизодичен, часто после нескольких лет отдыха возвращается к конкретной проблеме (Ч. Куписевич). К сожалению, как отмечает В. И. Загвязинский, пока что программа неадекватно отражает основные результаты обучения: уровень развития, степень самостоятельности учащихся, подготовку к творческой деятельности. Основная трудность заключается в том, что эти показатели очень изменчивы и индивидуальны, а их интеграция или ограничение очень опасны для привычек образа жизни [70, с. 66]. Поэтому необходимо найти новый подход к построению образовательных программ. Одним из таких подходов является модульный. Программа настраивается на основе модулей. Модуль понимается как неизменяемый интеграционный инструмент, обеспечивающий не только систематизацию содержания учебных дисциплин, но и систематизацию содержания между учебными дисциплинами, с целью решения задач, повышающих качество профессиональной подготовки студентов. Поскольку каждая дисциплина представляет собой систему, этот модуль позволяет вам технологизировать структуру содержания предмета в соответствии с такими алгоритмами, как определение системы, ее структура,

правила, методы и результаты операций. Для выполнения действий по созданию модульных программ П. А. Юцевичене и Т. И. Шамов уделяют особое внимание соблюдению определённых требований. Поэтому П. А. Юцевичене [224] выделяет следующие принципы: целевое назначение информационного материала; сочетание комплексных, встроенных и частных образовательных целей; полнота изложения учебного материала в модуле; относительная независимость элементов модуля; реализация обратной связи; оптимальная передача информации и методические материалы. В интересах нашего исследования мы раскроем эти принципы более подробно. Содержание информационного банка основывается на его образовательных целях. Если это необходимо для достижения когнитивных целей, информационный банк формируется эпистемологически. Такие модули П. А. Юцевичене называет когнитивным модулем. Если необходимо достичь цели деятельности, то для построения банка информации используется операционный подход, в результате чего получается функциональная единица данного типа. Автор представляет комбинацию сложных, воплощённых и специфических дидактических объектов в виде пирамиды дидактических объектов (рис. 1). 2. 2). Комплексные образовательные цели реализуются в рамках всей модульной программы. CDC – это комбинация интеграций для образовательных целей, каждая реализация обеспечивается конкретным модулем. Каждая дидактическая цель завершения состоит из конкретной дидактической цели. Каждая конкретная цель в модуле соответствует элементу обучения. Личные образовательные цели могут быть автономными или взаимосвязанными. Комплектность учебных материалов представлена следующим образом: Перечислены основные моменты учебных материалов. Описание приведено в этом материале. Рекомендуется возможность дополнительного углубления в материал или его углублённого изучения с использованием ТСО, различных методик преподавания или определённых

литературных источников. Дается описание теоретических и практических заданий и их выполнения.

Относительная самостоятельность модуля обеспечивается, прежде всего, достижением набора, содержащего образовательные цели, а также возможность выбора одной из различных возможностей студента или самого модуля, созданного с учетом отдельных элементов самого модуля. Реализация обратной связи предполагает следующее: модуль теперь должен иметь средства входного контроля, которые указывают на уровень подготовки обучающихся к усвоению промежуточного и обобщенного контроля, а также на необходимость самоконтроля.

Для оптимальной передачи информации в рамках модуля структура модуля должна основываться на 3 дополнительных элементах, в дополнение к структуре его учебных элементов. 1. Один из них всегда стоит на первом месте и направлен на объяснение достижений и конкретных образовательных целей. Во-вторых, 2-й из последних направлен на обобщение информационного материала, представленного в разделе. 3-й предназначен для контроля усвоения, он всегда заканчивается. Наши исследования, К. У. Н. In мы придерживаемся мнения наших клиентов. При разработке раздела Вазина [39] вам необходимо выполнить следующие шаги: Определение объективного процесса и объявление соответствующей модели (системы) позволяет описать исследуемый процесс или явление. 2. Установление научных правил (законов: универсальных, обобщающих, частных: правил, инструкций и т. д.), в

контроля содержание программы должно осуществляться следующим образом: процесс контроля содержание обучения по программе должны соблюдаться следующим образом: процесс контроля содержание обучения по программе должны соблюдаться следующие:: Процесс контроля за содержанием учебной программы должен осуществляться следующим образом: первое обобщенное представление об объективном мире (знание универсальных методов развития). Физическая и социальная среда). Осознание и углубление концепций и представлений о функционировании и развитии объективного мира (осознание объективных процессов, происходящих по определённым законам в целом);; Перенос объективного закона с одного уровня знания на другой может быть достигнут, если его основные характеристики (характеристики системы, функции) сохранены в содержании, и эта базовая часть программы встроена в модуль. Эта часть является основой содержания учебных дисциплин, изучаемых с разных позиций, с позиций практической деятельности человека, построенной в соответствии с требованиями этих законов, с точки зрения конкретных случаев применения, с точки зрения проявления этих законов (отдельных объективных процессов), с точки зрения универсального общего закона движения материи. Следуя такому подходу к структурированию содержания учебных дисциплин, мы разработали модульные программы в области теории, систем и технологий образования. Осуществление профессионально-педагогической подготовки требует знания и

умелого использования методов организации различных форм образовательных процессов, их постоянного совершенствования и актуализации. Форма (от лат. A form) – это внешнее представление некоторого содержания. Установленный стандарт чего-либо" [30, с. 1287]. В философских словарях формы трактуются как "способы существования и выражения содержания" [205, с. 521]. Даны формы, связанные с образовательным процессом, способы предоставления образовательных услуг, учитывающие образ жизни и социально-психологические особенности обучающихся" [164, с. 469]. Важным материалом является изучение различных форм обучения и их сочетаний, накопленный в отечественной педагогике (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, С. Т. Шацкий и др.) [22, 57, 145, 179]. Таким образом, И. М. Чередовым даёт следующее определение организационной формы обучения: "это заказ, адаптации и адаптации к системе взаимодействия между преподавателем и студентом при работе над содержанием конкретного учебного материала» [2 2, с. 31]. В своём исследовании мы придерживаемся мнения В. И. Загвязинского, что "это форма организации образовательного процесса». «Методы и свойства взаимодействия учителя и учащихся, учащихся с исследованными материалами. Принимая полноценный характер, эта форма выражает себя в аудиторной части образовательного процесса в связи с положением ее субъекта, его функциями, а также целостностью исследовательской единицы по характеру цикла, кафедры, виду деятельности и времени" [70, с. 130].

Несмотря на различия в определениях ("Формы организации обучения", "формы организации образовательной деятельности", "формы организации воспитательной работы", "формы организации образовательных процессов"), в нашем исследовании, в психолого-педагогической литературе общепризнано, что формы организации образовательная деятельность обладает максимальной продуктивностью, включая организацию совместных процессов решения проблем,

в увязке с результатами обучения. Традиционно к ним относятся: фронтальная организация учебной деятельности учащихся; индивидуальные способы организации учебной деятельности учащихся; коллективная познавательная деятельность учащихся; групповая учебная деятельность учащихся. В интересах нашего исследования мы рассмотрим более подробно групповые формы организации учебной деятельности, особенно работу в малых группах. Даже древнеримский теоретик оратории Квинтилиан, больше чем учитель, подражал сокурсникам, которые уже в какой-то степени преуспели в обучении студентов, и уделял особое внимание индивидуальному подходу к студентам, в зависимости от своего ума и способностей. Он выступал за социальный характер образования, поскольку школа развивает дух соперничества при усвоении знаний и доказывает хорошую мотивацию к обучению [168, с. 426]. История развития групповой формы организации учебной деятельности такова: Это очень хорошо продумано в исследовании Коребо [95]. Как отмечает автор, интерес к этому вопросу то возрастает, то уменьшается.

Серьёзные усилия по созданию системы коллективной научной работы были предприняты в начале XX века. На данный момент развивается такой вид командной работы, как свободная командная работа (Франция). Появился и получил широкое распространение план Дальтона (США), форма академической исследовательской ассоциации, закон о лабораторных командах, закон о проектах (Россия). Мы не будем проводить подробный анализ этих форм. Это связано с тем, что в отечественной системе образования аудиторная система является основной, сочетающей в себе фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации обучения. С появлением моих публикаций, можно отметить, только в конце 60-х начале 70-х гг. М. Чередова и Х. И. Лиимца, интерес к командной работе несколько возрос. Существуют исследования, специализирующиеся на проблеме организации совместной деятельности в малых группах, изучающие

условия организации группового взаимодействия студентов в учебном процессе [117, 18, 127]. В психологии взаимодействие понимается как процесс, который прямо или косвенно воздействует на субъект (объект), создавая взаимную подготовку и коммуникацию. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий формированию структуры" [101, с. 43]. С точки зрения позиции деятельности, взаимодействие – это вид деятельности, предполагающий единство, взаимозависимость преподавателей и учащихся в двух ее основных компонентах, образовательной деятельности и деятельности преподавателя, а также их предметно – интегрированных образовательных процессах" [207, с. 43].

Итак, в нашем понимании, взаимодействие – это процесс создания объектов из одного объекта в другой, их взаимная подготовка и взаимодействие – это объективная и универсальная форма движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы.

В процессе работы в форме интерактивных групп преподаватели и студенты переходят от педагогического взаимодействия к педагогическому сотрудничеству, осваивая тип взаимодействия и сосредотачиваясь на единой общей теме образовательного процесса.

Описание и особенности малой группы основаны на социальной психологии России (Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, Б. Д. Парыгин и др.). Ученые изучали взаимодействие личностей в малых группах, структуру, типы взаимодействий внутри групп.

Психологический словарь определяет малую группу как "относительно небольшое число лиц, непосредственно контактирующих друг с другом, объединённых общей целью или предназначением" [101, с. 73].

Что такое групповая форма работы? Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют разные точки зрения на определение сущности работы в групповой форме. Мы согласны с Ю. В. Гутровой [55], что это

обусловлено его сложностью, богатством черт, характеризующих его сущность, выделением и акцентированием отдельных аспектов, сложностью исторического пути развития групповых форм организации воспитательной работы.

Поэтому он распределяет минутное задание на группу из 3-8 человек, в которой студенты класса работают над учебными материалами вместе, взаимозависимо, в соответствии с согласованным планом или порядком работы, которые будут либо одинаковыми, либо разными во всех группах этого класса. Групповая форма работы характеризуется непосредственным взаимодействием между студентами, их скоординированной деятельностью [117].

И. М. Чередов считает, что работа в группе обусловлена потребностью в общении: "Работая в качестве члена группы, студенты приобретают свой собственный опыт, они учатся объединяться друг с другом, вести себя слаженно и кооперировано, испытывают коллективное чувство ответственности за результаты совместной деятельности. Групповая форма организации труда, кроме того, раскрывает усилия и способности каждого, что является естественным стимулом для здоровой творческой конкуренции" [212].

М. Д. Дежникова в исследовании подчёркивает, что социально-психологическая обусловленность групповой деятельности позволяет определить ее как активный, целенаправленный и сознательно регулируемый процесс взаимодействия сотрудничающих личностей с окружающим предметным и материальным миром при реализации социальной роли группы [58].

В. В. Котов определил групповую работу как форму коллективной деятельности и способ организации совместных усилий учащихся по решению учебно-познавательных задач, поставленных на занятиях в составе группы (совместное планирование учебных и трудовых заданий, обсуждение и выбор способов решения учебных задач, взаимно поддержка, сотрудничество в процессе работы). трудовой процесс) [98].

В нашем исследовании мы разбираемся в том, как студенты организуют совместную деятельность в классе при косвенном руководстве и сотрудничестве с преподавателями, когда взаимодействие учитель-ученик осуществляется по принципу, в виде организации обучения, учащихся в небольших группах. "Преподаватели – это группа студентов, которые сотрудничают друг с другом".

Таким образом, были проанализированы психологические и педагогические аспекты

Мы пришли к выводу, что у нас нет достаточно проработанной концепции набора малых групп, учитывающей все факторы и обстоятельства, позволяющие оптимально решить эту проблему, в зависимости от содержания учебных материалов, уровня подготовки и развития обучаемых, типа образовательного учреждения. активность, наличие или отсутствие предыдущего опыта использования групповой формы работы.

Конечно, нельзя согласиться с тем, что существует оптимальный вариант для каждого конкретного случая. Образовательный процесс очень разнообразен с точки зрения содержания учебных материалов, образовательных целей и методов работы, и использование в организации универсальных форм деятельности, учащихся отнюдь не эффективно. Об этом свидетельствует, в частности, вся история развития форм организации учебной деятельности студентов.

Итак, резюмируя вышесказанное, мы приходим к выводу, что групповая форма проведения студенческих научных исследований может быть использована в 3 направлениях. Первый – организационный, цель которого – научить студентов организовываться, достигать определённых результатов обучения с помощью специально реализуемых организационных действий или специально созданных организационных условий. Групповая работа заставляет студента ставить цели и находить способы работы, соизмеримые с его способностями. Второй – рефлексивный, целью которого является обучение студентов рефлексивному

поведению. В этом случае студенты должны рефлексивно сформулировать результаты своей работы, подчеркнуть, как организовать групповую работу и новые способы, что они уже освоили, интеллектуально, духовно, а также соотнести полученные результаты с определёнными этапами усвоения материала. В-третьих, мышление, основной целью которого является выработка мысли, и в то же время коллективной. Коллективное мышление включает в себя общение, понимание, работу с различными ментальными предположениями и, следовательно, противопоставление, защиту своей точки зрения и последующую рефлексию.

2. 3. Структурная модель готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

Модель в педагогических исследованиях служит идеализированным представлением реального образовательного процесса. Согласно нашему исследованию, именно этот процесс формирует готовность студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения. Ниже представлена модуляционная модель подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения. Эта модель является философской категорией, и в науке она трактуется очень широко. Модель – это система объектов или символов, которые воспроизводят определённые существенные черты исходной системы" [164, с. 256]. Наличие отношения частичного сходства позволяет использовать модель в качестве альтернативы или репрезентативной для исследуемой системы. Относительная простота модели делает такой обмен особенно очевидным. В. М. Кларин утверждает, что обозначения на чертежах, зарисовки или алгоритмы поведения преподавателя при

применении в учебном процессе, и основа таких моделей являются основными активными познавательными действиями учащихся, которые организуются, проектируются и конструируются преподавателями [87]. Построение модели означает создание специального аналога, в котором воспроизводятся принципы организации и функционирования данной системы (по сути, существующей системы). Мы считаем, что модель в области образования и научных исследований отражает, поддерживает точку зрения М. Е. Дуранова: процесс систематического синтеза элементов; воспроизводство элементов системы по характеру связи между элементами системы; функциям, выполняемым элементами и моделью в целом; условиям функционирования образовательной системы [61].

В результате использования данной модели повышается качество сформированной личности студента – студента вуза начальных классов – он готов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе (рисунок 2. 3).





Рис. 2.3. Модель готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Базовая подготовка студента вуза (фрагментарные и бессистемные знания основ модульных методик обучения, недостаточное осознание необходимости овладения этой методикой) Процесс формирования специальной базовой подготовки осуществляется в рамках изучения дисциплины "Педагогика" на первом и втором курсах обучения в вузе. Прикладная подготовка ориентирована на достаточно глубокое овладение общепедагогическими и специальными знаниями в области модульных методов обучения, а также на практическое применение. Прикладная подготовка формируется при изучении курса 550700 "Педагогика" в рамках регионального компонента стандарта образования в области педагогики специализированного направления "Педагогика" углублённая

подготовка характеризуется формированием интегрированной системы знаний по использованию модульных методов обучения и признанием навыков работы с творческое применение в учебном процессе, профессиональная значимость овладения этой методикой. Это будет. Процесс формирования углублённой подготовки осуществляется как во время изучения раздела "Технология модульного обучения" Образовательной технологии (курс Н), так и во время учебной практики студентов (4 курс).

Теоретическое обоснование педагогических условий формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения представлено в пункте 2 второй главы. В этом разделе мы рассмотрим методологические аспекты реализации выбранных образовательных условий, отражающие логику этапа формирования эксперимента.

Этап формирования эксперимента проводился в соответствии с типом переменной, характеризующийся сравнением согласованных начальных условий и конечных результатов обучения по отдельным параметрам, подвергающимся экспериментальному исследованию, и намеренным изменениям в разных группах.

В теоретической части нашего исследования мы разработали и обосновали следующие педагогические условия: педагогическая рефлексия, являющаяся важным звеном в профессиональном самоопределении личности, является основой для организации учебной деятельности студентов, а содержание отдельных разделов педагогики включает в себя сочетание целенаправленности, основные принципы проектирования образовательных модулей, дидактических материалов к ним, систем мониторинга и оценки. Она составлена с учётом юрского подхода; образовательный процесс осуществляется на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, путём организации взаимодействий в малых группах.

Формирующая модель подготовки студентов высших учебных заведений (готовность к использованию модульных методов обучения) была реализована в экспериментальных группах с разной ориентацией на разные педагогические условия. В 1 группе (пример-1) мы протестировали 1-е и 2-е образовательные условия. Во 2-й группе (пример- 2) мы протестировали 2-е и 3-е образовательные условия. В 3-й группе (пример – 3) был реализован целый комплекс образовательных условий. В контрольной группе (КГ) намеренно не предусмотрено ни одно из условий, и используются только определённые элементы системы, которые обучают студентов высших учебных заведений использованию методов модульного обучения.

Этап формирования эксперимента включал в себя не только выявление степени эффективности применения определённых педагогических условий в процессе формирования готовности студента вуза к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе, но и экспериментальную проверку теоретических положений исследования. Этот метод экспериментальной проверки был разработан учёными (М. Н. Скаткиным Н. И. Талызиной назван теоретическим и экспериментальным и др.). Основными методами исследования на данном этапе работы являются наблюдение, тестирование, анализ результатов продуктов учебной деятельности учащихся, образовательные эксперименты.

Давайте подробнее рассмотрим, как были реализованы образовательные условия и как проходил этап формирования эксперимента. Проверка первых педагогических условий организации деятельности студентов на основе педагогической рефлексии осуществлялась нами в процессе изучения тематики психолого-педагогических блоков на лекциях и семинарах, а также в ходе прохождения студентами педагогической практики в образовательных учреждениях.

Мы отошли от традиционной организации лекций по схеме: преподаватель является источником информации (оповещения) студентов (слушают, запоминают), в рамках спецкурса проводятся лекции и занятия в следующих формах:

1. Проблемный тип лекции. Это "рассмотрение лектором 1 или более научных вопросов в плане поиска на основе других методов анализа рассуждений, описания истории открытия, анализа перспектив и продвижения к научной истине" [70, 150-151].

Логическим звеном проблемной лекции является создание проблемной ситуации, анализ проблемы и выдвижение гипотезы. Они определяют весь ход лекции, характер деятельности студента. Ниже приведены конкретные примеры использования проблемных лекций при изучении темы "Основы теории семейного воспитания" в курсе общей педагогики.

В начале лекции студентам был задан актуальный вопрос: что могут сделать государства, школы и общественные учреждения, чтобы компенсировать в значительной степени утраченные воспитательные функции семьи? После мини-обсуждения и подведения итогов о том, как восстановить и компенсировать образовательный статус, утраченный семьёй, был поднят многообещающий вопрос: станет ли семья центром образования в студентом ем или она станет государственным образованием в студентом ем? Эта проблема, как выяснилось в ходе анализа, связана с другой проблемой.

Есть ли у семьи такие специфические воспитательные функции, которые не могут быть в полной мере реализованы в социальных формах воспитания? Этот вопрос стал стержнем построения дальнейшей логики изложения и анализа материалов.

Анализ поднятых вопросов, мобилизует имеющиеся знания по вопросам воспитания детей, навыки их использования в новых для них и своих собственных условиях, но теоретических знаний студентов, обучающихся семейному воспитанию, явно недостаточно. Поэтому требуется более подробное изложение базовых знаний. В ходе лекции рассматриваются основные функции семьи. Репродуктивная; хозяйственно-бытовая; образовательная; функция морально-психологической поддержки; функция общения и отдыха.

На основе предварительного анализа ситуации выдвигаются гипотезы: полностью заменить семейное воспитание государственным невозможно, а семья характеризуется социализацией личности. Кроме того, раскрываются особенности формирующего влияния семьи, в наиболее распространённых факторах: преемственность, стабильность, систематическое формирующее влияние; общение и взаимодействие в семье людей разного возраста, интересов и видов деятельности и т. д. Общение и взаимодействие в семье людей разного возраста с разными дисциплинами. В конце лекции рефлексия – это привлечение к совместной и индивидуальной деятельности. Выявление трудностей в решении проблем, причины своих ошибок. Определение способов их устранения.

2. "Микро обучение". Данная форма организации обучения позволяет каждому студенту вживиться в роль преподавателя. Студенты (по желанию) разрабатывают и проводят микро лекции, семинары, участвуют в подготовке и проведении лабораторных и практических занятий. Как показало исследование, опыт "пребывания" в роли преподавателя положительно влияет на мотивацию

студента к освоению учебной деятельности, изучаемого материала, самооценку и навыки самокоррекции.

В рамках нашей образовательной практики мы провели специальное занятие по методам рефлексии. Темы занятий были сосредоточены на следующих вопросах: "Опыт самодиагностики и самокоррекции в ходе педпрактики", "Результаты педпрактики: мои профессиональные успехи и неудачи" и др. На занятиях была поставлена задача создать особые условия для глубокого самопознания и правильной самооценки студентом и педагогом (общее представление о ценностных параметрах личности, профессионально важных качествах педагога; осознание студентом норм взаимоотношений с другими людьми; выявление ошибок, их причин и определение того, как их исправить). Вот конкретный пример деятельности. Мы основывались на "карте образовательных технологий", разработанной В. А. Степановым [88] и адаптированной к нашим условиям.

Тема: "Оценка и самооценка деятельности в процессе образовательной практики"

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

Задания для прохождения образовательной практики: на основе "Карты анализа и самоанализа деятельности педагогов" необходимо определить, проходил ли педагог образовательную практику в образовательном учреждении, направленную на оценку и самооценку образовательной деятельности.

Содержание урока: Поработайте с картами, приведёнными в таблице 2. 1.

В ходе урока студенты оценивают деятельность преподавателя на уроке, коллег по учебной практике, активность на уроке. На основе анализа делаются выводы об особенностях индивидуального стиля деятельности преподавателей, коллег и их стиле обучения. Выявляются плюсы и минусы, успехи и неудачи в

обучении. Как решить найденные проблемы, определяются правильные ошибки. Разрабатывается программа самосовершенствования в профессии. Все это оформляется в виде отчёта об учебной практике. Проверка педагогических условий во 2-м – структурирование содержания отдельных разделов педагогики с учётом модульного подхода, включающего сочетание адресности, основных принципов проектирования образовательных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценивания осуществляется нами во время изучения относится к области психолого-педагогических циклов и осуществляется в региональных рамках. Курс "Педагогическая теория, системы и технологии" является разработанной нами составляющей стандарта педагогического образования по специальности 550700 "Педагогика».

Таблица 2. 1. – Карта анализа и самоанализа деятельности педагога

Компоненты педагогической деятельности	Функции	Содержание
Проектировочно конструктивный	Целеполагание	Достижение развивающих, обучающих воспитательных целей обучения; создание условий самопознания самовыражения обучаемых для последующей самореализации личности; дифференциация и индивидуализация обучении
	Концептуальность	Ориентация педагогической деятельности на определенные теории (концепции): проблемно обучение, программированное обучение, теории поэтапного формирования умственных действий, личностно-ориентированное обучение и т. д.

Организационный	Управленческая	Организация среды урока (гигиенически условия, ТСО, пространственное размещение); правление вниманием обучающихся на различных этапах урока
	Мобилизационная	Формирование положительной мотивации учения (методы стимулирования, развития познавательного интереса и т. д.)
	Технологическая	Сочетание индивидуальных и групповых видов деятельности; чередование различных видов деятельности на уроке (учение, самостоятельная работа, деловые игры и т. д.
Коммуникативный	Информационная	Содержательность материала, его актуальность, связь с жизнью; культура речи педагога, сочетание диалога онолога; овладение методами невербальной передачи информации (жесты, мимика, интонация и т. д.); оспность изложения материала
	Регулятивная	Обуждение обучаемых к внутреннему

управлению (саморегуляции, самоуправлению самовоспитанию); развитие толерантности (побуждение обучаемых к внимательному отношению партнеру); учет возрастных потребностей обучаемых (самоуважении, активности, самостоятельности); мобилизация волевых усилий обучаемость методами убеждения; регулирование

	Аффективная	Создание благоприятного микроклимата на уроке; актуализация отношений к различным сторонам действительности (развитие эмоционально умственной сферы личности); формирование положительной самооценки обучающихся; развитие эмпатии
Гностический	Профессиональная эрудиция	В области предмета, в методике преподавания, в психологии обучающихся, в педагогических технологиях
	Интеллектуальный потенциал	Актуализация новых научных знаний предмету; применение и создание новых педагогически технологий; овладение исследовательскими методами изучения обучающихся; создание авторских учебных программ, пособий

Результативность деятельности	Формирование интеллектуальных умений и навыков; качество усвоения обучающимися передаваемости знаний, умений; целостное положительное воздействие	у обучающихся специальных
	и эмоционально-нравственную, волевую интеллектуальную сферы личности	

Прежде всего, мы адаптировали рабочую программу к дисциплинам психолого-педагогического цикла, в частности к программе "Педагогика" для специальности 550700 "Педагогика образования".

Адаптация проводилась с учётом модульного подхода. Технический подход к модульной структуре образовательной программы подробно рассмотрен в первой главе дипломного исследования. Вот некоторые из разработанных нами модульных программ. Поскольку каждая дисциплина представляет собой систему, этот модуль позволяет нам технологизировать структуру содержания предмета в соответствии с такими алгоритмами, как определение системы, её структура, правила, методы и результаты операций. При проектировании педагогического модуля были соблюдены следующие инструкции:

1) Определение объективного процесса и создание соответствующей системы, изучаемого процесса. В нашем случае, это основные разделы педагогики: "Общие принципы педагогики", "Теория образования", "Теория и методология образования", "Менеджмент системы образования".

2) Установленные научные стандарты (учебная программа (D), изучаемый процесс. Продолжается (система работает).

3) Был разработан алгоритм, который позволяет определять правила исследуемого процесса с помощью показателей. В нашем случае это основные методы обучения и воспитательной работы, формы организации образовательных

процессов, формы и методы управления образовательной системой, организация самостоятельной работы студентов.

4) Выявлены основные характеристики изучаемой системы – владение профессионально важными знаниями в области педагогики и умение применять их в профессиональной образовательной деятельности.

5) Количество модулей было определено в соответствии с целью обучения (глубиной изучения содержания, соответствующей стандартам педагогического образования).

Рассмотрим пример построения модуля "теория обучения". Основными элементами системы, которые мы выделили, являются: методы и средства обучения; формы организации обучения. Давайте определим функции каждого элемента системы. Функциями системы "Содержание образования" являются: познавательная, репродуктивная, творческая деятельность, приобретение опыта эмоционально-ценностных отношений (**П. И. Подкасты**), то есть овладение опытом. Функция системы методов и средств воспитания" заключается в регулировании развивающей деятельности учащихся (В. И. Загвязинский). Функцией системы организационных форм обучения является "конкретное содержание материала (т. е. при работе над ним (И. М. Чередов) давайте определим научные правила, по которым протекает изучаемый процесс, которые предписывают наладить взаимодействие между преподавателем и обучаемым. В нашем случае мы называем их критериями и принципами обучения. Модели обучения – это объективные, значимые, стабильные и повторяющиеся связи между компонентами процесса обучения. Особенность закономерностей в обучении на уроке заключается в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения имеют в основном стохастические и статистические свойства. Принципы обучения определяют идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Они носят характер наиболее общих

руководящих принципов, норм и распорядка, которые регулируют процесс обучения и соотносятся со схемами процесса обучения. Давайте модифицируем алгоритм учебного процесса с точки зрения деятельностного подхода.

Анализ исходной ситуации, определение целей обучения и их принятие учащимися.

Проектирование работы, подбор содержания, средств для достижения целей; Реализация преподавательских и обучающих функций, организация и самоорганизация учебной работы преподавателей и студентов.

Организация обратной связи, контроль и корректировка заданий на усвоение материала и самоконтроль. Анализ и самоанализ, оценка результатов обучения. Обучение и работа студентов вне учебных заведений. Главной особенностью изучаемой системы является готовность студентом его преподавателя к профессиональной деятельности в качестве организатора учебного процесса. В конце модуля студентам предоставляется устройство для самоконтроля. Как уже упоминалось, применение 2-го педагогического условия для подготовки студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе было осуществлено нами в рамках курса "Педагогическая теория, системы и технологии". Данный курс изучается студентами специальности "Педагогика" в рамках регионального компонента стандарта на 5 курсе 3-го семестра по направлению "550700". Мы формируем подготовку студентов к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе, так как это позволяет нам систематизировать полученные ранее знания.

Кроме того, этот курс интересен тем, что позволяет проанализировать качество и уровень образования, доступного студентам. Что касается использования образовательных технологий, то внедрение данного курса, который прогнозирует дальнейшее развитие студента в конкретном вопросе, реализует и

интегрирует профессионально важные качества знаний, умений и личности студента, доказало необходимость и целесообразность его использования в образовательном процессе образовательного учреждения, специальность.

Целью данного курса является формирование теоретических знаний у педагогов в области применения образовательных технологий, технологии модульного обучения, которая позволяет решать образовательные задачи, особенно для организации образовательных процессов в образовательных учреждениях. Содержание курса сосредоточено на приобретении системы знаний о современных образовательных методах. Основная деятельность курса направлена на создание условий для развития у студента профессиональных образовательных навыков в области анализа, проектирования и исследований. Курс состоит из двух частей: теоретической "Теоретические основы образовательных технологий" и практического семинара по образовательным технологиям. Контент формируется на основе модульного подхода. В первой части раскрываются: сущность педагогической технологии, основные принципы проектирования, основные классификационные понятия педагогической технологии. Семинар предлагает работу, направленную на развитие практических навыков в разработке образовательных технологий, построение фрагментов модульных программ в изучаемой области, разработку образовательных модулей в области образования и т. д. (Приложение). В конце курса студенты сдают экзамены в форме защиты проекта фрагментов модульных программ в области педагогики, изучаемых в университетах и средних школах. При разработке модульной программы каждый студент должен выработать свой собственный профессиональный подход к решению определённых образовательных задач. Технология модульного обучения позволяет студентом ему преподавателю развить профессионально важные навыки и способствует индивидуальному проявлению индивидуальности студента. Проверка выполнения третьего условия

проводилась нами, в основном, при организации семинаров, в процессе изучения студентами области психолого-педагогических кружков. Как упоминалось в первой главе нашего исследования, организация обучения учащихся в малых группах – это способ организации совместной деятельности учащихся на уроке при косвенном руководстве и сотрудничестве с преподавателями, когда взаимодействие между преподавателями и студентами осуществляется по принципу. «Учителя – это группа студентов, которые работают вместе. " В нашем исследовании мы выделили следующие принципы подбора персонала для малых групп: принцип личной симпатии и значимого интереса к сообществу (индивидуальные внутренние цели). принцип перераспределения, обмена ролями. принцип вариативности в составе группы. Давайте дадим краткое объяснение этим принципам. Принципами личной симпатии и значимого интереса к сообществу (индивидуальными внутренними целями) являются: Малые группы, составленные на основе личных симпатий и общих интересов, характеризуются тем, что цели каждого индивида совпадают с целями совместной деятельности членов группы, что создаёт мощную энергию потребления системы: все члены Объединения хотят реализовать поставленные цели. Такая группа создаёт оптимальные условия для саморазвития человека: от каждого индивида требуется максимум его способностей и формируется основа для свободной творческой коллективной деятельности. Степень свободы и творчества человека зависит от его интеллектуальных и нравственных способностей, которые чётко и безошибочно проявляются при желании человека действовать в данном конкретном союзе. Все это приводит к самоутверждению человека, к осознанию того, что он (и почему он) нужен группе. Рождается человеческое достоинство, человек чувствует свою полезность, самого себя. " Принцип перераспределения, обмена ролями является обязательным принципом организации работы в малых группах, который направлен на то, чтобы различать и согласовывать точку зрения

и воззрения партнёров, согласовывать различные способы поведения и учить студентов учитывать намерения окружающих. Опыт "служения" различными способами в рамках общего группового взаимодействия даёт студенту средства децентрализации – умение различать объект и свой взгляд на объект" [210]. При организации учебного процесса преподаватели формируют небольшие группы, в которые входят лидеры–вожаки, идейные лидеры, функционеры, оппоненты, исследователи и т. д. Поэтому лидер-организатор несёт ответственность за качество организации совместных мероприятий. Лидер-идеолог для создания идей и развития общих творческих возможностей. Оппоненты сталкиваются с мнениями, идеями, которые приводят к возникновению новых содержательных противоречий (источников развития). Функциональные индивиды активно реализуют общие цели своей деятельности. В небольших группах происходит постоянная смена руководителей (после 34 занятий), что создаёт условия для развития организаторских способностей всех учащихся. Принцип вариативности в составе группы. Небольшие группы мобильны, выбор которых каждый раз определяется целями, потребностями преподавателей и учащихся. студенты могут переходить из одной группы в другую (в зависимости от их внутренних целей на конкретном этапе обучения). При необходимости группа или отдельные члены коллектива свободно общаются друг с другом. Для этого можно использовать клубную работу, неформальные объединения. Здесь студенты самостоятельно изучают психолого-педагогическую литературу, творчески планируют результаты самостоятельной деятельности. Создавайте схемы, рисунки, стихи, слагайте песни, делайте юмористические зарисовки и, короче говоря, покажите, на что вы способны, когда понимаете изученный материал. При организации работы студентов в небольших группах следует учитывать следующие моменты:

1. Определите проблемы, обсудите цели со в деятельности, определите области общих целей (в результате каждый должен удовлетворять личные потребности, поэтому, когда цели работают сообща, мы можем говорить только об общих областях целей).

2. Коррекция векторов движения для отдельных целей и общих целевых зон.

3. Определите способ совместной деятельности (кто что будет делать и в каком порядке).

4. Осуществление общей программы мероприятий направлено на достижение точных предсказуемых результатов. 5. Развивайте индивидуальные и командные позиции. 6. Отражение выполненных действий: оценка правил взаимоотношений, раскрытия темы и профессиональной компетентности. Оценка проводится в следующем порядке: сначала студент оценивает себя, затем его оценивают члены творческой группы, а затем его оценивает преподаватель. Учитель, прежде всего, акцентирует внимание носителя на его дальнейших движениях и обсуждает со всеми [40].

Исследуя темы, члены творческих коллективов практикуют культурные способы построения отношений. Для этого необходимо соблюдать несколько правил взаимодействия: терпимость, сотрудничество, необходимость выслушать и понять другую точку зрения, милосердие, терпимость, уважение к другой точке зрения, чёткое формулирование своей позиции с обязательным обдумыванием, умение оппонировать; важно видеть и исправлять ошибки. Прав тот, кто может научно доказать свою точку зрения.

Необходимо остановиться на трудностях, с которыми мы столкнулись при сотрудничестве со студентами, которые только начинают изучать общий курс педагогики (1 курс). В данном случае несформированность навыков самостоятельной командной работы, характерная для 1-го класса, перевесила

непонимание важности педагогики как науки, связанное с недостаточной мотивацией к учебной деятельности. Предвидя подобные трудности в нашей работе, мы использовали деловую имитационную игру, которая является одним из методов активного обучения.

Деловая игра – это форма человеческой деятельности, которая имеет место в ограниченном пространстве и времени, это действие, имеющее прямую важную цель в повседневной жизни человека, действие, направленное на изменение опыта "Я" по отношению к данному предмету. [185] Особенности таких деловых игр для нашей экспериментальной работы являются:

- Сравните применение социального контента с темой в профессиональной деятельности при создании имитационных моделей и игр;
- Высокий уровень проблемного содержания занятий, определяющий профессиональную позицию студента вуза начальных классов.
- Необходимость решать профессиональные задачи, не прибегая к специальным знаниям и общепринятым нормам поведения;

Ещё до изучения материалов соответствующих курсов, для решения профессиональных задач необходимо активно использовать те знания, которые есть у студента, и осваивать их самостоятельно;

На рисунке 10 показана форма организации презентационной игры для учащихся, найденная на базовом уровне, без необходимости проведения подробных технических и графических исследований.

К участию в игре были приглашены студенты 1-го и 4-го классов. Студенты первого курса только начали изучать курс общей педагогики. В 4-м классе уже изучались основные направления цикла психологии и педагогики "Педагогика воспитания", "педагогика, системы и технологии", "Управление системой образования", и уже в учебных заведениях. По сюжету внутри игровой игры студенты 4-го класса представляли группу исследователей которые

изучали состояние развития подрастающего поколения в городских образовательных учреждениях, уровень правовой культуры учащихся и т. д. Их работа привлекает внимание первокурсников, которые работают учителями, используя данные своих исследований и подкрепляя их материалами из журнала из собственного опыта.

Главным результатом игры стало изучение сферы образования, использование различных образовательных технологий студентом ее профессиональной деятельности, в частности появление новых познавательных мотивов, способствующих применению модульных методов обучения.

Поэтому будет представлено применение комплекса образовательных условий для формирования готовности студентов к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе, результаты экспериментальных исследований по применению педагогических условий процесса профессионального образования и повышения квалификации и описание положительных изменений, произошедших в образовательном процессе. подробнее об этом в следующем параграфе нашего исследования.

Этапы исследования определялись исходя из поставленных задач исследования и охватывают период 2020-2024-гг.

На первом этапе (2020-2021) Были изучены философская, психолого-педагогическая литература и трактаты по вопросам повышения профессиональной компетентности, использования педагогических методик в образовательном процессе. Определена методологическая и теоретическая основа исследования. Накоплен и осмыслен опыт применения процесса обучения, основанного на модульном подходе. Была разработана концептуальная основа, рабочая гипотеза, сформулированы цели и задачи исследования, разработана система обучения студентов высших учебных заведений использованию методов модульного обучения в учебном процессе, а также описаны методы и средства определения

образовательных условий для их эффективного функционирования. Были проведены подтверждающие эксперименты и анализ полученных результатов. На данном этапе были использованы основные методы обработки: анализ литературных источников по теме исследования, педагогические наблюдения, вопросы, интервью, статистические материалы.

На 2-м этапе (2022-2023 годы) была раскрыта суть подготовки студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. Была разработана модульная программа курса "Педагогическая теория, системы и технологии", в которой раскрыто содержание выбранных педагогических условий, проверена их эффективность и рассмотрены методы повышения уровня подготовки студентов высших учебных заведений к осуществлению данного вида деятельности. Данный этап включал подготовку и проведение формирующих экспериментов. В ходе экспериментальной работы были проверены основные положения гипотезы исследования. На данном этапе использовались методы психолого-педагогической диагностики, педагогических экспериментов, моделирования, экспериментальной оценки и самооценки, математические и статистические методы оценки результатов.

На третьем этапе (2023-2024 годы) эксперимент по формированию был завершён. Исследование проводилось по разработке, анализу, систематизации, объяснению результатов исследования, уточнению теоретических и экспериментальных выводов, а также по применению на практике разработанных рекомендаций по формированию готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. На этом этапе были использованы такие методы, как теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение и статистическая обработка результатов экспериментов.

Заключение по второй главе

В ходе реализации комплекса образовательных условий для формирования подготовки студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения были поставлены и решены следующие задачи: Все это обучение (мотивационное, содержательное, оперативное и управляемое оценивание) среди студентов с целью выявления и уточнения стандартов и уровней образования студентов высших учебных заведений. рассмотрены компоненты начального уровня сформированности педагогов, которые готовятся использовать методы модульного обучения в профессиональной подготовке. Изучить начальный уровень подготовки студентов высших учебных заведений по использованию методов модульного обучения в образовании. В учебном процессе изучается подготовка студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. Изучите начальный уровень образования преподавателей и определите эффективность выбранного комплекса образовательных условий для формирования готовности учащихся к использованию модульных технологий. Разработать и провести экспериментальную проверку взаимосвязи между выполнением комплекса образовательных условий и уровнем сформированности указанной подготовки педагогов. Разработка практических рекомендаций, направленных на формирование готовности студентов к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. Результаты проверочного этапа эксперимента показали, что студенты были недостаточно подготовлены к использованию модульных методов обучения в учебном процессе. Большинство студентов находятся на низком или очень низком уровне. Это связано с тем, что процесс формирования этого препарата носит целенаправленный, а не систематический характер. В качестве критериев оценки уровня готовности к

использованию модульных методов обучения мы предлагаем: мотивационно-ориентированную, содержательную, операционную и контрольную оценку.

Мы показали, что процесс подготовки студентов к использованию модульных методов обучения в научных исследованиях осуществляется лучше. В рамках системы, разработанной специально для производства этого препарата. Её суть заключается в научно обоснованной структуре, методах управления, реализации содержательной и образовательной составляющих.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

3. 1. Критерии и уровни готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения

В первой главе нашего диссертационного исследования были рассмотрены теоретические основы готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения. Особенности использования модульных методов обучения в образовательном процессе, был создан набор образовательных условий для того, чтобы студенты были готовы к использованию модульных методов обучения. В ходе изучения проблемы мы выдвинули несколько гипотез, экспериментальная проверка которых была основной целью экспериментальной работы. Педагогические условия для формирования готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе будут более эффективными в следующих случаях: образовательная рефлексия, которая является важной частью процесса, профессиональное самоопределение личности является основой организации учебной деятельности студентов. Содержание отдельных кафедр педагогики состоит из набора задач, основных принципов проектирования образовательных модулей, учебных материалов для них, систем мониторинга и оценки. Образовательный процесс осуществляется на основе персонализации практической подготовки студентов к профессиональной образовательной деятельности, посредством организации взаимодействий в малых группах. Проверка этих предположений была проведена в ходе экспериментальных исследований. В эксперименте приняли участие студентки женского

Национального педагогического университета Казахстана, обучавшиеся по специальности 550700 "Педагогика" (квалификация – учитель начальных классов). Мониторинг процесса формирования профессиональной подготовки педагогов с использованием модульных методов обучения осуществляется с учетом личностных способностей обучающихся, а также с учетом подготовки внешних форм (постепенная интеграция обучающихся в учебно-познавательную деятельность при освоении новых видов и методов деятельности) и внутреннего содержания (процессы и последствия взаимодействия Ученик – Преподаватель, Ученик – другие студенты). Согласно логике нашего исследования, необходимо определить критерии и уровень подготовки специалистов для использования модульных методов обучения в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин в вузе. С целью определения критериев и уровня подготовительной подготовки проводится анализ соответствующих теоретических исследований и использованных данных экспериментальных исследований в области подготовки студентов к профессиональной деятельности. В то же время используются такие методы исследования, как анкетирование, наблюдения, тесты и методы экспертной оценки. В энциклопедической литературе под критерием понимается признак, с помощью которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, то есть мера оценивания. Этот критерий представляет собой наиболее общие базовые характеристики, по которым оценивается явление, он включает в себя набор базовых показателей, раскрывающих определённый уровень явления, показатели представляют степень проявления и качественное формирование критерия. Изучение и анализ проблемы определения критериев, показателей и уровней оценки педагогических явлений позволили нам сделать вывод о том, что существуют различные подходы к их пониманию. Однако, несмотря на различия во взглядах, большинство исследований показывают, что их критерии и показатели в той или иной степени отражают основные элементы

обучения. Как показывает анализ литературы, выбор критериев в педагогическом исследовании является наиболее сложным и в то же время основным при проведении диагностических процедур. В педагогической теории и практике отсутствуют строгие критерии оценки готовности студентов к использованию педагогических технологий в профессионально-педагогической деятельности, которые в основном носят субъективный характер. Но в то же время существуют критерии, по которым оцениваются суждения, общие требования к выявлению и обоснованию признаков. Среди важных общих требований многие учёные выделили следующие:

1. Критерии должны отражать основную закономерность формирования личности в образовательной деятельности.

2. Критерии должны способствовать установлению связей между всеми компонентами исследуемой системы. Качественные показатели должны соответствовать количественным показателям.

3. Критерий должен характеризоваться несколькими показателями, в зависимости от которых можно определить, является ли степень строгости этого критерия высокой или низкой.

4. Стандарт должен охватывать основные виды образовательной деятельности. В данном исследовании, прежде всего, мы выделили общие критерии, характеризующие уровень сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе, с учётом того, что они должны быть качественными и количественными, универсальными, статистическими, эффективными и легко вычисляемыми. Иными словами, необходимо выбрать такую систему параметров, которая позволит вам точно определить уровень сформированности готовности студента к использованию модульных методов обучения в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Исследования в области теории и практики

образования на основе анализа проблемной ситуации, с учётом предмета и объекта нашего исследования, а также выявленных нами компонентов подготовки к использованию модульных методов обучения, в качестве критериев, определяющих эффективность обучения, определены следующие критерии: уровень подготовки к использованию модульных методов обучения: формирование вакуума. Критерии ориентации при вождении. Содержание-эксплуатация и управление-оценка. Как показали эксперименты, эти критерии позволяют более точно определить уровень образования учащихся. Готовность – первая группа критериев формирования мотивационной направленности включает в себя следующие показатели: самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивации, ценностных ориентаций). способность к самообучению и саморазвитию. Заинтересованность в применении модульного подхода. Вторая группа стандартов является содержательной и функциональной. Критерии этой группы включают в себя следующие показатели: полнота усвоения знаний и умений, прочность усвоения знаний и умений, степень осознанности поведения. Третья группа критериев для формирования готовности – это управление и оценка. Он состоит из следующих показателей: самооценка уровня сформированности рефлексов, овладение рефлексивным анализом предсказывает перспективу самостоятельного обучения. Все это предполагает распределение уровня сформированности готовности к указанной деятельности. Сложные личностные качества, такие как подготовка к профессионально-педагогической деятельности, не могут быть охарактеризованы только одним показателем, поэтому количество показателей, отражающих желаемый уровень, достаточно велико. В процессе формирования готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе изучение определённых процессов редко происходит на каком-либо уровне. Однако если более высокий уровень менее сложен и зависит от чего-то более конкретного, то

процесс обучения протекает эффективно. Поэтому в университетах каждая учебная дисциплина должна изучаться на высоком научном уровне, но она должна быть представлена таким образом, чтобы студенты могли понять и усвоить ее, основываясь на самом высоком уровне развития на сегодняшний день. Учитывая объект нашего исследования, прежде всего, мы определили уровень сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения при изучении психолого-педагогической области, связав их с уровнем профессиональной компетентности студентом его педагога. Это было подчеркнуто в первой главе нашего исследования. Для того, чтобы оценить, готовы ли студенты к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе, В. А. Сластенин считает, что качество и уровень педагогического мастерства во многом зависит от того, в какой степени оно основано на требованиях научной теории. Сформированные эмпирическим путём навыки и умствования (основанные на простом подражании) характеризуются инерционностью и препятствуют развитию творческих педагогических способностей [180]. В ответ автор выделяет следующие уровни развития профессионально-педагогических умений у студентов: интуитивный уровень, репродуктивный уровень, репродуктивно-творческий уровень, креативный уровень.

Их качественные характеристики представлены следующим образом. Интуитивный уровень характеризуется низкой степенью осознанности выполняемых действий, и студенты часто не в состоянии объяснить причины и мотивы действий, связанных с обработкой учебной информации. Плохое выполнение действий, отсутствие креативности. Перенос навыков на новую, слегка измененную ситуацию не происходит, учащийся "теряется" в состоянии ситуации и механически воспроизводит полученную информацию.

Репродуктивный уровень характеризуется низкой степенью осознанности выполняемых действий. Автоматический перенос и работа в соответствии с усвоенными критериями. Сокращается время выполнения действия, студенты отдадут предпочтение точным инструкциям, шаблонам и алгоритмам. Передача навыков осуществляется с учётом предложения преподавателя.

Репродуктивный и творческий уровень характеризуются удовлетворительной степенью осознанности выполняемых действий, студенты предпочитают механическое использование информации, поведение, основанное на шаблонах. Удовлетворительные качественные показатели выполнения действий, перенос навыков в новую ситуацию осуществляется путём поиска чего-то общего и отличного с учётом уже имеющейся информации.

Творческий и репродуктивный уровень характеризуется достаточно высокой осознанностью выполняемых действий, но студенты самостоятельно не ищут новые возможности для осознания полученной информации. Качество выполняемых действий хорошее, при использовании поддержки студенты найдут более эффективные способы выполнения действий. Перенос навыков в новую ситуацию будет успешным, но вы не будете искать в ситуации возможности ускорить процесс.

Творческий уровень характеризуется высоким уровнем осознания выполняемых действий. студенты самостоятельно находят новые способы глубокого понимания информации. Очень хорошее выполнение действий, креативность. Перенос навыков в новую ситуацию проходит успешно, студенты находят новые возможности для распознавания и систематизации информации, творчески используют ее, учитывая условия новой ситуации.

Учитывая вышеизложенное, наш собственный опыт работы, специфику психолого-педагогической сферы, уровень сформированности готовности

студентов к использованию модульных методов обучения можно представить следующим образом:

Низкий уровень связан с ориентацией на изучение и использование возможностей модульных методик обучения в профессиональной деятельности. На этом уровне студенты обладают теоретическими знаниями, но им сложно применять теоретические положения к определённым технологическим разработкам, внедряя рекомендации на практике. Средний уровень характеризуется владением теоретическими и техническими знаниями; выражена направленность студента на конструктивное использование образовательных технологий в профессиональной деятельности, в частности методов модульного обучения. Студенты обладают системой навыков использования модульных методов обучения в качестве инструмента познания и исследования в учебной и профессионально-воспитательной деятельности. Высокий уровень характеризуется тем, что студент легко корректирует способ деятельности в соответствии с характеристиками отражаемого объекта; он обладает не только теоретическими знаниями, но и методологическими познаниями. Он ориентирован на творческое использование методов модульного обучения в профессиональной образовательной деятельности. Приоритет отдаётся самостоятельному получению знаний из различных источников. Прогнозируются перспективы их обучения. Принимая во внимание исследования по рассматриваемым нами вопросам и наш собственный опыт работы, мы пришли к выводу, что для обеспечения надёжности наших экспериментов необходимо дополнительно ввести очень низкий уровень развития готовности студентов к использованию методов модульного обучения. Ниже дадим ему качественное объяснение.

Очень низкий уровень развития подготовки характеризуется незнанием основных понятий и категорий модульных методов обучения на уровне

определения, классификации. Несформированность потребности в получении систем знаний, которые дают возможность использовать их в профессиональной деятельности. Студенты знакомы с основными методами и формами использования модульных методов обучения для решения профессиональных задач, но не применяют их на практике.

Под профессиональными способностями студента вуза мы понимаем уровень подготовки к образовательной деятельности, включающий специальные педагогические знания (уровень минимальных профессионально-педагогических умений), навыки (уровень внутренних профессионально-педагогических способностей), личностные качества и сформированное отношение к педагогической профессии (уровень полные профессиональные и педагогические способности).

Проанализировав требования к уровню послевузовской подготовки по специальности 550700 "Педагогика" (квалификация – учителя начальных классов), а также общие требования к квалификации преподавателей образовательных учреждений [192], мы попытались уточнить качественные характеристики этих уровней профессиональной компетентности педагогов и соотнести их с требованиями, предъявляемыми к уровню 2-й и 1-й квалификационных категорий. Свое видение уровня профессиональной компетентности студентом его педагога мы представили в таблице 3. 1.

Таблица 3. 1. – Уровни профессиональной компетентности педагогов

	Уровни	Показатели

	<p>Минимальный (общие требования)</p>	<p>Знает специфику преподаваемого предмета, основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационноуправленческих задач, педагогику, психологию, возрастную физиологию, методику преподавания правовых дисциплин и воспитательную работу; программы и учебники; средства обучения и их диагностические возможности; использовать разнообразные формы, приемы, методы обучения; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки; право. Умеет осуществлять процесс обучения с ориентацией на задачи обучения, воспитания и развития личности обучаемых с целью формирования индивидуального правосознания и правового поведения, основанного на связи правовых ценностей и нравственных убеждений.</p>
	<p>Медиальный (вторая квалификационная категория)</p>	<p>Удовлетворяет общим требованиям, предъявляемым к педагогу. Умеет самостоятельно разрабатывать методику преподаваемого предмета (правовых дисциплин); использует прогрессивные технологии, формы и методы активного обучения; владеет организационными формами диагностической работы с обучающимися, основными формами дифференциации контингента обучающихся (воспитанников), основными методами формирования и развития познавательной и коммуникативной культуры обучающихся воспитанников); создает комфортный микроклимат в образовательном процессе;</p>

		стимулирует развитие неурочной деятельности учащихся с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых образованию и общению.
	Уровень полной компетентности (первая квалификационная категория)	включает медиальный уровень. Знает технологии индивидуализации образовательного процесса, современные методы психолого-педагогической диагностики. Владеет и применяет в практической деятельности: современные педагогические технологии, элементы технологий педагогики развития личности, владеет методиками анализа учебно-методической работы по предмету (правовым дисциплинам). составляет и реализовывает индивидуальные программы обучения. Учитывает психологические особенности обучающихся (воспитанников) при отборе содержания, методов и форм учебновоспитательного процесса. Умеет решать педагогические задачи с различными по уровню развития, склонностей, способностей, интересов и состояния здоровья категориями обучающихся (воспитанников), в том числе путем применения профильных и разноуровневых программ. Умеет анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

Наше исследование показывает, что уровень профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений, а также уровень подготовки студентов, использующих методы модульного обучения в образовательной деятельности, у всех разный. В то же время каждый из этих уровней взаимодействует с "до" и "после", и внутри каждого уровня существует разница в степени подготовки, которая зависит от сформированных потребностей и мотивации, а также рефлексивной позиции студента.

Учитывая вышесказанное, мы попытались раскрыть критериально-уровневую характеристику готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе. Результаты представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2. – Критериально-уровневая характеристика готовности студентов к использованию технологии модульного обучения

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

<p style="text-align: center;">Содержательно-определительный</p>	<p>Направленность на применение усвоенных знаний и умений при использовании технологии модульного обучения отсутствует. Знания отрывочные, не прочные, не систематизированные. Действия недостаточно осознанные. Знакомы с основными методами и формами использования технологии модульного обучения, но на практике не применяет</p>	<p>Направленность недостаточно высокая, но применение усвоенных знаний и умений осуществляется иногда, в зависимости от ситуации. Знания недостаточно систематизированы. Действия в основном осознанные. Умеют выбирать различные средства использования технологии модульного обучения, но применяют их на практике только по необходимости</p>	<p>Направленность на применение умений и навыков использования технологии модульного обучения высокая. Общепедагогические и специальные знания отличаются глубиной, получение их систематическое. Умеют исследовать и отбирать рациональные средства использования педагогических технологий, но не всегда удачно применяют их на практике</p>	<p>Сформирована целостная система общепедагогических и специальных знаний. Направленность на творческое применение усвоенных знаний и умений в практике, в нестандартных ситуациях. Действия полностью осознаны, владеют системой умений использования технологии модульного обучения, творчески применяют их на практике. Знания отличаются гибкостью и прочностью</p>
<p style="text-align: center;">Контрольно-оценочный</p>	<p>Навыки самоконтроля, самооценки не выработаны. Крайне редко решается на анализ проведенной деятельности и ее результата, самооценка слишком завышенная, корректировка внешних и внутренних действий отсутствует. Перспективы в обучении и профессиональной деятельности не прогнозируются совсем. Рефлексивным анализом не владеет</p>	<p>Оценка осуществляется с помощью другого лица или производится анализ последствий в ситуациях, когда в результате была явная неудача, самооценка завышенная. В основном осуществляется корректировка внешних действий. Перспективы в обучении и профессиональной деятельности практически не прогнозируются. Не достаточно владеет рефлексивным анализом</p>	<p>Навыки самоконтроля и самооценки выработаны достаточно. Самооценка достаточно адекватная, но иногда несколько завышенная и не всегда учитывается в деятельности. Перспективы в обучении в основном прогнозируются, корректировка внешних и внутренних действий в результате рефлексии осуществляется только в случае необходимости. Владеет рефлексивным анализом</p>	<p>Может дать самооценку своей деятельности и скорректировать ее. Самооценка адекватная. Прогнозируются собственные перспективы в обучении и профессиональной деятельности. Ярко выражена способность рефлексивного анализа. Проявляется систематичность в самопознании и самокорректировке внешних и внутренних действий, осуществляется перенос корректировочных умений на работу со школьниками</p>

Уточнив, таким образом, показатели и критерии уровней сформированности готовности будущих учителей (к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, мы получили возможность диагностики исходного состояния данного качества у студентов высшего профессионального образования, а также провести формирующий этап эксперимента. Результаты эксперимента будут представлены в параграфе 3.2. диссертационного исследования.

3. 2. Реализация педагогических условий развития готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе

Прежде чем перейти к раскрытию методики реализации педагогических условий развития готовности студентов высших учебных заведений использовать модульные методы обучения в учебном процессе учебного процесса, мы обсудим основные моменты организации экспериментального исследования.

В энциклопедической литературе эксперименты называют «чувственно-предметной деятельностью в науке; в более узком смысле — переживанием, воспроизведением предметов познания, проверкой гипотез» [186, с. 1532].

В. И. Загвязинский пишет: "Эксперимент – это метод научного познания, заключающийся в целенаправленном исследовании явлений действительности в контролируемых и контролируемых условиях. Эксперименты, выполняющие функцию критериев истинности научного знания, служат основой для проверки гипотез". и предсказания теории» [69, с. 19].

Педагогический эксперимент в области воспитания или воспитательной работы в условиях, специально создаваемых или контролируемых исследователями, представляет собой комплексный метод педагогического исследования, позволяющий определить взаимосвязь между методами и

средствами обучения и их результатами, с целью получения новых знаний о причинно-следственной связи взаимосвязь педагогических факторов. Он основан на сравнении контрольной и экспериментальной групп и регистрации соответствующих изменений в поведении объекта исследования или системы [20, с. 29].

Образовательные эксперименты имеют структуру и логику реализации. Это связано с исследовательской деятельностью и ее классификацией. Наша экспериментальная работа по апробации комплекса образовательных условий для формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в образовательной практике включала 3 этапа. Давайте рассмотрим каждый из них более подробно.

Первый этап – подтверждение. Он включал в себя следующие операции: выявление проблем и целей экспериментальных исследований; выбор объектов, теоретическое обоснование предмета экспериментальной работы и ее реализация; формулирование гипотез экспериментальной работы; определение стандартов экспериментальной работы.

Второй этап – формирующий, который включает уточнение содержания экспериментальной работы. Проведение экспериментов по развитию готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в учебном процессе. Сбор и накопление информации.

Третий этап – контрольный. Он включает анализ полученных экспериментальных данных, согласование аналитических материалов с целями, задачами и гипотезами исследования, коррекцию экспериментальной работы, сбор модифицированных материалов, статистическую обработку результатов экспериментов, построение диаграмм, таблиц и т.д.; понимание материала и формулирование выводов исследования. Более подробно содержание этапов

экспериментальной работы, цели и методы их организации приведены в таблице 3.

Особое внимание уделено этапу подтверждения, поскольку достоверность результатов, полученных в ходе обучающего эксперимента, во многом зависит от исходных данных. На этом этапе в процессе изучения психолого-педагогической сферы определяется уровень подготовки студентов 1-4 курсов к использованию модульных методов обучения в образовательной практике при диагностике, выделяются компоненты обучения, первая глава – мотивационно-ориентационная, содержательно-оперативная и управленческая – оценки, а также критерии этих компонентов.

Таблица 3.3. – Этапы экспериментальной работы

Этапы	Цели	Методы
Констатирующий	<p>Определение уровня подготовки студентов и преподавателей к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе. Определение критериев и показателей, характеризующих эти уровни. Подбор методов для их диагностики. Определение текущего состояния подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения. Разработка методик реализации комплекса образовательных условий для подготовки студентов к данному виду деятельности</p>	<p>Обобщение дидактической методической литературы, нормативных документов и научных исследований по проблемам научных исследований.</p> <p>Анкетирование школьников и учителей.</p> <p>Мониторинг использования технологий модульного обучения в образовательной практике. Мониторинг использования технологии модульного обучения в профессиональной педагогической деятельности.</p> <p>Студенческий тестовый эксперимент для подтверждения,</p>

Формирующий	Экспериментальная проверка влияния комплекса педагогических условий на развитие готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательной практике	Формирующий эксперимент. Оценивание продуктов деятельности студентов учреждений высшего профессионального образования. Диагностика уровня готовности студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательной практике. Первичная статистическая обработка результатов
Контрольный	Теоретическое осмысление и	Теоретический анализ, синтез,
	интерпретация данных. Оформление исследования выводов. Разработка рекомендаций преподавателей технологии образовательном	экспериментальные результаты и формулировка методических для студентов и по реализации модульного обучения в процессе
		обобщение, систематизация. Статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента методы доказательства гипотезы). Методы наглядного представления результатов эксперимента

Результаты представлены следующим образом.

Для оценки элементов мотивации и направленности подготовки, в первую очередь, мы учитывали мотивацию студентов к профессиональной образовательной деятельности.

Во-вторых, необходимость использования образовательных технологий в профессиональной образовательной деятельности, особенно в технологии модульного обучения. В-третьих, личные качества: ответственность, настойчивость. Всего на 1-м и 4-м курсах Казахского женского государственного

образовательного университета было опрошено **120 студенток**, обучающихся по специальности 550700 "Педагогика".

Были получены следующие данные.

На вопрос: "Что было вашей главной мотивацией при выборе профессии преподавателя?", 1% студентов ответили: "Профессия отвечает моим основным тенденциям и интересам", "основная мотивация заключается в больших творческих возможностях" – 52,5%; "У них широкий спектр применения" – 7,5%; "У них отличные социальная значимость" – 2,5%; "Я выбрал свою профессию из-за семейных традиций" – 4,2%. Важно, что 21,6% студентов не становятся преподавателями, их просто привлекает возможность овладеть основами юридической сферы.

Следующие два вопроса были заданы только студентам 4-5 курсов. "Изменилось ли ваше нынешнее представление о профессорской должности по сравнению с тем, что вы представляли себе до поступления в колледж? Ответы распределились следующим образом: "без изменений" – 49,3%. "Превратилось в нечто лучшее" – 28,7%. "Оказалось плохо" – 16,2%. Затруднились ответить – 5,8%. На вопрос: "Если вы снова начнете выбирать профессию, вы повторите свой выбор". ""55,6% студентов ответили положительно, "Нет", "Не знаю" – 26,7%.

Как видим, творческий потенциал профессии оказался одной из важнейших мотиваций для выбора профессии учителя. Однако вызывает беспокойство тот факт, что 4 из 1 опрошенных не привлекает профессия преподавателя и что число студентов старших курсов, которые не удовлетворены выбранной профессией, не уменьшилось, а наоборот, растёт. В результате мы подготовили несколько учителей, которые к моменту окончания учёбы были явно равнодушны к профессии учителя. Социальные и моральные последствия этого явления очевидны.

К учёбе студентов побуждает целая система целей и мотиваций, установленных в сложных взаимосвязях. Наряду со статусными стимулами, которые непосредственно стимулируют деятельность, ключевую роль играют стимулы, воплощающие амбиции студентов на студентом ее. Однако студенты могут не понимать своих мотиваций, склонностей и способностей. Неслучайно, что большинство респондентов не уверены в правильности своего выбора или негативно относятся к выбранной профессии. Владение различными методами изучения образовательного процесса и появление прочных мотивов для поощрения творческого обучения являются важными предпосылками для развития готовности студентов высших учебных заведений начальных классов к профессиональной образовательной деятельности.

В ходе опроса студентов 1-2 курсов был задан вопрос: "Хотите ли вы использовать образовательные методики в своей профессиональной деятельности?" 27,3% респондентов ответили отрицательно, 41,2% ответили положительно, а остальные 31,5% затруднились с ответом. И ответьте на вопрос: "Хотят ли учителя, которые работают с вами, использовать разные методы преподавания в классе?" "Напротив, более двух третей респондентов – 89,1% – ответили утвердительно.

Анализируя содержание и функциональные элементы подготовки к использованию методов модульного обучения, необходимо обратить внимание на следующие аспекты исследования: Студенты не в полной мере знакомы с понятием педагогической технологии, особенно с понятием технологии модульного обучения. Таким образом, анализируя 83 ответа студентов II курса на вопрос анкеты о сущности образовательной технологии, становится ясно, что большинство специалистов включают в содержание понятия образовательной технологии только алгоритмы организации образовательной деятельности, и только 16 студентов ассоциируют образовательную технологию с

проектированием и внедрением новых технологий. реализация образовательных процессов, обеспечивающих достижение поставленной цели. Это становится понятным. Это был отличный опыт.

Большинство студентов высших учебных заведений имеют довольно смутное представление о природе модульных методов обучения. По мнению 41% респондентов, единство является частью учебной программы по другому предмету или дисциплине. Они также добавляют рекомендации по изучению материала; 7,2% рассматривают этот модуль как систему, состоящую из определённых взаимосвязанных элементов, целей, контента, рекомендаций по управлению контентом, задач аудита и результатов.

Оценивающий контроль и оценка того, готов ли студент и учитель к использованию модульных методов обучения, являются основным "ядром" учебной деятельности. Именно она выполняет полноценную функцию в жизни человека: разрешает, запрещает, усиливает, ослабляет, организует, оценивает и корректирует деятельность. Она позволяет человеку ориентироваться в постоянно меняющихся жизненных условиях и обеспечивает систему человеческих отношений. В конечном счёте, развитие способности человека к рефлексивной деятельности обеспечивает непрерывное профессиональное развитие специалистов и формирование потребности в профессиональной мобильности.

Сформированность рефлексивной позиции студента определяется как следует, она оценивалась по согласованной анкете, предложенной О. С. Анисимовым. проводит анкетирование, которое оценивает уровень личностной педагогической рефлексии студента студентом его педагога, получая количественные данные в условных единицах об уровне проявления рефлексов в деятельности, а также об уровне проявления личностных качеств, связанных с рефлексом. В. Калашников [120, с. 305] и адаптирован к условиям экспериментального исследования.

Тест проводился среди студентов 1-4 курсов. В исследовании **приняли участие 143 человека**. Результат представлен следующим образом:

Уровень рефлексии в деятельности студентов 1-3 курсов: низкий – 36,8%. Средний – 56,3%. Высокий – 6,9%. У студентов 4-5 курсов по 63,9% у каждого. Мы объясняем эту разницу следующими причинами: во-первых, благодаря новой для них форме обучения, они сначала учатся в университете. В-третьих, некоторые первоклассники, привыкшие к повседневным заботам и управлению в школе, не умеют принимать важные решения даже во 2-х классах. Им не хватает трудолюбия, стремления к самообразованию.

На основании полученных экспериментальных данных делаются следующие выводы:

1. Студентом не понимают содержания понятий "образовательная технология" и "технология модульного обучения». Они не связывают профессиональные качества личности студентом его специалиста с образовательными технологиями, которые готовы использовать.

2. Мотивация студентов со стороны преподавателей и учиться недостаточно высока.

3. Если в учреждениях высшего профессионального и педагогического образования не осуществляется процесс формирования готовности студентов к использованию образовательных технологий в образовательном процессе, то это качество личности развивается плохо, что сказывается на профессионализме педагогов.

4. В результате анализа степени сформированной рефлексивной позиции студента в изучаемой деятельности самооценка уровня личностной педагогической рефлексии показала, что специальная подготовка студента вуза к рефлексивной деятельности в образовательном процессе осуществляется в недостаточной степени.

5. Педагогические условия для формирования готовности студентом его специалиста к использованию педагогических технологий должны конкретно и целенаправленно применяться в педагогических вузах, в процессе изучения психолого-педагогической сферы.

На первом этапе эксперимента по уровню подготовки и педагогическим условиям, способствующим эффективному формированию готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе, результаты этого этапа послужили отправной точкой для планирования и проведения 2-го этапа эксперимента.

Эксперимент носил естественный характер, поскольку проводился в ходе изучения психолого-педагогического направления студентами высших специализированных учебных заведений.

Основываясь на результатах теоретических положений и этапах экспериментального подтверждения, рассмотренных в первой главе нашего исследования, мы разработали модель формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения.

3. 3. Результаты экспериментальной работы

В данном разделе описываются результаты экспериментальной работы по формированию готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе.

Результаты педагогического исследования требуют подтверждения их репрезентативности. Репрезентативность – это характеристика выборочной совокупности для воспроизведения характеристики генеральной совокупности. Под общей совокупностью понимается количество студентов, которые могут в полной мере расширить результаты экспериментальной работы. Репрезентативность выборки создаётся для её корректного получения. Выделяются следующие условия заполнения выборки: выборка должна быть

случайной по отношению к изучаемым характеристикам; выборка не должна быть случайной по отношению ко всем факторам, которые могут повлиять на результат, и не должна быть случайной только по отношению к изучаемым характеристикам; выборка не должна быть случайной по отношению ко всем факторам, которые могут повлиять на результат; выборка не должна быть случайной по отношению к изучаемым характеристикам; Качественная однородность выборки с общей совокупностью. Это типично для выборочной совокупности. Выборочная совокупность должна быть достаточно большой [65].

Мы использовали формулу для определения объёма выборки с помощью метода математической статистики: $n = \frac{t^2 \cdot W \cdot (1 - W) \cdot N}{\rho + t^2 \cdot (1 - W)W}$ где №.

ρ – объем выборки (необходимое и достаточное количество студентов)

для проведения образовательных экспериментов);

№. – Объем от общего количества студентов факультета);

Где W – доля выборки исследуемого явления, а d – предельная ошибка выборки, указывающая на точность этой выборки (отклонение доли выборки W от общего ρ) с определенной вероятностью.

В Т2 вероятность отклонения выборочной доли изучаемого явления от общей совокупности составляет около 5%. При отсутствии информации о доле пробы, как в нашем случае, для определения количества n обычно берётся значение максимальной формулы $W(1 - W)$, которое составляет 0,25 при $W = 0,5$, 0,25 при $W = 0,25$, 0,25 при $W = 0,75$, 0,25 при $W = 0,25$, 0,25 при $W = 0,75$.

Воспользовавшись данной формулой, мы рассчитали количество студентов, необходимое и достаточное для проведения экспериментального исследования.

При № = 168 имеем:

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

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

Как уже отмечалось, для определения уровня сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения, мы выделили три критерия: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный.

Оценка каждого критерия осуществлялась нами с использованием различных диагностических методик. Для первого критерия использовались: методика, разработанная американским психологом А. Б. Ван-Ганди [41] и адаптированная к целям нашего исследования, методика В. И. Андреева [9] оценки способности к саморазвитию и самообразованию, анкеты и опросники. За основу оценки второго критерия взяты методы поэлементного и пооперационного анализа, предложенные Т. Е. Климовой [89]. Третий критерий оценивался по адаптированным тестам О. С. Анисимова [134, с. 302], использовались анкетирование, анализ продуктов деятельности студентов.

Раскроем более подробно технологию оценивания уровня сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в соответствии с выделенными нами критериями.

Первый критерий (К1) – мотивационно-ориентационный – включает в себя следующие показатели: самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций) на основе теста, разработанного американским психологом А. Б. Ван-Ганди и адаптированного к целям нашего

исследования; способность к самообразованию и саморазвитию оценивается на основе тестирования по методике В. И. Андреева; заинтересованность в осуществлении модульного подхода оценивается по результатам анкетирования студентов.

Второй критерий (K2) содержательно-операциональный. Сюда мы включили следующие показатели: сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения, сформированность умений использования технологии модульного обучения; степень осознанности действий. Сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения оценивалась по показателям полноты и прочности усвоения:

– коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле: $KП = N_0/N_1$, где n – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) существенных признаков понятия; N_1 общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения понятия;

– коэффициент полноты усвоения объёма понятия вычислялся по формуле: $Ko = n/N_1$, где n – количество объектов данного понятия, усвоенных (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, охарактеризованы их классификационные признаки);

– N_1 – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

– коэффициент полноты усвоения практических действий, отражаемых понятием, вычислялся по формуле: $Kр = n/N_1$, где n – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) практических действий;

– N_1 – общее количество практических действий, отражаемых понятием; коэффициент прочности усвоенных понятий вычислялся по формуле: $P = K2 / k1$, где $K1$ – коэффициент полноты усвоения содержания при первой проверке, $K2$ – коэффициент полноты усвоения содержания при следующей проверке.

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

– коэффициент полноты владения умением вычислялся по формуле: $K =$

– $\frac{N_1}{N_2}$, где n – количество верно выполненных действий;

– N_2 – количество действий, входящих в структуру умения; коэффициент прочности овладения умением вычислялся по формуле: $q = \frac{Iq}{K2}$, где $k1$ – коэффициент полноты сформированности умения при первой проверке,

– $K2$ – коэффициент полноты сформированности умения при последующей проверке;

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

Третий критерий (К3) – контрольно-оценочный. Его составляют такие показатели: самооценка уровня рефлексии; овладение рефлексивными умениями; прогнозирование собственных перспектив в обучении.

Количественные характеристики были определены следующим образом:

Тесты, проведенные для выявления сформированности рефлексивной позиции учащегося, указывают на уровень проявления рефлексов в деятельности, а также на выраженность личностных качеств, связанных с рефлексами.

Сформированность рефлексивных навыков характеризуется А. Определяется с помощью теста самооценки по методике Я. Найн [134] Оценивал прогнозирование собственных перспектив обучения с помощью анкеты, анализа продуктов деятельности учащихся.

Далее, мы рассмотрели, что диапазон значений К-коэффициентов целостности, силы и осознанности, связанных с нашим исследованием,

следующий: очень низкие уровни – $K < 0,7$; низкие уровни – $0,7 < K < 0,8$; средние уровни – $0,8 < K < 0,9$; высокие уровни $0,9 < K < 1,0$

В нашем исследовании для определения уровня сформированности выбранных критериев используется метод количественной обработки результатов диагностики, который позволяет определить его количественные показатели в зависимости от степени выраженности каждого критерия.

Количественно показатель имеет следующие значения:

2 балла – показатель сформирован на очень низком уровне (или недостаточная выраженность этого показателя);

3 балла – показатель сформирован на низком уровне, а 4 балла – показатель сформирован на среднем уровне;

5–балльный показатель сформирован на высоком уровне.

Кроме того, т. е. следуя методологии, предложенной Т. Е. Климовой [89], мы построили серию интервальных распределений, которые позволяют каждому студенту назначить определённый уровень подготовки к технология модульного обучения в соответствии с набранными баллами. Поскольку у нас нет предварительной информации о характере частотного распределения по тому или иному критерию, был построен ряд интервальных распределений с равными интервалами.

Общий балл для оценки обобщённых результатов варьируется от 13 до 65. Поэтому, согласно данной методике, уровень сформированности исследуемых показателей определялся интервалами, показанными ниже:

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

В рамках подтверждающего этапа эксперимента был проведен начальный уровень диагностики готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в соответствии с вышеуказанной методикой. Баллы каждого студента приведены в таблице, где вы можете отслеживать выбранные критерии, показатели и уровень подготовки к занятиям во время обучения. Форма заполнения приведена в таблице 3. 4.

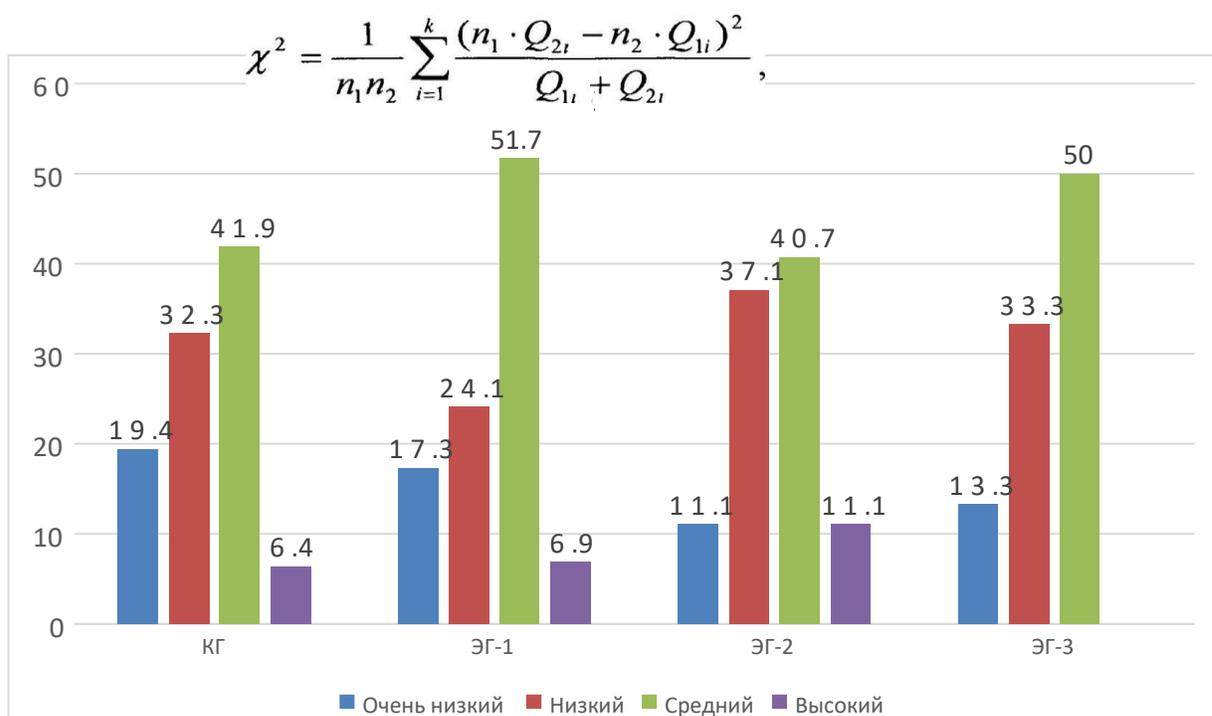
Таблица 3. 4. – Техника оценки уровня готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения по критериям (в баллах)

О	ФИ	2								3					
										0	1	2	3		
	Мук аева А													3	

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

Обобщенные результаты исходного состояния уровня сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения в процессе изучения дисциплины психолого-педагогического цикла приведены ниже (таблица 3. 5).

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни							
		Очень низкий		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	Процент	Кол-во	Процент	Кол-во	Процент	Кол-во	Процент
КГ	31	6	19,4	1	2,3	1	4,4	2	6,4
ЭГ-1	29	5	17,3	7	24,1	1	3,3	2	6,9
ЭГ-2	27	3	11,1	1	3,3	1	3,3	3	11,1
ЭГ-3	30	4	13,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3



Достоверность полученных результатов подтверждается вычислением

Рис. 3. 1. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения на констатирующем этапе эксперимента.

эмпирического значения χ^2 (хи-квадрат), которое позволяет нам определить, насколько схожим является распределение частот, и если разница между ними невелика, мы можем предположить, что отклонение между двумя эмпирическими частотами обусловлено случайностью. И наоборот, если эти распределения сильно отличаются, то разница между ними существенна, и мы можем предположить, что существует связь между действием независимых переменных (в нашем случае это экспериментальное исследование по формированию готовности учащихся с использованием модульных методов обучения) и распределением эмпирических частот. Поэтому на всех этапах исследования можно использовать модульный метод обучения для каждого из трех компонентов контрольной и экспериментальной групп, используя критерий χ (хи-квадрат).

n_1 – число учащихся в экспериментальной группе;

n_2 – число учащихся в контрольной группе; n_i – число учащихся в

экспериментальной группе, в которой соответствующие компоненты готовности сформированы на i -М уровне;

– число учащихся в контрольной группе, в которой соответствующие компоненты готовности сформированы на i -М уровне [38, с. 16].

Доверительные границы для критерия χ со степенью свободы – –

3 $\nu = 4$ для уровней значимости 0,05 и 0,01 [65, с. 130]:

для	7,815	{	7,815	P 0,05
	крип1			0,01
	для P		11,345	

В таблице 3. 6 приведены данные по эмпирическим значениям хи-квадрата в контрольной и экспериментальной группах на этапе подтверждения эксперимента.

Таблица 3. 6. – Эмпирические значения X на констатирующем этапе эксперимента

Сравниваемые группы	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-1 и ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-1 и ЭГ-3	ЭГ-2 и ЭГ-3
$T_{набл.}$,697	,96	1,0	0,8	0,60	1,7	0,957
$T_{крит}$,815						

Из таблицы видно, что количество баллов значительно меньше, чем количество баллов на самом деле. Полученная разница попала в бессмысленную зону. Другими словами, необходимо принять нулевую гипотезу о сходстве или о том, что уровень готовности к использованию модульных методов обучения статистически значимо не отличается между учащимися контрольной и экспериментальной групп. Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о возможности сравнения экспериментальной и контрольной групп, а также о недостаточном уровне сформированности данной подготовки.

Занятия по психолого-педагогическим направлениям в контрольной группе проводились по стандартной учебной программе. В экспериментальной группе обучение проводилось на основе разработанного нами комплекса образовательных условий для развития готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. В специальном разделе, посвященном изучению механизмов самоконтроля и самооценки личности, в содержание учебных курсов были введены профессиональные достижения. На занятиях использовался метод исследования рефлексов.

Группа студентов, прошедших экспериментальный тест, имела примерно одинаковые параметры, но с разными направлениями в разные образовательные условия (раздел 2. 2.).

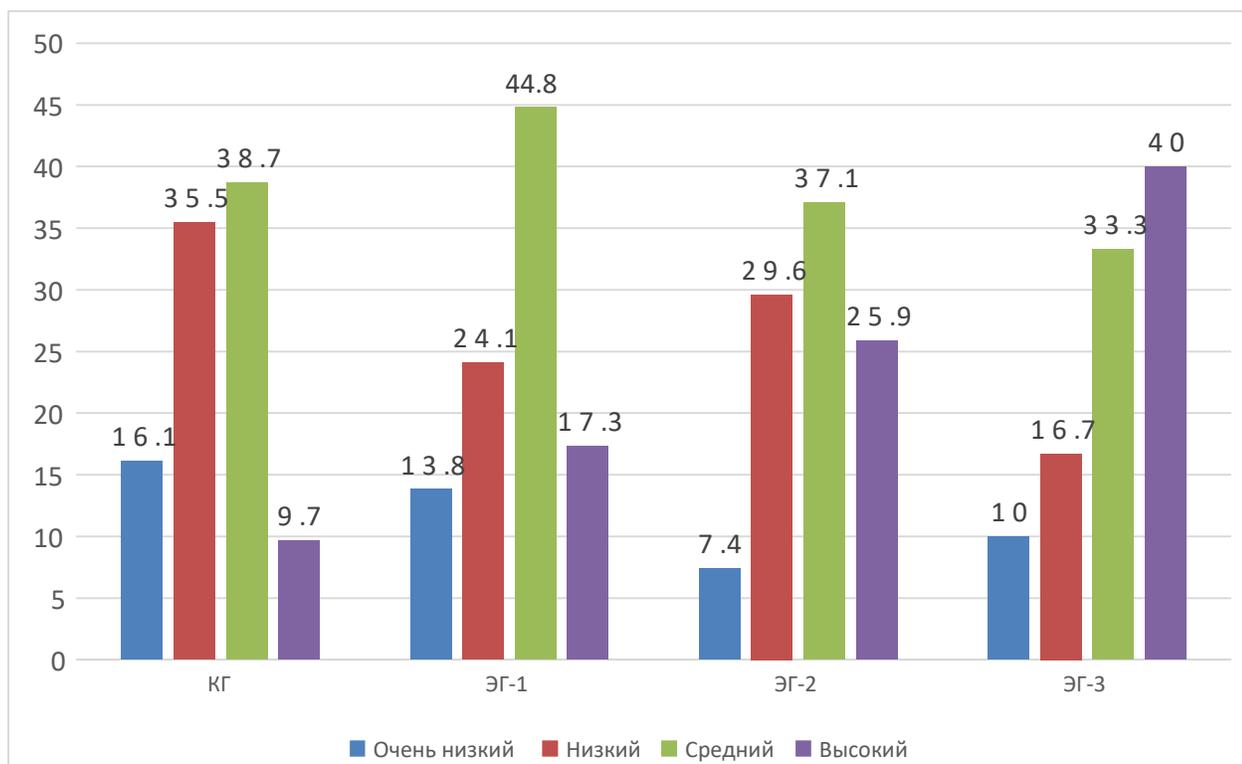
Целью этапа формирования эксперимента является проверка определенных условий и их общей эффективности в формировании готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе.

На этапе формирования эксперимента мы отслеживали динамику статистических данных, которые отражали прогресс студентов в формировании данной подготовки. Применяемые методы исследования позволяют нам определить мотивационную направленность подготовки, освоение содержательных операций и контрольно-оценочных компонентов и выразить эту динамику в успеваемости студентов при заданном уровне сформированности каждого из этих компонентов: очень низком, низкоуровневом, среднем и высоком. Динамика уровня сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе представлена в данном исследовании в 2-х разделах. Первый раздел (средний) был проведен в конце 3-го курса. 4-й раздел (заключительный) проводится в конце 2-го курса после прохождения студентом педагогической практики.

Используя ту же методику, что и на подтверждающем этапе эксперимента, мы определили уровень сформированности данной подготовки. Данные, которые мы получаем для промежуточных срезов, приведены в таблице 3. 7 и на рисунке 3. 2.

Таблица 3. 7. – Уровень сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Г	Ко	Уровни
---	----	--------



группа	л-во чел. в	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
группе	гр	низкий			
		К	К	К	К
		олво	олво	олво	олво

Рис. 3. 2. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения на формирующем этапе эксперимента.

Полученные данные показывают, что реализация выявленных нами педагогических условий для готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе уже на первом этапе обучения дает положительный результат по сравнению с первым этапом обучения. Положительные качественные изменения наблюдались во всех экспериментальных группах.

Результаты 2-го раздела позволяют отметить положительные изменения в уровне сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения в группах EG-1, EG-2, EG-Z и контрольной группе.

Таким образом, количество студентов с низким уровнем подготовки по ЭГ2 и оценкой "очень низкий" уменьшилось на 20%, а количество студентов, показавших такую сформированность подготовки на среднем уровне, уменьшилось на 16,7%. Мы объясняем это переходом студентов со среднего уровня на высокий. Аналогичные изменения в уровне готовности к использованию модульных методов обучения произошли в группах eg-1 и eg-2. Таким образом, если на низком уровне количество студентов eg-1, eg-2 и eg-z превышало количество студентов в кг на 2,4%, 8,8% и 6,2% соответственно, то на высоком уровне такое превышение составляло уже 7,7%, а в контрольной группе (кг), никаких видимых положительных изменений не наблюдалось.

Так, в ЭГ2, где были проверены 2-е и 3-е педагогические условия, исследования в психолого-педагогической области проводились с использованием модульных программ, введения специальных курсов и организации мероприятий на основе педагогической рефлексии), а в ЭГ-3, помимо этих условий, были выполнены первые условия были проверены: студенты работают в небольших группах по индивидуально поставленным целям).

Теперь давайте посмотрим на результат 3-го (заключительного) среза. В связи с тем, что он был окончательным, результат представляет для нас особый интерес. Давайте рассмотрим их анализ более подробно.

Оценка уровня сформированности подготовки педагогов к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе проводилась нами по методике, уже апробированной на подтверждающем и формирующем этапах эксперимента. Окончательное сокращение было сделано в конце четвертого курса после того, как студенты завершили педагогическую практику.

Результаты наглядно представлены в таблице 3. 8 и на рисунке 3. 3.

Таблица 3. 8. – Уровень сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни							
		Очень низкий		Низкий		Средний		Высокий	
		Ко ЛВО	%	Ко ЛВО	%	Ко ЛВО	%	Ко ЛВО	%
КГ	31	4	12,9	9	29,1	13	41,9	5	16,1
ЭГ-1	29	2	6,9	5	17,2	12	41,4	1	3,4
ЭГ-2	27	2	7,4	4	14,8	10	37,1	1	3,7
ЭГ-3	30	0	–	0	–	11	36,7	1	3,3

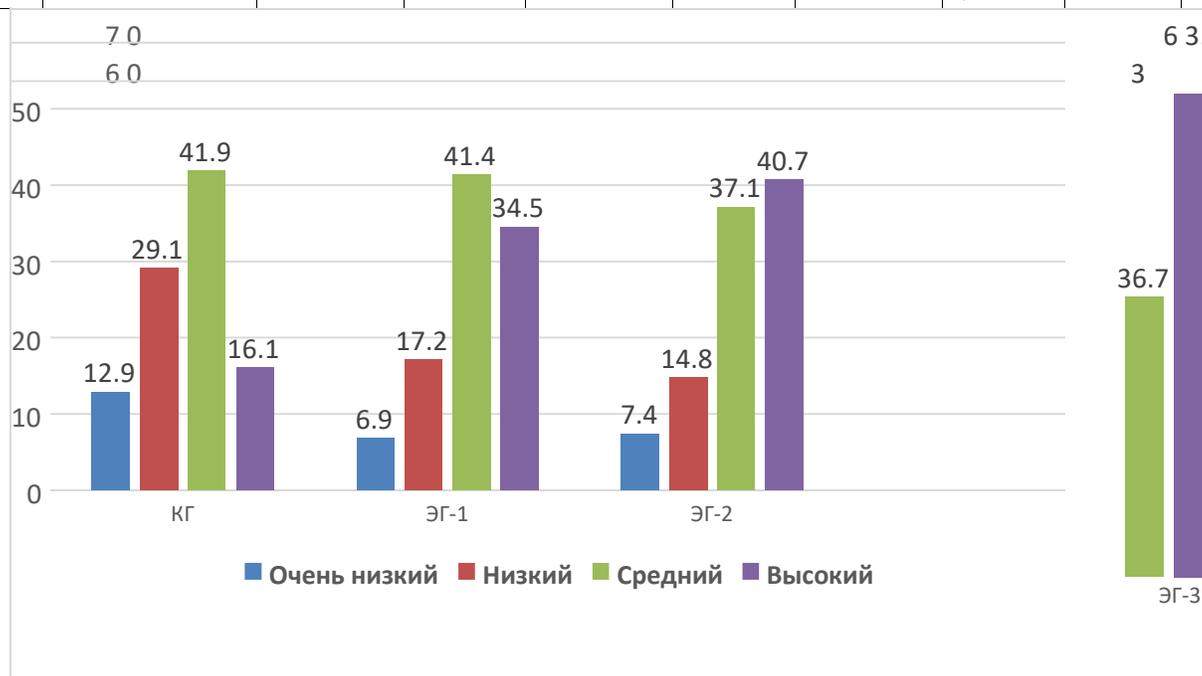


Рис. 3. 3. Распределение студентов по уровням сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения на контрольном этапе эксперимента.

Представленные в таблице данные свидетельствуют о качественных и количественных изменениях уровня сформированности готовности студентов к использованию модульных методов обучения в учебном процессе экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, количество студентов в EG-Z увеличилось на 23,3%, а уровень готовности к использованию модульных методов обучения достиг высокого уровня. В ЭГ-2 этот показатель увеличился на 14,7%, в ЭГ-1 – на 17,2%, но в КГ, он увеличился всего на 6,5%.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и итогового разделов с целью выявления уровня сформированности подготовки студентов, использующих в образовательном процессе методы модульного обучения, позволил нам сделать вывод о том, что предложенная гипотеза верна, и были получены положительные результаты экспериментальной работы по формированию данной подготовки. Качественные данные, полученные в ходе экспериментальной работы для доказательства научной обоснованности, объективности и надёжности, обрабатываются с использованием критериев консенсуса Пирсона, чтобы определить, является ли распределение учащихся в экспериментальной и контрольной группах по уровню готовности к использованию модульных методов обучения случайным. Это позволяет определить эффективность образовательных экспериментов. Результаты представлены в таблице 3. 9.

Таблица 3. 9. – Эмпирические значения χ^2 на контрольном этапе эксперимента

Сравниваемые группы	ги	ги	ги	ЭГ-1	ЭГ-1	ЭГ-2
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	и Эг-2	и ЭГ-3	и ЭГ-3
тнabl	3,45	4,978	21,32	0,269	9,822	8,045

.	3		2			
	5	7,81				

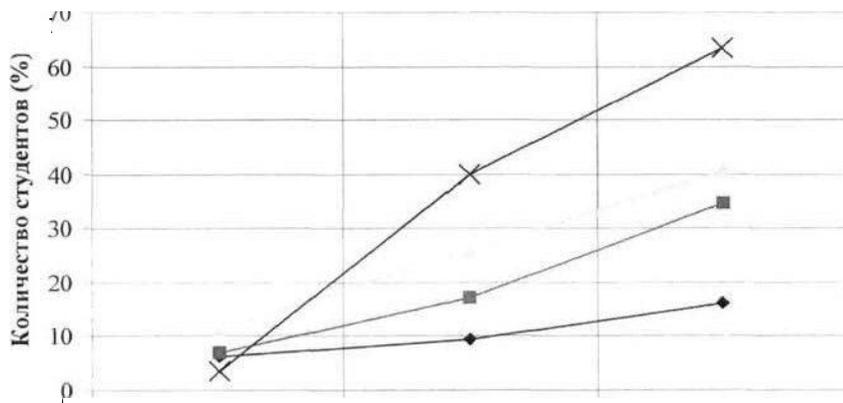
Из таблицы видно, что $t_{набл.}$ значительно больше $t_{крит}$ только при сравнении с экспериментальной группой ЭГ-3, где были реализованы выделенные условия в комплексе.

Исходя из этого, можно с 95%-ной уверенностью предположить, что достижение формирующего уровня подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в экспериментальной и контрольной группах обусловлено не случайными факторами, а влиянием целенаправленных педагогических воздействий. Результаты показали, что разница между контрольной и экспериментальной группами была статистически значимой, что позволяет предположить, что уровень готовности к использованию модульных методов обучения был значительно выше у студентов экспериментальной группы, чем в контрольной. Это позволяет нам сделать вывод о том, что совокупность педагогических условий положительно влияет на процесс формирования данного образования. Следует отметить, что результаты сравнения 2 с контрольной группой и экспериментальной группой показывают незначительное изменение уровня сформированности данного тренинга, которое произошло в результате применения 3 из 2 выявленных нами образовательных условий. Это еще раз подтверждает гипотезу предложенного нами исследования. Сравнительные данные по показателям сформированности высокого уровня готовности студентов к использованию модульных методов обучения экспериментальной и контрольной групп в 1-м, 2-м и 3-м разделах приведены в таблице 3. 9.

Таблица 3. 9. – Сравнительные данные показателей высокого уровня сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения в КГ и ЭГ

Группа	Кол-во человек в группе	Нулевой срез		Промежуточный срез		Итоговый срез	
		К ол-во	%	К ол-во	%	К ол-во	%
КГ	31	2	6,4	3	9,6	5	16,1
ЭГ-1	29	2	6,9	5	17,3	10	34,5
ЭГ-2	27	3	11,1	7	25,9	11	40,7
ЭГ-3	30			12	40,0	19	63,3

Динамика высокого уровня сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения всех групп представлена на рисунке 3. 4. Динамика высокого уровня



начальный срез, промежуточный срез, итоговый срез, срез ЭГ-2 ЭГ-3

Рис. 3. 4. Сравнительные данные о высоком уровне сформированности готовности студентов к использованию технологии модульного обучения.

Сравнительный анализ 3-х контрольных секций, которые мы провели, позволяет нам сделать вывод, что в ЭГ-3 количество студентов, готовых использовать методы модульного обучения, за период эксперимента увеличилось на 59,9%, в ЭГ-1 – на 27,6%, в ЭГ-2 – на 29,6%, а в ЭГ-2 – на 29,6%. По общим результатам он увеличился на 9,7%. Результаты сравнения всех разделов ЭГ-3, выполненных в ходе эксперимента, показаны на рисунке 15. Данные, представленные в таблицах и рисунках, отражают динамику готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в контрольной и экспериментальной группах. Если на подтверждающем этапе эксперимента в экспериментальной группе с высоким уровнем сформированности указанной подготовки было всего 8 студентов (6,8%), то к концу контрольного этапа эксперимента их стало 45 (38,5%), количество студентов, перешедших на продвинутый уровень, увеличивается, но количество студентов с низким и очень низким уровнем сформированности этой подготовки сократилось с 55 (47%) до 26 (22%). Это будет. Это означает, что 25% студентов перешли к формированию среднего и высокого уровня указанной подготовки. В экспериментальной группе ЭГ-1 была подтверждена эффективность 1-го и 2-го педагогических условий (организация образовательных процессов с использованием работы в малых группах для достижения индивидуально определенных целей на основе разработанных нами модульных программ в общей области образования). В экспериментальной группе ЭГ-2 второе и третье педагогические условия сработали очень эффективно (образовательный процесс использует педагогические рефлексии на каждом этапе обучения), в общепедагогической группе ЭГ-3 был реализован весь выявленный нами комплекс педагогических условий. Процесс формирования готовности студентов к использованию модульных методов обучения в этой группе проходил без

определённых нами условий, поэтому существенных изменений в КГ не произошло.

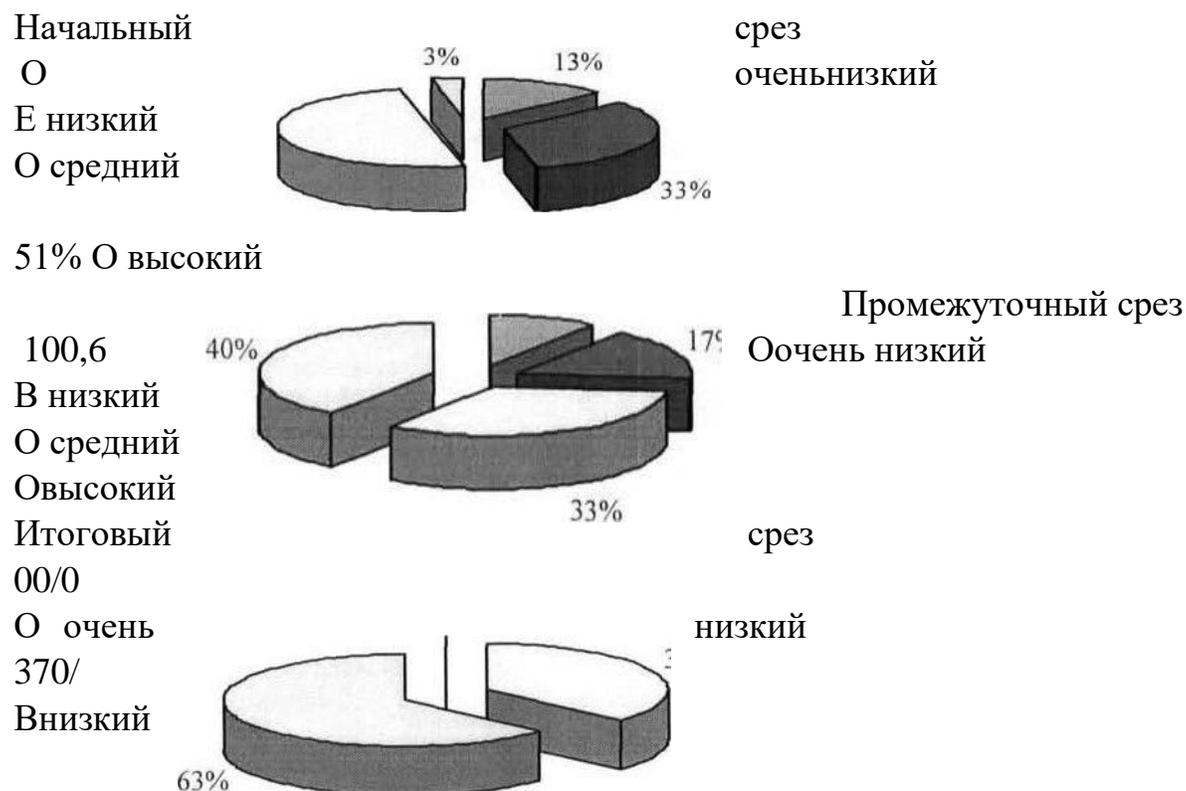


Рис. 3. Сравнительные данные уровней сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения для ЭГ-3 по результатам трех срезов.

Результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента показали положительную динамику в формировании уровня готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе.

Это свидетельствует об эффективности образовательных условий, которые мы выявили.

Разработанные показатели и критерии уровня сформированности подготовки студентов, использующих модульные методы обучения в процессе изучения общепедагогического направления, позволяют получить объективную информацию об уровне сформированности этой подготовки. Этот вывод основан

на утверждении показателей и критериев, разработанных на каждом этапе экспериментальной работы.

Существующие различия между КГ и ЕG-Z не случайны, поскольку в начале эксперимента различия между группами не были существенными. Статистические методы, использованные для обработки результатов экспериментальной работы, позволили установить наличие статистически значимых влияний определённых условий на рост уровня сформированности готовности студента вуза к использованию модульных методов обучения. Это свидетельствует о справедливости гипотезы.

Таким образом, совокупность выявленных и теоретически обоснованных образовательных условий для формирования готовности к использованию модульных методов обучения, уровень профессиональной компетентности студентом его педагога, апробация указанных условий и их положительные результаты позволили подтвердить достаточность этих условий и разработать соответствующие методические рекомендации.

Заключение по третьей главе

Основным критерием формирования подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе, является продвижение на более высокий уровень, согласно условно выбранным критериям формирования компонентов этой подготовки.

Достоверность полученных результатов зависит от изучения и анализа большого объёма психолого-педагогической и методической литературы по исследовательским вопросам (педагогическая теория и практика профессионального образования и переподготовки специалистов, применение критериев согласия Пирсона).

Проведённое исследование подтвердило идею о том, что различные сочетания образовательных условий влияют на образовательные условия формирования у студентов готовности к использованию модульных методов обучения как необходимой характеристики личности, характеризующейся единством знаний, умений, закономерностей и навыков творческого использования модульных методов обучения в профессиональной деятельности. Направленность мотивации выражается во взаимодействии содержательного операционного и контрольно-оценочного компонентов. Однако статистически значимый эффект достигается только в том случае, если реализуется весь комплекс образовательных условий.

Таким образом, проведённая экспериментальная работа подтвердила выдвинутую нами гипотезу.

ВЫВОДЫ

1. Анализ педагогической теории и практики показывает, что проблема подготовки учителей, использующих методы модульного обучения, является актуальной и активно изучаемой темой. Современные педагогические исследования акцентируют внимание на различных аспектах этой проблемы, включая методологический подход, психологическую подготовку, организационные и технические условия для эффективного внедрения модульного обучения. Данная подготовка характеризуется наличием устойчивой мотивации к использованию модульного обучения, теоретических знаний и практических навыков по его использованию, способностью к саморегуляции и самоанализу профессиональной деятельности. Таким образом, изучение степени проработанности проблемы подготовки студентов высших учебных заведений с использованием методов модульного обучения указывает на необходимость комплексного подхода к ее решению, учитывающего все вышеперечисленные

факторы и интегрирующего в программы подготовки учителей, повышающие уровень профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений и обеспечивающие их готовы эффективно использовать модульное обучение в образовательной практике, что немаловажно.

2. В результате изучения структуры и содержания процесса подготовки студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе я убедился, что он содержит несколько важных элементов, которые должны быть интегрированы в образовательную программу образовательного вуза. Содержание процесса подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения должно быть многоуровневым и системным, охватывающим все основные аспекты образовательной деятельности. Следовательно, структура и содержание процесса подготовки студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения должны быть системными и комплексными, чтобы обеспечить всестороннее развитие профессиональных способностей учителей. Это позволит студентам эффективно применять модульное обучение на практике и будет способствовать повышению качества образования и адаптации к современным образовательным требованиям.

3. В результате выполнения задачи по выявлению и экспериментальной проверке педагогических условий, и созданию модели формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения были определены образовательные условия, способствующие формированию готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения. Выявленные педагогические условия и созданная модель формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения подтверждают эффективность комплексного подхода к подготовке учителей. Внедрение

предложенных условий и моделей в образовательную программу образовательного вуза значительно повышает уровень профессиональной компетентности преподавателей, а использование модулей в образовательном процессе. Применение разработанных нами стандартов и показателей значительно повышает эффективность формирования готовности студентов к использованию модульных методов обучения в образовательном процессе.

Эксперименты показали положительную динамику на уровне сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию модульных методов обучения в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе произошли незначительные изменения.

Метод математической статистики, который мы использовали в ходе экспериментальной работы, позволил установить наличие статистически значимого влияния образовательных условий на повышение уровня сформированности готовности студентов высших учебных заведений к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе. Это даёт основание считать гипотезу подтверждённой.

Практические рекомендации:

1. Продолжать организовывать опросы и интервью с экспертами в области педагогики и преподавателями-практиками, чтобы выяснить, как они на самом деле понимают и используют методы модульного обучения, что не только прояснит суть концепции, но и поможет выявить реальные трудности и успехи в использовании этой методики.

2. Разработать и внедрить в учебные планы университетов учебные модули и курсы по методам модульного обучения. Эти модули должны включать теоретические аспекты, методологии разработки и внедрения модульных программ, практические задания и тренинги.

3. Организовать семинары и мастер-классы, на которых преподаватели не только ознакомятся с теорией модульного обучения, но и разработают и внедрят свои собственные учебные модули. Это поможет студентам приобрести ценный практический опыт и повысит их уверенность в использовании данной методики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1999. – 141 с.

2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности

Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т.; Воронеж: Модэк, 1999. – 224 с.

Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. – С. 39-55.

Азаров, Ю. П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы [Текст] / Ю. П. Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 605 с.

Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики

Алексеев, Н. Г. Рефлексия и ее понимание в науке [Текст] / Н. Г. Алексеев // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1993. – С. 41-45.

Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.-Воронеж, 1996. – 384 с.

ндреев, В. И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

10. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1996. – 240 с.

11. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст]: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

12. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы

абанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

алашов, Ю. К. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма

ардиер, Г. «Гибкие» стандарты или технология профессионального гуманизма»?

езрукова, В. С. Педагогика [Текст]: учебник для инж.-пед. специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1993. – 320 с.

елкин, А. С. Витагенное образование: голографический подход [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1999. – 136 с.

елкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

еляев, В. И. Непрерывное образование учителя в педагогическом наследии С. Т. Шацкого [Текст] / В. И. Беляев, Н. В. Кислинская // Педагогика. – 1993. – №6. – С.

еляева, А. П. Результаты научного исследования учебных планов и программ в средних профтехучилищах [Текст] / А. П. Беляева // Научные труды. – Л., 1987. – Вып. 42. – С. 7-35.

енин, В. Л. Антропологические основания педагогического образования [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа, 2000. – 98 с.

ершадская, Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого [Текст] / Д. С. Бершадская. – М.: АГЖ СССР, 1960. – 262 с.

еспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.

е

лонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст]: в 2 т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 400 с.

обкова, Л. Г. Педагогическое содействие учителю сельской школы в развитии профессиональной компетентности в системе повышения квалификации) [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Л. Г. Бобкова. – Челябинск, 2001. 167 с.

вдалев, А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. [Текст] / А. А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М., 1995. – 324 с.

окарева, Г. А. Совершенствование системы обучения отдельному предмету в Техническом вузе (на примере математики) [Текст] / Г. А. Бокарева // Современная высшая школа. – 1992. – №2-3. – С. 91-102.

ольшакова, З. М. Теоретические основы становления профессионально-Педагогической деятельности [Текст]: монография / З. М. Большакова. – Челябинск: Факел, 1998. – 292 с.

ольшой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. _М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1465 с.

ольшой энциклопедический словарь: в 2 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.

ольшой энциклопедический словарь: в 2 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2. – 768 с.

е

м

ы

е

ондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – М.: Педагогика, 1997. – 176 с.

ондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 212 с.

ородина, Н. В. Модульные технологии в профессиональном образовании [Текст]: учебное пособие / Н. В. Бородина, Е. С. Самойлова. – Екатеринбург, 1997. – 40 с.

рушлинский, А. В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности проблемы теории и истории. – М., 1997. – С. 212-213.

улда, А. А. Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей (На материале обучения гуманитарным предметам в 4 классе) [Текст]: дис.... канд. пед. наук / А. А. Булда. – Киев, 1991. – 198 с.

ухарова, Г. Д. Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения

азина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст] / К. Я. Вазина. – М., 2002. – 145 с.

азина, К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение [Текст] / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1997. – 125 с.

ан-Ганди, А. Б. 108 путей к блестящей идее [Текст]: пер. с англ. / А. Б. Ван-Ганди. – Минск: Попурри, 1996. – 224 с.

асильева, Т. В. Модули для самообучения [Текст] / Т. В. Васильева // Вестник высшей школы. – 1990. – №6. – С. 89-87.

ербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкая. – М.: Высшая школа, 1993. – 238 с.

еретенникова, Л. К. Подготовка студентов к воспитательной работе с октябрятами

ернадский, В. И. Биосфера и ноосфера [Текст] / В. И. Вернадский. – М.: Айрис Пресс, 2002. – 576 с.

иноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М.: Просвещение, 1998. – 159 с.

олков, А. М. Деятельность: Структура и регуляция. Психологический анализ

ыготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2003. – 1135 с.

альперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000. – 330 с.

ареев, В. М. Принципы модульного обучения [Текст] / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1997. – №2 (8). – С. 25-29.

ершунский, Б. С. Философия образования для ХМ века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

оноболин, Ф. Н. Книга об учителе [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение,

рабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1987. – 136 с.

раницкая, А. С. Научите думать и действовать [Текст] / А. С. Границкая. – М.: Просвещение, 1994. – 143 с.

утрова, Ю. В. Дифференциально-групповая форма работы как средство

повышения качества обучения школьников [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Ю. В. Гутрова. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.

авыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В. В. Давыдов. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 479 с.

анилов, М. А. Дидактика [Текст] / М. А. Данилов. – М.: Академия педагогических наук, 1957. – 520 с.

ежникова, М. Д. Воспитательные проблемы коллективной познавательной деятельности школьников [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / М. Д. Дежникова. – М., 1998. – 21 с.

идактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – Киев: Рад. шк., 1987. – 350 с.

. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.

уранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст]: монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск, 2002. – 276 с.

уранов, М. Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся [Текст] / М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 315 с.

ьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие

ьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1996. – 176 с.

рмолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов [Текст]: учебник / О. Ю. Ермолаев. – М.: Флинта, 2002. – 336 с.

еребкина, В. Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетентности

студентов высших учебных заведений в процессе обучения в вузе [Текст]: дис.... канд. пед. наук / В. Ф. Жеребкина. – Челябинск, 2001. – 189 с.

Журенко, А. В. Непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогов технического лица [Текст]: дис.... канд. пед. наук / А. В. Журенко. – Челябинск,

Жученко, А. А. Профессионально-педагогическое образование России [Текст] / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1999. – 234 с.

Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1995. – 127 с.

Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Закон Российской Федерации «Об образовании». – 2-е изд. – М.: Астрель, 2002. – 75 с.

Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 431 с.

Зборовский, Г. Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа [Текст] /

Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – №2 (5). – С. 90-102.

Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования – новая отрасль Прикладной психологии [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – №2

.

еер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М., 2003. – 480 с.

ейгарник, Б. В. Психология личности: норма и патология [Текст]: избр. психол. тр. / Б. В. Зейгарник – М.-Воронеж: МОДЭК, 1998. – 352 с.

имняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

орина, Л. Я. Программа-учебник-учитель [Текст] / Л. Я. Зорина. – М.: Знание, 1993. – 80 с.

абардов, М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции №21. – С. 34-49.

аган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст]: избр. ст. / М. С. Каган. – М., 1991. – 383 с.

айнова, С. А. Модульная система обучения [Текст] / С. А. Кайнова // Профессионал. – 2000. – №3 – С. 5-11.

84. Карасова, И. С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / И. С. Карасова. – Челябинск, 1997. – 357 с.

атайцева, Н. А. Педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. А. Катайцева. – Курган, 1997.

ларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.

ларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

ларин, М. В. Педагогическая технология [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Просвещение, 1989. – 92 с.

лимова, Т. Е. Педагогическая диагностика [Текст]: учебное пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.

оджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

олесникова, И. Н. Теоретико-методическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст]: автореф. дис.... д-ра пед. наук / И. Н. Колесникова. – Л., 1991. – 37 с.

олова, С. М. Формирование социокультурной компетентности специалистов

оломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс,

оменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

оребо, И. С. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках физики [Текст]: дис.... канд. пед. наук / И. С. Коребо. – Курган, 1996. – 198 с.

отлярова, И. О. Теоретические основы лично ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / И. О. Котлярова. – Челябинск, 1999. – 337 с.

отлярова, И. О. Системное представление об исследовании [Текст]: учебное пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск, 1996. – 81 с.

отов, В. В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся [Текст] / В. В. Котов. – Рязань, 1997. – 160 с.

раевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст] / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 146 с.

раевский, В. В. Содержание образования бег на месте [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – №27. – С. 3-13.

101. Краткий психологический словарь [Текст] / Л. А. Карпенко. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.

Крутецкий, В. А. Психология [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1991. – 335 с.

103. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст]: тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1986. – 57 с.

Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1987. – 14 с.

Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1987. – 183 с.

Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

Куписевич, Ч. Технология обучения ее влияние на модернизацию системы высшего образования в Польше [Текст] / Ч. Куписевич, Ф. Я. Янушкевич // Современная высшая школа. – Варшава, 1977. – №2 (17). – С. 75-89.

Лазарев, В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 12-18.

Лазарев, В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 27-35.

Ландшеер, В. Концепция минимальной компетентности [Текст] / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1994. – №21. – С. 32-37.

Левина, М. М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания [Текст] / М. М. Левина // Тезисы научно-практической конференции дисциплинам». – М., 1991. – С. 6-9.

Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1994. – 344 с.

Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М.: Наука, 1991. – 359 с.

Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст]: учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 512 с.

Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке [Текст] / Х. Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 77 с.

Лийметс, Х. Й. Место групповой работы среди других форм обучения [Текст] / Х. Й. Лийметс // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1971. – Т. 6. – С. 17-35.

Лихачев, Б. Т. Основные категории педагогики [Текст] / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – №2 (1). – С. 11-19.

Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании [Текст] / М. В. Ломоносов. – М.: Педагогика, 1991. – 339 с.

Макаренко, А. С. Собрание сочинений [Текст]: в 2 т. / А. С. Макаренко. – М.: Правда, 1987. – Т. 1. – 575 с.

Мамаев, В. А. Педагогические условия формирования готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе [Текст]: дис.... канд. пед. наук / В. А. Мамаев. – Челябинск, 2001. – 155 с.

- арев, И. В. Методологические основы дидактики [Текст] / И. В. Марев. – М.: Педагогика, 1997. – 221 с.
- аркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1997. – 307 с.
- аркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- аркс, К. Капитал. Критика политической экономии: в 3 т. [Текст]: пер. с нем. / К. Маркс. – СПб., 1872. – Т. 1.
- атис, Т. А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности [Текст] / Т. А. Матис // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М., 1997. – С. 24-28.
- атяш, Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования
- ахмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]: книга для учителя / М. И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
- етаева, В. А. Рефлексия и ее роль преодолении профессиональных затруднений педагога [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / В. А. Метаева. – Екатеринбург,
- итина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
- олибог, А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе [Текст] / А. Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1971. – 296 с.
- онахов, В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии [Текст] / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №2 (6). – С. 26-31.
- айн, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы [Текст]: монография / А. Я. Найн. – Шадринск, 1999. – 328 с.

айн, А. Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск, 2000. – 187 с.

емов, Р. С. Психология [Текст]: учебник для пед. вузов: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001. – 608 с.

икитин, Э. М. Условия диктует жизнь [Текст] / Э. М. Никитин // Школа. – 1998. – №

йколаева, И. Б. Реализация межпредметных связей курса физики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами в военном вузе [Текст]: дис.... канд. пед. наук / И. Б. Николаева. – Челябинск, 2000. – 198 с.

иколаева, Т. М. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроках как одно из средств повышения эффективности учебного процесса [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Т. М. Николаева. – М., 1992. – 217 с.

овиков, А. М. Профессиональное образование России [Текст] / А. М. Новиков. – М., 1997. – 254 с.

овоселов, С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход [Текст] / С. А. Новоселов. – Екатеринбург, 1997. – 371 с.

жегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1992. – 960 с.

143. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст]: пер. с пол. / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.

Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. С. Н. Боруновой. – М., 1993. – 704 с.

сновы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.

сновы профессиональной культуры / Под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск, 1997. – 307 с.

станина, Н. В. Развитие готовности учителя к осуществлению

дифференцированного подхода в профессионально-педагогической деятельности

Парнюк, М. А. Детерминизм диалектического материализма [Текст] / М. А. Парнюк. – Киев: Наук. думка, 1987. – 73 с.

Парыгин, Б. Д. Анатомия общения [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999. – 301 с.
Педагогика: учебное пособие для пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.

Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.

Петровский, А. В. Психология развивающейся личности [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.

Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 690 с.

Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии [Текст] / В. Ю. Питюков. – М., 1997. – 174 с.

56. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий Платонов. – М.: Высшая школа, 1994. – 174 с.

Полетилко, С. А. Групповая учебная деятельность учащихся в теории и практике обучения физике (На материале молекулярной физики и электродинамики)

Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект [Текст] / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1999. – 204 с.

Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М., 1994.

профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А. П. Беляева, С. Я. Баев, Н. Ф. Золотухина. – СПб., 1995. – 228 с.

психология / Под ред. В. А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.

психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.

психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург, 1996. – 148 с.

психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

пустильник, И. Г. Концепция учебного познания как исследование [Текст] / И. Г. Пустильник // Образование и наука. – 2000. – №2 (4). – С. 186-195.

романцев, Г. М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России [Текст] / Г. М. Романцев // Образование и наука. – 2001. – №6 (12). – С. 19-29.

романцев, Г. М. Интеграция науки и образования: фундаментальные знания в подготовке профессионально-педагогических кадров [Текст] / Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. Н. Ларионов // Образование и наука. – 1999. – №1 (1). – С. 77-97.

российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 607 с.

российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 670 с.

рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

еменов, И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности [Текст] / И. Н. Семенов. – М.-Воронеж, 2000. – 64 с.

ериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

ериков, В. В. Формирование у учащихся готовности к труду [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

ериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

ериков, Г. Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст]: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.

еченов, И. М. Психология поведения [Текст]: избр. психол. тр. / И. М. Сеченов. – М.-Воронеж, 1998. – 320 с.

имонов, П. В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход [Текст] / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1996. – 59 с.

каткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

ластенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.

ластенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] / В. А. Сластенин // Межвуз сб. науч. тр. «Процесс подготовки учителя в системе высшего педагогического образования». – М., 1992. – С. 14-28.

ластенин, В. А. Избранное [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

лободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека:

Введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

ловарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Сост. Л. В. Трубайчук. – М.: Восток, 2001. – 81 с.

молкин, А. М. Методы активного обучения [Текст]: научно-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

оветский энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, 1990. – 1630 с.

перанский, М. М. Проекты и записки [Текст] / М. М. Сперанский. – М., 1961. – 244 с.

тепанов, В. А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности студентов высших учебных з

тепанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 31-40.

тефанов, Н. Общественные науки и социальная технология [Текст] / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1996. – 251 с.

талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие для сред. нед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

трифно-квалификационные характеристики (требования) работников учреждений образования. – М.: ПРИОР, 2001. – 48 с.

Ткаченко, Е. В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе [Текст] / Е. В. Ткаченко // Образование и наука. – 2000. – №2

К

Ткаченко, Е. В. Основные итоги, проблемы и пути развития Российского образования [Текст] / Е. В. Ткаченко. – М., 1996. – 161 с.

Ткаченко, Е. В. Основы регионализации базового профессионального образования и

е

Санд. пед. наук / В. А. Степанов. – Челябинск, 1999. – 168 с.

каченко, Е. В. Приоритеты Российского профессионального образования [Текст] / Е. В. Ткаченко // Педагогика. – 1999. – №2 (2). – С. 58–62.

олстой, Л. Н. Круг чтения [Текст] / Л. Н. Толстой. – М.: Политиздат. – М., 1991. – Т. 1. – 480 с.

улькибаева, Н. Н. Инновационные процессы в обучении [Текст]: учеб. пособие для студ. педвузов / Н. Н. Тулькибаева, Л. В. Трубайчук, З. М. Большакова. – М.: Восток, 2002. – 256 с.

улькибаева, Н. Н. Теоретико-методологическая концепция образования на основе стандартизации [Текст] / Н. Н. Тулькибаева, Н. М. Яковлева, З. М. Большакова. – Челябинск: Факел, 1998. – 161 с.

знадзе, Д. Н. Теория установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.

кке, Ю. В. Профориентация в системе непрерывного образования [Текст] / Ю. В. У

кова, А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе [Текст]: Избранное / А. В. Усова. – Челябинск, 2000. – 221 с.

шинский, К. Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

илософский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Фрадкин, Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе [Текст] / Ф. А. Фрадкин // Сб. науч. тр. История педагогической технологии. – М., 1997. – С.

Фролова, Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у студентов высших учебных заведений начальных классов [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Е. В. Фролова. Челябинск,

к

с

е

е

в

Хозяинов, Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя [Текст]: методическое пособие / Г. И. Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1998. – 166 с.

Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 319 с.

Царегородцева, Н. А. Формирование логико-педагогических умений в системе подготовки педагога [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. А. Царегородцева. – М.,

Ибрагимова, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции

Чередов, И. М. Формы учебной работы в школе [Текст] / И. М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.

Черкасов, А. А. Педагогические основы формирования у студентов педвузов готовности к военно-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ [Текст]: дис.... канд. пед. наук / А. А. Черкасов. – М.,

Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: методическое пособие / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения

Чуриков, И. А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности [Текст]: дис.... канд. пед. наук / И. А. Чуриков. – Йошкар-Ола, 1995. – 195 с.

Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

Шедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Текст] / Г. П.

Щедровицкий // Исследования речемышлительной деятельности. – Алма-Ата, 1994. – С. 12-28.

Щербаков, А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя [Текст] / А. И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 267 с.

Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1995. – 224 с.

Эрганова, Н. Е. Основы разработки модульной технологии [Текст]: учебное пособие / Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург, 1994. – 87 с.

Эрганова, Н. Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы [Текст] / Н. Е. Эрганова // Образование и наука. – 2000. – №2 (5). – С. 110-118.

Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Киманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе

Ковец, Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Т. Я. Яковец. – Курган, 1999. – 24 с.

Яковлева, Н. О. Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников (На материале математических дисциплин) [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 1998. – 189 с.

Фрагмент программы курса «Педагогические теории, системы и технологии»

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходят качественные изменения во всех сферах образования, предполагающие изменение требований к качеству профессиональной компетентности педагогических работников. От современных педагогов требуется участие в разработке образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных, гарантированных способов деятельности по решению образовательных задач.

Более того, в содержании тарифно-квалификационных характеристик соискателю первой квалификационной категории выдвигается («владение и

применение педагогом в практической деятельности технологий развития

л

и

ч В связи с этим, педагогические учебные заведения должны обеспечивать достаточный уровень готовности студента вуза к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с учащимися, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогической общественности к различным аспектам профессионально-педагогической подготовки, в частности, к разработке и реализации в учебном процессе педагогических технологий.

л Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую применяет учитель для достижения поставленных целей. Кроме того, многие исследователи отмечают, что достаточно большое количество учителей затрудняется не только в разработке новых педагогических технологий, но и в использовании уже известных, ибо не в состоянии осознать их эффективность. Еще в большей степени эти трудности испытывают студенты .

а Целью программы является формирование у педагогов представлений о теоретических характеристиках современных педагогических технологий, формирование практических умений в области конструирования и применения в образовательном процессе различных педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения.

й

Место курса «Педагогические теории, системы и технологии» в системе профессионально-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений

ш

е

й

к

Учебная дисциплина «Педагогические теории, системы и технологии» изучается студентами дневного, заочного и дистанционного отделений в рамках регионального компонента стандарта профессионального образования. Она является важнейшей частью общей системы психолого-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений. Это обусловлено тем, что быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий.

Анализ профессионально-педагогической деятельности, ее специфики, функций, объекта и предмета познания позволяет сформулировать цель изучения дисциплины: овладение системой научных знаний о современных педагогических технологиях; ориентирование в широком спектре современных инновационных технологий, идей, направлений; формирование умений самостоятельно находить оптимальные пути достижения образовательных целей; развитие у студентов профессиональнопедагогических умений анализа, проектирования, исследования и рефлексии.

Важность изучения данной дисциплины обусловлена следующими факторами:

для современного профессионального образования характерна тенденция к использованию системного подхода к решению педагогических проблем, относящихся к проектированию образовательного процесса, разработке технологии обучения по предмету, созданию авторских педагогических систем и

к
о
н
с
т
р
у
и
р

социально-экономических условиях, связанных с технологизацией образовательного пространства, введением государственных и региональных образовательных стандартов.

В ходе изучения дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии» решаются следующие задачи:

ознакомление с наиболее значительными современными педагогическими

т
е
х
н
о
л
о
г
и
я
м
и

о Дисциплина «Педагогические теории, системы и технологии» состоит из четырех основных разделов: I. Теоретические характеристики современных педагогических технологий; II. Технологии «традиционной школы»; III. Технологии школы развития»; IV. Технологии школы социализации».

д Выделяя указанные разделы дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии», мы опирались на классификацию образовательных технологий,

р
и
р
а
б
о

и Основное назначение первого раздела ознакомить студентов с концептуальными основами понятия «Педагогические теории, системы и

технологии», определить категориальные ориентации этого понятия, изучить свойства педагогической технологии, рассмотреть различные подходы к классификации педагогических технологий. При этом следует обратить внимание на осмысление роли и места педагогических технологий в системе профессионально-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений и в процессе становления личности ученика в образовательном процессе школы.

Изучая второй раздел, студенты знакомятся с традиционными технологиями (зачетная система, технология укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева и др.); технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (технология проблемного обучения, технология игрового обучения и др.); технологиями дифференцированного обучения (технология внутриклассной дифференциации Н. П. Гузик, технология уровневой дифференциации В. В. Фирсов и др.); технологиями индивидуализации обучения (технология программированного обучения, технология модульного обучения, технология индивидуализированного обучения Инге Унт и др.).

В третьем разделе рассматриваются: технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова; система развивающего обучения Л. В. Занкова; личностно ориентированное развивающее обучение И. С. Якиманской и др. При изучении указанных технологий акцент делается на обеспечение актуализации личностного смысла студента в образовательном процессе, обеспечивается воспроизведение субъектного опыта студента и его включение в содержание образовательного процесса.

Четвертый раздел включает в себя технологии, имеющие цель «овладение культурой общества, адаптацию в нем. К ним можно отнести: технологию Диалога

культур» В. С. Библера; технологию М. Монтессори; гуманно-личностную технологию Ш. А. Амонашвили и др.

Освоение содержания курса в процессе его изучения предполагает два уровня:

первый уровень – аудиторная работа студентов под руководством

п

р

е

п Особенностью содержания дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии» является модульный принцип построения, поскольку каждое занятие содержит описание отдельной технологии и представляет собой законченный функциональный узел.

в Каждый модуль начинается с отработки понятийного аппарата темы. Этому способствует чтение указанной литературы и знакомство с опорной схемой соответствующей лекции. При подготовке к предстоящему занятию студенту необходимо полностью выполнить приведенные в каждом модуле задания и внести требуемые записи в специально отведенные места. Выполнение этой работы контролирует преподаватель.

н Структура каждого модуля состоит из следующих компонентов:

али изучения, формы изучения, основные понятия.

порная схема соответствующей лекции.

Педагогический словарь.

чек самоконтроля (что должен знать и уметь студент после изучения темы).

подготовка к семинарскому или практическому занятию. Включает в себя несколько заданий по изучаемой теме, различных по уровню сложности.

яан соответствующего семинара или практического занятия, содержащий темы основных докладов и темы содокладов и сообщений. Студенты заранее

с

е

м

и

согласовывают тематику выступлений с преподавателем и в своих рабочих тетрадях составляют тезисный конспект. В плане указаны темы для дискуссии. В ходе семинарского занятия каждый студент по возможности должен выступить. лок работы с текстами.

адания для самостоятельной работы студентов. Эти задания дифференцированы по уровню своей сложности. Наиболее простые отмечены значком *, более сложные значком задания, требующие творческого подхода к своему выполнению – значком при этом необходимо помнить, что первая заповедь студента вуза – работа над собой, умение преодолевать трудности. Форма отчета за выполненное задание указана в его тексте, но она может быть изменена по согласованию с преподавателем.

етодические рекомендации по выполнению самостоятельной работы.
писок рекомендуемой литературы.

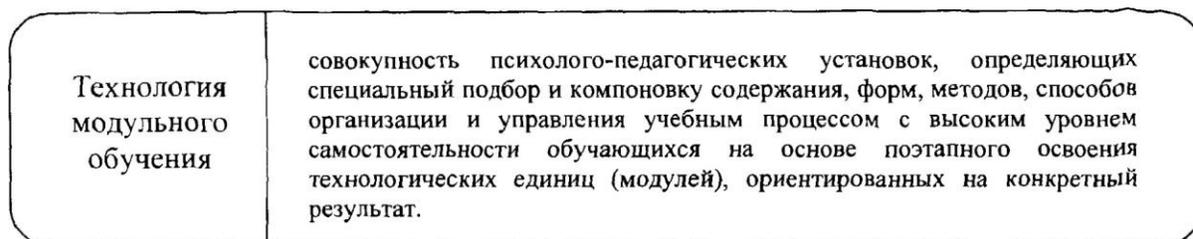
МОДУЛЬ «ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

Цели изучения: раскрыть сущность модульного подхода в обучении; охарактеризовать понятие («технология модульного обучения») сформировать представление об основных подходах к построению модульных программ; обучить методам отбора и структурирования учебного материала в соответствии с принципами модульного обучения.

Формы изучения: практическое занятие, самостоятельная работа.

Основные понятия: технология модульного обучения, особенности модульного обучения, модуль, модульная программа, принципы модульного обучения, структура модуля

<p>Технология модульного обучения</p>	<p>совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.</p>
---------------------------------------	--



О
ПОР
НАЯ
СХЕ
МА

ЛЕКЦИИ



ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ



Взаимодействие
обучающихся в
педагогическом
процессе

Принципы модульного обучения

- принцип модульности
- принцип осознанной перспективы
- принцип разносторонности методического консультирования
- принцип динамичности
- принцип гибкости, вариативности, адаптивности
- принцип паритетности в обучении

Этапы проектирования технологии модульного обучения

1. Целевая установка и ведущие принципы
2. Проектирование содержания модулей
3. Конструирование учебных модулей и дидактических материалов
4. Сочетание методов, форм и средств обучения
5. Система контроля и оценки
6. Организация рефлексии

Что записать в ваш педагогический словарь

Модуль – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы.

Подмодуль это целостная самостоятельная часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной задачи.

Модульная единица – часть подмодуля, охватывающая одну – две темы, объединенные общей логикой, целью, понятиями, видами деятельности. В соответствии с поставленными целями модульные единицы могут быть теоретическими, практическими или совмещать эти функции.

Учебный элемент это наименьшая значимая часть учебного материала, отражающая какой-либо аспект поставленной задачи. Учебный элемент является основным носителем учебной информации в модуле.

Обучающий модуль это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

БЛОК САМОКОНТРОЛЯ

По итогам изучения Данной темы вы должны знать:

с

у

щ По итогам изучения Данной темы вы Должны уметь:

н конструировать модульные программы по дисциплинам, которые будете преподавать; проектировать структуру и представление содержания материала в обучающем модуле; анализировать влияние использования технологии модульного обучения в образовательном процессе на мотивы и познавательную активность учащихся.

и ***ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ***

Что такое технология модульного обучения?

Необходимая составляющая процесса обучения, выражающаяся в организации самостоятельного обучения учащихся по целевой индивидуализированной программе.

Ровокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности

н

и

е

п

о

обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

3). Оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

Ваш вариант ответа.

Какие из перечисленных принципов обучения можно отнести к специфическим принципам модульного обучения. 1). Дифференциация и индивидуализация.

Модульность.

3). Принцип осознанной перспективы.

Наглядность.

Разносторонность методического консультирования.

Природосообразность.

Динамичность.

Научность.

Связь теории с практикой...

Гибкость, вариативность, адаптивность.

Прочность.

Принцип паритетности.

Используя проблемно-аналитический материал (раздел Работа с текстами», текст первый Принципы модульного обучения»), охарактеризуйте принципы модульного обучения и заполните таблицу:

Принципы модульного обучения	Характеристи ка принципа	Правила реализации принципа
Модульность		
Структуризация содержания обучения на обособленные		

элементы		
Динамичность		
Действенность и оперативность знаний		
Гибкость		
Осознанная перспектива		
Разносторонность методического консультирования		
Полнота в обучении		

проанализируйте отличия технологии модульного обучения от традиционного обучения. Заполните таблицу:

Параметры обучающей технологии	Технология модульного обучения	Традиционная технология обучения
Цели обучения		
Содержание обучения		
Организация учебного процесса		
Структура процесса обучения		

Результаты обучения		
------------------------	--	--

прочитайте и вставьте необходимые термины в следующий отрывок.

Цель разработки модулей – расчленение или каждой темы курса на в соответствии с профессиональными, определение всех компонентов целесообразных согласование их во времени и в едином комплексе н/Д: март, 2002. – С. 212 - 233).

выделите последовательность действий учителя при составлении модульной программы и последовательность действий учителя при составлении обучающего модуля (Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр « Педагогический 2001. – С. 259 – 271).

равильно ли утверждение: организации обучения мы можем считать модульное обучение тождественным программированному обучению)?

Да, потому что	Нет, потому что.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

Ход занятия

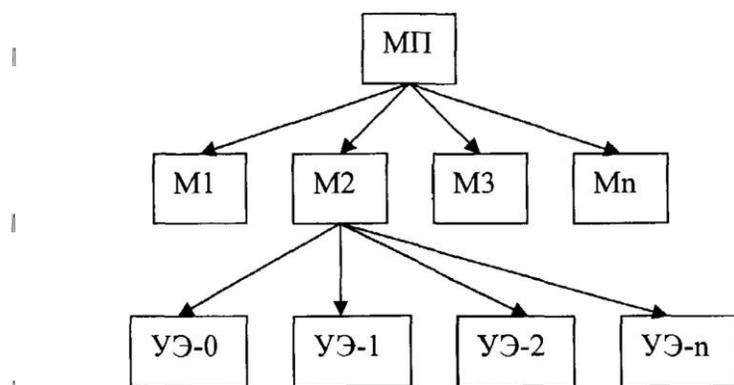
Теоретическая часть. Проверьте под руководством преподавателя, как вы выполнили задания из раздела «Подготовка к практическому занятию». Проблемы под заголовком «Над чем подумать» можно обсудить в малых группах.

Практическая часть. Выберите для себя уровень сложности задания.

Низкий уровень сложности. Получите у преподавателя вводную с указанием учебного предмета. Составьте его тематический план. Сформулируйте комплексную дидактическую цель. На основе анализа тематического плана

выделите модули программы и запишите их названия. Выделите интегрирующие дидактические цели по модулям. Оформите результаты в тетради.

Базовый уровень сложности. Проведите самостоятельное исследование и проанализируйте содержание одной из образовательных областей; выберите предмет, для которого предусматривается разработка модульного варианта программы. Проведите анализ тематического плана предмета. Разработайте модульную программу в соответствии со схемой:



На примере одного программного модуля перечислите учебные элементы, входящие в него. Сформулируйте интегрирующие и частные дидактические цели по каждому учебному элементу.

Высокий уровень сложности. Проведите самостоятельное исследование: на основе учебно-программной документации разработайте обучающий модуль по одному из разделов дисциплины, которую вы будете преподавать. Рекомендуется придерживаться следующей структуры обучающего модуля.

Информационный блок содержит теоретический материал, подлежащий изучению и структурированный на учебные элементы.

Сполнительский блок – включает комплекты заданий различного уровня сложности, лабораторные и практические работы, методические рекомендации по и

Контролирующий блок содержит входные, промежуточные и выходные тесты, задания и проверочные упражнения различной степени сложности.

ы

п

о

методический блок – включает методические указания по усвоению материала, методические рекомендации по организации и проведению практических работ, указания по проведению контроля.

Оформите обучающий модуль в тетради.

Выполненные практические задания сдайте на проверку преподавателю.

Темы для дискуссии

то труднее: хорошо учить или хорошо учиться?

то, на ваш взгляд, должно быть главным критерием полезности, эффективности технологии модульного обучения?

Н. Толстой писал: Именно дух, неуловимое влияние учителя, ежеминутно изменяемые приемы, исчезающие без следа, определяют успешность учения школьника. Уловить приемы, найти их законы, в не вывести и не рекомендовать порядок действий учителя – вот главная задача педагогики». Согласны ли вы с данным высказыванием? Почему?

Над чем подумать

то является психологической основой модульного подхода в обучении?

ак вы считаете, есть ли прямая связь между технологией модульного обучения и эффективностью учебно-воспитательного процесса?

Почему?

РАБОТА С ТЕКСТАМИ

Принципы модульного обучения

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического

консультирования; паритетности (П. А. Юцявичене). Рассмотрим подробнее каждый.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила.

- Учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей.

- Он должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей.

- В соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, т. е. модуль имеет четкую структуру.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения, части.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил.

В интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей;

- достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

- совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества.

Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела.

Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности. Сформулируем его педагогические правила:

- Содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться;

- Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули;

- Модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы. В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие:

- Цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.

- Для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности.

- Обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению.

- Необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

- При индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний.

- Она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля.

- Для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

- С этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения.

- Важно соблюдать индивидуальный темп усвоения.

- Методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения.

- Требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо

найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, принижает роль самостоятельного учения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) учения. В модульном обучении они должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

- Каждому учащемуся вначале надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период).

- В ней точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающий должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат.

- В нее входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив.

- В начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности.

- В начале каждого элемента следует точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе учения возникает много сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетания.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила реализации принципа разносторонности методического консультирования:

- Учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации.

- Должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод учения.

- Необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения порции конкретного содержания.

- Педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам.

- В тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные

к

у

р

с

Важно соблюдать принцип паритетности. В последние годы уделяется особое внимание активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся.

И

м

е

н

н

о Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами обучения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решать проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и т. п.

п Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

р • Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня.

у • Она призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.

ч • Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения.

р

е

д

ь

•В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические и взаимосвязаны с ними. (Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Март, 2002. – С. 215-221).

–

Границы применения технологии проблемно-модульного обучения
Технология проблемно-модульного обучения имеет свои преимущества и недостатки. При наличии определенных условий реализация этой техники дает самые эффективные результаты, в других же условиях она может быть малоэффективной и ее целесообразно заменить другой технологией. Вопросы взаимосвязи данной технологии с другими, выработки критериев отбора технологии обучения являются на сегодняшний день одними из сложнейших проблем дидактики.

Попытаемся дать некоторые ориентиры, представляющиеся, на наш взгляд, важными при решении вопросов взаимосвязи проблемно-модульного обучения с другими технологиями. Для этого, прежде всего, следует выделить преимущества и недостатки данной технологии. К преимуществам проблемно-модульного обучения относятся:

направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых; вариативность структуры проблемного модуля; дифференциация содержания учебного материала; обеспечение

и

н

д

и

в

сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся.

Среди недостатков можно выделить:

фрагментарность» обучения, под которым понимается большой удельный вес самостоятельной работы учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность учащихся самим себе» и отсутствие полноценного процесса обучения; игнорирование целостности и логики учебного предмета; сужение подготовки учащихся; сокращение курса обучения до серии дискретных и несвязных проблем или задач, формирование лишь частных, конкретных умений в ущерб обобщенным; трудоемкость изготовления проблемных модулей.

Многие из перечисленных недостатков, наиболее явно проявляющиеся на этапе становления технологий модульного обучения, постепенно «сглаживаются». Это особенно относится к сохранению целостности и логики учебного предмета, формированию системности знаний и обобщенных умений учащихся. Отчасти это достигается тем, что в процессе реализации проблемно-модульного обучения используются преимущества других технологий. Более того, реализовать ту или иную технологию «вчистом виде» практически невозможно. Так или иначе приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса. Идея новой технологии проявляется, как правило, в одном или нескольких «ведущих» соло-моментах, в то время как большинство фоновых» характеристик процесса обучения может быть традиционным.

Таким образом, один из тривиальных путей взаимосвязи технологии проблемно-модульного обучения с другими технологиями заключается в поиске таких дидактических элементов, которые, не нарушая главной идеи технологии, помогали бы нивелировать ее недостатки. (Чошанов М. А. Гибкая технология

проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Нар. образование, 1996. – С. 28 – 29).

Какие преимущества и недостатки технологии модульного обучения, кроме перечисленных в отрывке, можете добавить вы? Обоснуйте ваш ответ.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Из приведенного ниже списка заданий различного уровня сложности студент может выбрать одно или два. Сроки выполнения задания и форму отчетности необходимо согласовать с преподавателем.

Задание №21. Напишите 5-8 библиографических карточек по литературе данной темы, составьте свои аннотации к выбранным изданиям. – Форма отчета: соответствующая картотека.

Задание. №22. Подберите отрывки из литературных и научных текстов по одной из предлагаемых тем.

Особенности организации педагогического контроля в модульном обучении.

Концепция профессионального обучения Модули трудовых навыков» (МТН – концепция).

Дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения.

Ваш вариант (по согласованию с преподавателем).

Форма отчета: фрагмент хрестоматии.

Задание №23. Напишите рецензию на одну из перечисленных ниже статей.

Гузеев В. В., Сиденко А. С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. – 2000. – №2 1. – С. 169-181.

Модульная технология обучения // Профессионал. – 2003. – №2 5. – С. 8-15.

Шамова Т. И. Модульное обучение: сущность, технология // Биология в школе. – 2000. – №2 4. – С. 29-32.

Шибанов В. А. Использование идей модульного обучения при изучении экономической и социальной географии мира // Школьные технологии. – 1999. – №2 5. С. 38.

Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения Н Советская педагогика. – 1990. – №9 1. – С. 21-26.

Ваше предложение (по согласованию с преподавателем).

Форма отчета: текст рецензии.

Задание №24. Выберите, согласовав с преподавателем, одну из тем по вашему предмету. Разработайте содержание информационного и исполнительского блоков в различных формах предъявления информации; составьте контрольные задания, тесты входного и выходного контроля уровня усвоения учебного материала; составьте методические рекомендации по

р Форма отчета: конспекты в тетрадях.

г Задание №25. Проведите свое исследование и напишите отчет на тему: «Как в современной школе используется технология модульного обучения».

н Форма отчета: соответствующий текст с результатами исследования (с приложением сравнительных таблиц, диаграмм, графиков и т. д.).

з

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

а

ПО ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

ц Студент выбирает задание интересное для него, по своим силам. Определяет цель этого задания. Подбирает необходимую литературу. Выбирает форму отчета о выполнении самостоятельной работы. В случае затруднений – можно посоветоваться с преподавателем.

б Если вы выбрали задания №21 и 22, то заготовьте карточки из плотной бумаги. Напишите на них названия выбранных вами книг, статей из журналов

ч

е

н

и

я

газетных публикаций с указанием фамилии автора, издательства, года издания, количества страниц и т. д. Составьте аннотацию на книгу или сделайте выписки из нее по выбранной теме с указанием страниц, при этом старайтесь соблюдать с

читайтесь в название книги или статьи, осмыслите его.

внимательно читайте текст и по ходу чтения кратко записывайте основные мысли.

Отделяете одну мысль от другой.

Закончив работу, выпишите все данные источника.

ю Для выполнения задания №23 студенту необходимо ознакомиться с одной из статей на изучаемую тему из приведенного списка (или предложить преподавателю другую по своему выбору) и написать на нее рецензию.

е Для выполнения задания №24 студенту необходимо изучить учебную программу и учебник по вашему предмету, выбрать одну из тем. Материал в информационном блоке может быть представлен в виде текста лекции, конспекта учебного материала, опорного конспекта, структурно-логической схемы и т. д. В исполнительском блоке подбираются различные задачи: типовые, проблемные и др.; практические и лабораторные работы. В контролирующем блоке можно использовать вопросы для самопроверки, контрольные работы, проверочные задания, тесты. В методический блок включаются рекомендации по проведению занятий с описанием конкретной методики.

Чтобы выполнить задание №25, выберите школу, где бы вы могли провести исследование. Составьте необходимую анкету, попросите ответить на ее вопросы учителей и учащихся. Получив данные, попытайтесь прокомментировать их первое место поставлено то или другое направление, что оказалось на последнем месте и почему и т. д.). Полученные цифры оформите в виде таблиц, диаграмм, графиков.

Ответы к разделу «Подготовка к семинарскому занятию» №21. Полного правильного ответа нет.

№22. 2, 3, 5, 7, 10, 12. М 3 д.

Литература:

Иванов В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Казан. Ун-та, 1998. – 318 с.

Иванова К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. –

Модульная технология обучения // Профессионал. – 2003. – №2 5. – С. 8-15.

Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д,

Иванов Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Иванов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №22. – С. 21 – 25.

Иванова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса,