

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи
УДК:37.021:372.8(575.2) (043.3)

Кылышпай Баян Сагындык кызы 

**Педагогические условия формирования готовности будущих учителей в
вузе 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.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
1. 1. Готовность будущих учителей к использованию технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности.....	11
1. 2. Особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе.....	45
Заключение по первой главе.....	81
ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
2. 1. Методы научного исследования и материалы, способствующие использованию технологии модульного обучения.....	84
2. 2. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения.....	95
2. 3. Структурная модель готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения.....	114
Заключение по второй главе.....	132
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
3. 1. Констатирующий этап эксперимента.....	134
3. 2. Результаты эксперимента на формирующем и контрольном этапах экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения.....	144
Заключение по третьей главе.....	169
ВЫВОДЫ.....	171
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	174
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	175
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации определяется новыми потребностями системы образования, направленными на подготовку педагогов, новая миссия которых формировать личность обучающегося, способного к самостоятельному обучению, критическому и креативному мышлению, к активной гражданской позиции и к сотрудничеству, что отражается в документах государственного и стратегического значения «Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018-2040 гг.», «Концепция развития гражданской идентичности – Кыргыз жараны в Кыргызской Республике на период 2021-2026 годы», а также в документах, регламентирующих подготовку будущих учителей: «Профессиональный стандарт Педагогический работник (учитель, педагог) общеобразовательной организации (начальное образование)», ГОС ВПО.

Для успешного выполнения миссии учителю необходимо освоить ряд умений, навыков и способностей, технологий, определяющих в том числе и его готовность к организации самостоятельной деятельности обучающихся, к формированию ответственности, к интеграции межпредметных модулей, способность к дидактической гибкости и умению создавать мотивирующую образовательную среду.

Среди таких технологий модульное обучение занимает особое место, так как оно способствует созданию гибкой и индивидуализированной образовательной среды, соответствующей требованиям сегодняшнего дня.

На уровне глобального образования модульное обучение активно используется в странах с высокими образовательными показателями, таких как Финляндия, Сингапур и Канада. Эти страны демонстрируют успех в адаптации образовательных систем к вызовам времени, делая акцент на формировании у будущих учителей навыков самостоятельного управления обучением, критического анализа и глубокой рефлексии. Внедрение таких подходов

полностью согласуется с глобальными трендами, обозначенными в стратегиях устойчивого развития ООН, включая необходимость подготовки педагогов, владеющих современными образовательными технологиями.

В образовательных системах СНГ, на фоне обновления государственных образовательных стандартов и широкого внедрения цифровых технологий, вопрос освоения модульного обучения становится все более значимым. Однако, несмотря на его актуальность, вузовская профессиональная педагогическая практика не в достаточной мере демонстрирует педагогические условия и пути, позволяющие формировать готовность будущих учителей к применению данной технологии в условиях новых трансформаций.

Таким образом, изучение педагогических условий, способствующих успешной подготовке будущих педагогов к использованию технологии модульного обучения, отвечает как потребностям в подготовке педагогов новой современной формации, обладающими востребованными педагогическими технологиями, так и потребностям государства в качественном образовании.

Ключевыми конструктами нашего исследования являются: **«педагогические условия формирования»**, **«готовность будущих учителей к использованию модульной технологии»**, **«модульная технология обучения»**.

Анализ классических и современных педагогических источников состояния исследуемой проблемы показал её отражение в научных трудах в различных аспектах:

– *педагогические условия формирования готовности будущего учителя* как целостная система, состоящая из блоков подготовки (методологического, методического, теоретического и практического (В. В. Сериков, 1999, Л. М. Фридман, 1997); как благоприятная педагогическая образовательная среда (В. Ясвин, 2001); как инновационная среда (Е. А. Шмелёва, 2012); как эффективная информационно-технологизированная база (Д. Т. Рудакова, 2012) и др.

1) *готовность будущего учителя к педагогической деятельности как сформированность ЗУН и психологической готовности (длительная/устойчивая, локальная/ситуативная готовности) (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1976); готовность как наличие определенных видов способностей (Д. М. Узнадзе, А. Г. Асмолов, Н. Д. Левитов, 1984), профессиональная готовность как совокупность профессиональных и личностных качеств, отражённых в профессиограмме учителя (Н. В. Кузьмина, 1967, В. А. Сластёнин, 1982, А. И. Щербакова, 1980 и др.), где выделяются различные компоненты педагогической деятельности, направленные на проектирование учебно-воспитательного процесса, на вовлечение обучающихся в познавательный процесс, в коммуникации, на диагностику и совершенствование профессиональных качеств; готовность к целостному педагогическому процессу (А. И. Мищенко, 1989); готовность как единство взаимодействующих компонентов (Р. Д. Санжаева, 1997) и др.*

2) *готовность как сформированность различных видов профессиональных и личностных компетенций (И. А. Зимняя, 2008, М. Н. Карпова, 2011, Ю. Г. Татур, 2004, с. А. Трифонова, 2011, А. В. Хуторской, 2008); готовность как способность к профессиональной организации и проведению урока с учётом качественной реализации компонентов педагогического процесса: понимание структуры урока, постановки целеполагания, планирования содержания урока, навыки и умения применения методов и технологий обучения, планирования и оценивания (И. Б. Бекбоев, А. Алимбеков, 2011), готовность как сформированность профессиональных и личностных компетенций (Н. К. Дюшеева, 2009) и др.*

– *Технология модульного обучения как выделенная часть, имеющая цельность и законченность (С. Я. Батышев, 1997; П. И. Третьяков, И. Б. Сеновский, 1977; П. А. Юцявичене, 1989; М. А. Чошанов, 1996); модульное обучение как средство в методической подготовке будущих учителей-*

математиков в педвузе (Дж. У. Байсалов, 1998).

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, К. Жаксылыкова, 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 будущих учителей, 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 вышеуказанных научных работах представлен многогранный опыт исследований по проблеме подготовки и формирования готовности будущих учителей, однако вместе с тем следует отметить, что в условиях современной трансформации образования в целом, проблема формирования готовности учителей к использованию технологий обучения, в том числе и технологии модульного обучения, недостаточно разработана в теории и практике педагогической науки.

Таким образом, актуальность избранной темы основана на **противоречиях** между:

– возрастающими требованиями к индивидуализации обучения и традиционными формами подготовки педагогов, ориентированными на массовый подход;

– необходимостью использования модульной технологии для повышения эффективности образовательного процесса и недостаточным уровнем теоретического осмысления её применения в подготовке будущих учителей.

Указанные противоречия свидетельствуют о наличии проблемы, суть которой состоит в новом осмыслении научно-педагогических основ формирования готовности будущих учителей к использованию модульной технологии.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической науке обусловили выбор темы исследования: «Педагогические условия формирования готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения».

Связь темы диссертации с крупными научными программами (проектами), основными научно-исследовательскими работами. Тема исследования включена в тематический план научно-исследовательской работы кафедры педагогики Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Цель исследования: научно-педагогическое обоснование формирования готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения, определение и разработка педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Задачи исследования:

1. Выявить научно-педагогические основы, текущее состояние и направления в формировании готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения.

2. Определить сущность и содержание готовности будущего учителя к использованию технологии модульного обучения.

3. Разработать педагогические условия формирования готовности будущего учителя к использованию технологии модульного обучения и доказать их эффективность в процессе экспериментальной работы.

Научная новизна полученных результатов исследования:

1. Выявлены научно-педагогические основы формирования готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения, а именно: обоснованы научно-педагогические положения исследователей по проблеме, определены ведущие теории и направления в формировании готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения.

2. Уточнена сущность и содержание готовности будущего учителя к использованию технологии модульного обучения, которая заключается в сформированности профессиональных, личностных и деятельностных компетенций, обеспечивающих успешное внедрение технологии в образовательный процесс и характеризуется интегративностью её компонентов: мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального, контрольно-оценочного.

3. Разработаны педагогические условия формирования готовности будущего учителя к использованию технологии модульного обучения, обеспечивающие эффективность данного процесса в вузе, которые нашли своё отражение в модели формирования готовности и эффективность которых доказана в процессе экспериментальной работы.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что:

– разработаны методические инструкции для использования в процессе прохождения педагогической практики будущими учителями модульной технологии;

– разработаны для будущих учителей технологические карты (конспекты уроков) по реализации модульного обучения.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Научно-педагогическую основу формирования готовности будущих учителей к использованию модульной технологии составили труды в области педагогики, нормативно-правовые источники в области образования, а также: технология модульного обучения, деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуализированный и синергетический подходы в обучении. Научная концепция технологии модульного обучения: ассоциативно-рефлекторная и бихевиористская.

2. Процесс формирования готовности будущих учителей высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе строится на основе взаимодействия всех компонентов указанной готовности: мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального, 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 будущих учителей высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения: организация учебной деятельности студентов на основе педагогической рефлексии: структуризация содержания отдельных разделов педагогики с учетом модульного подхода; осуществление образовательного процесса на основе индивидуализации практической подготовки студентов.

Личный вклад соискателя состоит в определении критериев и показателей готовности будущего учителя к использованию модульной технологии в образовательном процессе, в определении структуры и содержания, а также в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективность её формирования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные выводы и практические рекомендации обсуждались на заседаниях кафедры, где выполнялось исследование. Международные, республиканские и региональные научно-практические конференции: «Актуальные научные исследования в современном мире» (Алматы, 2021), «Дуальные модели подготовки будущих педагогических кадров в международном образовательном пространстве: проблемы, решения и перспективы» (Алматы, 2022), «Система внедрения дидактических инноваций в образовательный процесс ВСУЗов в контексте научной школы профессора Ш. Таубаевой в условиях нового Казахстана» (Алматы, 2022), «Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации» (Новосибирск, 2023).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения; содержит 10 таблиц и 5 рисунков. Список использованной литературы включает в себя 229 источников, Общий объем диссертации – 175 стр.

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

1. 1. Готовность будущих учителей к использованию технологии модульного обучения как фактор профессиональной компетентности

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

Важность исследования готовности будущих учителей 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 будущим учителям 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 будущих учителей 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 будущей профессиональной деятельности.

Исследование готовности будущих учителей 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 будущих учителей, а значит, и общего уровня образования в стране.

Таким образом, изучение готовности будущих учителей 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 уровня профессиональной компетентности студентов в высших учебных заведениях актуальна до сих пор. Ее решение является предметом многочисленных исследований в области педагогики, психологии, социологии. В связи с этим особый интерес для исследователей представляют проблемы подготовки учителя - предмет значительного количества исследований русских ученых (М. В. Ломоносова, М. М. Сперанского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского). Их работы легли в основу теории профессиональной подготовки учителя.

В первой половине XX века советские педагоги вплотную занялись изучением теоретических и практических аспектов педагогического образования. Так, в 1920-е годы был создан первый педагогический институт (под руководством С. Т. Шацкого). Т. Шацким была создана первая опытная станция Народного комиссариата просвещения РСФСР. Ее основной задачей была модернизация традиционной модели сельской школы путем проведения реформ, в том числе повышения уровня подготовки учителей. Эти реформы позволили создать обширные программы, такие как:

- целостная оценка ребенка на разных этапах развития;
- больший акцент на психолого-педагогических дисциплинах, направленных на изучение личности и раскрытие творческого потенциала;
- влияние анализа окружающей среды;
- овладение методами профессиональной, трудовой и социально-педагогической деятельности, включая педагогическую технику;
- развитие навыков исследования научных тем;
- формирование потребности в самообразовании и развитие навыков самообразования.

А. С. Макаренко в своих идеях опирался, прежде всего, на взгляды советских педагогов 1920-х годов. Он отвергал теорию врожденной

предопределенности педагогического мастерства, утверждая, что его основу составляет профессионализм. Макаренко утверждает, что педагогическое мастерство требует понимания воспитательного процесса и умения его организовать. Он всегда считал и говорил, что каждый учитель может овладеть этим мастерством, если будет целенаправленно работать над собой. Он считал, что профессионализм учителя формируется из практического опыта, материализуется в его целях, содержании и технологиях.

Таким образом, профессиональное мастерство учителя – это комплекс знаний, умений, навыков, созданный в результате постоянного труда и саморазвития [121].

В 50-70-е годы появились фундаментальные исследования, направленные на проблемы педагогической деятельности учителя. В этот период были опубликованы значительные монографические работы ученых Ю. П. Азарова, Ф. Н. Гоновой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и других. Их работы включают анализ профессиональной подготовки учителя, психологических и эвристических сторон педагогической деятельности, личностных характеристик учителя. Как показал анализ этих работ, профессиональная подготовка учителя изучалась на основе анализа структуры педагогической деятельности и закономерностей образовательного процесса.

Н. Этими компонентами являются следующие: 1. Гностический, 2. Проектировочный – широкое ядро 3. Конструктивный, узкое ядро 4. Организационно-коммуникативный, периферийная зона (В. Кузьмина). Педагогическую деятельность можно рассматривать как сложную и динамичную систему, состоящую из пяти взаимосвязанных компонентов (гностического (фактический материал учебных предметов), проектировочного (разработка образовательных модулей), конструктивного (методическая подготовка) и

организационно-коммуникативного (управление)). Эти компоненты обеспечивают значимые измерения педагогической деятельности:

Фундаментальную помощь в изучении сущности и способов воздействия на учащихся, учете их возрастных и индивидуальных особенностей, анализе процесса и результатов своей деятельности, выявлении ее слабых и сильных сторон в образовании оказывает гностический компонент.

Его проективный компонент содержит упражнения, разработанные на основе целеполагания педагогической деятельности на достаточно длительные периоды, физически ожидаемые результаты в формировании студентов и их профессиональной деятельности на длительный период.

Данные исследования вносят большой вклад в формирование двухуровневого теоретического фундамента педагогического образования и систематизации ВЛ и углубляют понимание таких базовых компонентов педагогической деятельности.

Конструктивный элемент состоит из операций по организации тактических задач следующим образом:

- а) отбор и организация конкретного содержания информации, которая должна быть усвоена учащимися;
- б) создание учебных мероприятий, способствующих усвоению этих знаний;
- в) планирование своих дальнейших действий и поведения при взаимодействии с учащимися.

Организационный элемент включает в себя оперативную деятельность по решению задач (то есть касающихся):

- а) организация и представление информации учащимся.
- б) организация и координация нескольких процессов, в ходе которых усваивается информация и формируется квалификация;
- в) контроль за их деятельностью и поведением.

Коммуникативный компонент включает в себя операциональные действия, направленные на выстраивание педагогически значимых отношений в процессе осуществления различных жизненно важных видов деятельности.

Аналогичным образом А. И. Щербаков классифицирует функции педагога и делит их на две группы:

– общетрудовые функции, проявляющиеся в любой профессиональной деятельности (конструктивная, организаторская, коммуникативная, исследовательская функции).

– педагогические функции, которые представляют собой аспекты информирования, мобилизации, ориентации, развития.

Существенным этапом в изучении структуры педагогической деятельности стал профессиографический анализ, проведенный В. А. Сластениным. Он предложил систему требований к учителю, которая воплотилась в так называемом профессионализме. Эти требования были разделены на три группы:

Качества, необходимые профессионалам всех видов. Феномены, соответствующие строительной специфике учителя: педагогический такт, педагогическая интуиция, нахождение пути к ученикам.

По мнению Сластенина, профессиограмма состоит из ведущих общепедагогических умений, которые он рассматривал как основу профессионализма любого учителя. Он также определил уровни сформированности профессионально-педагогических умений, что позволило ему разработать более точные требования к подготовке учителя.

Это утверждение позволило проанализировать и представить в холмах профессиональную деятельность учителя, обосновав требования, предъявляемые к его личности и педагогической подготовке. [182, с. 23].

В педагогической науке 80-х-90-х годов особое внимание уделялось изучению субъектных качеств учителя, непосредственно влияющих на

эффективность его профессиональной деятельности. Теоретическим и экспериментальным исследованиям взаимодействия личности и профессии были посвящены работы таких ученых, как Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Марков, Л. М. Митина и др. Отмечено, что в процессе профессиональной деятельности происходят не только изменения в структуре самой деятельности, но и существенные трансформации личности педагога [103, 124, 125, 131].

В современных педагогических исследованиях по общепедагогической подготовке будущих учителей (О. А. Абдуллина, З. М. Большакова, Г. Н. Сериков, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, М. А. Чошанов и др.) акцентируется внимание на необходимости подготовки учителя нового типа. Такой учитель должен реализовать в своей практике систему общепедагогических знаний, закрепляющую его теоретическую подготовку и развивающую педагогическое мастерство. Они утверждают, что современный учитель должен быть не только носителем передовых педагогических идей и уметь применять теорию на практике, но и человеком, создающим образовательную среду, способствующую раскрытию индивидуальности каждого ученика.

Термины «профессионализм» и «компетентность» являются важнейшими в исследовании и поэтому нуждаются в точных определениях. Определение слова «компетентность» в словаре С. И. Ожегова звучит следующим образом:

– Опытный, знающий, обладающий полномочиями (например, компетентный специалист).

– Не наделенный соответствующими полномочиями или правами, он становится благодатным местом в пределах своей компетенции.

Данные определения уточняют знания и умение применять знания в профессиональной деятельности, что актуально для педагогики.

Слово “компетентность” имеет двоякое значение. В данном исследовании принята первая интерпретация, которая определяет компетентность как "круг

вопросов, в которых кто-либо хорошо разбирается" [142, с. 294]. Большой энциклопедический словарь определяет "компетентного" как человека, обладающего компетенцией, то есть рядом полномочий или вопросов, которые вы ожидаете от человека, профессионально работающего в данной области. С этимологической точки зрения оно восходит к латинскому *competere*, означающему "соответствовать" и/или "быть в форме", французскому *competent* и английскому *competence* (способность или компетентность) [30, с. 503].

Термин "профессионализм", упоминаемый здесь, определяется как "высокий уровень владения своей профессией" [142, с. 646]. Он представляет собой знания и практические навыки, необходимые для успешного выполнения трудовых функций, которые были сформированы в ходе обучения и практической деятельности. Профессионализм означает, что требуемый навык соответствует сложности задач [13] и умению решать профессиональные проблемы [164, с. 361]. В контексте анализа понятия "профессионализм" А. К. Маркова выделяет два его фундаментальных аспекта:

- Нормативный профессионализм включает в себя личностные качества, необходимые для надлежащего выполнения профессиональной деятельности.
- Нормативный профессионализм – это термин, который описывает реальные психологические характеристики, присущие специалисту.

Также признаком истинного профессионализма является так называемая компетентность [124].

При оценке компетентности ученые выделяют различные элементы процесса:

- Эффективность, с которой испытуемый выполняет свою текущую профессиональную задачу (В. Ландшеер).
- К наличию сформированных навыков и умений, необходимых для работы (М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская).

– Обновление знаний, постоянная готовность к решению профессиональных задач (П. В. Симонов).

– Критическое мышление и аналитические способности специалиста (М. А. Чошанов).

Таким образом, компетентность – это интегративное качество, объединяющее знания, навыки, умения и личностные качества, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Важным шагом в выявлении факторов, приводящих к формированию профессиональной компетентности педагога, является уточнение понятий "профессиональная компетентность" и "профессиональная компетентность педагога". Отладка этих категорий поможет не только лучше понять природу профессионализма учителя, но и разработать адекватные механизмы для достижения повышения профессиональной компетентности будущих учителей.

В настоящее время в области педагогической науки активно исследуется теория компетентного работника. В этом контексте В. Д. Симоненко считает, что профессиональная компетентность – это качество профессиональной деятельности, которое опирается на:

- свободно владеет содержанием своей профессиональной деятельности;
- соответствие личностных качеств требованиям, предъявляемым к работе;
- адекватная самооценка.

Профессиональная компетентность охватывает все сферы деятельности и является основным объектом совершенствования специалиста (Симоненко, 2008). Это совокупность знаний, умений, компетенций, способностей и личностных качеств, позволяющих человеку эффективно выполнять свои профессиональные обязанности [146, с. 187].

С точки зрения педагогики, на формирование профессиональной компетентности преподавателя влияют не только его собственные предметные знания, но и то, как ему удастся наладить взаимодействие со студентами, применять теоретические знания на практике, развивать индивидуальные способности студентов, адаптировать свою работу к образовательным потребностям своих учеников. Такой подход к восприятию профессиональной компетентности позволяет рассматривать ее не только как динамичное многоуровневое качество, но и как качество, которое необходимо развивать и совершенствовать в процессе профессиональной деятельности.

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

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

Исходя из результатов анализа научной литературы, можно видеть, что происходит определение понятий "способности" и "компетентность". Однако мы считаем необходимым различать эти категории. Н. В. Кузьмина считает, что компетентность является одним из проявлений способностей и одновременно различает их. По мнению Д. А. Леонтьева, компетентность вновь является одним из субъективных факторов, по-разному определяющих продуктивность педагогической деятельности, наряду с направленностью личности и уровнем способностей.

Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, которые, по мнению Кузьминой, являются необходимым условием успешного выполнения той или иной деятельности [101, с. 366]. Как отмечает В. А. Крутецкий, способности не следует путать со знаниями, навыками и умениями, а последние, в свою очередь, относятся к компетентности [102, с. 238].

Способности к обучению являются, так сказать, исходным фактором для овладения любой деятельностью, основным условием ее развития. Напротив, компетентность понимается как готовность субъекта к успешному выполнению этой деятельности. Компетентность означает, что человек обладает определенной степенью знаний или умений и способностью применять эти знания или навыки на практике.

Таким образом, способности и компетентность тесно связаны, но выполняют принципиально разные функциональные роли: первые определяют потенциал, а вторые отражают достигнутую степень мастерства и готовности к выполнению профессиональных задач на практике.

По мнению А. К. Марковой, профессиональную компетентность следует рассматривать как личностное качество человека или его деятельности, показывающее, насколько человек соответствует современным требованиям профессии. В контексте данного подхода автор выделяет следующие четыре компетенции: 1) уникальные, 2) социальные, 3) личностные и 4) индивидуальные, содержание каждой из которых отражает специфические аспекты профессиональной зрелости:

Специфическая компетенция – это развитие многоуровневых способностей в профессиональной деятельности и планирование собственного профессионального развития. Это знание своего бизнеса и умение использовать его на практике с целью дальнейшего роста.

- Социальная компетентность означает способность работать в команде, сотрудничать, использовать правила профессионального общения, установленные в профессии, и нести социальную ответственность за результаты своей работы.

- Личностная компетентность коррелирует с навыками самовыражения, саморазвития и устойчивостью к профессиональным деформациям. Это позволяет педагогу сохранять личностную стабильность и расти в своей профессии.

- Индивидуальная компетентность — это способность к самореализации в профессии, достаточность для профессионального роста, способность к самоорганизации и рациональному распределению времени и усилий. Это также включает в себя защиту от профессионального выгорания и способность выполнять работу с минимальными затратами энергии при сохранении высокой эффективности.

Как объясняет Маркова, такие компетенции определяют профессиональную зрелость человека и его способность гармонично работать в команде, выстраивать взаимоотношения с коллегами и студентами, помогают развить личностные качества и найти себя как личность.

Согласно подходам, предложенным в области археологии (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина), профессиональная компетентность специалиста – это многогранная характеристика субъекта труда, которая отражает его профессиональную готовность к обучению, в том числе к правильному и творчески подходят к решению задач в своей работе. Этот метод фокусируется на том, что им нужно знать, как они должны действовать и какие способности необходимы для их работы и развития [162].

Таким образом, профессиональная компетентность является одной из основных характеристик соответствия специалиста требованиям профессиональной деятельности. Она включает в себя:

- знания, умения, навыки и профессиональные способности;
- профессиональную позицию;
- индивидуально-психологические качества;
- акмеологические инварианты.

Категория профессиональной позиции в археологии трактуется как устойчивый комплекс установок, отношений и субъективной оценки, составляющий основу направленности личности – системы смыслов, формирующих мотивы. Направленность обуславливает поведение человека в процессе профессиональной деятельности, становясь внутренним стержнем профессиональной компетентности.

Внутренние мотивационные механизмы (Структуры акмеологических инвариантов) побуждают личность к профессиональному росту и творческому саморазвитию [162, р. 143]. Именно поэтому успешное формирование всех компонентов профессиональной компетентности является ключевым условием. На процесс формирования этих компонентов и их качественное своеобразие влияют индивидуально-психологические особенности человека, а именно характер, темперамент и когнитивные способности.

Это лучшее на сегодняшний день объяснение скорописи, и среди других подходов М. А. Чошанов, наверняка, предлагает более практичную трактовку профессиональной готовности. Заявленное определение гласит, что это «основной показатель уровня квалификации специалиста», и в нем есть три основные составляющие:

1. Мобильность знаний – способность специалиста постоянно обновлять свои знания, осваивать новую информацию, адаптироваться к изменениям и успешно решать профессиональные задачи в меняющихся условиях.
2. Методологическая гибкость – способность понимать суть проблемы, искать и принимать практические решения для конкретных случаев и ситуаций.

3. Критичность мышления – способность анализировать множество вариантов решений, выбирать лучшие (все), осмысленно отрицать ложные или бесполезные постановки, сомневаться в поверхностных, эффектных, но непродуктивных подходах [214, с. 6-7].

Таким образом, профессиональная компетентность предполагает оценку не только знаний и умений, но и гибкости, аналитического мышления, готовности к профессиональному росту. Она сочетает в себе личностные качества и мотивацию, гарантируя деятельность специалиста.

Схематично состав профессиональной компетентности показан на рисунке 1.1.

Уровень полной компетентности

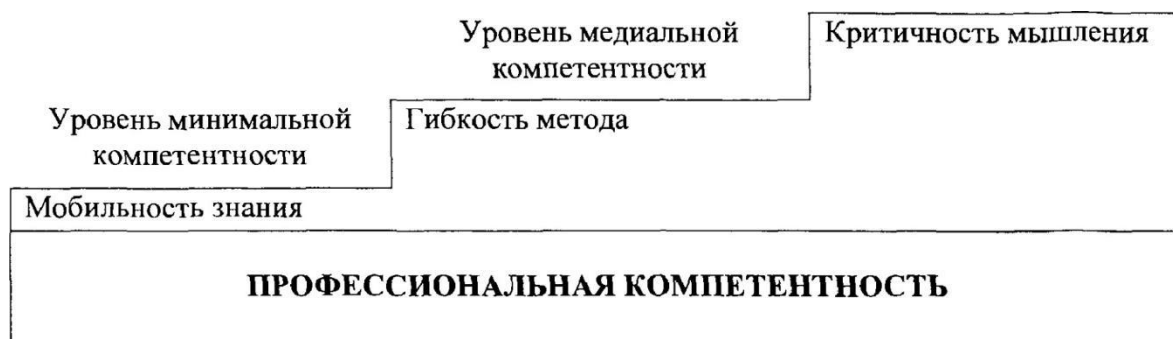


Рис. 1.1. Состав профессиональной компетентности.

Анализ подходов ученых к пониманию категории «профессиональная компетентность» выявил различные подходы к ее пониманию. В рамках диссертационного исследования по направлению профессиональной компетентности мы определим уровень профессиональной готовности к реализации отдельных видов деятельности, в том числе:

Профессиональные знания – базовый уровень компетентности для выполнения профессиональных обязанностей минимального уровня.

Навыки и компетенции – уровень врачебной компетентности, предполагающий способность использовать знания на практике.

Личностные качества и профессиональное отношение – степень завершенности компетенции, которая отражает сформированное отношение к профессии и ее ценность для личности.

Мы согласны с М. А. Чошановым в том, что важным условием формирования профессиональной компетентности специалиста является разработка и внедрение соответствующих технологий обучения. Одной из интересных технологий в нашем исследовании является модульное обучение. Во-первых, этот выбор обусловлен тем, что М. А. Чошанов выделяет три фактора, влияющих на развитие профессиональной компетентности: компрессия, модульность, проблемность. Среди них ведущим является фактор модульности, который в сочетании с другими способствует развитию следующих ключевых характеристик компетентности:

- Мобильность знаний, т. е. придание знаниям не только актуальности, но и приспособленности к современным потребностям.

- Гибкость метода позволяет находить решения в различных условиях. В ходе чтения были получены сведения об имеющихся возможностях критического мышления для анализа, выбора и реализации оптимальных решений. Уточнение профессиональной компетентности педагога вытекает из логики дальнейшего исследования. В ходе обзора литературы по психологии и педагогике мы установили, что в большинстве случаев термины «профессиональная компетентность учителя» и «профессионально-педагогическая компетентность» используются как синонимы. В рамках нашего исследования мы также будем рассматривать их как идентичные, поскольку это позволяет преодолеть семантические ограничения и подчеркнуть практическую составляющую профессионального образования учителя.

Согласно педагогическому словарю, профессиональная компетентность учителя – это владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для

обеспечения практики педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов, педагогического сознания [90, с. 62].

Как отмечает А. Слостенин, для контроля развития личности учащегося и управления ею необходим достаточно компетентный педагог. Профессиональная компетентность учителя, в его понимании, – это единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [181, с. 40]. Такое понимание подчеркивает взаимосвязь знаний и умений с готовностью к профессиональной деятельности.

Н. В. Кузьмина, отмечая, что компетентность включена в общепрофессиональную деятельность, трактует ее как один из компонентов квалификационной характеристики педагога. Профессиональная педагогическая компетентность – это способность учителя инструментально использовать свою специальность для формирования личности ученика с учетом требований и ограничений педагогической нормы, предъявляемых к образовательному процессу [107, с. 89]. Следовательно, компетентность учителя – это способность формировать и применять научные и практические знания для решения педагогических задач.

Эти подходы подчеркивают, что профессиональная компетентность учителя – это не только сумма знаний, умений и навыков, но и опыт их применения на практике для развития учащихся. Она складывается из профессиональных, методических и личностных качеств учителя, обеспечивающих успешное решение образовательных задач.

По мнению М. Никитина, профессиональная компетентность педагога отражает его профессиональную квалификацию. Автор рассматривает ее как аспект, который является интегральной профессионально-личностной характеристикой подопечного, выражает готовность и способность педагога

выполнять квалифицированные и педагогические функции в соответствии с современными социальными нормами и стандартами. Профессиональная компетентность характеризуется как конкретно-историческая, так как содержание профессиональной компетентности в определенный исторический период определяется требованиями общества, а ее уровень может свидетельствовать об уровне квалификации педагога [137, с. 5].

А. Структура профессиональной компетентности складывается из труда учителя (К. Маркова, в ее исследовании – пять аспектов):

- Педагогическая деятельность.
- Педагогическое общение.
- Аффективные (процессуальные показатели) учителя.
- Знания школьников в области обучения (фактор труда).
- Воспитание школьников (продукт труда).

Как отмечает Н. В. Маркова, профессионально компетентный учитель может эффективно осуществлять педагогическую деятельность и общение, обладает высоким уровнем личностной зрелости и может демонстрировать значительные результаты в обучении и воспитании школьников [125]. Профессиональная компетентность связана с квалификацией специалиста (Н. Сериков, 1992), для чего предлагается рассматривать профессиональную компетентность как важнейший компонент общего образования. Профессиональная компетентность понимается им как синтез приобретенных знаний и их практическая реализация в профессиональной деятельности [175, с. 122]. Вторая альтернатива - наиболее организованный подход к определению профессиональной компетентности педагога М. Ф. Зеера. Он характеризует ее как один из краеугольных камней личности учителя, формирующийся в процессе реализации профессиональных функций. Зеер выделяет четыре субличности учителя:

- Профессиональная направленность.
- Профессиональная компетентность.
- Профессионально значимые черты личности.
- Психофизиологические характеристики, имеющие профессиональное значение.

Для оценки профессиональной компетентности Зеер выделяет уровни ее сформированности:

- Обучаемость.
- Профессиональная готовность.
- Профессиональный опыт.
- Профессионализм.
- Профессиональная культура [77].

Таким образом, в педагогической науке профессиональная компетентность учителя рассматривается как многокомпонентное и многоаспектное явление. Под ним понимаются специальные знания, умения, навыки, личностные качества, необходимые для осуществления педагогической деятельности и проявляющиеся в уровне образования, профессиональном опыте и культурном уровне. Включение профессиональной компетентности в структуру личности, предложенную Зеером, позволяет сформировать комплексную оценку ее развития и значимости в образовательном процессе.

Проблеме понимания и развития профессиональной компетентности педагога посвящен ряд диссертационных исследований [170, с. 119].

Л. Г. Бобкова рассматривает профессиональную компетентность учителя как единство теоретической, практической, мотивационной и мировоззренческой готовности к педагогической деятельности [26].

А. В. Журенко в своем исследовании выделяет личностные и профессиональные сущностные черты педагога, которые вносят существенный

вклад в формирование профессиональной компетентности. Под такими качествами он понимает способности человека, проявляющиеся в его профессиональной деятельности. Эти качества становятся инструментом учителя, когда воплощаются в профессиональных умениях, навыках и специальных знаниях [67].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил представить разнообразные подходы к определению профессиональной компетентности учителя. Ученые трактуют ее как:

- состояние души, гарантирующее самостоятельное и ответственное действие;
- компетентность и способность к выполнению профессиональной деятельности;
- подготовленность к педагогической деятельности;
- признак уровня квалификации специалиста;
- процессуальный и результативный аспекты профессионального труда;
- молотба профессиональной и личностной идентичности.

В контексте данного исследования мы будем определять профессиональную компетентность учителя как критерий готовности к педагогической деятельности.

Сформированное отношение к педагогической профессии и личностные качества (На основе обобщения профессионально-педагогической компетентности).

Понятие «готовность». В данном разделе мы определим, что понимается под «готовностью», «готовностью к профессиональной деятельности», «готовностью к педагогической деятельности» и их производным - «готовностью к использованию модульных педагогических технологий».

Определение понятия «готовность»:

- «Готовность» определяется как „состояние, когда все сделано, когда все готово к чему-либо“ [142, с. 143].

Готовность как психическое состояние. Н. Д. Левитов рассматривает психическое состояние как характеристику психической деятельности в ее целостности в конкретный момент времени. В нем проявляются некоторые особенности протекания психических процессов, определяемые предметами и явлениями действительности, предшествующим состоянием и психическими свойствами личности. Левитов отличает психические процессы от психических систем, следуя традиции Карла Поппера, который рассматривает «системы» знаний как основание, на котором происходят процессы. Он выделяет следующие виды готовности:

- стабильность и долгосрочная готовность - черты стабильных состояний.
- временная готовность (предстартовое состояние) далее делится на:
 - пониженную готовность.
 - нормальная готовность.
 - повышенную готовность.

Готовность как феномен отношения. Второй способ определения готовности через отношение. Таким образом, в данном контексте готовность рассматривается как внутренняя предрасположенность, побуждающая человека к выполнению определенной деятельности.

Эти интерпретации и методы позволяют понять, что такое готовность учителя, как она влияет на применение технологий модульного обучения в образовательной практике и как повысить готовность учителя.

В психологии концептуализируются различные измерения готовности, чтобы объяснить, что такое готовность и как она формируется. К ключевым понятиям относятся:

Профессиональная готовность – субъективное состояние человека, который считает себя способным и готовым к выполнению определенной профессиональной деятельности и побуждает к этой деятельности.

Профессиональная готовность – опытная цель образования, основанная на оптимальном содержании знаний, умений и навыков, сформированных в процессе обучения и повышения квалификации.

Готовность к труду – сложное интегративное образование, содержащее две важнейшие подструктуры:

– операциональная подструктура включает в себя набор базовых политехнических и профессиональных знаний и умений.

– личностная подструктура (установки, направленность на труд, мотивы, интересы, система привычек и установок, эмоционально-волевые качества и профессионально значимые качества личности).

К. К. Платонов выделяет три уровня понимания готовности к труду, различающиеся степенью конкретизации. В целом готовность рассматривается как следствие трудового воспитания с самых ранних лет, проявляющееся в готовности к труду. Целесообразность - готовность, представленная как потребность в труде и созданная на основе профессионального обучения и воспитания. Она является результатом социальной зрелости и профессионального развития человека.

Наиболее конкретное значение - готовность к предстоящему труду в известных или ожидаемых условиях. В этом смысле она воспринимается как психологическая подготовка и мобилизация, необходимые для выполнения конкретной трудовой задачи. Подобная проблематика готовности позволяет уточнить содержание профессиональной готовности учителя и выявить значимые факторы, влияющие на ее формирование. Примечательно, что подход К. К. Платонова объединяет готовность, результаты длительной профессиональной подготовки и кратковременную психологическую мобилизацию, тем самым

являясь непосредственно применимым к таким вопросам, как разработка технологий обучения в различных формах, в том числе модульного обучения.

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

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

Г. А. Бокарева считает, что готовность к профессиональной деятельности как свойство личности представляет собой систему следующих компонентов:

- Содержательно-процессуальный – знания, рациональные способы их усвоения, умение применять их на практике, а также творческие способы умственной деятельности.
- Идеино-нравственный – понимание сущности реализации поставленных задач.
- Мотивационно-целевая – стремление быть мотивированным, иметь самостоятельное целеполагание, заниматься самообразованием, нести личную ответственность при выполнении профессиональных обязанностей.

–Ориентационно-профессиональная – знания и методы их формирования как основа профессиональной компетентности [28].

Готовность к трудовой деятельности – это устойчивая, сформированная опережающая характеристика личности, которую называют готовностью или долговременной готовностью, по М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович. Эта характеристика работает всегда, ее не нужно формировать заранее, чтобы уметь что-то делать, и она является одним из главных условий профессионального успеха. Авторы выделяют следующие компоненты готовности:

- Мотивационный компонент – хорошее отношение к профессии, интерес к ней, потребность в успехе, желание проявить себя с лучшей стороны.

- Ориентационный компонент – знания и представления о специфике профессиональной деятельности и ее требованиях к личности.

- Операциональный компонент – владение профессиональными способами и приемами, необходимыми знаниями, умениями, навыками и процессами анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

- Волевой компонент – самоконтроль, самомотивация, заинтересованность в управлении действиями, составляющими профессиональную деятельность.

- Оценочный компонент – способность к самооценке профессиональной готовности и соответствие принимаемых решений профессиональным нормам [64]. В рамках настоящего исследования профессиональная готовность понимается как интегральное свойство личности в следующих аспектах:

- Мотивационный компонент – стремление и позитивное отношение к профессии.

- Ориентационный компонент – осознание требований профессии.

- Операциональный компонент – компетенции и способности, необходимые для профессиональной деятельности.

- Волевой компонент – способность сохранять самообладание и инициировать движение в трудную минуту.

- Оценочный компонент – способность критически оценивать свои возможности и результаты работы.

Эффективность выпускника вуза на начальном этапе профессиональной деятельности определяется его подготовленностью. Она позволяет молодому специалисту:

- успешно выполнять профессиональные обязанности;
- применять знания и опыт на практике;
- сохранять самоконтроль;
- быстро реагировать на новые условия рынка труда;
- адекватно реагировать на неожиданные вызовы;
- совершенствовать свою деятельность и повышать свою компетентность.

Таким образом, профессиональная готовность необходима для успешной адаптации молодого специалиста к профессиональной среде и его профессионального развития.

В современной педагогической науке активно изучаются вопросы формирования и развития профессиональной готовности к педагогической деятельности в различных ее аспектах [1, 85, 122, 134, 147, 226 и др.] При этом взгляды на понятие «готовность к педагогическому труду» существенно различаются. Например, ее определяют как:

- «овладение разнообразными общепедагогическими умениями» [213];
- целенаправленный комплекс качеств, знаний, практических навыков и умений, установок и состояний» [134]; комплекс качеств, знаний, практических навыков и умений, установок и состояний» [134];
- “целостное внутреннее свойство, интегративная способность личности' [226];

– целенаправленный комплекс качеств, знаний, практических навыков, умений, установок, состояний” [134], [226].

– “целостное формирование личности” [176].

М. Дурай-Новакова расширяет этот подход. Она рассматривает готовность как систему интегрированных свойств, качеств, знаний и умений личности. По ее мнению, готовность личности является основой успешности профессиональной деятельности и продуктом обучения. Автор рассматривает готовность как конечный результат, полученный в ходе профессиональной подготовки, способствующий формированию профессиональной направленности, образованности, самовоспитанию и самоопределению. А содержание готовности, по мнению Дурай-Новаковой, означает:

– осознание высокой роли и социальной ответственности профессии.

– желание выполнять профессиональные обязанности активно, творчески и самостоятельно.

– знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения в высшем учебном заведении [60, с. 229]. Вторая категория – аутоактуализация.

В. А. Сластенин считает, что готовность к педагогической деятельности – это совокупность личностных качеств, гарантирующих успешность реализации профессионально-педагогических функций.

К основным признакам готовности, по его мнению, относятся:

– Чувственные способности – установление контакта с другим человеком, понимание его эмоций и желаний.

– Динамизм личности – внутренняя энергия, инициативность, ресурсность, волевые качества.

– Эмоциональная устойчивость – способность сохранять спокойствие и контролировать себя в трудные времена.

Непосредственная цель этого задания – дать потомкам украинских педагогов представление как о своеобразии предмета, так и о планировании профессионально-педагогического мышления – умении проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, переживать анализ своей деятельности, находить научно обоснованные объяснения успехам и неудачам, предвидеть результаты работы. Системный подход М. Дурай-Новакова подчеркивает влияние профессиональной подготовки и самостоятельности на формирование самооценности, осознания деталей, социальной ответственности и перспективы практического применения полученных знаний. В дополнение к данным В. А. Сластенина подтверждается схожее мнение о рассмотрении готовности как сложного образования, содержащего эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты. Это позволяет рассматривать готовность к педагогической деятельности как интегративное личностное качество, гарантирующее ее успешность в профессиональной практике.

Данные стратегии, системы и рамки дают целостное представление о профессиональной готовности учителя и могут быть использованы для создания соответствующих подходов к ее развитию и измерению [182, с. 79].

Понятие готовности к педагогической деятельности рассматривалось в I исследовании Н. Колесниковой. Он определяет ее как совокупность интегративных профессиональных качеств учителя, обеспечивающих постепенный, поэтапный и успешный переход от системы вузовской подготовки к сфере профессиональной деятельности. Автор отмечает, что содержание и структура готовности содержат несколько ключевых блоков, отражающих различные стороны профессиональной зрелости будущего учителя: будущий учитель осознает свою роль в педагогической деятельности. Автор выделяет личностно-гуманистическую направленность, выражающуюся в гуманизме, эмпатии, уважении к отдельным ученикам и коллегам.

Учитель переносит социокультурные ценности на профессиональные, педагогические убеждения, не просто разделяет их, а может транслировать в жизнедеятельность учащихся. Для примера, учитель занимает определенную позицию в педагогическом коллективе, осознает свой профессиональный долг, понимает задачи и цели в педагогической деятельности; профессиональная компетентность, система содержит знания и умения, соответствующие современному уровню развития педагогической науки, способности; Так можно более четко определить показатели Колесниковой: Подход Колесниковой имеет теоретическую и практическую значимость. Автор не сводит ее к какому-то абстрактному качеству, напротив, подчеркивает, что готовность – это процессе [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].

Готовность к педагогической деятельности рассматривается в работе И. Хозяинова, в своем оригинальном представлении связывающего ее с категорией педагогического мастерства. Как многоуровневую характеристику личности исследователь определяет готовность как признак потенциального овладения наиболее необходимыми педагогическими умениями. На этом этапе Хозяинов акцентирует внимание на положительном отношении к педагогической деятельности как ключевом элементе структуры готовности, которая включает в себя:

- Понимание социального смысла педагогической профессии.
- Представление о выполнении работы как о социальной и профессиональной обязанности.

– Содержание готовности исследователь определяет тремя основными компонентами:

–Знание теории и методологии необходимо для развития педагогической деятельности.

–Профессионально-прикладные умения (включая практическое применение знаний).

Благоприятное отношение к педагогической деятельности является мотивирующим фактором эффективной реализации этой деятельности [208]. Проанализировав существующие подходы, мы рассматриваем готовность к педагогической деятельности как внутреннее свойство личности, необходимое студентам для успешного решения социально-профессиональных задач.

Современным направлением в изучении готовности к педагогической деятельности является понимание ее как интегративного, профессионально значимого качества личности, как психологического новообразования. В зависимости от типа и вида выделяются различные компоненты готовности.

Профессиональная готовность учителя – это сложное образование, которое необходимо осваивать в целом, а не только его часть. Такой подход позволяет повысить эффективность методов формирования готовности, учитывая многоуровневый характер процессов педагогической подготовки и профессионального развития.

В ряде исследований [1, 85, 122, 147, 226] структура готовности к различным видам деятельности рассматривается как трехкомпонентная и включает в себя:

– Мотивационно-мировоззренческий компонент, зеркально отражающий активное, позитивное отношение к выбранному виду педагогической деятельности. Это, в частности, профессиональная мотивация, интерес к профессии, осознание ее социальной значимости.

– Теоретический компонент включает в себя психологические, педагогические и специальные знания, необходимые для успешного выполнения профессиональных задач.

– Практический компонент – совокупность сформированных профессиональных умений и навыков, позволяющих эффективно реализовывать педагогическую деятельность.

В частности, диссертационное исследование Н. В. Останиной [147] посвящено комплексному анализу компонентов готовности учителя к различным видам педагогической деятельности. Она выделяет три основных элемента:

- Мотивационно-ориентационный компонент - включает в себя профессиональную мотивацию, ценностные ориентации, отношение к выполнению педагогической деятельности.

Содержательно-операциональный компонент включает профессиональные знания, умения, навыки и их применение в профессиональной деятельности.

Контрольно-оценочный компонент – способность самостоятельно оценивать свою деятельность, анализировать ее результаты, выявлять сильные и слабые стороны, находить пути их преодоления.

Структура готовности к педагогической деятельности в рамках нашего исследования включает:

– операциональный компонент – профессиональные знания, умения, навыки, необходимые для успешного выполнения педагогических задач;

– контрольно-оценочный компонент – оценивание своей профессиональной деятельности, анализ результатов, критическое осмысление своих действий, профессиональный рост.

Структура обеспечения мотивационно-ориентационного, содержательно-операционного и контрольно-оценочного компонентов позволяет комплексно и структурно подойти к анализу готовности педагога к профессиональной

деятельности. Это помогает понять ее структуру, выявить «проблемные» зоны, разработать эффективные методы формирования и развития. (рисунок 1. 2).

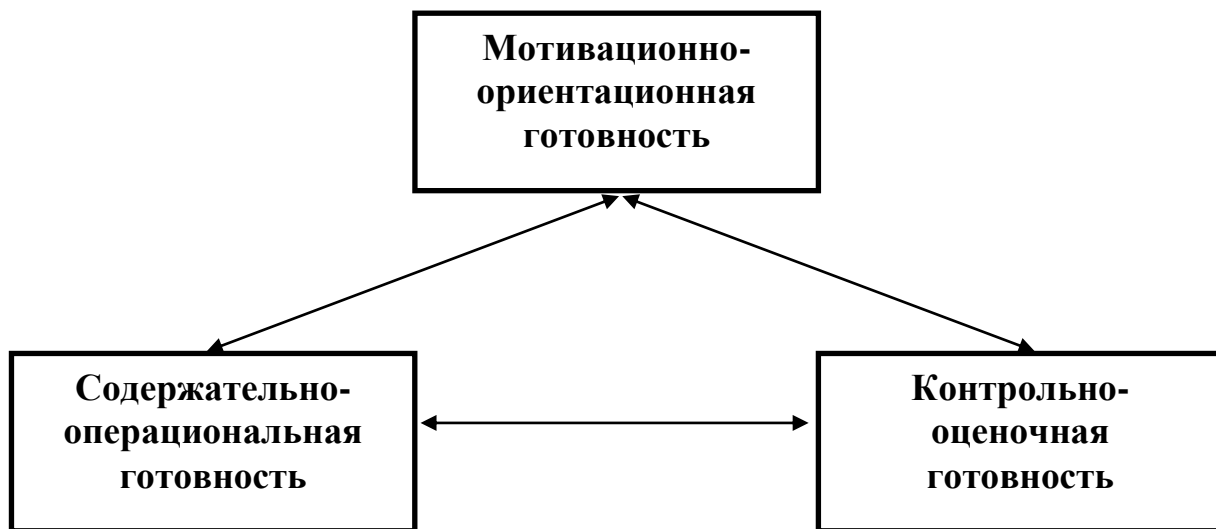


Рис. 1.2. Структура готовности к педагогической деятельности.

Контроль педагогической деятельности является важнейшей функцией профилактики и своевременной коррекции действий. Опираясь на теорию формирования личности учителя (В. А. Славенкин), теоретические основы профессиональной готовности (Б. Г. Ананьев, В. А. Славенкин, Е. Н. Шиянов и др.), анализ собственного опыта, готовность будущего учителя к модульной технологии обучения описывается как интегральное социально-профессиональное качество личности. Это качество может быть описано через: единство знаний, умений, навыков, способностей, необходимых для творческого использования технологии модульного обучения в профессиональной деятельности. Данное определение акцентирует внимание на социально-профессиональных качествах учителя, отвечающих современным требованиям к его личности. Такие качества гарантируют внедрение инноваций (модульных систем обучения) в педагогический процесс.

В процессе исследования готовности будущих учителей 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 будущих учителей. 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 будущих учителей к использованию технологии модульного обучения определяется рядом факторов, среди которых можно выделить мотивацию к непрерывному профессиональному развитию, наличие методических и психологических компетенций.

Особое внимание следует уделить мотивационному аспекту готовности будущих учителей. 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 будущих учителей 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 будущих учителей 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.

Готовность будущего учителя к применению технологии модульного обучения рассматривается нами как доказательно интегрированное социально-профессиональное качество личности. Оно характеризуется единством знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для творческой реализации технологии модульного обучения в профессиональной деятельности. Проявляется

во взаимодействии мотивационно-ориентационного и содержательно-операционного и контрольно-оценочного компонентов.

1. 2. Особенности использования технологии модульного обучения в образовательном процессе

Анализ педагогической литературы показал, что у истоков теории модульного обучения были П. Юцявичене и Т. Шамова, суть которой состояла в идее поэтапного усиления поискового и исследовательского начала, определяющего направленность всего обучающего процесса. Важная особенность на уровне реализации технологии модульного обучения в том, что обучающиеся еще не способны самостоятельно решать проблемные задачи, но при фасилитации учителя, демонстрируются способы исследования и решения проблемы, координируется процесс решения задач, планируются шаги решения проблемы, создаются проблемные ситуации, способствующие поиску ответов. При этом обучающиеся самостоятельны в осмыслении, планировании, выборе путей решения задач, что формирует знания, отличающиеся глубиной, прочностью и действенностью.

Модульное обучение является значимым педагогическим явлением, тщательно изученным исследователями. Понятие «модульное обучение» было детально рассмотрено еще в 1980-ые годы в привязке к рейтинговой технологии модульного обучения. Среди участников исследования можно выделить таких ученых, как Н. В. Антропова, В. М. Монахов, Н. Л. Портнов и других. В это же время проводились исследования теоретических аспектов модульной технологии, в которых участвовали Ю. К. Бабанский, Г. К. Селевко и другие.

В 1990-х годах исследования в области инновационной педагогики сделали акцент на совокупности двух объединенных процессов: интегративно-модульном обучении как эффективном инструменте повышения профессиональной

деятельности учителей и активизации познавательного интереса учащихся. Этими вопросами занимались Б. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, М. Н. Скаткин и другие. Потенциал интегративно-модульного обучения стал рассматриваться в проекции на деятельность обучающегося в формировании умений и навыков учеников, что нашло отражение в работах В. С. Леднева, П. И. Пидкасистого и других.

В 2000-х годах глобализация способствует переходу систем образования мира на новый этап, который характеризуется новым содержанием, новыми подходами, новыми отношениями и новым поведением, т. е. на смену «образованию на всю жизнь» приходит «образование на протяжении жизни», на смену конструкту ЗУН приходят компетентности и компетенции, появляются новые дидактические средства как ИКТ, ЭОР (электронные образовательные ресурсы) и др. Эти аспекты описываются в исследованиях Г. К. Селевко, отражающие обучающие и воспитательные педагогические технологии.

В 2010-2020 годах XXI века педагоги позиционируют новую парадигму содержания образования, в том числе и школьного, которая характеризуется новой типологией компетентностей, востребованных во всем мире – универсальными/ключевыми/метапредметными, формирование которых эффективно при использовании современных образовательных технологий, с акцентом на индивидуализацию, дифференциацию, персонализацию обучения.

Исследователи, такие как А. М. Галочкин, Л. А. Гвоздева, Т. Н. Литвинова и их коллеги, изучали личностно-творческую природу интегративно-модульного обучения, а также его роль в дифференцированном подходе к преподаванию школьных дисциплин. Кроме того, значительное внимание уделялось вопросам профессиональной подготовки педагогов с использованием возможностей данного интегративно-модульного обучения для стимулирования познавательной

активности учеников. Эти аспекты рассматривались в работах С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, И. Я. Зимней, В. А. Сластенина и других.

Анализ модульного обучения позволил нам выявить характеристики, которые представлены в таблице 1.1.

Таким образом, **технология модульного обучения** – это организация учебного процесса, при котором содержание образовательной программы делится на модули, каждый из которых представляет собой завершённый блок, имеющий цельность, логичность и завершенность, сопровождаемый координацией и контролем усвоения учителем и направленный на формирование научной картины мира обучающихся.

Таблица 1.1 – Типология модульного обучения

ТИПОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ				
			На основе компетентностного подхода	
I	Блочное обучение	Модульно-рейтинговое обучение	Проблемно-модульное обучение	Технология модульного обучения
II	Формирование знаний, умений, навыков			Формирование компетенций
	<p>1. Структурированность и целостность. Материал делится на логические блоки, которые имеют завершённую структуру. Каждый блок охватывает определённый объём информации или решает конкретную задачу.</p>	<p>1. Самостоятельность обучающихся. Модульно-рейтинговое обучение предполагает, что каждый модуль разработан так, чтобы учащиеся могли изучать его самостоятельно, в своём темпе с дальнейшим накоплением баллов для определения рейтинга при оценивании. <i>(в блочном</i></p>	<p>1. Проблемный характер обучения: – Каждый модуль строится вокруг проблемных ситуаций, которые требуют активного поиска решений. – Обучающиеся самостоятельно формулируют проблему, изучают теоретические аспекты и находят способы её решения.</p>	<p>1. Системность и структурированность: 1) название модуля; 2) интегрирующая дидактическая цель; 3) целевой план действий учащихся; 4) банк информации: а) входной контроль; б) объяснение нового материала (или повторение ранее изученного материала); в) закрепление нового (ранее изученного) материала; 5) выходной контроль.</p> <p>Объединяет принципы модульного обучения с целями формирования компетенций, необходимых для реальных</p>

		<i>обучении акцент на самостоятельность слабее; чаще всего обучение проходит под руководством преподавателя).</i>		жизненных ситуаций.
<p>2. Углубленное изучение. Позволяет сфокусироваться на одной теме или проблеме, что способствует более глубокому освоению материала. Блоки изучаются последовательно, часто с минимальными переключениями на другие темы. Соответствие КТП (календарно-тематическому планированию).</p>	<p>2. Гибкость в выборе содержания. Учащиеся могут выбирать модули, которые соответствуют их целям или интересам, а не следовать строго заданной последовательности. <i>(блочное обучение чаще ориентировано на фиксированную программу).</i></p>	<p>2. Учебный материал делится на логически завершённые модули. Каждый модуль содержит: – Цели обучения; – Учебное содержание; – Методические рекомендации; – Контрольные задания (тесты, кейсы).</p>	<p>2. Учебный материал выстраивается в межпредметных тематических модулях (язык и чтение, я и мир, ИХТ и музыка). Модуль как единица обучения. Учебный процесс структурируется в виде модулей, включающих: Описание ожидаемых компетенций. Теоретический материал. Практические задания. Задания для самопроверки и итоговый контроль. Комплексный подход к обучению Каждый модуль интегрирует знания, умения и навыки из разных предметов. Учебные задания моделируют реальные задачи, требующие междисциплинарного подхода. Индивидуализация обучения Практико-ориентированное обучение: задания в рамках модулей направлены на решение практических проблем и кейсов.</p>	
<p>3. Гибкость. Учебный процесс можно адаптировать под индивидуальные потребности учащихся. Блоки можно изучать в различном порядке (при условии, что они</p>	<p>3. Чёткая структура модулей. Модуль состоит из нескольких компонентов: цели, содержания, методических указаний, заданий для самопроверки, итоговой оценки. <i>(блок в блочном обучении чаще</i></p>	<p>3. Активизация познавательной деятельности. – Учащихся стимулируют к активному участию в процессе: анализировать, выдвигать гипотезы, искать информацию, экспериментировать</p>	<p>4. Этапы технологии модульного обучения на основе компетентностного подхода: – Определение целей модуля (в проекции на 6 уровней мыслительного процесса). – Выбор образовательных результатов согласно ГОС и ПС (госстандартам школьного образования). – Определяются критерии и методы оценки.</p>	

	<p>не зависят друг от друга).</p>	<p><i>всего представляет собой логически завершённый набор тем, но может не включать столько самостоятельных элементов).</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> – Проектирование модуля (через проектные и проблемные задания). – Создаётся структура модуля, включающая: Теоретический материал. Практические задания. Самостоятельные работы и проекты. Контрольные задания.
	<p>4. Активное участие обучающихся. Часто применяется проектная или практическая деятельность, чтобы закрепить знания в рамках блока. Учащиеся вовлекаются в решение задач, обсуждения, эксперименты и другие виды деятельности.</p>	<p>4. Применение в индивидуализированном обучении. Модульное обучение идеально подходит для индивидуального подхода: разные учащиеся могут работать с разными модулями в зависимости от их уровня подготовки. <i>(в блочном обучении индивидуализация менее выражена, так как все обучающиеся обычно проходят блоки одновременно).</i></p>	<p>4. Целенаправленное формирование умений, навыков, способностей. – Основная задача — не только усвоение теоретического материала, но и формирование практических навыков, необходимых для решения реальных задач. – Модули ориентированы на применение знаний в различных ситуациях.</p>	<p>4. Формирование практических умений, навыков, действий. Возможность адаптировать процесс обучения под индивидуальные потребности. Подготовка к решению реальных практико-ориентированных задач.</p>
	<p>5. Целенаправленное освоение знаний. Каждый блок обычно имеет четкие цели, которые определяют, какие знания и навыки должны быть освоены. Часто используется поэтапное</p>	<p>5. Основа — формирование конкретных знаний, умений, навыков. <i>(в блочном обучении основное внимание уделяется изучению содержательной части темы).</i></p>	<p>5. Индивидуализация обучения: – Обучающиеся работают в своём темпе, выбирая последовательность изучения модулей, если это допустимо. – Поддерживается индивидуальный стиль работы каждого студента.</p>	<p>5. Индивидуализация обучения. Интеграция знаний из разных областей для формирования междисциплинарных навыков. Активные методы: проектная деятельность, кейс-методы, деловые игры, дискуссии, проблемный метод.</p>

оценивание (по завершении каждого блока).			
<p>6. Интеграция теории и практики. В рамках блока могут сочетаться теоретические лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы.</p>	<p>6. Преимущественно использование технологий. Модульное обучение часто реализуется с использованием электронных образовательных ресурсов <i>(блочное обучение чаще проводится в традиционной очной или смешанной форме).</i></p>	<p>6. Использование современных технологий. Часто применяются интерактивные задания для создания и решения проблемных ситуаций.</p>	<p>6. Использование образовательных технологий, реализация которых направлена на 6 уровней мыслительного процесса: 1) знание (систематизировать, определить, описать, перечислить, назвать, упорядочить, ссылаться, рассказать, повторить, воспроизвести, показать) 2) понимание (связать, сопоставить, расшифровать, провести различия, распознавать, обсудить, объяснить, выразить, обобщить, выявить, проиллюстрировать, указать, изложить своими словами, прогнозировать, распознать) 3) применение (применить, оценить, рассчитать, изменить, выбрать, вычислить, продемонстрировать, раскрыть, инсценировать, исследовать, проводить эксперимент, искать, проиллюстрировать, интерпретировать, применить на практике, планировать, решить) 4) анализ (анализировать, оценивать, систематизировать, разбить, рассчитать, классифицировать, сравнивать, связывать, противопоставлять, критиковать, обсуждать) 5) синтез (аргументировать, систематизировать, собирать, классифицировать, компоновать, компилировать, составлять, строить, создавать, проектировать, развивать, разрабатывать, устанавливать, объяснять, формулировать) 6) оценка (произвести оценку,</p>

				установить, аргументировать, оценить, придать значение, выбрать, сравнить, делать вывод, противопоставить, убедить, критиковать, принять решение, защищать, прогнозировать)
<p>7. Экономия времени. Такой подход помогает концентрировать усилия на одной теме, избегая растягивания процесса изучения. Особенно актуально для краткосрочных курсов и тренингов.</p>	<p>7. Уровень контроля и промежуточной аттестации. В модульном обучении проверка знаний часто проводится после завершения каждого мини-компонента модуля, а не только всего блока. <i>(в блочном обучении контроль и оценивание обычно сосредоточены на финальном этапе изучения блока).</i></p>	<p>7. Этапность и пошаговость. Каждый модуль делится на этапы: – Постановка проблемы; – Освоение теоретического материала; – Решение проблемы; – Рефлексия и оценка полученных результатов.</p>	<p>7. Групповая форма работы. Рефлексия и оценивание на каждом этапе помогают учащимся корректировать своё обучение. Понимание прикладного значения знаний и возможность увидеть результаты своих усилий. Чёткая структура модулей, процесс обучения становится организованным и эффективным. Избегается дублирование тем или ненужное повторение материалов.</p>	
<p>8. Модератор, консультант.</p>	<p>8. Модератор, консультант.</p>	<p>8. Модератор и консультант.</p>	<p>8. Роль учителя: наставник, консультант, фасилитатор, тьютор.</p>	
<p>9. Оценка по завершению каждого блока. Промежуточная аттестация проводится после завершения каждого блока. Это позволяет лучше контролировать процесс обучения.</p>	<p>9. Рейтинговая оценка – учебные достижения обучающегося оцениваются на основе накопления баллов за различные виды деятельности в течение четверти. Баллы складываются в итоговый рейтинг, определяющий уровень успешности освоения</p>	<p>9. Оценка на основе решения проблем. – Успешность освоения модуля оценивается не только тестами или контрольными, но и качеством решения предложенных проблем. – Приветствуется творческий подход и использование разнообразных методов решения.</p>	<p>9. Оценка командных навыков и совместной работы. Самооценка. Оценка индивидуальная, групповая, в зависимости от вклада каждого участника в работу. Оценка за совместное выполнение проекта, активность в групповых обсуждениях. Отслеживание и систематизация всех результатов работы обучающегося в рамках модуля. Обучающийся собирает все работы, проекты, отчёты,</p>	

		программы.		рефлексии и другие материалы, которые показывают его успехи и прогресс. Формативное и суммативное оценивание. Шкалы на усмотрение учителя.
--	--	------------	--	---

Методологическую основу в формировании готовности будущего учителя к использованию технологии модульного обучения составили: *деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуализированный и синергетический подходы*. В процессе реализации технологии модульного подхода, каждый из указанных подходов усиливает отдельные аспекты обучения: деятельностный акцентирует на практико-ориентированность организации учебного процесса с учащимися, личностно-ориентированный – на интересах и мотивации, индивидуализированный – на индивидуально-психологических и физиологических особенностях учащихся, а синергетический – на системном взаимодействии и интеграции знаний. Вместе эти подходы создают многоуровневую и эффективную образовательную систему. С целью описания сути вышеуказанных подходов, продемонстрируем на рисунке 1.3. их проекцию на технологию модульного обучения.



Рис. 1.3. Проекция методологических подходов на технологию модульного обучения.

Текущее состояние и направления формирования готовности будущих учителей в вузах к использованию технологии модульного обучения были рассмотрены и изучены с точки зрения существующих проблем, достижений, тенденций и перспектив. Анализ содержания ГОС ВПО, силлабусов, дневников педагогических практик будущих учителей, наблюдения в процессе педагогических практик за деятельностью будущих учителей, данные опросов и анкет, интервью у преподавателей, будущих учителей помогли выявить сильные и слабые стороны подготовки будущих учителей, а также обозначить векторы дальнейшего развития:

– *интеграция учебных предметов в общеобразовательных организациях фокусирует рост интереса к технологии модульного обучения* (пример: предмет «Я и мир» для начальных классов (1-4) – это интегрированный курс (родиноведение, ОБЖ, этика), раскрывающий соотношение между естественнонаучными знаниями и знаниями, отражающими различные виды человеческой деятельности и систему общественных отношений, обеспечивающий познание отдельных сторон действительности в их взаимосвязи и формирующий целостное восприятие природы, общества и человека);

– *фрагментарность в обучении будущих педагогов по освоению различных технологий* (пример: вузовские программы включают тематики по современным образовательным технологиям, однако «технология модульного обучения» описывается не в достаточной мере, чтобы у будущих учителей сформировался навык применения её в процессе будущей профессиональной деятельности), т. е. технология модульного обучения внедряется в основном как дополнительная методика, а не как системная практика;

– *отсутствие единого стандарта подготовки по технологии модульного обучения*, основанного на совокупности таких методологических подходов как

деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуализированный и синергетический создаёт разночтения в её интерпретации (пример: ассоциация с модульно-рейтинговой системой обучения в вузе, которая не практикуется в школе; ассоциация с проблемной, блочной и другими вариативными видами, которые основаны на парадигме знаний);

– *ограниченное использование цифровых технологий в технологию модульного обучения*, несмотря на их потенциал (пример: студенты нередко сталкиваются с отсутствием опыта использования образовательных платформ и инструментов для модульного обучения);

– *проблемы методического обеспечения* (учебные программы часто недостаточно адаптированы для формирования специфических навыков, связанных с модульным подходом, недостаточно ресурсов, направленных на практическое освоение модульного проектирования);

– *слабая практическая ориентация* к реализации технологии модульного обучения в реальных условиях школы (пример: существует разрыв между теоретическими знаниями о модульном обучении и умением применять их на практике, а также значительный разрыв между содержанием УМК по предметам для создания межпредметных связей, отбором тем в модули, слабое понимание таких документов как предметный стандарт, учебная программа, календарно-тематический план).

Направления формирования готовности: интеграция технологии модульного обучения в программы подготовки педагогов; использование технологии модульного обучения при обучении самих же будущих учителей в вузе как образца и модели (например, при изучении дисциплина «педагогика+психология+ИКТ» и др.); обучение работе с современными платформами (COURSERA) и инструментами, такими как LMS (Learning Management Systems) для создания электронных модулей; дистанционных курсов

и виртуальных тренажеров в процесс подготовки; включение модульного обучения в педагогическую практику, что позволит отработать навыки его применения в школьной среде; привлечение будущих учителей к исследованию эффективности модульного обучения; повышение квалификации преподавателей вузов и учителей школ.

Таким образом, формирование готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения требует комплексного подхода, включающего как развитие методической базы, так и усиление практической и цифровой подготовки.

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 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. Чёткая 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 вовлечённости 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 учащиеся 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.

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.

Потребность в надежных педагогических технологиях, особенно в системе школьного образования, особенно остро ощущается сегодня в казахстанском образовании. Любая технология решает фундаментальный вопрос: Как получить желаемый результат? Ориентация на эффективность приводит к тому, что учителя пытаются создавать и внедрять новые формы образовательных технологий, среди которых особое место занимает технология модульного обучения.

Исходя из характера исследования, о котором говорилось выше, мы рассмотрим представления о «технологии», «педагогической технологии» и

«технологии модульного обучения». Слово «технология» происходит от греческих слов «*teche*» - искусство, мастерство и «*logos*» - наука, закон. Слово «технология» буквально означает «наука о мастерстве».

Профессор Геттингенского университета И. Бекманн ввел этот термин в 1772 году, имея в виду искусство ремесленничества. К этому добавлялось владение профессиональными навыками и практическое знание трудовых операций - инструментов и процессов. В образовании «технология» приобретает особый смысл, связанный со средствами и методами достижения поставленных образовательных целей. Новые технологии, в частности модульное обучение, позволяют педагогам проектировать учебный процесс и добиваться высоких результатов, отвечающих современным требованиям к качеству образования.

В словаре русского языка С. И. Ожегова технология определяется как «(совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства)» [142, с. 825].

Понятие технологии в философской литературе фактически многообразно. В этом смысле – это общественная деятельность и совокупность работ с помощью той или иной техники в каждом конкретном производственном процессе, как наука, средство достижения цели, опыт и возможности, а также способ преобразования деятельности и общественного потребления [205, с. 325].

Понятия «технология» и «технологический» в современном понимании заключают в себе несколько ключевых значений: Технологизированная материя – глобальная совокупность материальных процессов, включающих материально-энергетическое взаимодействие общества и природы. Эти процессы – техносфера и ноосфера, соответствующие концепции В. И. Вернадского. Концепция В. И. Вернадского. Технологические процессы характеризуют, как данная материя воздействует на объект изменяет его качества, количественные характеристики или пространственно-временное расположение, и насколько качественно

целесообразны эти изменения. Обобщенными объектами таких преобразований являются материя, энергия и информация.

Технологические науки – это раздел технических наук, изучающий процессы преобразования естественных объектов и явлений в удобные искусственные формы. Технология не имеет национальностей - Н. Стефанов, болгарский ученый По его мнению, технология возможна в любой области, где человек стремится конкретно, сознательно и целенаправленно систематическим образом изменить природную или социальную среду [191].

С. А. Новосёлов, анализируя существующие определения, предложил два общих определения технологии, которые могут быть использованы при классификации видов технологий в различных сферах деятельности: Технология – это универсальный процесс. Технология – это совокупность конкретных целевых средств, методов и приемов. Технология – это систематическая наука. Это систематизированные знания о средствах, методах преобразования объектов и процессов для удовлетворения потребностей общества. Все вышеперечисленные определения технологии описывают как философские, научные, так и практические аспекты, которые применимы при рассмотрении и разработке конкретных технологий, к которым можно отнести и педагогические технологии. С методологической точки зрения технология – это совокупность методов и приёмов, обеспечивающих осуществление целенаправленных изменений состояния, свойств, содержания и формы объектов, являющихся предметом человеческой деятельности. Производство технических технологий: если объектом технологии (является, например, производство технического объекта), то речь идёт о производстве технических технологий. Если же этим объектом (или одновременно субъектом и объектом) является обучающийся как субъект процесса обучения, то речь идет о педагогических технологиях.

В алгоритмических терминах технология – это описание (алгоритм) процесса целенаправленного улучшения состояния и свойств объекта. Такое описание включает в себя:

- операции и компоненты операций;
- параметры выполнения операций;
- технологические режимы;
- используемые инструменты, материалы и оборудование;
- время, необходимое для получения результата;
- квалификация исполнителей [141].

Предпосылки использования технологий в образовании имеют древнюю историю. Я. Коменский впервые предложил более 400 лет назад идею, согласно которой, прежде чем отправиться в образовательное путешествие, необходимо представить себе образовательный процесс как контролируемую и структурированную деятельность, сравнив при этом школу с мастерской, а учителя – с мастером. По его словам: «Это можно и нужно сделать, т.е. научить каждого учителя пользоваться педагогическими инструментами. В этом случае его работа станет более эффективной, а учитель – лучшим местом под солнцем».

Он считал, что во время обучения и воспитания учитель должен применять инструменты печатника, чтобы создать книгу. По его мнению, школа – это своего рода «живой печатный станок», который, «печатавая» людей, определяет их черты и способности.

Образование руководствуется принципами структурности, целесообразности и последовательности. Внедрение m-learning помогает людям учиться быстро, удобно и универсально. Именно поэтому такие педагогические технологии, как модульное обучение, остаются актуальными в современном образовательном процессе [94, с. 199].

Исторические аспекты генезиса педагогической технологии исследовали такие ученые, как М. В. Кларин [86, 87, 88], В. Я. Питюков [155], Н. О. Яковлева [227]. Н. О. Яковлева выделяет три периода развития проблемы педагогической технологии: 1940-1960 г., 1970-1980 г., 1990 гг.

Такая периодизация позволяет выделить основополагающие исторические тенденции возникновения и развития педагогической технологии, выделить и проанализировать тот или иной аспект, более глубоко разработанный или, напротив, малоизученный.

В 1940-1960-е годы: первый этап технологизации обучения, когда больше внимания уделялось использованию технологических средств обучения. Сторонники технологизации образовательного процесса в основном сосредоточились на создании технической среды для поддержки и улучшения обучения. В то же время появилась технология педагогических методов, направленная на построение учебного процесса как технологии. Именно на этом фоне родилась концепция программированного обучения, которая стала основой технологического подхода к обучению. Программированное обучение, разновидность автоматизированного репетиторства, достигло пика популярности в 1960-х годах, но вызвало критику за упрощенный метод структурирования учебного процесса. Его уже вытеснили технологии высокого уровня, а полноценные программы обучения опирались на цели, критерии оценки и подробные условия обучения.

В 1970-е годы появились педагогические технологии, направленные на управление процессом обучения. Основные характеристики педагогических технологий этого периода:

– управляемость. Цели обучения определяются с гораздо большей степенью детализации, что позволяет оценить и сформулировать их.

- технологическая конструкция. Задача педагогических технологий - смоделировать обучение, гарантирующее достижение поставленных целей.

Процесс обучения стал восприниматься как система с четкой взаимосвязью всех ее элементов (целей, содержания, средств).

Интеграция и новые вызовы. Сначала они интегрировали достижения предыдущих этапов – свои педагогические технологии, а затем адаптировались к новым условиям обучения, в частности, в связи с бурным развитием информационных технологий (1990-е годы). На их основе началось развитие вариативности, индивидуализации и использования компьютерных технологий.

Педагогическая технология в широком смысле слова понимается как проектирование и реализация всего образовательного процесса, обеспечивающего достижение поставленных целей.

Таким образом, педагогическая технология – это легитимное программирование и упорядочивание образовательного процесса для достижения предсказуемых, измеримых результатов.

Учитывая столетнюю историю развития подходов к созданию и внедрению педагогических технологий, направленных на повышение качества образовательного процесса, прогресс в этой области весьма значителен. Тем не менее, изучение педагогических технологий с целью повышения профессиональной компетентности будущих учителей пока не является предметом комплексного исследования. Это подчеркивает его важность и необходимость проведения дополнительных исследований.

Различные трактовки педагогической технологии определяют современную эпоху. Б. Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как «совокупность психолого-педагогических установок, образующих своеобразное сочетание и порядок частей, методов, приемов и средств обучения и воспитания». В этом

смысле педагогическая технология – это организационно-методический инструмент, позволяющий конструировать уникальный набор и порядок форм, приемов, методов и средств обучения и воспитания. В этом контексте педагогическая технология представляет собой специфический организационно-методический инструмент, помогающий строить педагогический процесс. Лихачев также отмечает, что технологические процессы реализуются через педагогическую технологию, которая состоит из совокупности организованных технологических единиц, предназначенных для решения конкретных педагогических задач.

Таким образом, педагогическая технология – это управляемый и систематический процесс достижения желаемого образовательного результата. Она целенаправленна, целеустремленна, целеполагающа и целенаправленна.

Понимание «педагогической технологии» целесообразно сформулировать как первый шаг на пути более глубокого изучения и разработки подходов, направленных, на наш взгляд, на повышение эффективности учебного процесса и профессиональной компетентности педагогов, на что, безусловно, необходимо обратить особое внимание в условиях современной политики [119, с. 17].

Ряд ученых определяют понятие «педагогическая технология», но не все их определения указывают на все значения этого понятия. В частности, В. П. Беспалько определяет ее через проектирование образовательного процесса. Жизнь горяча, и она не задумывается о применении стратегии обучения на практике через систему процедур и операций.

А. Г. Молибог, напротив, понимает педагогическую технологию как специфическую методологию и, таким образом, ограничивает роль педагогической технологии именно конкретными действиями и методами, применяемыми на практике, и не включает в нее более общую стратегическую организацию обучения.

Учитывая вышеизложенные ограничения, мы обращаемся к Б. Т. Лихачеву. Под педагогической технологией мы будем понимать систему психолого-педагогических установок, отобранных и организованных уникальным образом относительно содержания, форм, методов, приемов и средств обучения. Эти элементы реализуются с помощью технологического процесса, совокупности технологических единиц для достижения целевого педагогического результата.

Аргеландер поддержал подход Г. К. Селевко. Мы согласны с Г. К. Селевко, который описывает три признака понятия «педагогическая технология»:

- регуляторов, определяющих структуру учебного процесса.
- Процессуально-деятельностный аспект. Педагогическая технология реализуется как необходимый процесс в обучении и воспитании.

Таким образом, педагогическая технология – это модель процесса обучения как инструмент проектирования: это система реализации и актуализации процесса обучения. Она включает в себя все уровни образовательной организации - от формирования стратегии до ее практической реализации, включая научное обоснование, процессуальное описание и внедрение. В результате такой подход позволяет выстроить, организовать и оценить весь образовательный процесс по достижению конкретных потенциальных целей обучения [171, с. 15].

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

На основе анализа научно-методических работ ведущих исследователей в области педагогических технологий, научно-методических работ таких исследователей, как В. П. Беспалько, М. В. Кларин, И. Марев, М. А. Чошанов мы выделили следующие основные свойства педагогической технологии: диагностическое целеполагание, эффективность, экономичность, алгоритмизируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость и визуализация [23, 87, 123, 214].

Мы разделяем позицию Н. О. Яковлевой, которая добавляет к этим свойствам еще один существенный признак - гибкость педагогической технологии [227, с. 32].

Диагностическое целеполагание и эффективность: Эти качества гарантируют реализацию образовательных целей и высокий уровень эффективности образовательного процесса. Цели четко сформулированы, что позволяет измерить их достижение.

– Экономическая эффективность. Она показывает способность педагогической технологии способствовать наиболее эффективному использованию учебного времени и усилий преподавателя для получения желаемого результата за минимальное время.

- Воспроизводимость, проектируемость, целостность и управляемость. Воспроизводимость педагогических технологий отражается в этих свойствах.

– Алгоритмизируемость - если процесс алгоритмизирован, то можно выстроить последовательные шаги, чтобы обучение состоялось.

– Проектируемость - предварительная проектная ориентация структуры процессов.

– Целостность - сохранение логической взаимосвязи всех компонентов технологии.

– - Управляемость - возможность контролировать образовательный процесс и его продукты.

– Корректируемость - дает постоянную обратную связь, что позволяет оперативно вносить коррективы в образовательный процесс для достижения поставленных целей.

– Визуализация реализуется с помощью аудиовизуальных средств, дидактических материалов и наглядных пособий. Она способствует лучшему распознаванию и усвоению учебного материала.

Адаптация гарантирует универсальность технологий в учебной среде. Гибкость может выражаться в вариативности методов, индивидуализации учебной деятельности, изменении системы контроля и оценки в зависимости от особенностей учащихся и ситуации.

Перечисленные признаки подчеркивают системный характер педагогических технологий, который гарантирует их эффективность, воспроизводимость и адаптивность. На современном этапе особое внимание уделяется адаптивности технологий, что позволяет реализовать личностно-ориентированные и разнообразные способы обучения, ориентированные на учащихся в соответствии с их потребностями и возможностями [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].

Главной общей чертой технологии обучения является ее ориентация на практику обучения, что было выделено Ф. Талызиной [192]. Технология обучения является обобщающим понятием П. Беляева выделяет следующие признаки:

- Целеполагание. Формулировка четких целей обучения.
- Планирование. Постановка задач для организации учебного процесса
- Научная организация. В учебный процесс необходимо заложить научный фундамент [20].

Ф. А. Фрадкин и др. дают новое определение педагогической технологии: систематическое, концептуальное, нормативное описание того, что делают учитель и ученик для реализации образовательных целей. Как отмечает Фрадкин, педагогическая технология – это квинтэссенция образовательной системы, то есть отражение особенностей, концептуальных оснований и специфики категориального аппарата образовательной системы. Он выделяет различные признаки технологии, а в качестве центрального аспекта выделяет концептуальность [206, с. 12].

Наиболее ценными и актуальными для нашего исследования являются критерии технологизации, предложенные Г. К. Селевко.

Многообразие характеристик и факторов, установленных разными учеными, доказывает многоаспектность педагогической технологии. Критерии Г. К. Селевко, концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость являются основными критериями педагогической технологии, что позволяет рассматривать педагогическую технологию как системный, научно обоснованный и воспроизводимый процесс, направленный на достижение конкретных образовательных результатов. Поэтому они считаются особенно полезными при разработке новых технологий обучения.

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.

Оперативная диагностика, позволяющая своевременно выявлять и корректировать процесс обучения, является организационной основой постоянного поддержания процесса обучения. Этапы процесса обучения входят в структуру технологического подхода.

Постановка целей и детализация поверхностей целей очень важны на этом этапе, так как однозначная постановка целей задает тон всему последующему процессу обучения.

Процесс сфокусирован на целях обучения. Процесс обучения на всех этапах направлен на достижение поставленных результатов.

– Коррекция обучения. Затем на основе диагностики вносятся коррективы для достижения поставленных целей.

– Итоговое оценивание. На этом цикл обучения завершается, и оцениваются конечные результаты.

Процесс обучения является высокомодульным. Это делает процесс обучения модульным. Изучаемый процесс делится на автономные блоки. К таким модулям относятся постановка целей, реализация учебных процедур, контроль достижения результатов. Повторение алгоритма для новых частей содержания обеспечивает учет всего усвоенного материала.

Предложенная структура является конструктивной: она не просто описывает процесс, а рассказывает о том, как мы будем его строить, чтобы добиться ожидаемых результатов. Она гарантирует, что процесс обучения будет разумным, целенаправленным и повторяемым [40]. Единицей обучения в современных условиях является блок уроков по предмету, а не одно учебное занятие. Это позволяет создать всестороннее и целостное представление о предмете; систематически взаимосвязано отрабатывать результаты обучения.

Модульная технология обучения уже является логическим развитием этой идеи. Ее гибкость, структурированность и целенаправленность делают ее одним из самых эффективных инструментов для достижения высоких образовательных результатов [227].

Мы выделяем основные черты профессиональной компетентности учителя, которые в основном формируются с помощью модульной технологии - мобильность знаний, гибкость методов, критическое, аргументированное мышление.

Проблему модульного обучения можно проследить с памятки ЮНЕСКО по образованию взрослых в 1972 году на Всемирной конференции по образованию взрослых в Токио. Модульность для обучения в течение всей жизни была рекомендована на конференции.

В. Оконь выделил две широкие категории модульных систем:

1. Американская версия. Модуль – это отрезок учебного времени, организованный в соответствии с определенным дидактическим содержанием (весь учебный день состоит из 24 модулей, общая продолжительность модулей составляет около 360 минут).

2. Немецкая версия. В данном случае речь идет о содержании модуля, представляющем собой более или менее жестко ограниченные единицы обучения [143, с. 112].

Проблемами модульного обучения занимались такие исследователи, как А. П. Беляева, Н. В. Бородина, И. Б. Николаева, М. А. Чошанов, Т. И. Шамова, Н. Е. Эрганова, П. А. Юцявичене и др. Т. И. Шамова считает, что «модульное обучение – это новый тип обучения, объединенный на следующей основе»:

- системно-структурный подход;
- деятельностный подход;
- технологический подход;
- личностно-ориентированный подход.

Термин «модульное обучение» был определен М. А. Чошановым и П. А. Юцявичене как система обучения, которая позволяет ученику учиться самостоятельно или в сочетании с минимальным участием учителя по его индивидуальной программе обучения. Эта программа включает в себя:

- Определенный распорядок упражнений.
- Банк информации.
- Методические рекомендации.

При использовании менее директивного и более партисипативного подхода в целом к функциям педагога в различных контекстах, от предоставления знаний и контроля знаний до исследования знаний и координации знаний, процесс обучения становится гибким и адаптивным к индивидуальным особенностям.

Модульное обучение создает условия для большей самостоятельности учащихся, развивает их аналитические способности и позволяет применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, модульный метод является мощным средством повышения качества образовательного процесса, отвечающего современным вызовам [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 говорит, что модульное обучение – это процесс, основанный на модульной программе. Интегрированная программа, основанная на целях обучения, состоит из трех основных компонентов: Расписание занятий учащихся, материал, который необходимо усвоить для обучения, организационно-методическая система руководства со стороны преподавателя [84].

В своих исследованиях ученые выделяют следующие принципы модульного обучения: принцип модульности, принцип структурирования содержания обучения, принцип динамичности, принцип активности [214, 224].

По мнению П. А. Юцявичене, принципы раскрывают информацию. Принцип модульности используется для организации учебного материала в изолированные функциональные единицы – его модули, где каждый модуль стремится к достижению отдельной дидактической цели.

Принцип структурирования заключается в том, что содержание этих модулей подается как сложная система для решения комплексной дидактической задачи. На каждом из его слоев в обоих измерениях разбросаны отдельные фрагменты, которые придают ему внутреннюю форму.

Принцип динамичности строится на том, что содержание различных модулей меняется в зависимости от социального заказа. Он структурирован таким образом, чтобы легко дополнять, пересматривать или обновлять изменяющиеся части.

Принцип активности гласит, что знания приобретаются в процессе активной деятельности. Придание материалам практической направленности помогает сфокусировать обучение и мотивировать ученика.

Гибкость – это принцип, позволяющий адаптировать содержание и способы его использования в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся. Таким образом, обеспечивается индивидуализация процесса обучения.

Принцип осознанной перспективы означает осознание целей обучения как важного результата, формирующего положительную мотивацию и интерес к обучению и стимулирующего познавательную активность.

Принцип универсальности в прагматическом консультировании. В рамках модуля должны быть предусмотрены различные подходы и способы усвоения учебного материала. Преподаватель или обучающийся может направлять выбор, либо он может быть сделан самостоятельно. Учебные модули также содержат методические рекомендации для преподавателей по проведению занятий.

Принцип паритета предполагает, что преподаватель и обучающийся в равной степени вовлечены в образовательный процесс и вносят совместный вклад в достижение целей.

Систематичность, гибкость и динамичность обучения обусловлены принципами модульного обучения. Эти принципы позволяют адаптировать учебный процесс к потребностям учащихся, активизировать их познавательную деятельность, формировать устойчивую мотивацию. Модулирование поля учебного процесса станет актуальным инструментом для эффективной модернизации образовательного процесса и соответствия современным требованиям.

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.

Один из них, основанный на теории поэтапного формирования умственных действий, предложенной П. Я. Гальпериным, – это уточненные принципы

модульного обучения. Модули классифицируются в зависимости от их основной функции: Когнитивные системы, ориентированные на восприятие информации:

- Оперативные модули – тактические **РА** с акцентом на отработку навыков.

- Интегрированные модули с когнитивными и оперативными компонентами.

Обоснование интеграции комплексных, интегративных и конкретных дидактических целей гласит, что каждый модуль должен быть направлен как на достижение общей образовательной цели (интегративной), так и на достижение конкретных целей (конкретных целей), связанных с учебными задачами конкретного назначения.

Принцип обратной связи: предлагает постоянный контроль за достижением целей обучения через механизмы обратной связи оперативного характера, что позволяет корректировать процесс обучения с учетом его качества и эффективности [217].

Существуют некоторые ограничения классического модульного подхода, на которые указывают такие исследователи, как И. Б. Николаева, М. А. Чошанов и Н. О. Яковлева. Они утверждают, что модульный подход ограничен, а интеграция целей, содержания, форм и методов выходит за рамки и является ограничением классического модульного подхода. Они утверждают, что переплетение целей, содержания, форм и методов не может (и не должно) следовать общепринятым принципам модульного обучения.

Архитектура обучения остается модульной, каждый модуль основан на решении проблем. Проблемно-модульное обучение – это интегративный подход, сочетающий преимущества модульной структуры и активные методы проблемно-ориентированного обучения. Он позволяет:

- привести в движение познавательный процесс студентов;

- развить критическое и аналитическое мышление;
- обеспечить более гибкий и оперативный подход к образованию.

Созданная основа модульного развития в сочетании с методологией проблемно-ориентированного обучения демонстрирует эволюцию того, что педагоги хотели получить от более эффективных, преобразующих технологий, используемых для достижения современных целей обучения. Это расширяет возможности традиционного модульного подхода и делает его более подходящим для сложных образовательных систем.

Учитывая реализацию МПС в обучении, она отмечает: «(Основополагающими, определяющими общее направление 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 тесно связана с самообразованием, поскольку в основе ее реализации лежит принцип индивидуализации. При реализации технологии модульного обучения наиболее продуктивным механизмом решения задач индивидуализации становится качающаяся классно-урочная система. Студенты осваивают содержание, используя пакет дидактических материалов, включая организационно-методические пособия, что позволяет им двигаться с индивидуальной скоростью [227].

При изучении технологии модульного обучения мы получим набор психолого-педагогических установок, которые определяют:

- конкретный выбор и расположение содержания, форм, методов и организации учебного процесса;
- управление процессом обучения с высокой степенью самостоятельности учащихся.

Мы разделяем мнение П. А. Юцявичене о том, что технология модульной организации учебного процесса имеет принципиально иную природу, чем традиционная (академическая) система. Оно представлено в абсолютно самостоятельных единицах, которые служат одновременно и информационным банком, и методическим руководством-помощником для учащихся.

Суть модульного обучения заключается во взаимодействии преподавателя и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Это способ обучения, при котором учащиеся могут осознанно и самостоятельно покорять свои учебные цели. Модульное обучение обладает высокой степенью гибкости, что позволяет гибко подстраивать компоненты системы под условия педагогического процесса [224].

Прежде всего, для обсуждения модульной технологии в контексте модульности необходимо определить, что мы понимаем под словом «модуль» и как подходим к его проектированию.

С точки зрения учебного процесса, модуль – это независимая единица обучения, которая организует учебные ресурсы вокруг одной или нескольких целей, объединенных определенным образом; банк знаний - дидактическая структура, содержащая информационно-методические блоки (инструкции и рекомендации).

Возможность перехода к комплексному системно-структурному аспекту изучения блоков модульной технологии обучения. Такой подход обеспечивает:

- завершающий этап – индивидуализацию и автономность обучения;
- устойчивость и универсальность системы образования;
- достижение целей образования через постепенное освоение содержательных блоков.

Дополнительное изучение модульной технологии и ее конструкции поможет лучше понять механизмы ее применения в образовательной практике [142, с. 370].

Как и в технических и прикладных науках (математика, архитектура, радиоэлектроника), при слове «модуль» мы имеем в виду фиксированную функциональную единицу. Однако исследователи отмечают, что при применении модуля в дидактической сфере теряются его основные качества: мобильность и гибкость. Эти свойства становятся особенно актуальными в образовательном процессе, так как использование модуля в сочетании с зависимостью от базальных (инвариантных) и вариативных компонентов позволяет сохранить логику предмета и, в то же время, формирует мобильность знаний учащихся и гибкость методов их получения.

Несколько из этих подходов используются при подготовке структуры учебного курса, а также методов и форм обучения. Этими вопросами занимаются такие исследователи, как Ю. К. Балашов, Н. В. Бородина, А. А. Вербицкий, В. М. Гареев, Б. и М. Гольдшмидт, Дж. Рассел, В. А. Рыжов, М. А. Чошанов, Т. И. Шамова, П. А. Юцявичене, Н. Е. Эрганова и др.

Модуль обрабатывает данные таким образом, чтобы выделить наиболее важные элементы содержания обучения [16]. И. Б. Николаева: модуль характеризуется как целевая единица учебного материала, построенная по завершённым логическим принципам:

- компактность содержания;
- проблемность;
- вариативность;
- знаково-графической наглядности.

Модуль имеет конкретные дидактические цели [138, с. 89]. Модуль интегрирует различные виды и формы учебных знаний, близких к предмету обучения или универсальному актуальному проблемному обучению [50].

А. А. Вербицкий вводит понятие «деятельностный модуль», который обозначает переходный этап от профессиональной к учебной деятельности. Он

отличается от учебного модуля, в котором находится содержание курса и методические материалы. Модули деятельности классифицируются следующим образом: общеметодологический, конкретно-методические, теоретический, практический, социальный. Различные понимания идеи «модуля» подчеркивают его всеохватность в образовательной практике. Одни подчеркивают автономность модуля, другие – его гибкость и адаптивность, третьи – возможность смешения различных подходов.

Существует множество характеристик такого понимания модуля как единицы обучения – от законченного блока информации до функциональной структуры, осуществляющей переход от профессиональной к учебной деятельности. Эти различия подчеркивают важность гибкости и вариативности при разработке модулей, делая идеальным элементом дизайна для достижения образовательных целей [43].

Учитывая эти факты, можно констатировать, что трактовка педагогики в модуле весьма неоднозначна, а его структура индивидуальна в зависимости от подхода исследователей. Этим объясняется разнообразие концепций: нет единого мнения о том, что они должны (и не должны) содержать.

Таким образом, модуль в педагогике – это самостоятельная и гибкая единица образовательного процесса, позволяющая осваивать знания и умения в определенной последовательности и объеме. Построение модуля требует учета содержания, целей и процессов обучения, а также использования LMS [222].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что трактовка модуля в педагогике весьма неоднозначна, а его структура отражает подход исследователя к теоретическим изысканиям. Таким образом, несмотря на наличие нескольких моделей, пусть и разных, нет единого мнения о том, какими должны быть компоненты модуля. Модуль может содержать несколько модульных частей, каждая из которых описывает одну законченную операцию/технику. Эти

модульные блоки могут быть дополнены или расширены в соответствии с требованиями профессиональной деятельности [14].

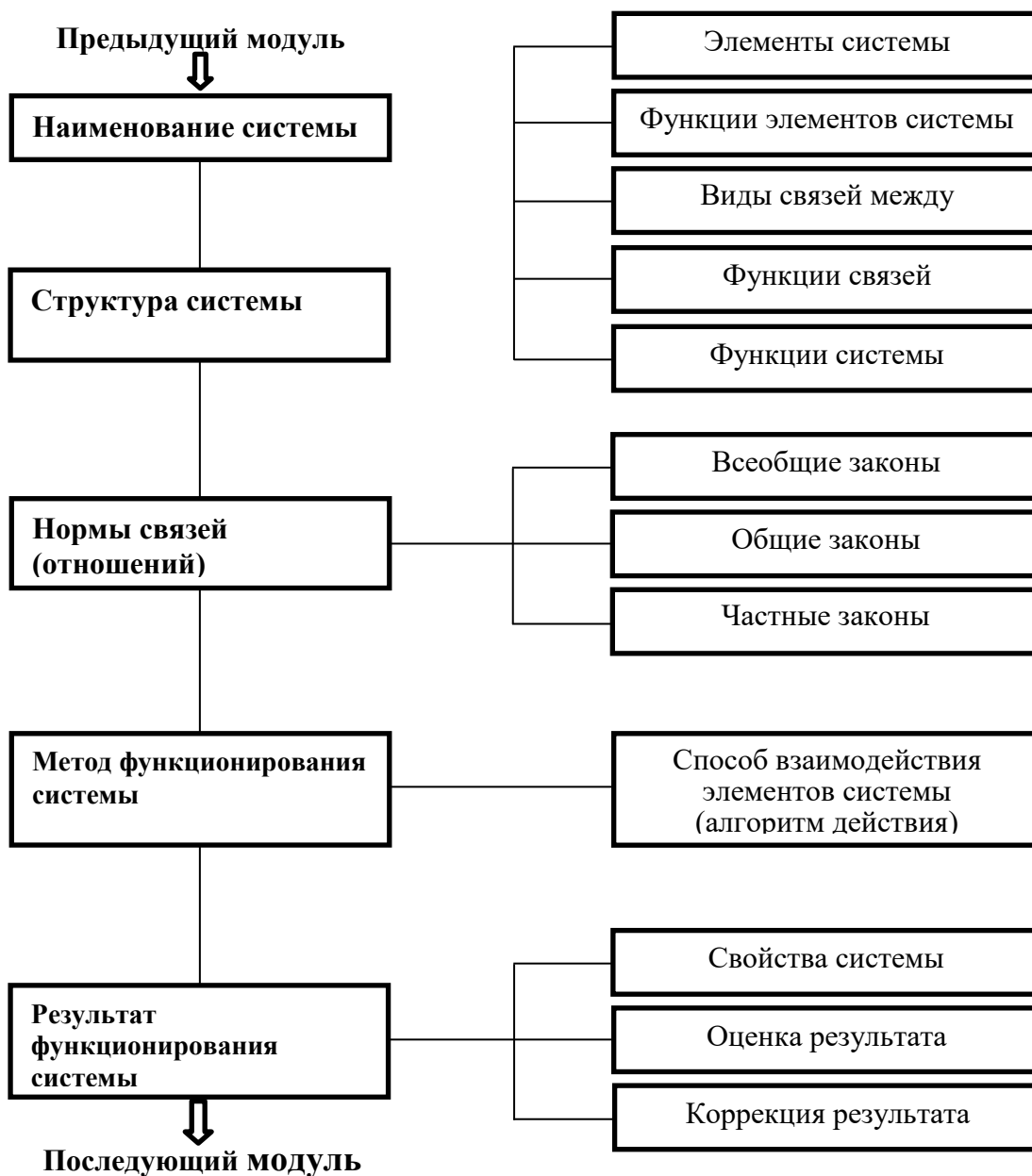


Рис. 1.3. Структура

Соответственно, модуль в педагогике рассматривается как самостоятельная модульная единица процесса образования, предлагающая систематическое и линейное усвоение знаний и умений.

Предыдущий модуль

Основываясь на этом обсуждении, мы определяем модуль (в контексте нашего исследования) как инвариантный интегрирующий инструмент, который упаковывает систематическое упорядочивание контента, относящегося к той или иной области знаний. Систематизация междисциплинарного контента является одним из способов решения проблемы повышения качества профессиональной подготовки студентов. Системный подход дает возможность рассматривать предметное содержание из единой «системы координат», что способствует интеграции знаний и формированию системного мышления студентов. Предложенный подход к проектированию модульного содержания дисциплин полностью отвечает современным требованиям технологичности.

Он обеспечивает концептуальную целостность, интеграцию междисциплинарного материала и гибкость в различных образовательных контекстах. Такой комплексный подход позволяет, с одной стороны, практически использовать его для повышения качества профессиональной подготовки, а с другой - оптимизировать образовательный процесс на основе его системности и управляемости. 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 учащиеся 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.

Заключение по первой главе

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

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 будущих учителей 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-операционного 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 будущего учителя.

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.

Рассмотренная модульная система обучения отвечает задаче подготовки квалифицированных учителей, способных успешно отвечать на современные вызовы. Разработанная структура модульной технологии обучения с акцентом на рефлексии гарантирует содействие целостности знаний, умений и навыков в рамках профессиональной подготовки будущих учителей.

ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2. 1. Методы научного исследования и материалы, способствующие использованию технологии модульного обучения

Формирование готовности будущих учителей 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 будущих учителей к использованию технологий модульного обучения были использованы следующие методы научного исследования: метод анализа научно-теоретического материала и научных источников, государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования, учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла, методы математической статистики, анкетирование, интервьюирование, опросы и беседы, педагогический эксперимент” (Кылышпай Б., 2024).

Первый этап исследования включал в себя анализ существующей научной литературы “по теме модульного обучения и педагогической подготовки. Было проведено глубокое изучение трудов советских и зарубежных авторов, рассматривающих различные аспекты модульного обучения, его преимущества и недостатки, а также методики внедрения данной технологии в образовательный процесс” (Кылышпай Б., 2024).

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 будущих учителей, 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 будущих учителей. 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 будущих учителей 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 будущих учителей к использованию данной технологии требует применения различных методов научного исследования.

Диагностические методы исследования включают в себя различные подходы к сбору данных о состоянии готовности будущих учителей 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, восприятия 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.

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 будущих учителей 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 позволят будущим учителям 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 будущих 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 того чтобы будущие учителя были готовы к использованию данной технологии, необходима не только теоретическая подготовка, но и практическая апробация и проверка методики. При этом педагогический эксперимент как метод научного исследования позволяет изучить и оценить процесс формирования готовности будущих учителей к реализации 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 будущих учителей 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:

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

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

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

“Педагогический эксперимент показал свою высокую эффективность в формировании готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения” (Сергеева Н. С., 2020). Результаты исследования подтверждают необходимость включения специальных курсов и тренингов по модульному обучению в учебные программы педагогических вузов. Для дальнейшего совершенствования подготовки будущих учителей предлагается:

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

2. *“Организация регулярных тренингов и семинаров:* Проведение регулярных тренингов и семинаров для студентов и преподавателей, направленных на повышение их квалификации в области модульного обучения” (Иванова М. Г., 2020).

3. *“Создание условий для практического применения: Обеспечение студентов возможностями для практического применения полученных знаний и навыков”* (Царапкина, 2024) в реальных образовательных условиях.

4. *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 будущих учителей к использованию технологии модульного обучения и определить направления для дальнейшего совершенствования подготовки педагогов.

Проведение исследования с помощью математической статистики дало возможность получить объективные количественные данные, подтверждающие эффективность проекта. Анализ полученных результатов показал значительное повышение уровня подготовки и готовности студентов к внедрению модульного обучения в учебный процесс. Пояснение темы исследования раскрыто через различные материалы, что позволило раскрыть всю методологию диссертационного исследования:

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 будущих учителей к использованию модульного обучения” (Ильина О. А., 2018).

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” (Лепешинская, 2024) 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 будущих учителей к эффективному использованию 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:

1. “Структурированность: Учебный материал разбит на отдельные модули, каждый из которых имеет четко определенные цели” (Маскина, 2024) и задачи.
2. Гибкость: Возможность адаптации темпа и содержания обучения в зависимости от индивидуальных потребностей учащихся.
3. Самостоятельность: Стимулирование учащихся к самостоятельному освоению материала и развитию навыков самообразования.
4. 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 будущих учителей необходимыми знаниями о модульном обучении и его методологических основах.

Практическая подготовка включает:

- Разработка 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 будущим учителям 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 будущих учителей, 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 будущими 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 правильных ориентиров среди педагогов.

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 будущих учителей к использованию технологии модульного обучения

“В качестве центрального аспекта настоящего исследования мы определяем педагогические условия формирования готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения. В этом отношении, как справедливо отмечает Ю. К. Бабанский, эффективность педагогического процесса, конечно, может зависеть от условий, в которых он протекает” (Бабанский, 1982).

В философии условие воспринимается как категория, иллюстрирующая связь предмета с окружающим его миром и явлениями, без условия невозможно представить его существование. Из этого следует, что предмет всегда является обусловленным явлением. Условие (*kondition*) – это более кодифицированное извне расположение элементов внешнего мира, необходимых для проявления какого-либо объекта мира.

Также условие может быть определено как явление, основанное на другом явлении. Оно является ключевым компонентом системы объектов, их состояний и

взаимодействий, на основе которых существует явление. Условия, необходимые для возникновения явления, выстраиваются таким образом, что определяются средой, а также условиями действия технологических и социотехнических законов. В рамках нашего исследования категория «условия» является весьма значимой, так как “педагогические условия являются одним из ключевых факторов, способствующих эффективному формированию готовности будущих учителей к применению технологии модульного обучения” (Коняева, 2004).

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

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

“Термин «условия» в педагогике приобретает особый смысл применительно к образовательному процессу. Это понятие по-разному трактуется исследователями. Например, педагогические условия понимаются как «сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, способствующие или противодействующие проявлению педагогических закономерностей под влиянием действия факторов” [158, с. 93-94]. В педагогической науке принято рассматривать факторы и условия, взаимозависимые друг с другом таким образом, что эти два уровня трудно разграничить. Это связано с тем, что: Факторы – это факторы/причины, движущие педагогическим процессом. Условия представляют собой обстановку, в которой эти компоненты развиваются и действуют на результаты образовательного процесса. Поэтому можно предположить, что педагогические условия – это тот контекст, через который происходит влияние на реализацию педагогических факторов, определяющих эффективность или трудность достижения целей образовательного процесса.

Термин «фактор» произошел от лат. factor («создающий, производящий») и обозначает «причину или движущую силу какого-либо процесса или явления, определяющую их качественные или индивидуальные характеристики» [186, с. 101]. [186, с. 1401]. В философской литературе фактором называют компонент, способный оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на состояние объекта исследования [148]. Категории факторов:

- “Условия-факторы, это элементы, от наличия которых зависит” (Википедия, 2023) наступление определенного результата. Они, однако, не являются непосредственными причинами этого результата.

- Каузальные - они являются не только толкающей силой изменений, но и достаточным условием достижения конкретного результата.

“Эти элементы взаимосвязаны в рамках диалектики и выражаются во взаимопревращении. Их роли могут меняться местами в конкретных условиях. Педагогические условия – это среда и обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы” (Посталюк, 2014).

Это означает, что условия выступают в качестве базы предпосылок, которые должны быть выполнены для действия факторов, определяя тем самым эффективность педагогических процессов.

Теоретическая и практическая значимость исследования: диалектический подход к анализу факторов и условий позволяет в педагогическом контексте глубже понять механизмы возникновения, развития и преобразования явлений. Такие условия способствуют появлению педагогических факторов [158, с. 123].

“По мнению В. И. Андреева, педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов) и организационных форм обучения, ведущих к достижению дидактических целей” (Андреев, 2000, с. 70).

“Какими бы сложными ни были процессы усвоения знаний, включающие в себя и подготовку будущих учителей к реализации технологии модульного обучения” (Википедия, 2023), для успешного достижения поставленных целей всегда будут работать универсальные педагогические принципы.

“Н. Ф. Талызина предложила систему условий, необходимых для эффективного управления усвоением знаний. Эта методика предполагает прежде всего точное определение объекта управления. Процесс разработки программы с учетом ее элементов и компонентов в связи с процессом обучения” (Талызина, 1984, с. 191).

Беспорядочные и разрозненные плановые мероприятия не были бы правильным решением проблемы приобщения будущих учителей к технологии модульного обучения, но оно может быть успешным при наличии определенных условий. Набор таких условий - как показывает исследование - должен быть.

Теоретически обоснованы и на основе представленных методик определены педагогические условия, способствующие поэтапному формированию готовности к использованию будущими учителями “технологии модульного обучения как системы мер, направленных на повышение профессиональной компетентности будущих” (Коняева, 2004) специалистов.

Следовательно, решение проблемы эффективности образовательной практики на основе интеграции технологии модульного обучения может быть успешно использовано при условии внедрения разработанного комплекса педагогических средств, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной готовности студентов.

Теоретико-методологической основой исследования явился анализ современных подходов и дидактических условий, необходимых для подготовки будущих учителей к организации модульной технологии обучения в образовательном процессе.

Педагогическая рефлексия выступает основой структурирования учебной деятельности студентов и является ядром их профессионального самоопределения. Процесс рефлексии педагогической деятельности можно рассматривать как эффективный инструмент формирования осознанности и саморегуляции будущих учителей.

Использование модульного подхода в преподавании педагогики. Содержание различных разделов дисциплины «Педагогика» «сформулировано по модульному принципу, что позволяет ориентироваться на цели и структурировать материал.

Индивидуализация обучения на практике. Обучение строится на основе индивидуальной работы студентов в малых группах» (Коняева, 2004), что обеспечивает их глубокое вовлечение в профессионально-педагогическую деятельность и подготовку необходимых навыков.

Для того чтобы обосновать выбранные педагогические условия, необходимо проанализировать их теоретическую разработанность в существующих научных исследованиях.

Рефлексивная деятельность, как мы уже отмечали, является одним из принципов технологии модульного обучения. Рефлексия – это полезный метод анализа собственной профессиональной деятельности, ее сильных и слабых сторон, путей дальнейшего развития в педагогике.

В рамках нашего исследования необходимо уточнить, что мы понимаем под «рефлексивной деятельностью» и «педагогической рефлексией». Для этого мы рассмотрим их трактовку в философских, психологических и педагогических исследованиях.

В области философии эквивалент рефлексии понимается следующим образом: это процесс осознания субъектом своих действий, чувств и мыслей. Это механизм самопознания, необходимый для выявления противоречий между осознанием и действительностью.

Психологическая перспектива (рефлексия) представляет собой метод, с помощью которого человек может осмыслить собственное поведение, мысли и намерения, а также их соответствие поставленным целям. Она является основой для развития самосознания и самоконтроля.

Педагогическая рефлексия. В педагогических исследованиях под рефлексией понимается механизм, гарантирующий, что учитель вспоминает свой собственный опыт и ищет способы улучшить свою работу. Процесс понимания: достижения, проблемы и стратегии. Педагогическая рефлексия в контексте технологии обучения помогает будущим учителям через модульную технологию обучения.

Таким образом, педагогическая рефлексия является важным методом осмысления и подготовки будущих учителей к использованию технологии модульного обучения.

Этимология слова «рефлексия» восходит к латинскому reflexes, что означает «обращенный назад, размышляющий» и означает «размышление о своем состоянии, познание самого себя, самоанализ» [142, с. 701].

Рефлексия, с точки зрения философии, – это теоретическая деятельность, которая завершается осмыслением своей жизни, поступков, моделей поведения [205, с. 262]. Это также процесс, в котором человек дает отчет о своих действиях, ценностях и восприятии, которые он извлек из полученных результатов. Самопознание позволяет человеку осознать внутреннюю конституцию своей духовной жизни и ее особенности [205].

Рефлексия может быть представлена в виде особого «зеркала» [101, с. 319], объединяющего в себе взаимодействие с объектами, в рамках которого происходит воспроизведение, анализ и понимание различных предметных областей.

Рефлексию изучали великие ученые, среди которых Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др. Рефлексия

рассматривалась как основной механизм, по которому в их работах описывались принципы организации человеческой психики и эволюция этого развития. “Рефлексия, в свою очередь, продолжает изучаться с разных сторон, и ее вклад как аналитического показателя, помогающего интерпретировать данные, полученные в ходе исследований психических процессов, личности, общения, подчеркивают А. В. Степанов и И. Н. Семенов” (Степанов, Семёнов, 1984). Он также создает объект для исследования, например, рефлексивные ожидания или механизмы мышления.

“Рефлексия включает в себя несколько измерений, которые могут быть выделены по-разному в зависимости от целей исследования. По мнению С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова, можно выделить четыре значимых аспекта рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный” (Степанов, Семёнов, 1984).

Коммуникативная составляющая кооперативной рефлексии. Этому посвящены работы Н. Г. Алексева [7], Г. П. Щедровицкого [219] и др. “Это рассматривается как способность субъекта выйти за пределы своей деятельности и занять внешнее пространство. Таким образом, становится возможным достижение лучшего уровня контроля, единообразия профессиональных степеней, координации взаимных действий в совместной деятельности” (Алексеев, 2003).

В исследованиях К. С. Абульхановой-Славской [3, 4], И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова [172, 189] и др. Ю. Степанова [172, 189] рефлексия понимается в этих работах как процесс, через который мы осознаем свой внутренний мир, состояние, деятельность. Одним из них является исследование интеллектуального аспекта в ряде работ (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и др.). В. В. Давыдов пишет о рефлексии, когда говорит, что субъект должен уметь «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои действия» (Давыдов, 2020).

Рефлексия, рассматриваемая в различных ракурсах, является основным инструментом познания, анализа и саморегуляции, позволяющим познать внутренние механизмы личности и взаимоотношений с окружающими, а также интеллектуального развития. При ее детальном изучении распознаются развивающиеся процессы формирования профессиональных качеств, которые важны в образовательной и педагогической практике.

В “своем исследовании мы поддерживаем точку зрения В. А. Метаевой, которая определяет рефлексию, как сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психолого-физиологическими и личностными качествами субъекта, профессиональными способностями и знаниями [130, с. 9] и считает, что для «возникновения рефлексии в деятельности должны содержаться затруднения, тогда она дает возможность развития деятельности через рефлексию опыта” (Метаева, 1996).

Рефлексия – инструмент рационального осмысления себя и окружающего пространства. Это не те качества, которые можно сравнивать, скорее их множественность подчеркивает масштабность и значимость феномена рефлексии для достижения профессионального и личностного успеха.

Понятие деятельности [161, с. 293], под деятельностью понимается человеческое действие, посвященное активной работе с окружающим миром, обусловленное достижением целей и намерением изменить действительность. [90, с. 37] В психологии предполагается, что психическая активность способствует познанию и преобразованию внешней среды и самого субъекта [205, с. 108].

На основе стремлений, целей и мотивов формируется субъективная сторона любой деятельности, которая определяет ее направленность и избирательные приоритеты. В литературе деятельность определяется как особая форма связи человека с внешним миром, которая служит целенаправленному переустройству мира в интересах удовлетворения человеческих потребностей. Основными

элементами деятельности являются цель действия, используемые средства, достигаемый результат и процесс его осуществления [31, с. 381].

Конкретно в рамках нашего исследования в центре внимания находится уникальный вид взаимодействия с внешней средой и с самим собой, воплощающийся в рефлексивной деятельности. На этот вид деятельности влияют не только индивидуальные психологические, физиологические и личностные особенности человека, но и его профессиональные знания и умения. Рефлексивная деятельность позволяет человеку успешно ориентироваться в динамично меняющихся условиях, выделять наиболее значимые элементы среды, ставить цели и выбирать оптимальные стратегии взаимодействия.

Одной из наиболее актуальных является рефлексивная деятельность, которая определяет установку на непрерывное профессиональное развитие. Эта способность делает человека готовым к самопознанию, самооценке и профессиональному росту, что, соответственно, укрепляет его компетенции в профессии.

Студенты вуза, находящиеся в активной стадии самоопределения в профессиональных пристрастиях/органах, освоения будущей профессии, несут ответственность за свое личностное и профессиональное становление, за воспитание собственного духовного и творческого развития.

Рефлексивность – важный аспект построения системного подхода к обучению. Она также является неотъемлемой частью как профессионального и личностного самоопределения, так и духовного и творческого развития человека.

Обогащение рефлексивного опыта будущего учителя мы рассматриваем как один из существенных факторов его профессионального роста. Будут созданы специальные педагогические условия, способные активизировать этот процесс и сделать возможным рост специалистов на его основе.

Исходя из этого, мы рассматриваем формирование педагогической рефлексии как один из ключевых факторов процесса подготовки студентов. Данный компонент играет важную роль в формировании профессионально-педагогической готовности будущих учителей к продуктивной профессиональной деятельности.

Основополагающие компоненты профессионально-педагогической подготовки будущих учителей складываются из трех элементов: общекультурная подготовка - ориентирована на формирование общей культуры личности, гуманистического мировоззрения, способности к саморазвитию.

Психолого-педагогическая подготовка включает формирование и развитие теоретических знаний, методологических основ педагогической деятельности и профессионально важных умений. Специальная подготовка касается содержания и методики той области науки или дисциплины, которую будущий учитель будет преподавать.

Такой системный подход к формированию профессиональных компетенций учителя включает в себя способность к рефлексивной деятельности как основе непрерывного профессионального роста и саморазвития.

Описание общекультурной подготовки выглядит следующим образом: общая культура личности будущего учителя строится на основе гуманистических ценностей, которая обладает способностью к саморазвитию. Это необходимо для формирования адекватной самооценки для профессиональной и личностной реализации.

Образование средств профессионального самоопределения и саморазвития будущих учителей в контексте деятельностного подхода.

Рефлексивные умения в педагогической деятельности – это целостный инструмент, необходимый для анализа информации и ее осмысления в рамках всех трех блоков обучения: общекультурная подготовка – для понимания ценностных установок и их влияния на профессиональную деятельность,

психолого-педагогический тренинг - для анализа своих педагогических действий, их прогнозирования, коррекции.

Следовательно, для профессиональной самооценки и определения путей дальнейшего развития проводится специализированный тренинг.

Педагогическая рефлексия – это особая модальность отношения будущего учителя к себе и своей педагогической деятельности. Она включает в себя глубокое понимание структуры педагогической деятельности.

Таким образом, рефлексивные умения являются важнейшими в профессионально-педагогической подготовке, так как обеспечивают осознание и переработку информации, необходимой для формирования профессиональной компетентности. Они играют роль как в профессиональном становлении, так и в духовном и творческом развитии будущего учителя.



Рис. 2. 1. Место рефлексивных умений в системе профессионально педагогической подготовки студентов педагогических специальностей.

Одним из важных компонентов формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности является структурирование содержания учебных дисциплин на основе модульного подхода. Учебные программы и учебники регламентируют конкретный характер содержания образования по образовательным областям и учебным дисциплинам и являются основным источником стандартизации образовательного процесса.

Учебный план – это нормативный документ, который помогает обеспечить стандартизацию и качество процесса образования. Он включает в себя: форму, в которую облекается учебный материал с точки зрения состава, структуры и последовательности изложения.

Распределение тем и разделов по годам обучения, соотнесение с уровнями образовательной подготовки.

Результаты обучения: знания, умения, навыки, компетенции, которые должен приобрести студент. Способы установления связей с различными предметными областями для закрепления знаний. При внедрении модульного подхода к структурированию учебных программ возможны как блочный, так и модульный подходы.

Он позволяет систематизировать содержание дисциплины в виде целых функциональных единиц (модулей), что способствует лучшему усвоению материала.

Способствовать адаптации образовательных программ к индивидуальным потребностям студентов и их особенностям. И поэтому реализация модульного подхода в структуре общепедагогических дисциплин способствует эффективной организации учебного процесса, повышению качества обучения и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих учителей [70, с. 65].

Обучение выстраивается в простом порядке понятий, так что новые знания опираются на ранее полученные. Содержание итеративно чередуется и повторяется, с возрастающей сложностью и обогащением содержания.

Подходы к обучению: Менее активные ученики (повторение известных вопросов приводит к пассивным/повторяющимся ученикам), более медленная кривая обучения, требуется больше времени. Проблемы, связанные с традиционными методами по мнению В. И. Загвязинского, существующие программы не реагируют должным образом на конечный результат обучения.

Одной из ключевых проблем при разработке образовательных программ является высокая вариативность и индивидуальность параметров, характеризующих процесс обучения. Применение этих параметров на реальных учебных площадках зачастую не может их унифицировать или стандартизировать.

Одним из наиболее “перспективных направлений в проектировании учебных программ является модульность. Его теоретическая предпосылка состоит в том, что выполнение программы состоит из модулей, каждый из которых является инвариантным объектом, объединяющим содержание дисциплины. Эти модули играют роль интегрирующих средств, позволяющих систематизировать материал не только одной дисциплины” (Коняева, 2004), но и междисциплинарных связей.

Преимущества модульного подхода:

- Системность: позволяет рассматривать содержание через систему, структуру, нормы, методы и результаты.
- Междисциплинарная интеграция: предлагает общий подход к различным областям.
- Повышение качества обучения: модули специально разработаны для углубленного освоения профессиональных компетенций.

– Интерактивность и адаптивность: все пользователи могут сосредоточиться на важных для них аспектах программы, что повышает их активность и внимание.

Новые перспективы повышения эффективности образовательного процесса с помощью модульного проектирования в учебных программах не только позволяет сделать его более структурированным, но и создает условия для формирования профессиональных компетенций студентов и способности к самостоятельному обучению.

“Эффективность обучения требует соблюдения нескольких требований к построению модульной программы, сформулированных” П. А. Юцявичене (Юцявичене, 1989) и Т. И. Шамовой (Шамова, 2001). Модули доступны для студентов, знакомых с технологической подготовкой, и имеют основу, на которой конкретные дидактические цели реализуются через конкретную интегральную цель. Личные цели могут быть независимыми друг от друга или взаимосвязанными. В модуле каждому элементу соответствует частная цель обучения. Модуль структурирован следующим образом:

Шаг 1 - постановка интегративных и индивидуальных целей.

Предпоследний шаг – обобщение материала модуля.

Последний компонент – контроль усвоения материала.

К. Я. Вазина предлагает следующие рекомендации при построении модуля установить «нормы» (т. е. законы, правила и закономерности), по которым “функционирует система, измерить и скорректировать нормы изучаемого процесса, найти значимые характеристики системы. Определение модулей зависит от целей обучения, глубины содержания” (Вазина, 2001) и образовательного стандарта.

Таким образом, проектирование образовательного процесса по модели модульной структуры обеспечивает целостность, системность и гибкость учебного

процесса. Алгоритм разработки модулей (их назначение, содержание, средства контроля, методика) позволяет обеспечить качественную профессиональную подготовку студентов.

Она поддерживает структуру содержания каждой учебной дисциплины и служит интегративным инструментом для систематизации ее содержания. Программа представляет собой интегрированную систему, отражающую общее понимание системного подхода к содержанию дисциплины.

Преподаватель может определить, какое содержание учебного материала, темы и цели обсуждаются в модульном обучении. Учащиеся понимают, какие данные им предоставляются и зачем они им нужны.

В то же время основной элемент программы модуля составляет ядро любой учебной дисциплины. Он рассматривается через три центральные позиции:

- Всеобщие закономерности движения материи - универсальные законы.
- Конкретные примеры проявления законов - уникальные объективные процессы.
- Реальная жизнь человека - законы объективных закономерностей строят действия.

На основе изложенного подхода мы составили модульную программу по дисциплине «Педагогические теории, системы и технологии». Программа построена таким образом, чтобы обеспечить постепенное освоение содержания, изучение структуры и функций педагогических систем, способствующих углублению знаний; теоретические знания на практике. Данный метод является частью формирования целостного восприятия содержания предмета и позволяет глубоко и системно овладеть знаниями учебного материала.

Она основана на рефлексии и практике, поэтому организация учебного процесса должна быть очень тщательной, постоянно обновляться и совершенствоваться. Понятие «форма» происходит от латинского form,

означающего «внешнее выражение содержания; установленный образец чего-либо» [30, с. 1287]. В философии форма – это “модальность бытия и то, как кто-либо передает свое содержание” [205, с. 521]. “Применительно к образовательному процессу эту форму можно охарактеризовать как предоставление образовательных услуг с учетом образа жизни и социально-психологических особенностей учащегося” (Загвязинский, 2001).

Мы придерживаемся определения В. И. Загвязинского формы организации учебного процесса – “способ взаимодействия преподавателя и студентов между собой и с разделом учебного материала, предполагающий упорядоченность и завершенность учебного процесса по функциям, позициям субъектов обучения, временным и содержательным параметрам” (Загвязинский, 1982).

Психолого-педагогические исследования подтверждают, что наибольшей эффективностью в достижении результатов обучения характеризуются формы совместного решения задач, ориентированные на учебную деятельность.

Стандартные модели организации учебной деятельности включают общение, ведение всего учебного процесса одновременно во всем классом при работе учителя. Совместная познавательная деятельность - учащиеся взаимодействуют друг с другом для решения общей проблемы. Совместная работа учащихся - учащиеся выполняют повседневные задания в малых группах. Все перечисленные формы имеют свои преимущества и ограничения, но их эффективное сочетание в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей дает наиболее оптимальный результат.

Третье педагогическое условие, основанное на “индивидуализации практической подготовки студентов на основе работы в малых группах, было проверено в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла” (Кылышпай, 2024). Особенно это проявилось при организации семинаров, где студенты закрепляли свои знания в группах через совместную деятельность при

опосредованном руководстве преподавателя. Такое общение осуществлялось по принципу «преподаватель - группа коллег-студентов».

Еще древнеримский теоретик ораторского искусства Квинтилиан заметил, “что ученики охотнее подражают своим более успешным сверстникам, чем учителю. Он указывал на необходимость индивидуального подхода, ориентированного на способности ученика, и поддерживал социальный характер обучения, поскольку совместное усвоение позволяет циркулировать духу соперничества и стимулирует приобретение знаний” [168, с. 426].

Как пишут многие специалисты, интерес к данной проблеме в долгосрочной перспективе имел циклический характер: активные периоды интереса сменялись относительным ослаблением внимания к этой форме. В начале XX века были предприняты попытки внедрения научно обоснованных систем групповой работы.

Однако, учитывая особенности советской системы образования, особый акцент был сделан на использовании классно-урочной системы, интегрирующей фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации обучения [145].

В конце 1960-х начале 1970-х годов публикация работ И. М. Чередова (Чередов, 1988) и Г. И. Лийметс (Лийметс, 1975) “вызвали дальнейший интерес к групповой работе. Они обратили внимание на организацию совместной деятельности в малых группах, специфические аспекты группового взаимодействия и его влияние на процесс обучения” [18, 117, 127].

Таким образом, применение малых групп в учебном процессе позволяет создать условия для успешного усвоения учебного материала и индивидуальной готовности будущих учителей к формированию профессиональных компетенций.

Так, в групповой работе переход от учебного взаимодействия к учебному сотрудничеству образует один субъект образовательного процесса: преподаватель-студент. Освоение типов взаимодействия и преобразование отношений происходит в рамках учебной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в групповой работе используются различные трактовки. По мнению Ю. В. Гутровой [55], эта вариативность обусловлена сложностью самого феномена, его многоаспектностью, историей развития, различными целями его определения.

И. Лийметс определяет групповую форму работы как организацию занятий, при которой учащиеся делятся на группы по 3-8 человек. Они совместно изучают материал в соответствии с заранее разработанным планом или последовательностью. Групповая работа может предполагать одинаковые или разные задания для каждой группы, а также взаимодействие и согласованную деятельность участников группы [117].

Подход Чередова заключается в возможности работать в группах оправдывает необходимость общения. Совместное планирование, распределение обязанностей и взаимодействие – вот примеры того, чему учатся в группах. Это способствует сплоченности и подотчетности группы, а также стимулирует творчество благодаря прозрачности индивидуального вклада и навыков [212].

По мнению М. Д. Дежникова (Дежников, 1998) “групповая деятельность трактуется как сознательный, активный и регулируемый процесс взаимодействия, в котором совместно действующие индивиды предметного и материального мира выполняют определенную социальную роль” [58].

В. В. Котов “определяет групповую работу как вид коллективной деятельности”, в которой учебно-познавательные задачи решаются коллективно. Это совместное планирование и обсуждение способов выполнения, помощь друг другу, сотрудничество в достижении целей [98].

В данном исследовании обучение студентов в малых группах рассматривается как совместный процесс, в котором преподаватель выступает в роли лидера-посредника. Группа студентов сотрудничает друг с другом, что облегчает обучение группы, как инструктора группы студентов.

Необходимость группового сотрудничества. Коллоборация подчеркивает создание благоприятных условий для содержательного взаимодействия, группового решения проблем и обмена знаниями между членами группы. В этой системе учитель лишь направляет процесс, стимулируя самостоятельность и ответственность учеников за результат общей работы.

Такой подход обеспечивает развитие коллективной ответственности, повышение вовлеченности студентов, развитие навыков работы в группах и поддержку обучения в сотрудничестве.

Таким образом, работа в малых группах – это не только основа для эффективного усвоения учебного материала, но и для развития навыков сотрудничества, общения и ответственности за конечный результат.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что ни одна из используемых сегодня концепций формирования малых групп не имеет полного учета всех факторов и условий, необходимых для создания эффективных рабочих групп. Исследователи выделяют такие характеристики, как содержание учебного материала, уровень подготовки и развития обучающихся, особенности выполнения ими учебных заданий, наличие или отсутствие опыта деятельности в коллективе.

Еще одна причина, по которой универсальный подход к распределению по группам может не сработать. Отмечается, что в образовательном процессе очень высока вариативность как содержания самого материала, так и целей, методов и условий его реализации. Это подтверждается всем историческим процессом формирования типов организации учебно-воспитательной работы: универсальные решения мало-помалу становятся лучшими.

Организационное направление – это средство обучения, помогающее учащимся организовать учебный процесс. Здесь на первый план выходит развитие навыков целеполагания и выбор методов работы в зависимости от возможностей и

задач. Студенты учатся, не замечая сознательного выбора адекватных методов взаимодействия и решения учебных задач.

Конечной целью является обучение студентов рефлексивности. В рамках этой направленности студенты не только выполняют учебные задания, но и анализируют процесс и результаты своей деятельности. Они изучают организацию групповой работы, оценивают свои мыслительные и интеллектуальные приемы, соотносят полученные результаты с конкретными этапами изучения и освоения материала. Поэтому они отмечают и документируют существующие и новые методы и приемы работы.

Развитие коллективного мышления. Мыслительный подход Организация общения, изучение перспектив, разработка аргументов и защита своей точки зрения, оппонирование и рефлексия. Этот вид коллективного мышления побуждает учащихся вырабатывать идеи, совместно обдумывать проблемы и развивать глубокое понимание.

Аспекты SEN улучшают и облегчают процесс обучения, способствуют развитию ключевых профессиональных и когнитивных навыков у студентов и поощряют личную организацию, рефлекссию и совместное мышление.

2. 3. Структурная модель готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения

Модель в педагогических исследованиях – это идеализированное отражение реального педагогического процесса. В рамках нашего исследования она относится к формированию готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения. Ниже будет представлена концептуальная структура модели формирования данной готовности.

Модель в философии – универсальная категория, широко используемая в научных исследованиях. “Это система объектов или знаков, воспроизводящая

отличительные черты системы-оригинала. Некоторое сходство между моделью и оригиналом означает, что модель может быть альтернативой этой системы, следовательно, образцом или образом изучаемой системы” (Коняева, 2004). Она привлекает большое внимание благодаря своей простоте и, следовательно, является отличным инструментом для визуализации и анализа.

В. М. Кларин (Кларин, 1995) в инструментальном аспекте рассматривает модель как схему, план или алгоритм, направленный на структурирование деятельности преподавателя в ходе образовательного процесса. “В основе такой модели лежит активная познавательная деятельность учащихся, структурированная и направляемая учителем. В данном контексте создание модели означает как мысленное, так и точное воспроизведение системы реальности на основе уникальных аналогов, отражающих принципы организации и функционирования этой реальности” (Коняева, 2004).

По мнению М. Е. Дуранова (Дуранов, 2002), “который считает, что модель, используемая в педагогических исследованиях, выполняет следующие функции: отображает системный состав элементов педагогического процесса; воспроизводит основные аспекты педагогической системы; описывает связи между элементами; определяет функции каждого компонента и модели в целом; задает условия, при которых данная система функционирует. Таким образом, модель” в педагогике служит важнейшим инструментом анализа, проектирования и оптимизации образовательных процессов [61].

Таким образом, в ходе разработки модели формируется готовность к внедрению модульной образовательной технологии в образовательный процесс студентов-будущих учителей начальной школы (рис. 2. 3).

Несистематизированные и поверхностные знания об основных принципах модульной технологии обучения и слабое осознание ее значимости являются

признаками базовой готовности. Она формируется в процессе изучения дисциплины «Педагогика» на 1-2 курсах обучения.

Прикладная готовность включает в себя в большей степени овладение общепедагогическими и профессиональными знаниями о модульных технологиях обучения, а также ориентацию на их практическое использование в профессиональной деятельности. Формирование прикладной готовности конкретизируется в процессе изучения курса «Педагогические технологии» (региональный компонент образовательного стандарта по специальности 550700 «Педагогика»).

«Это (продвинутая готовность) интегративное владение знаниями о модульной технологии обучения, умением их творчески использовать в своей образовательной деятельности и понимание из жизни того, что профессионально важно» (Валиуллин, 2021). Понимание этого уровня формируется на 3-4 курсах в рамках изучения раздела «Модульные технологии обучения» и педагогической практики.

В третьем параграфе первой главы исследования представлено теоретическое обоснование педагогических условий формирования готовности. Существенными педагогическими условиями являются:

– Рефлексия как основа учебной деятельности. Значение рефлексии педагогической практики в профессиональном самоопределении учащихся.

– Модульный подход. Содержание отдельных разделов дисциплин организовано в соответствии с модульным подходом, который включает в себя цели, принципы разработки модулей, дидактические материалы, систему контроля и оценки.

Особенностью эксперимента было целенаправленное изменение отдельных параметров в группах с одинаковыми исходными условиями и последовательное сравнение результатов.

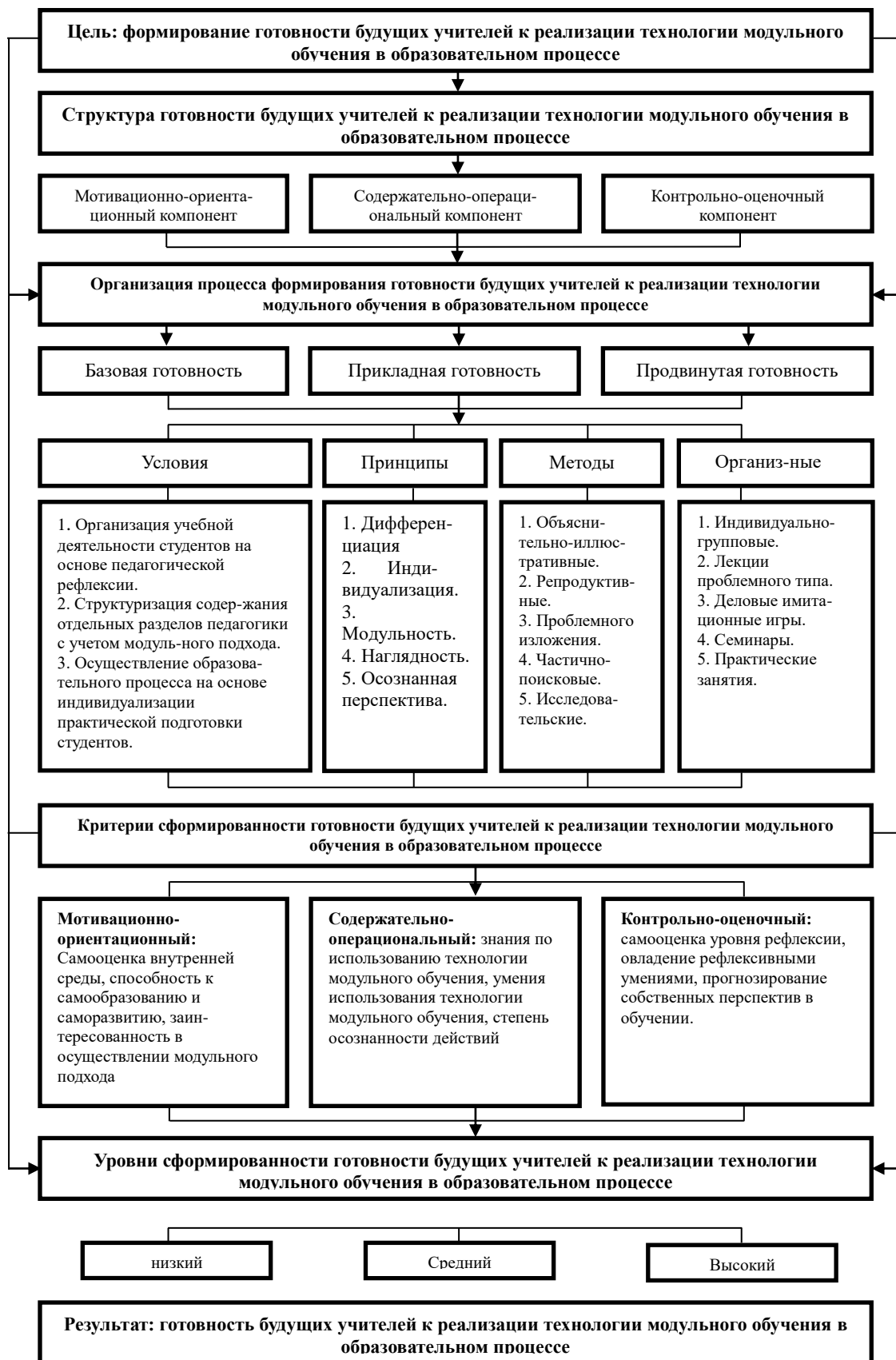


Рис. 2. 3. Структурная модель готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Теоретико-экспериментальный анализ педагогического эксперимента, по рекомендациям М. Н. Скаткина, Н. Ф. Талызиной и других ученых делает данный системный подход к результатам исследования достоверным, а также обосновывает значимость предложенных педагогических условий реализации.

Первый этап эксперимента: реализация педагогических условий. Данное условие было реализовано в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин блока и педагогической практики во время прохождения стажировки преподавателя. Мы отошли от традиционной парадигмы чтения лекций, где преподаватель является лишь источником информации, а студенты - пассивными получателями учебного материала. Вместо этого использовались активные формы и методы обучения.

Ниже приведена инструкция, описывающая задачу, в паре с вводом, который обеспечивает дальнейший контекст. Обучение на базе лекции по обсуждению научной проблемы-подхода к проблемам, (лекции с поиском различий, анализом этих проблем и обдумыванием различных точек зрения) вовлекает студентов в процесс обсуждения проблемы и поиска ее решения. Пример реализации: тема «Основы теории семейного воспитания» (курс общей педагогики). Это позволило студентам лучше понять тему и отточить навыки критического мышления, анализа и аргументированной дискуссии.

Анализируя сложившуюся ситуацию, студенты опирались на ранее полученные знания и делились своим опытом семейного воспитания.

Такая структура лекции активизирует студентов в процессе обучения, формирует аналитическое мышление, стимулирует размышления, что повышает

осознанность изучаемого материала и его реализацию в будущей профессиональной деятельности.

В данном случае студенты прибегали к рефлексивному видению при подготовке и проведении занятий во время стажерской педагогической практики. Проведенный анализ показал, что первым условием реализации педагогического процесса, основанного на активных методах обучения и педагогической рефлексии, является формирование у студентов осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности.

В процессе изучения психолого-педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики было введено первое педагогическое условие. Его цель - развитие у будущих педагогов навыков рефлексии и осознания профессиональных качеств, а также самооценки.

Студентам предлагалось сформулировать гипотезу, а на основе анализа по семейному воспитанию студентам предлагалась такая альтернативная гипотеза: стабильность, преемственность, систематическое взаимодействие, связь поколений, то есть превалирующим является семейный фактор.

Рефлексия: студенты анализируют свои трудности, выявляют факторы, приводящие к ошибкам, разрабатывают стратегии их устранения.

Микропреподавание. Этот способ преподавания позволил студентам получить опыт:

Практика способствовала повышению мотивации к изучаемому содержанию, развитию навыков саморегуляции и самооценки, а также пониманию профессиональной значимости преподавания.

Пример урока. Тема: «Оценка и самооценка деятельности в процессе педагогической практики». Студенты осуществляли аналитический процесс на основе адаптированной «Карты педагогической технологии» В. А. Степанова. Студенты отметили достоинства и недостатки своего стиля преподавания,

составили программу профессионального самосовершенствования и оформили результаты отчета по практике.

Второе педагогическое условие – конфигурирование дисциплин на основе модульного подхода. Указанное условие было достигнуто в ходе изучения курса «Педагогические теории, системы и технологии», разработанного в соответствии с региональным компонентом стандарта педагогического образования.

Характеристика модульного подхода:

- Целеполагание: чётко сформулированные цели каждого модуля.
- Принципы построения: Четкая организация и поток идей.
- Система контроля: Экзамены, практические проекты и экспертная оценка.

Сквозь призму педагогического подхода выявлены содержание и направление формирования этих качеств; показана эффективность их реализации в формировании у студентов профессиональных умений, готовности к педагогической деятельности, осознанной потребности в использовании модульных технологий в образовательной практике (табл. 2.1).

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 обучения

	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 роке (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.); осптность 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 межличностных отношений в коллективе
	Аффективная	Создание благоприятного микроклимата на уроке; актуализация отношений к различным сторона действительности (развитие эмоционально умственной сферы личности); формирование положительной самооценки обучаемых; развитие эмпатии
Гностический	Профессиональная эрудиция	В области предмета, в методике преподавания, в психологии обучаемых, в педагогических технологиях
	Интеллектуальный потенциал	Актуализация новых научных знаний предмету; применение и создание новых педагогически технологий; овладение исследовательскими методами изучения обучаемых; создание авторских учебных программ, пособий
	Результативность деятельности	Формирование у обучаемых интеллектуальных специальных умений и навыков; качество усвоения обучаемыми передаваемости знаний, умений; целостное положительное воздействие на эмоционально-нравственную, волевою

В первую очередь были скорректированы рабочие программы дисциплин психолого-педагогического цикла, в том числе курса «Педагогика для различных специальностей 550700 „Педагогика“». С учетом принципов модульного подхода: Пересмотр программ осуществляется на основе принципов модульного подхода, сформулированных в первой главе диссертационного исследования. Также представлены технологические подходы к модульному проектированию учебного плана.

Модульная структура рассматривается как целостная система в рамках учебной дисциплины. Использование модульного подхода позволяет выстроить все содержание курса в технологической последовательности с описанием системы, ее структуры, нормативной базы, методов и ожидаемых эффектов от ее деятельности.

Процесс и система изучаемого явления были определены в соответствии с новой интерпретацией данных в рамках исследования. Были сформулированы следующие разделы (с участием преподавателей, ответственных за курс «Педагогика»): Педагогика – общие основы, теория обучения, образование – теория и методология, управление образовательными системами.

На этой основе были созданы нормы и регулятивы, правила бытия учебного процесса и воспитания. Они содержали правила, рекомендации и принципы, которые могли быть применены на практике в педагогической сфере деятельности.

Особое внимание было уделено разработке алгоритмов, на основе которых определялись показатели для оценки важнейших характеристик процесса. Эти алгоритмы охватывают: Воспитание и педагогика, основные виды воспитательного процесса в образовательной практике, подходы к управлению

образовательными системами, включая организацию самостоятельной работы студентов.

Основная задача системы магистратуры подготовить студентов к получению знаний в области педагогики, профессионально значимых и дать толчок развитию у студентов возможности применять их в дальнейшем в своей профессиональной деятельности.

“Рассмотрим пример построения модуля «Теория обучения». Основными элементами выделенной нами системы являются: содержание образования; методы и средства обучения; формы организации обучения. Определим функции каждого элемента системы. Система «Содержание образования» выполняет функцию, направленную на переживание учащимися познавательной, репродуктивной и творческой деятельности, а также эмоционально-ценностных отношений” (Пидкасистый, 2019). “Бытие – «Методы и средства обучения» осуществляет воспитание учащихся” (Загвязинский, 2001). “Система «Формы организации обучения» выполняет задачу регулирования и установления взаимодействия преподавателей и студентов при решении конкретного содержания образования” (Чередов, 1988).

Закономерности обучения: Это детерминированные, неизбежные, постоянные скорее и более предсказуемые отношения вопроса между тенденцией и компонентами. Также на всё это влияют дидактика, факторы закономерности, переменные.

Для определения и развития дидактического процесса основой этих и правил и рекомендаций являются правила и нормы, которые очерчивают особенности процесса обучения.

Принципы обучения связаны с закономерностями учебного процесса, обеспечивающими эффективность его применения в образовательной деятельности.

Эти нормы стали основополагающими факторами в создании эффективного учебного процесса, представляющего собой системный подход, в котором участвуют преподаватель и обучающиеся.

Однако существует множество причин, делающих дальнейшее внедрение этого курса целесообразным. На первом этапе курса предоставляется возможность не только оценить, каков уровень владения педагогическими технологиями на данный, момент профессиональной деятельности, но и спрогнозировать их дальнейшее развитие. Во-вторых, курс способствует систематизации и практическому применению знаний, умений, навыков, формированию профессионально важных качеств личности будущего учителя. Значимым и обоснованным шагом является включение курса в учебные планы педагогических специальностей. Обучение по данным от октября 2023 года.

Цель курса: дать теоретическую основу будущим учителям по использованию современных педагогических технологий, в первую очередь технологии модульного обучения. Это, в свою очередь, поможет правильно организовать учебный процесс в образовательных учреждениях. Содержание курса состоит из теоретической и практической составляющих, что имеет существенное значение в комплексной подготовке профессионально-педагогической компетентности.

Эта часть охватывает раздел «Теоретические основы педагогических технологий», где подробно раскрывается содержание педагогических технологий, основы их проектирования, базовые принципы, а также классификация современных педагогических подходов.

Практическая часть освещается в разделе «Практикум по педагогическим технологиям». Он включает в себя задания для овладения навыками разработки педагогических технологий, модульных программ дисциплин и учебных модулей в области педагогики.

Таким образом, данный курс закладывает основу для формирования у студентов педагогических компетенций, необходимых для успешного решения задач деятельности специалиста в условиях современного образовательного процесса (Приложение). Зачет проводится по проектным фрагментам модульных программ по изучаемым дисциплинам. Последние предполагают формирование индивидуальной профессиональной стратегии решения конкретных педагогических задач для каждого студента в процессе их проектирования. Технология модульного обучения играет существенную роль в процессе формирования профессионально значимых умений, является одним из компонентов индивидуальной реализации личности будущего учителя.

Третье педагогическое условие реализовывалось в процессе освоения студентами дисциплин психолого-педагогического цикла. Обучение в малых группах – это способ совместной работы, как мы отмечали в первой главе, и преподаватель здесь выступает в роли координатора и соавтора, стимулирующего взаимодействие студентов друг с другом. Коммуникация между участниками строится по модели «тьютор - студент». Такая динамика позволяет создать малую группу, основанную на симпатии и общем интересе к материалу, характеризующуюся совпадением конкретных целей ее членов и целей совместной работы.

Это общее чувство создает высокую «энергию» группы, все ее члены работают над достижением общей цели. Таким образом, достигается максимальный уровень саморазвития каждого участника (в конечном счете, это означает, что студент должен выполнять работу), и создается благоприятная среда для творческой коллективной деятельности. Степень свободы и творческого самовыражения определяется нравственным и интеллектуальным потенциалом личности, который наиболее ярко раскрывается при искреннем желании студента работать в конкретной группе.

Возникает чувство самоуважения и личной значимости. Принцип перераспределения, обмена ролями: Считается, что этот принцип лежит в основе работы в малых группах, где студенты учатся прислушиваться к различным точкам зрения и менять свою позицию в соответствии с позицией товарищей по группе. Они работают над согласованием вариантов действий и рассматривают идеи друг друга. Децентрация, или способность отстранять объективные свойства объекта интереса от своей субъективной позиции по отношению к этому объекту [210], развивается благодаря опыту «пребывания» в различных ролях в группе. Для внедрения этого принципа преподаватель создает группы, состав которых должен включать лидера-организатора, лидера-генератора идей, функционеров, оппозиционеров, исследователей и т. д.

Лидер-организатор занимается координацией общего взаимодействия и обеспечением его эффективности. Идеологический лидер выдвигает новые идеи, стимулируя творчество; оппозиционный лидер ставит под сомнение их предположения и провоцирует возникновение новых противоречий, побуждая группу к развитию. Все члены функциональной группы, скорее всего, заняты достижением определенной цели, которая включает в себя выполнение задач, соответствующих занимаемым ими позициям.

Таким образом, лидерские роли в группе меняются каждые три-четыре занятия, чтобы повысить организационные навыки студентов до одного и того же уровня. Принцип разнообразия состава группы: малые группы формируются таким образом, чтобы соответствовать текущим целям обучения, потребностям преподавателя и желаниям самих учащихся. Эти группы также динамичны, и их состав меняется в зависимости от контекста и целей обучения, чтобы каждый участник был хорошо подготовлен. Если одна группа не справляется со своими задачами в процессе обучения, ученики могут переходить в другую группу в ходе этого процесса.

Наряду с групповой деятельностью можно использовать «клубные» формы, когда группа учащихся формально не организована и работает со стандартной психолого-педагогической литературой, придумывает что-то совершенно «творческое – стихи, песни, рисунки, юмористические зарисовки, отражающие их отношение к изучаемому материалу» (Выготский, 1996).

“Вот несколько ключевых моментов, которые необходимо проверить, прежде чем приступать к групповой работе: Формулировка проблемы и определение целевой области: обсуждение предстоящих задач и создание целей для следующей деятельности” (Коняева, 2004) – это первый шаг. Каждая цель должна отражать индивидуальные потребности каждого участника, оставаясь при этом частью общей структуры задания. Для всей группы полезно сформулировать «общую целевую область» (единый фокус) для участников. Корректировка индивидуальных целей: согласование импульсов, которые участники хотят сделать, с общим направлением действий группы. Что они и делают постоянно, уточняя и перенастраивая векторы движения личных целей, которые в процессе почти механического согласования (бессознательного) становятся неотъемлемой частью общего контекста задачи группы. Это позволяет каждому участнику разделять свои интересы и в то же время помнить об общих целях группы. Студент решает, что делать и как получить желаемый результат.

- Совместная реализация программы на этом этапе команда пытается достичь специально разработанного и спрогнозированного результата. - Выработка индивидуальной и коллективной позиции. В процессе сотрудничества индивидуальные взгляды выражаются и координируются в виде общего группового закрепления позиций. Рефлексия проделанной работы: Результаты деятельности малых групп оцениваются в следующем порядке:

– Самооценка: Студенты проводят самоанализ своей работы, оценивая как сильные стороны, так и возможности для улучшения.

– Групповая оценка: Каждый член группы оценивает работу каждого из партнеров, обсуждает результаты и делает выводы.

– Итоговая оценка, проводимая преподавателем: преподаватель завершает процесс оценки, выделяет положительные стороны работы, указывает на недостатки и предлагает индивидуальные пути развития для каждого студента [40].

Устанавливая здоровую культуру делового общения, участники групповой работы должны соблюдать следующие правила:

– Сотрудничество и толерантность: Уважение к мнению других участников, готовность работать вместе.

– Навыки представления аргументов: Умение излагать проблему - способность эффективно представлять свои мысли, аргументировать и излагать слова – уметь исправлять себя, когда это необходимо.

Специфика обучения первокурсников сопровождается рядом проблем. Не все студенты обучены навыкам самостоятельной и групповой работы. Отсутствие понимания важности педагогики как науки. Не до конца сформирована мотивация у студентов к будущей педагогической деятельности.

Для преодоления этих проблем был применен метод активного обучения - имитационная деловая игра.

Ниже приведены характеристики деловых игр, проведенных в рамках эксперимента:- Имитационные модели: Сценарии игры включали элементы, отражающие предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

– Географические и временные рамки отчета: события происходят в уменьшенном пространстве и времени; это оптимизирует фокус внимания участников.

– Участники имеют дело с объектом, который актуален для них в повседневной жизни, что дает им стимул к участию.

Влияние деловых игр способствует не только формированию профессиональных привычек у студентов, но и изменению и углублению отношения студентов к педагогике и будущей профессиональной деятельности. В игровой ситуации крайне проблематично, когда будущему учителю начальных классов приходится решать реальные профессиональные задачи без готовых знаний и стандартных решений.

“Участниками имитационной деловой игры стали студенты первого курса, только начавшие изучать курс «Общая педагогика», и студенты четвертого курса, освоившие основные предметы психолого-педагогического цикла: «Педагогика», «Педагогические теории, системы и технологии», «Управление образовательными системами» и готовые к прохождению педагогической практики” (Коняева, 2004). Студенты четвертого курса выступили в роли исследователей актуальных проблем развития молодого поколения, уровня правовой культуры учащихся образовательных учреждений и других социальных проблем. Они также мотивировали учителей первого курса и классных руководителей на выявление и обсуждение подобных проблем, которые могут возникнуть в ходе педагогической практики в будущем, опираясь на результаты исследований, периодические издания и собственный опыт.

Положительным изменением стало повышение внутренней мотивации студентов первого курса к изучению педагогических дисциплин и внедрение ряда педагогических технологий, в том числе технологии модульного обучения. Это позволяет предположить, что выявленные педагогические особенности готовности будущих учителей к применению технологии модульного обучения в процессе профессиональной подготовки являются актуальными и важными для включения в содержание их профессионально-педагогической подготовки. Результаты

опытно-экспериментальной работы по реализации данных педагогических условий и оценка положительных изменений в процессе обучения будут рассмотрены в следующем параграфе. Этапы и методы исследования. Первая фаза (2020-2021 гг.).

Методы:

- анализ литературных источников;
- педагогическое наблюдение;
- отбор с помощью анкетирования и интервью;
- обработка данных по базовой статистике. На данном этапе осуществлялось изучение материалов по философии, психологии, педагогике, а также диссертационных исследований, посвященных повышению профессиональной компетентности и внедрению педагогических технологий в образовательный процесс. Были сформированы теоретико-методологические основы исследования, обобщен опыт использования модульного подхода в образовании. Разработаны понятийный аппарат исследования, рабочая гипотеза, цели и задачи. Определены пути и средства подготовки будущих учителей к модульной технологии обучения, выявлены педагогические условия, способствующие эффективному функционированию модульной технологии обучения. Проведен констатирующий и аналитический исследовательский эксперимент. Второй этап (2022-2023 гг.). На данном этапе мы сосредоточились на углубленном исследовании подготовки будущих учителей к овладению модульной технологией обучения.

- Задачи:
- Уточнение содержания педагогических условий;
- Оценка его эффективности;
- Пути повышения готовности студентов к модульному обучению. Был разработан модульный курс «Педагогические теории, системы и технологии».

Проведен формирующий эксперимент - проверены основные положения гипотезы исследования. Использовались методы:

- Психолого-педагогическая диагностика;
- Педагогический эксперимент;
- Моделирование;
- Экспериментальное консультирование;
- Оценки и самооценки;
- Статистический и математический анализ результатов.

Третий этап (2023-2024 гг.). Описание: на последнем этапе был завершен формирующий эксперимент. Проводился анализ результатов, систематизация и интерпретация полученных данных. Уточнялись теоретические положения и выводы исследования, разрабатывались рекомендации по практической реализации системы подготовки будущих учителей к использованию технологии модульного обучения. Используемые методы:

- Теоретический анализ;
- Сравнение и обобщение;-Математико-статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы. Результаты исследования на всех его этапах позволили сформулировать практические рекомендации и подтвердили практическую значимость разработанной системы подготовки.

Заключение по второй главе

Итоги апробации комплекса педагогических условий. В рамках апробации системы педагогических условий формирования готовности будущих учителей к непосредственному использованию модульной технологии обучения решались следующие задачи:

- Были выявлены уровни сформированности готовности студентов по всем компонентам.

– Анализ их способности к артикуляции современной модульной технологии обучения в образовательной практике.

Последний этап эксперимента подтвердил прямую связь между реализацией определенного комплекса педагогических условий и повышением уровня сформированности исследуемой готовности.

Анализ результатов показал, что подавляющее большинство будущих учителей имеют низкий или очень низкий уровень готовности к использованию модульной технологии обучения. Это связано с отсутствием системного, целенаправленного формирования готовности.

Стандарты по трем типам критериев по степени сформированности готовности:

- Мотивационно-ориентационный: Сегмент, объясняющий степень внутренней мотивации студентов.
- Содержательно-операционный: измеряет глубину знаний и умений.
- Контрольно-оценочный: демонстрирует способность к самооценке и самоконтролю.

Подготовка студентов к использованию технологии модульного обучения при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла более эффективна, если она становится частью специально разработанной системы. Система строится на основе лаконичной системы управления и исполнения элементов образования. Позволяет учащимся рефлексивно овладеть инструментом модульного обучения.

Практическая применимость. Готовит студентов к эффективному использованию модульного подхода в своей профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, реализация предложенного комплекса педагогических условий показала свою эффективность в формировании готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.

3. 1. Констатирующий этап эксперимента

На основе анализа теоретических основ сложилось четкое представление о подготовке будущих педагогов к работе по модульной методике обучения в вузе. В рамках педагогического исследования мы создали систему педагогических предпосылок, необходимых для формирования у будущих преподавателей умения эффективно использовать модульный подход в учебном процессе. Для этого было сформировано множество гипотез, которые необходимо было доказать или опровергнуть в процессе экспериментальной деятельности, и, таким образом, эта деятельность стала центральным элементом практической части нашего исследования.

Условия, способствующие подготовке будущих учителей к применению модульных образовательных методов, будут наиболее результативными, если в процессе обучения будет уделено внимание следующим аспектам: профессиональное самоопределение будущих учителей, лежащее в основе их учебной активности и рефлексивный подход в образовании, который играет ключевую роль.

В рамках исследовательской работы была проведена экспериментальная работа по проверке данных гипотез, в которой приняли участие будущие учителя Казахского национального женского педагогического университета и Алматинского гуманитарно-экономического университета по специальности "Педагогика и методика начального обучения". Модульные технологии обучения в развитии профессионального мастерства педагогов

Если используемые в обучении методики носят модульный характер, то они ориентированы на личностно-ориентированный подход по отношению к будущим педагогам, освоение ими новых форм и методов работы, а также на постоянную диагностику результатов, динамики и эффективности взаимодействия его участников.

Оценка профессионального развития педагогов осуществлялась с помощью следующих методов:

- Изучение личностных характеристик.
- Учет как индивидуальных особенностей учащихся, так и профессиональных диспозиций позволил более точно выбрать подходы к обучению.
- Социальное взаимодействие в образовательной среде. Качество взаимодействия между будущими учителями и преподавателями.
- Работа в группах, когда речь идет о будущих учителях.

В рамках исследования были разработаны критерии и уровни квалификации преподавателей, осваивающих модульные методы обучения при изучении психолого-педагогических дисциплин.

Методы анализа:

- Теоретическое исследование. Были проанализированы научные труды, посвященные профессиональной подготовке педагогов.
- Экспериментальное исследование. Материалом исследования послужили материалы, собранные в процессе экспериментальной подготовки будущих учителей.

Используемые методы:

- Анкетный опрос.
- Мотивация, профессиональная направленность и осмысление модульных методик.

- Наблюдение.
- Анализ поведения и взаимодействия студентов в процессе обучения.
- Тестирование.

С учетом предмета и объекта исследования, а также выделенных нами элементов подготовки к использованию модульных технологий, были определены критерий эффективности обучения: степень готовности к применению модульных технологий, процесс формирования необходимых условий для этого.

Критерий сопровождения включают в себя содержание, управление и оценку и данные критерии позволяют точнее оценить образовательный уровень будущих учителей.

Критерии готовности, направлены на формирование мотивации и включают: самооценку личности и способность к самостоятельному обучению и развитию. Это первая группа критериев.

Вторая группа критериев оценки включает полноту и устойчивость усвоенных знаний и навыков, а также осознанность поведенческих реакций. Третья группа критериев, которая направлена на формирование готовности, связана с управлением и оценкой. Она включает в себя самооценку развития рефлексивных способностей и владение рефлексивным анализом, что является показателем, прогностическим фактором способности будущих учителей к самообучению. Это указывает на необходимость дифференциации уровня подготовленности к соответствующим видам деятельности. Готовность к профессиональной педагогической работе, требует множественных показателей для полноценной характеристики, отражающих требуемый уровень подготовки.

В ходе подготовки будущих учителей освоение определенных процессов часто не происходит систематически. Сложные уровни зависят от более конкретных аспектов, обучение становится более продуктивным, если в вузах обеспечено изучение каждой дисциплины на высоком уровне, материал

представлен доступно, чтобы будущие учителя могли его освоить. Сначала мы определили, насколько будущие учителя готовы использовать модульные технологии при изучении психолого-педагогических дисциплин. В. А. Сластенин подчеркивает, что для оценки готовности будущих учителей к умению использовать модульные технологии обучения необходимо учитывать, насколько навыки, приобретенные эмпирически и основанные на имитации, обладают инертностью и мешают развитию творческого потенциала в педагогике. Нами выделены интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий и креативный уровни развития профессионально-педагогических навыков у будущих учителей.

При интуитивном уровне будущие учителя не способны осмыслить причины и мотивы своих действий при работе с учебным материалом и у них отсутствует глубокое понимание выполняемых действий, качество выполнения задач низкое и недостаточен творческий подход. будущие учителя испытывают трудности с адаптацией навыков к новым условиям, часто чувствуют себя растерянными при изменении ситуации и склонны механическому повторению информации без понимания.

На репродуктивном уровне будущие учителя выполняют действия с ограниченным осознанием, следуя усвоенным правилам и критериям. Эффективность действий повышается за счет автоматизации, а предпочтение отдается четким инструкциям и заранее определенным алгоритмам. Передача умений происходит в соответствии с рекомендациями преподавателя.

Репродуктивно-творческий уровень связан с более высокой осознанностью действий. будущие учителя используют информацию механически, но уже способны адаптировать умения к новым условиям, ища сходства и различия в ситуациях на основе имеющихся знаний.

На творческо-репродуктивном уровне будущие учителя осознают свои действия достаточно хорошо, однако они не стремятся самостоятельно искать новые пути для более глубокого осмысления получаемой информации. Они действуют качественно, и при наличии поддержки способны находить более продуктивные методы работы. При переносе навыков в новую ситуацию они действуют успешно, но не проявляют инициативы в поиске способов для оптимизации процесса.

На творческом уровне будущие учителя проявляют высокую степень осознанности своих действий и активно ищут новые подходы для глубокого понимания информации. Они отличаются высоким качеством выполнения задач и креативностью. В новых ситуациях они успешно переносят навыки, находя инновационные способы для анализа и систематизации информации, творчески применяя ее с учетом новых условий.

На высоком уровне развития будущие учителя легко адаптируют свои подходы к “деятельности, учитывая характеристики объекта анализа. Они обладают не только теоретическими знаниями, но и методологическими, что позволяет им творчески применять технологии модульного обучения в своей профессиональной педагогической практике. Они предпочитают самостоятельно извлекать знания из разнообразных источников” (Коняева, 2004) и способны прогнозировать свое развитие в процесс обучения.

Высокий уровень характеризуется способностью будущих учителей к гибкой адаптации своих действий. Они обладают не только теоретическими, но и методологическими знаниями, и могут корректировать свою деятельность, уделяя особое внимание самостоятельному поиску знаний из разнообразных источников. Это подход, который подразумевает активное прогнозирование перспектив обучения и развития.

На среднем уровне развития будущие учителя обладают теоретическими и практическими знаниями, ориентированы на эффективное применение педагогических технологий, включая модульное обучение. Они владеют навыками использования модульного обучения как инструмента для познания и исследования, владеют теоретическими и техническими знаниями, а также заметно стремление будущих учителей к конструктивному использованию модульного обучения в профессиональной деятельности.

Низкий уровень развития связан с желанием изучать и использовать модульные методики в профессиональной сфере. На этой стадии будущие учителя проявляют теоретические знания, но испытывают большие трудности с их практическим применением и внедрением в технологические процессы.

Профессиональные способности студента в высшем учебном заведении определяются как уровень его подготовки к образовательной деятельности, который включает в себя специализированные педагогические знания (минимальный уровень профессионально-педагогических навыков), умения (уровень внутренних профессионально-педагогических способностей), личностные качества и развитое отношение к педагогической профессии (уровень полных профессиональных и педагогических компетенций).

В ходе проведения исследования мы уточнили характеристики профессиональной компетентности педагогов. Ниже представлено наше видение уровней профессиональной компетентности будущих учителей, отраженное в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Уровни профессиональной компетентности будущих учителей

	Уровни	Показатели
	Низкий	Преподаватель осведомлен о современных образовательных технологиях и методиках, что позволяет ему решать разнообразные

		задачи в области образования. Преподаватель способен организовать учебный процесс, ориентированный на всестороннее развитие будущих учителей, формируя их сознание и поведение на основе ценностей и нравственных принципов.
	Средний	Преподаватель способен самостоятельно разрабатывать учебные программы и методики, применяет современные образовательные технологии и активные методы обучения. Также он создает благоприятную атмосферу для обучения и стимулирует внеурочную активность будущих учителей, учитывая психолого-педагогические аспекты в образовании и взаимодействиях.
	Высокий	Преподаватель владеет и активно применяет передовые педагогические технологии и методики, направленные на развитие личности, а также разрабатывает и внедряет индивидуальные учебные программы. Он эффективно решает задачи, связанные с разнообразием уровней развития и потребностей будущих учителей, учитывает психологические особенности будущих учителей при выборе содержания и методов обучения, включая использование профильных программ. Также он постоянно анализирует и совершенствует свою деятельность для повышения профессиональной квалификации.

Исследование подчеркивает разнообразие уровней профессиональной компетентности и готовности к модульному обучению среди будущих учителей высших учебных заведений. Эти уровни не только последовательно связаны, но и демонстрируют внутреннее различие в подготовке, обусловленное индивидуальными потребностями, мотивацией и способностью к самоанализу. В ответ на это, мы разработали критериально-уровневую систему для оценки

готовности будущих учителей к применению модульного подхода в образовании, результаты которой изложены в таблице 3.2.

Таблица 3.2 – Критериально-уровневая характеристика готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения

Кри терий	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 её использовании нет, деятельность организуется по ранее известным алгоритмам.	Мотивация как внутренняя, так и внешняя, а потребность в использовании технологии модульного обучения низкая, если только этого не требует конкретная ситуация. Способность к самообучению и развитию оценивается как слабо выраженная.	Мотивация в основном носит внешний характер. На данный момент важность понимания процесса модульной лучевой терапии полностью осознана. Этого достаточно для самообразования и саморазвития. Потребность вполне реальна и вряд ли будет зависеть от внешних факторов.	Мотивация находится внутри, она предполагает понимание, оценку и направление своих потребностей. Таким образом, важность понимания и внедрения технологии модульного обучения хорошо осознается. Внутренняя потребность в использовании технологии постоянно и стабильно присутствует.

Содержательно-определительный	<p>В этом случае отсутствует попытка применения знаний и навыков, полученных при использовании технологии модульного обучения. Знания поверхностны и непоследовательны, не являются всеобъемлющими и последовательными. Они не настолько конкретны, как должны быть. Понимает основные подходы и виды применения технологии модульного обучения, но не использует их.</p>	<p>Ориентация недостаточно высока, и применение полученных знаний и навыков происходит время от времени, в зависимости от необходимости. База знаний не очень хорошо структурирована. Они носят преднамеренный характер.</p>	<p>Особое внимание уделяется применению навыков и умений при использовании модульной технологии обучения. Глубина общепедагогических и специальных знаний; систематический характер их приобретения. Умеют искать и выбирать рациональные пути использования педагогических технологий, но не всегда удается применить их на практике.</p>	<p>Соответствующая интегрированная и базовая инновационная база использования общепедагогических и специальных знаний является развитой. Навыки в приобретенном порядке в достижении практики в нестандартных условиях. Все действия четко определены и завершены, содержат набор навыков использования модульной технологии обучения и применения их на практике.</p>
--------------------------------------	---	--	--	--

Контрольно-оценочный	<p>Два важнейших компонента, которые недостаточно развиты в модели, – это самоконтроль и самооценка. Очень редко выбирает рефлексию над результатами работы, а также над результатами выполнения задания, переоценивает важность оценки и не имеет представления об обратной связи и коррекции как внутренних, так и внешних процессов.</p>	<p>Оценка производится с помощью другого человека, или анализируется последующее действие в ситуациях, когда результат был явно неудачным, и испытуемый переоценивает свои способности. Корректируется в основном внешнее поведение. Перспективы обучения и практической работы по специальности отсутствуют.</p>	<p>Навыки самоконтроля и самооценки развиты в достаточной степени. Достаточно адекватная самооценка, хотя иногда несколько завышенная и не всегда учитываемая в деятельности. Перспективы в обучении только при необходимости - корректировка внешних и внутренних действий на основе рефлексии.</p>	<p>Может дать отчет о своей работе и внести в нее изменения. Приведенная ниже оценка является достаточной. Имеет представление о своем будущем в процессе обучения и в рабочей среде. Хорошо выраженная характеристика рефлексивности. Манифестация заключается в систематическом понимании и изменении поведения, демонстрируемого внешне и внутренне.</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 будущих учителей высшего профессионального образования, а также провести формирующий и контрольный этап эксперимента. Результаты эксперимента будут представлены в параграфе 3. 2. диссертационного исследования.

3. 2 Результаты эксперимента на формирующем и контрольном этапах экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения

“Организация экспериментального исследования включает в себя следующие ключевые аспекты:

– формулировка исследовательских гипотез и определение переменных” (Кылышпай, 2024), которые будут изучаться;

– разработка методики эксперимента, включая выбор инструментов и методов сбора данных;

– выбор участников эксперимента, обеспечивающий репрезентативность выборки;

– проведение пилотного исследования, если это необходимо, для проверки методики;

– сбор и анализ данных, с последующей интерпретацией результатов.

Эксперимент в науке, как было правильно отмечено многими учеными, является способом проверки гипотез и воспроизведения предметов познания. Он позволяет ученым получать новые данные, подтверждать или опровергать теории и разрабатывать новые методы и подходы.

В. И. Загвязинский подчеркивает важность эксперимента как метода научного познания. Экспериментальная работа позволяет не только проверять гипотезы в контролируемых условиях, но и предоставит основу для дальнейших теоретических разработок в этой области.

Экспериментальная работа в нашем исследовании включала:

– тщательное планирование исследовательской деятельности;

– определение и контроль переменных, которые могут повлиять на результаты;

– проверку и подтверждение гипотез через сбор и анализ данных;

– формулирование выводов и предсказаний на основе полученных результатов.

Эти шаги помогли нам обеспечить научную значимость и достоверность результатов эксперимента.

Педагогический эксперимент является комплексным методом исследования, который позволяет выявить причинно-следственные связи между различными педагогическими факторами и их влиянием на образовательный процесс. Сравнение контрольной и экспериментальной групп действительно является ключевым элементом такого эксперимента, поскольку оно позволяет наблюдать за изменениями, которые происходят в результате введения или изменения определенных условий обучения.

В контексте нашего исследования это включало в себя:

- определение педагогических условий для экспериментальной группы;
- выбор подходящих инструментов для оценки результатов обучения и изменения поведения;
- разработка последовательной стратегии сбора и интерпретации данных.

Оценка результатов и статистическая проверка теорий Это не только дало нам представление об эффективности определенных методов/инструментов бережливости, но и помогло разработать рекомендации по их оптимизации в будущем.

Подготовлены инструменты для измерения результатов. Реализация образовательных условий в экспериментальной группе. Для этого необходимо наблюдать за участниками и фиксировать любые изменения, происходящие в ходе эксперимента.

Последняя часть включает в себя интерпретацию данных, сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп, формулирование выводов о влиянии реализованных образовательных условий на готовность будущих

учителей. Уникальные характеристики, тщательное планирование и реализация каждого из этих четырех этапов Известно, что педагогический эксперимент может иметь четко определенную последовательность действий, а также структуру – это отражение исследовательского процесса и его систематизация. Мы провели эксперимент, состоящий из трех этапов. На I этапе была сформулирована цель исследования, выбран предмет исследования, проведено теоретическое обоснование, разработана рабочая гипотеза.

На II этапе решался вопрос о разработке темы эксперимента, “целью которого являлась подготовка и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей к работе в условиях модульной образовательной технологии. На этом этапе также осуществлялся сбор и систематизация полученных данных. Третий (контрольный) этап включал в себя анализ и сопоставление полученных данных с целями и предположениями, выдвинутыми в исследовании. При необходимости корректировался протокол эксперимента и проводился сбор данных. Все собранные результаты подвергались статистической обработке, представлялись в виде графиков и таблиц” (Кылышпай, 2024), интерпретировались и служили основой для формулирования окончательных выводов исследования (табл. 3.3).

Таблица 3.3 – Этапы экспериментальной работы

Этапы	Цели	Методы
Констатирующий	Проводится оценка к применению модульных технологий в образовании. Это включает: - установление критериев и индикаторов отражающих уровень подготовки. - выбор диагностических методов для оценки этих уровней.	В рамках кооперативного подхода проводится систематический анализ дидактических и методических ресурсов, нормативных актов и исследований, посвященных вопросам научной работы.

	<ul style="list-style-type: none"> - анализ состояния подготовленности будущих учителей вузов к модульному обучению. - разработку процедур для внедрения образовательных условия, способствующих подготовке будущих учителей к такому виду обучения. 	<p>Дополнительно осуществляются:</p> <ul style="list-style-type: none"> - опросы среди школьников и учителей для получения первичных данных. - непрерывный мониторинг применения модульных технологии в учебном процессе и профессиональной деятельности педагогов. - студенческие тестовые эксперименты для подтверждения эффективности и адаптивности модульного обучения.
<p>Формирующий</p>	<p>Экспериментальное исследование направлено на оценку эффекта, который оказывает совокупность педагогических условий на формирование у будущих учителей навыков работы с модульными образовательными технологиями. Это включает в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ воздействия образовательной среды на усвоение модульных методик. - оценку готовности будущих учителей эффективному использованию модульного обучения. - изучение изменений в подходах и методах обучения будущих учителей в результате внедрения модульных технологий. 	<ul style="list-style-type: none"> - диагностика степени подготовленности будущих учителей к применению модульных обучающих технологий. - обработка собранных данных для определения эффективности методики.

Контрольный	формулировка методических для будущих учителей и по реализации модульного обучения процесс.	Статистические методы обработки результатов эксперимента, методы наглядного представления результатов эксперимента
--------------------	---	--

Была представлена новая идея – «Перспектива», которая основана на теоретическом анализе факторов мотивации, профессионального стандарта и подготовки будущих учителей, выявлена их внутренняя мотивация к преподаванию. Они также должны были подумать о том, как модульное обучение может быть использовано в их будущей практике. Кроме того, большое внимание было уделено таким индивидуальным характеристикам, как «ответственность и целеустремленность. В опросе приняли участие 117 студентов первого и четвертого курсов специальности «Педагогика и методика начального образования» Казахского национального женского педагогического университета. Участникам опроса было предложено ответить на вопрос о том, что является основной причиной выбора профессии учителя» (Кылышпай, 2024). «Ответы были проанализированы и показали, что, только 1% согласились с тем, что преподавательская деятельность полностью соответствует их интересам и способностям; 52,5% отметили творческие возможности в профессии; 7,5% отметили широту применения педагогической специальности; 2,5% подчеркнули социальный аспект профессии; 4,2% выбрали эту специальность по семейным традициям; 21,6% заявили, что вообще не планируют работать учителями» (Кылышпай, 2024) в будущем. Студентам старших курсов были заданы специфические вопросы об изменении их восприятия профессии преподавателя после обучения в университете. Результаты ответов представлены следующим образом:

- Без изменений: 49,3% будущих учителей указали, что их представление о профессии не изменилось.
- Стало лучше: 28,7% будущих учителей отметили, что их восприятие профессии улучшилось.
- Разочарование: 16,2% будущих учителей выразили разочарование в профессии.
- Затруднились ответить: 5,8 будущих учителей не смогли определиться с ответом.

Другой вопрос затрагивал готовность будущих учителей повторить свой выбор профессии, если бы у них была такая возможность:

- Повторил бы выбор: 55,6% будущих учителей ответили, что они бы сделали тот же выбор профессии.
- Не повторил бы. Не уверен: 26,7% будущих учителей выразили сомнение или отказ от повторения своего выбора.

Эти данные нами были использованы для анализа удовлетворенности будущих учителей своей будущей профессией и для разработки стратегий по улучшению образовательной программы.

В исследовании были получены следующие результаты от будущих учителей старших курсов:

Вопрос об изменении представления о профессии преподавателя после обучения в университете показал, что:

- Без изменений: 49,3% будущих учителей сохранили свое первоначальное мнение.
- Стало лучше: 28,7% будущих учителей изменили свое мнение в лучшую сторону.
- Разочарование: 16,2% будущих учителей испытали разочарование в профессии.

– Затруднились ответить: 5,8% будущих учителей не смогли дать определенный ответ.

Вопрос о готовности повторить выбор профессии выявил:

– Повторил бы выбор: 55,6% будущих учителей ответили, что они бы сделали тот же выбор.

– Не повторил бы/ не уверен: 26,7% будущих учителей выразили сомнение или отказ от повторения выбора.

Эти данные могут послужить основой для анализа удовлетворенности будущих учителей их будущей профессией и для корректировки образовательной программы.

Творческие аспекты профессии преподавателя являются ключевым фактором, который мотивирует будущих учителей к выбору этой карьеры. Тем не менее, беспокойство вызывает факт, что каждого четвертого опрошенного студента профессия учителя не привлекает, и доля недовольных своим выбором будущих учителей старших курсов увеличивается, что говорит о том, что они, окончив университет остаются равнодушными к своей профессии.

Мотивация к обучению у будущих учителей формируется целями и стремлением. Статусные мотиваторы, стимулирующие активность, соседствуют с теми, что отражают амбиции будущих учителей. Тем не менее, многие будущие учителя испытывают затруднения в осознании своих мотивов и талантов. Это объясняет, почему многие опрошенные будущие учителя сомневаются в своем профессиональном выборе или относятся к нему отрицательно. Знание разнообразных подходов к анализу образовательного процесса и наличие устойчивых мотивов для стимулирования творческого подхода к обучению являются ключевыми для подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в сфере образования.

Во время опроса будущих учителей первых и вторых курсов они были опрошены о желании применять образовательные методики в профессиональной сфере. 27,3% ответили что не хотят этого делать, 41,2% выразили свое согласие, в то время как 31,5% испытали трудности с ответом. В контексте учителей, работающих с ними, ситуация обстоит иначе: 86,1% из них готовы использовать разнообразные методы преподавания в классе.

Понимание модульных технологий обучения у будущих учителей высших учебных заведений сформировано слабо, лишь 41% респондентов считают модуль частью учебной программы. Только 7,2% считают модуль системой, включающей взаимосвязанные элементы, цели, содержание и оценки результатов.

Формирование рефлексивной позиции студента – это важный аспект педагогической деятельности, который позволяет оценить уровень самоанализа и саморегуляции студента. Анкета, предложенная О. С. Анисимовым является инструментом для измерения этого аспекта, позволяя получить количественные данные о проявлении рефлексивных способностей будущих учителей в их учебной и личностной деятельности.

Адаптация анкеты В. Калашникова к условиям экспериментального исследования позволяет учитывать специфику образовательной среды и особенности будущих учителей разных курсов. Участие 120 будущих учителей 1-4 курсов в тестировании дает представление о разнообразии рефлексивных позиций и уровни готовности к модульным методам обучения.

Для более детального анализа результатов и их интерпретации, было бы полезно увидеть конкретные данные и статистику, полученную в ходе анкетирования. Результаты, которые мы предоставили, указывают на интересную тенденцию в развитии рефлексивных способностей будущих учителей. Основываясь на данных будущих учителей 1-4 курсов, можно сделать следующие выводы:

- Низкий уровень рефлексии: 36,8%
- Средний уровень рефлексии: 56,3%
- Высокий уровень рефлексии: 6,9%
- будущие учителя 4 курса:
- Высокий уровень рефлексии: 63,9%

Эти данные могут отражать, что будущие учителя 4 курса прошедшие через несколько лет обучения в университете, имеют более развитую способность к рефлексии. Это может быть связано с их опытом применения знаний в различных ситуациях, а также с участием в более сложных проектах и исследованиях, которые требуют глубокого самоанализа и саморегуляции.

Наше наблюдение о том, что новая форма обучения может способствовать развитию рефлексивных способностей у будущих учителей начальных курсов также является важным. Это может указывать на то, что модульные технологии обучения, стимулируют будущих учителей к активному самоанализу и саморазвитию с самого начала их обучения в вузе.

Далее с целью анализа и разработки стратегий по улучшению рефлексивных способностей будущих учителей, нами рассмотрены дополнительные факторы, такие как учебная нагрузка, методы преподавания и внеучебная деятельность:

1. Будущие учителя осознают сущность таких понятий, как «образовательная технология» и «технология модульного обучения». Они не видят связи между своими профессиональными качествами и образовательными технологиями, которые они готовы применять в будущем.

2. Уровень мотивации будущих учителей, исходящий от преподавателей, не достигает высокой отметки, что сказывается на желании будущих учителей учиться.

3. Отсутствие в вузах процесса подготовки будущих учителей к использованию модульных технологий приводит к недостаточному развитию этого качества.

Анализ уровня развития рефлексивной позиции будущих учителей показал, что вузы недостаточно проводят подготовку к рефлексивной деятельности.

Вторая часть эксперимента проводилась в естественных условиях - на занятиях по “психолого-педагогическим дисциплинам для будущих учителей. Одновременно, ограничиваясь на основе предыдущей главы исследования данными экспериментальной проверки, была разработана структурная модель формирования готовности будущих учителей к использованию модульных технологий в образовательной практике” (Хавласкова, 2020).

Эта модель может служить важным инструментом для понимания ключевых аспектов, необходимых для подготовки будущих учителей к инновационным образовательным практикам, и предоставляет основу для последующих этапов экспериментальной работы.

Наш подход к оценке трех критериев готовности – мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного с использованием разнообразных диагностических методик является всесторонним.

Для мотивационно-ориентационного критерия, методика А. Б. Ван-Ганди и В. И. Андреева помогает оценить внутреннюю мотивацию и способность будущих учителей к саморазвитию. Анкеты и опросники дают возможность собрать данные напрямую от будущих учителей, что добавляет качественный аспект в исследование.

Для содержательно-операционного критерия, методы Т. Е. Климовой позволяют анализировать конкретные действия и операции, которые будущие учителя выполняют в процессе обучения, что способствует пониманию их умений и навыков в применении модульного обучения. И наконец, для контрольно-

оценочного критерия, адаптированные тесты О. С. Анисимова в сочетании с анкетированием предоставляют данные для оценки результативности и качества освоения модульного обучения.

Сочетание этих подходов позволит не только измерить текущее состояние готовности будущих учителей, но и выявить возможные области затруднений и определить места в образовательных программах, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Опираясь на разработанные нами критерии, мы проанализируем технологическое содержание уровня готовности будущих учителей к работе с модульными технологиями обучения.

Критерий 1 используется, как индикатор оценки готовности будущих учителей к использованию модульных технологий в исследовании выделены оценка личностных качеств, интересов и ценностных ориентаций.

Для этого использовалась разработка по методике А. Б. Ван-Ганда и тест, характеризующий независимость будущих учителей от внутренней стимуляции визионерства.

– С помощью тестирования по методике (Андреев В. А., 2020) мы оценивали способность к саморазвитию и самообразованию. Он отражает уровень навыков будущих учителей в области самостоятельного приобретения новых знаний и развития собственных компетенции.

– По результатам анкетирования будущих учителей оценивается заинтересованность в осуществлении модульного подхода. Это позволяет измерить насколько будущие учителя заинтересованы в применении модульного подхода в своем обучении и насколько они готовы активно участвовать в таком процессе.

Эти показатели в совокупности дают комплексное представление о мотивационной готовности будущих учителей к модульному обучению.

Второй критерий (Крит. 2) – содержательно-операциональный, который отражает уровень практической готовности будущих учителей к использованию модульного обучения включает показатели, позволяющие оценить как теоретические знания будущих учителей, так и практические навыки: приветствуемая степень саморефлексии: данный параметр указывает на степень рефлексии и владения самоконтролем у будущих учителей, а также на их способность самостоятельно оценивать и корректировать свою деятельность.

Данный критерий показывает владение технологией модульного обучения, а именно понимание принципов модульного подхода и методов его применения, умение анализировать и синтезировать полученную информацию.

Практический компонент умений применять модульную технологию обучения включает в себя проявление у будущих учителей умений использовать полученные общие знания в реальной практике, т. е. при планировании и организации учебного процесса.

Третий критерий (Крит. -3) – контрольно-оценочный, который является важным инструментом для оценки рефлексивных умений будущих учителей включает в себя следующие показатели:

- Самооценка рефлексивными умениями: Оценка способности будущих учителей к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции.
- Прогнозирование собственных перспектив в обучении. Будущие учителя оценивают свои возможности для дальнейшего обучения и развития.

Количественные характеристики этих показателей могут быть определены через различные методики, включая:

- Тест на сформированность рефлексивной позиции позволяют выявить уровень проявления рефлексивных способностей в деятельности будущих учителей и выраженность личностных качеств, связанных с рефлексией.

Для оценки способности будущих учителей к прогнозированию собственных перспектив обучения использовалась методика А. Я. Найн, которая включает анкетирование и анализ деятельности будущих учителей.

Эти инструменты и методики помогают оценить не только текущее состояние рефлексивных умений будущих учителей, но и их потенциал для дальнейшего развития. Для эффективного способа оценки “уровня сформированности критериев метод представляет собой количественную обработку результатов диагностики, который” (Коняева, 2004) мы использовали в исследовании, Система оценки классифицирует:

- “3 балла: сформированность показателя на низком уровне
- 4 балла: сформированность показателя на среднем уровне.
- 5 баллов: сформированность показателя на высоком уровне” (Климова, 2021).

Согласно методологии Т. Е. Климовой мы на основе набранных баллов определили уровень подготовки будущих учителей к модульному обучению. Это полезно, особенно когда нет точных данных о частотном распределении по критериям, так как равные интервалы обеспечивают стандартизацию и сопоставимость результатов.

Используя предложенные нами интервалы можно разработать систему для оценки обобщенных результатов. Вот пример такой системы:

- низкий уровень – от 27 до 39 баллов.
- средний уровень – от 40 до 52 баллов.
- высокий уровень – от 53 до 65 баллов.

Эти интервалы позволяют оценить общий “уровень сформированности исследуемых показателей у будущих учителей” (Коняева, 2004).

Уровень готовности	Низкий	Средний	Высокий
-------------------------------	---------------	----------------	----------------

Оценка в баллах	26-38	39-52	53-65
-----------------	-------	-------	-------

Важно организовать данные в четкой и структурированной форме. Баллы отражают уровень сформированности каждого критерия, а уровень подготовки определяется в соответствии с набранными баллами (табл. 3.4).

Таблица 3.4. – Техника оценки готовности будущих учителей в вузе к использованию технологии модульного обучения по критериям (в баллах)

ФИ	К1			К2						К3					
О										0	1	2	3		
Батырова															
С..															
														3	

Согласно мнению Коняевой Е. А. (Коняева, 2023) общий балл рассчитывается путем суммирования баллов по всем критериям для каждого студента. Исходя из общего балла мы определили уровень готовности студента к использованию модульных технологий обучения.

Далее, “представим результаты уровня сформированности готовности будущих учителей” (Коняева, 2004) “к использованию технологии модульного обучения после реализации педагогических условий” (Коняева, 2004) (таблица 3.5).

Таблица 3.5 – Уровни сформированности готовности будущих учителей высших учебных заведений к использованию технологии модульного

обучения в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

“Уровни сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения на этапе констатирующего эксперимента” (Кылышпай, 2024)						
Группа	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	Эксп. -1	13	44,8	14	48,3	2
Эксп. -2	11	40,7	15	55,6	1	3,7
Контр. -1	11	37,9	17	58,6	1	3,5

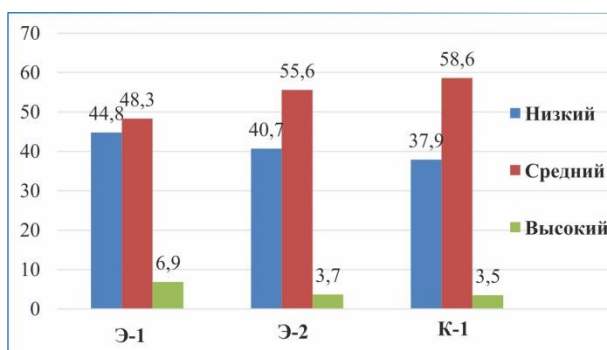


Рисунок 3.1. Диаграмма уровней сформированности готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения на этапе констатирующего эксперимента (Кылышпай, 2024).

Чтобы подтвердить достоверность результатов исследования мы вычислили эмпирическое значение хи-квадрат χ^2 . Формула для расчета χ^2 выглядит следующим образом (Коняева, 2023):

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Где (O) – наблюдаемая частота, а (E) – ожидаемая частота.

Для каждого уровня готовности (i -М уровень) в экспериментальной и контрольной группах, мы будем сравнивать частоту сформированности компонентов готовности с ожидаемой частотой. Если значение χ^2 меньше критического значения для нашего уровня значимости, то различия между группами можно считать случайными, если же значение χ^2 больше, то есть основания полагать, что экспериментальные условия оказали влияние.

В таблице 3.6 приведены данные по эмпирическим значениям χ^2 в контрольной и экспериментальной группах на этапе подтверждения эксперимента.

Таблица 3.6.– Эмпирические значения χ^2 на констатирующем этапе эксперимента

Сравниваемые группы	Экс. гр. - 1	Экс. гр. - 2	Экс. гр. - 3	Экс. гр. - 1 и Экс. гр. -2	Экс. гр. - 1 и Экс. гр. -3	Экс. гр. - 2 и Экс. гр. -3
T набл	0,697	1,096	0. 860	1. 775	0. 957	
T крит	77,815					

Видно, что количество баллов значительно меньше, чем количество баллов на самом деле, другими словами, уровень готовности к использованию модульных технологий обучения статистически значимо не отличается между будущими учителями контрольной и экспериментальной групп.

Наши наблюдения верны. Если эмпирическое значение χ^2 значительно меньше критического, это действительно указывает на то, что различия между группами могут быть не более чем случайными. В таком случае, принятие нулевой гипотезы означает, что нет убедительных доказательств того, что

экспериментальные условия оказали статистически значимое влияние на уровень готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения.

Это может быть связано с несколькими факторами, включая:

- недостаточную мощность эксперимента для выявления различий;
- возможное отсутствие реального эффекта от введенных образовательных условий;
- случайные вариации в данных, которые не отражают истинное воздействие экспериментальных условий.

Для экспериментальной группы был разработан комплекс инновационных условий решения ключевых профессиональных задач будущих учителей. Предполагается, что глубокое освоение и эффективное применение модульных технологий обучения рассматривается в тесной связи с организацией механизмов самоконтроля и самооценки, а также включением элементов профессиональных достижений в структуру определяемых курсов.

Данная методика вероятно, помогает студентам лучше осознавать свои образовательные процессы и результаты, что является важным аспектом саморегулирования и самооценки. Это может привести к более высокому уровню вовлеченности и мотивации, что в свою очередь, положительно сказывается на образовательных результатах.

Поскольку исходные характеристики будущих учителей до эксперимента были одинаковыми, а условия обучения - разными, стало возможным детально изучить влияние этих условий на формирование только их готовности к применению модульных технологий обучения. Однако этот анализ также послужил основой для дальнейшей разработки образовательных программ, позволив им более точно соответствовать ожиданиям будущих учителей.

На этапе формирующего эксперимента осуществлялась реализация работы по формированию готовности будущих учителей к использованию модульных

технологий в образовательном процессе. В рамках данного этапа были разработаны и апробированы педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию поставленных задач.

Проанализирована динамика статистических показателей, характеризующих успешность овладения студентами ключевыми умениями, необходимыми для реализации модульных технологий. Методы исследования позволили проанализировать мотивационный компонент обучения и степень освоения содержательных операций, а также контрольно-оценочный компонент обучения.

Эти данные позволили сравнить их с установленными ранее в литературе уровнями сформированности каждого компонента (низкий, средний, высокий), обеспечив объективную оценку эффективности эксперимента.

Такой мониторинг результативности позволил объективно оценить, как изменились будущие учителя в ходе эксперимента.

Используя ту же методику, что и на констатирующем этапе эксперимента, мы определили уровень сформированности подготовки. Статистические данные и их анализ помогли выявить потенциальные проблемы и области для улучшения.

Экспериментальное исследование было направлено на оценку эффекта, который оказывает совокупность педагогических условий на формирование у студентов навыков работы с модульными образовательными технологиями. Это включало в себя: анализ воздействия образовательной среды на усвоение модульных методик; оценку готовности студентов эффективному использованию модульного обучения; изучение изменений в подходах и методах обучения студентов в результате внедрения модульных технологий. Нами были использованы разнообразные диагностические методики. Методика А. Б. Ван-Ганди и В. И. Андреева помогли оценить внутреннюю мотивацию и способность студентов к саморазвитию. Анкеты и опросники дали возможность собрать данные напрямую от студентов, что добавляет качественный аспект в

исследование. Методы Т. Е. Климовой позволили анализировать конкретные действия и операции, которые студенты выполняют в процессе обучения, что способствует пониманию их умений и навыков в применении модульного обучения.

Таблица 3. 7 – Уровни сформированности готовности будущих учителей высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента (Кылышпай, 2024)

Уровни сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения (Кылышпай, 2024) на этапе формирующего эксперимента						
Группа	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Эксп. гр. - 1	2	7,1	19	67,9	7	25,0
Эксп. гр. - 2	2		7,4	63,0	8	29,6
Контр. гр. - 1	13	41,9	16	51,6	2	6,5

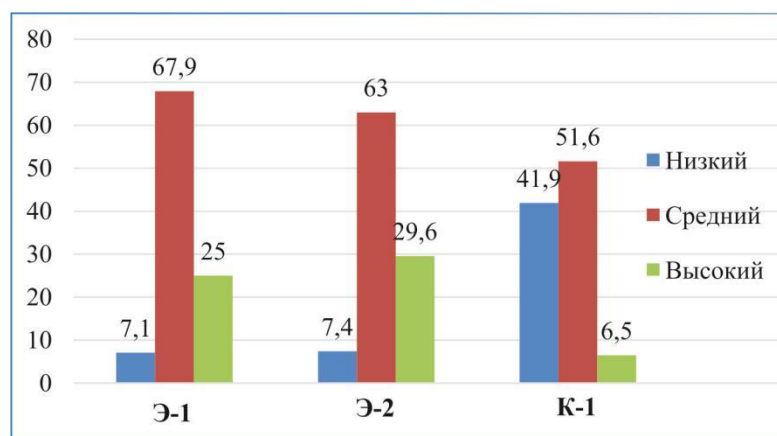


Рисунок 3.2. Диаграмма уровней сформированности готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения на этапе формирующего эксперимента.

Результаты исследования свидетельствуют о положительной динамике, в том числе о положительном повышении уровня готовности будущих учителей к использованию модульной технологии обучения. Сравнение данных, полученных в процессе формирующего эксперимента” (Царапкина, 2024), с исходными показателями свидетельствует о том, что разработанные педагогические условия оказывают существенное влияние на формирование данной готовности. Качественные улучшения наблюдаются во всех экспериментальных группах.

Соответственно, реализация предложенного комплекса педагогических условий доказала свою эффективность, подтвердив целесообразность их внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Результаты формирующего эксперимента (рисунок 3.2.) по сравнению с данными на этапе констатирующего эксперимента (рисунок 3.1.) “показали положительную динамику уровня сформированности готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, что свидетельствует об эффективности разработанных нами педагогических условий.

Исходя из наблюдений относительно динамики готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения” (Коняева, 2023) вот так можно интерпретировать данные:

Контрольная группа (Контр. гр.): низкий уровень – 16 будущих учителей (51,6%); средний уровень – 12 будущих учителей (38,7%); высокий уровень – 3 студента (9,7%).

Экспериментальная группа 1 (Экс. гр. -1): низкий уровень – 11 будущих учителей (37,9%); средний уровень – 13 будущих учителей (44,8%); высокий уровень – 5 будущих учителей (17,3%).

Экспериментальная группа 2 (Эксп. гр. – 2): низкий уровень – 10 будущих учителей (37,0%); средний уровень – 10 будущих учителей (37,1%); высокий уровень – 7 будущих учителей (25,9%).

Экспериментальная группа 3 (Эксп. гр. -3): низкий уровень – 8 будущих учителей (26,7%); средний уровень – 10 будущих учителей (33,3%); высокий уровень – 12 будущих учителей (40,0%).

Из этих данных видно, что в экспериментальных группах наблюдается тенденция к уменьшению доли будущих учителей с очень низким уровнем готовности по сравнению с контрольной группой. Это может свидетельствовать о положительном влиянии введенных образовательных условий на формирование готовности будущих учителей к модульному обучению.

“Полученные данные показывают, что реализация выявленных нами педагогических условий для готовности будущих учителей к использованию модульных технологий 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” (Адельбаева, 2011).

Результаты, полученные в ходе эксперимента показали положительные изменения в уровне сформированности готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения в группах Экс. гр-1, Экс. гр-2, Экс. гр. -3 и контрольной группе.

Положительные изменения связаны с рядом факторов, включая:

– Высокое понимание будущими учителями принципов модульного обучения.

- Более активное участие будущих учителей в образовательном процессе.
- Лучшая мотивация и вовлеченность будущих учителей благодаря адаптированным образовательным условиям.

Такие результаты подчёркивают важность индивидуализированного подхода и гибкости в образовательном процессе, что является ключевым аспектом модульного обучения.

Анализ данных показал значительное улучшение в уровне готовности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения. Снижение количества будущих учителей с «низкой» оценкой уровня подготовки, а также увеличение числа будущих учителей с «высоким» уровнем свидетельствует о положительном влиянии введенных образовательных условий.

Положительные изменения в группах Экс. гр-1 и Экс. гр-2, по сравнению с контрольной группой (Контр. гр.), где таких изменений не наблюдалось.

Эти результаты подтверждают эффективность нашего подхода и могут быть использованы для дальнейшего развития и адаптации образовательных программ.

Результаты третьего, заключительного среза исследования, безусловно, представляет большой интерес, поскольку они отражают конечные итоги внедрения педагогических условий и позволяют оценить долгосрочное влияние.

Для более детального анализа результатов важно учитывать следующие аспекты:

- Сравнение результатов между экспериментальными группами и контрольной группой.
- Динамика изменений в течение всего периода исследования.

По апробированной на контрольном и формирующем этапах эксперимента методике проводилась оценка уровня сформированности подготовки педагогов к использованию методов модульного обучения в образовательном процессе и

окончательно было проведено в конце четвертого курса после того, как будущие учителя завершили педагогическую практику.

Экспериментальное исследование было направлено на оценку эффекта, который оказывает совокупность педагогических условий на формирование у студентов навыков работы с модульными образовательными технологиями. Это включало в себя: анализ воздействия образовательной среды на усвоение модульных методик; оценку готовности студентов эффективно использовать модульное обучение; изучение изменений в подходах и методах обучения студентов в результате внедрения модульных технологий. Нами были использованы разнообразные диагностические методики. Методика А. Б. Ван-Ганди и В. И. Андреева помогли оценить внутреннюю мотивацию и способность студентов к саморазвитию. Анкеты и опросники дали возможность собрать данные напрямую от студентов, что добавляет качественный аспект в исследование. Методы Т. Е. Климовой позволили анализировать конкретные действия и операции, которые студенты выполняют в процессе обучения, что способствует пониманию их умений и навыков в применении модульного обучения.

Опираясь на результаты экспериментальной группы 3, можно прийти к следующему заключению: 63,3 процента будущих учителей готовы применять модульное обучение в практической работе, что указывает на эффективность введенных педагогических условий в этой группе. В то же время, в контрольной группе (Контр. гр.) низкий процент будущих учителей с высоким уровнем готовности (16,1%).

Так, в экспериментальной группе Экс. гр. -3 наблюдается рост числа будущих учителей на 23,3% достигших высокого уровня готовности к использованию модульных технологий. В группах Экс. гр. – 2 и Экс. гр. – 1 этот показатель также

увеличился соответственно на 14,7% и 17,2%. В контрольной группе прирост составил 6,5% что является наименьшим среди всех групп.

Сравнительный анализ на различных этапах эксперимента показывает, что внедрение модульных технологий обучения способствует повышению уровня подготовленности будущих учителей. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что модульное обучение эффективно для формирования необходимых навыков и знаний.

Экспериментальная группа Экс. гр. – 3 показала статистически значимые результаты и доказывает, что введение педагогических условий в комплексе оказало значительное влияние на уровень подготовленности будущих учителей к использованию модульных технологий обучения (табл. 3.8).

Таблица 3.8 – Сравнительные данные показателей высокого уровня сформированности готовности к использованию технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах

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

Данные показывают динамику изменений на различных этапах эксперимента (нулевой, промежуточный и итоговый срезы). Процентное соотношение отражает долю будущих учителей, достигших высокого уровня готовности в каждой группе.

Из данных видно, что экспериментальных группах наблюдается значительный рост уровня готовности к использованию модульного обучения, особенно в экс. гр. -3, где итоговый показатель достиг 63,3%. Это свидетельствует об эффективности введенных образовательных условий.

Сравнительный анализ трех этапов оценки показывает, что в экспериментальной группе (Экс. гр. -3) произошло значительное увеличение количества будущих учителей, готовых к использованию модульного обучения – 59,9%. В группах Экс. гр. -1 и Экс. гр. -2 наблюдается увеличение на 27,6% и 29,6% соответственно. В контрольной группе общий прирост составил 9,7%.

Данные отражают положительную динамику в готовности будущих учителей к применению модульных технологий обучения. К концу эксперимента их число возросло до 45 (38,5%).

Если на начальном этапе эксперимента с высоким уровнем подготовки в экспериментальной группе было всего 8 будущих учителей (6,8%), но к концу эксперимента их число возросло до 45 (38,5%).

В конце эксперимента 25% будущих учителей показали средний и высокий уровни готовности использовать модульное обучение. Экспериментальная группа подтвердила эффективность функционирования первых двух педагогических условий, направленных на организацию педагогического процесса в форме работы в малых группах и реализацию индивидуальных целей с помощью модульных программ. гр. – 1. акцентирующие внимание на использовании педагогической рефлексии на каждом этапе обучения, показали особенно высокие результаты в группе гр. – 2. Весь спектр выявленных педагогических условий был реализован в экспериментальной группе Экс. гр. – 3, что дало наибольшие изменения в уровне готовности будущих учителей к использованию модульной технологии обучения. С другой стороны, в контрольной группе, где педагогические условия не внедрялись, значительных сдвигов в уровне готовности не зафиксировано.

Результаты эксперимента на формирующем и контрольном этапах демонстрируют положительную тенденцию в формировании готовности будущих учителей к модульному обучению.

Заключение по третьей главе

В контрольной (Конт. гр.) и экспериментальной (Экс. гр. – 3) группах проявились различия, которые не могли возникнуть случайно, так как на втором этапе исследования значимых различий между группами не было. По результатам экспериментальной работы был сделан вывод о том, что определенные педагогические условия оказывают существенное влияние на уровень готовности будущих учителей к интеграции модульных технологий в учебный процесс, путем применения статистического анализа. Таким образом, это также доказывает, что выдвинутая гипотеза обоснована и верна.

В результате, уровень профессиональной компетентности преподавателя, доказали свою эффективность в ходе апробации. Это позволило не только подтвердить их адекватность, но и сформировать на их основе методические рекомендации. Основным показателем развития готовности будущих учителей к модульному обучению является их прогресс в соответствии с заранее определенными критериями, отражающими ключевые аспекты этой подготовки.

Надежность результатов исследования обусловлена глубоким анализом обширного спектра психолого-педагогических и методических источников, связанных с темой исследования. Полученные данные отражают, что разработанный научный подход влияет и на набор развития педагогических будущих условий. Статистически значимые результаты достигаются при условии комплексного применения всех образовательных целей.

Важно отметить, что комплексный подход к образовательным условиям является ключевым для достижения статистически значимых результатов.

Исследование подчеркивает, что не отдельные элементы, а их взаимодействие и совместное применение создают условия для развития готовности к модульному обучению. Это подтверждает, что для эффективного обучения необходимо учитывать множество факторов, включая мотивацию, знания и умения.

ВЫВОДЫ

1. Анализ педагогической теории и практики подтвердил актуальность и значимость проблемы подготовки учителей к использованию технологии модульного обучения. Современные исследования в области педагогики охватывают множество факторов указанной проблемы, таких как методические приемы, психологическая подготовка и организационно-технологические условия эффективного внедрения модульного обучения” (Кылышпай, 2024).

Среди них понятие «готовность к использованию технологии модульного обучения» относится к интегративному качеству личности будущего учителя, включающему мотивационно-ориентационный, содержательно-операционный и контрольно-оценочный компоненты. Такая готовность к партнерству основывается на устойчивом мотивационном отношении к реализации модульного подхода и наличии теоретических знаний и практических умений по его реализации, а также способности к саморегуляции и самоанализу в процессе профессиональной деятельности” (Кылышпай, 2024).

Таким образом, анализ уровня разработанности проблемы готовности будущих учителей к использованию технологии модульного обучения привел авторов к выводу о необходимости комплексного подхода к ее решению. Таким образом, учет всех этих факторов и их реализация в образовательных программах подготовки учителей являются необходимыми условиями формирования профессиональной компетентности будущих учителей и их способности эффективно использовать модульное обучение в образовательной практике” (Кылышпай, 2024).

2. Установлена структура и эффективное содержание подготовки будущих преподавателей высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе на основе” (Кылышпай, 2024) изучения научной и учебной литературы и др.

Некоторые компоненты подготовки должны быть многоуровневыми, системными и охватывать все подходы к основным компонентам педагогической деятельности” (Кылышпай, 2024). Основными компонентами систем подготовки должны быть: рассмотрение основных подходов к педагогической деятельности; системное разбиение цели в каждом подходе на конкретные программы подготовки; многоуровневые программы подготовки и другие. “Определено, что критериями сформированности компетентности знаний, отражающими ее структурные компоненты, являются:

– Мотивационно-ориентационный компонент – изучение своей внутренней среды; способность к самообразованию и саморазвитию; заинтересованность в применении модульной технологии обучения.

– Содержательно-операционный компонент определяется степенью владения знаниями и умениями по технологии модульного обучения” (Кылышпай, 2024), уровнем осознанности выполняемых действий.

– Контрольно-оценочный компонент – это сформированность рефлексивного эталона самооценки, собственного рефлексивного анализа и прогнозирования перспектив в образовательном процессе.

Три компонента его сформированности – низкий, средний и высокий. Он позволяет комплексно оценить готовность будущих учителей и способствует целостному оздоровлению их профессиональной компетентности в области использования модульных технологий обучения.

Выявленными педагогическими условиями являются: использование педагогической рефлексии как основы организации учебной деятельности студентов и важного фактора их профессионального самоопределения; модульное содержание педагогических дисциплин, подход, целевая направленность, принципы разработки модулей, дидактические материалы и система контроля.

Ещё большее значение имеет практика индивидуализации обучения, работа в малых группах, и “разработанная модель формирования готовности будущих преподавателей высших учебных заведений к применению технологии модульного обучения показали высокую эффективность комплексного подхода к подготовке педагогических кадров.

Использование предложенных условий и модели в образовательных программах педагогических вузов привело к значительному росту профессиональной компетентности будущих учителей и их готовности к реализации модульного обучения в образовательном процессе” (Кылышпай, 2024).

Результаты эксперимента подтвердили положительные изменения в формировании уровня готовности в экспериментальных группах. Цель исследования подтвердить гипотезу о влиянии педагогических условий на повышение уровня готовности” (Хавласкова, 2020) к использованию модульной технологии обучения - была достигнута. Предложенные педагогические условия развития профессиональной подготовки будущих учителей подтвердились результатами эксперимента: в ходе эксперимента значение высокого уровня готовности к использованию модульной технологии обучения «Секции со студентами» увеличилось на 18% (с 18% до 36%) и 20% (с 20% до 40%) соответственно.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ:

1. Анализ и обобщение теоретических и практических методов использования модульного обучения в высших учебных заведениях, а также предоставление методических рекомендаций преподавателям по повышению профессиональной компетентности будущих учителей в процессе модульного обучения.

2. Разработка и внедрение учебных материалов, практических заданий и модульных программ, а также учебно-методического комплекса, включающего инструменты рефлексии, направленных на развитие навыков самостоятельной разработки учебного процесса и эффективной организации обучения будущих учителей с использованием технологий модульного обучения.

3. Разработка программы подготовки преподавателей и будущих учителей, включающей методику применения выявленных педагогических условий и структурной модели подготовки к модульному обучению, проведение тренингов и семинаров для повышения осведомленности и практических навыков, а также внедрение инструментов контроля готовности будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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 [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1990. – 334 с.
3. 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.
4. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. – С. 39-55.
5. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы [Текст] / Ю. П. Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 605 с.
6. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 216 с.
7. Алексеев, Н. Г. Рефлексия и ее понимание в науке [Текст] / Н. Г. Алексеев // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1993. – С. 41-45.
8. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. -Воронеж, 1996. – 384 с.
9. Андреев, 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 [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
13. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
14. Балашов, Ю. К. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма [Текст] / Ю. К. Балашов, В. А. Рыжов. – М.: Высшая школа, 1987. – 174 с.
15. Байсалов Дж. У. (1997) Модульное обучение в профессионально-педагогической подготовке студентов. Бишкек: КГНУ, 124.
16. Байсалов Дж. У. (1998) Научно-методические основы создания и использования модульного обучения в методической подготовке студентов-математиков в педвузе: пед. илимд. д-ру... дисс.:13. 00. 02. Алматы, Алматинский гос. унив-т, 309.
17. Бардиер, Г. «Гибкие» стандарты или технология профессионального гуманизма»? [Текст] / Г. Бардиер // Частная школа. – 1997. – №26. – С. 23-29.
18. Безрукова, В. С. Педагогика [Текст]: учебник для инж. -пед. специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1993. – 320 с.
19. Белкин, А. С. Витагенное образование: голографический подход [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1999. – 136 с.
20. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
19. Беляев, В. И. Непрерывное образование учителя в педагогическом наследии С. Т. Шацкого [Текст] / В. И. Беляев, Н. В. Кислинская // Педагогика. – 1993. – №6. – С. 68-75.

20. Беляева, 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.
21. Бенин, В. Л. Антропологические основания педагогического образования [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа, 2000. – 98 с.
22. Бершадская, Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого [Текст] / Д. С. Бершадская. – М.: АГЖ СССР, 1960. – 262 с.
23. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 315 с.
24. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст]: в 2 т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 400 с.
26. Бобкова, 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.
27. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. [Текст] / А. А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М., 1995. – 324 с.
28. Бокарева, 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.
29. Большакова, З. М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности [Текст]: монография / З. М. Большакова. – Челябинск: Факел, 1998. – 292 с.
30. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1465 с.

31. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.
32. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2. – 768 с.
33. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – М.: Педагогика, 1997. – 176 с.
34. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, с. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 212 с.
35. Бородина, Н. В. Модульные технологии в профессиональном образовании [Текст]: учебное пособие / Н. В. Бородина, Е. С. Самойлова. – Екатеринбург, 1997. – 40 с.
36. Брушлинский, А. В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности [Текст] / А. В. Брушлинский // Психологическая наука в Казахстане XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997. – С. 212-213.
37. Булда, А. А. Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей (На материале обучения гуманитарным предметам в 4 классе) [Текст]: дис.... канд. пед. наук / А. А. Булда. – Киев, 1991. – 198 с.
38. Бухарова, Г. Д. Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения [Текст]: учебное пособие / Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург, 1995. – 38 с.
39. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст] / К. Я. Вазина. – М., 2002. – 145 с.
40. Вазина, К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение [Текст] / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1997. – 125 с.

41. Ван-Ганди, А. Б. 108 путей к блестящей идее [Текст]: пер. с англ. / А. Б. Ван-Ганди. – Минск: Попурри, 1996. – 224 с.
42. Васильева, Т. В. Модули для самообучения [Текст] / Т. В. Васильева // Вестник высшей школы. –1990. – №6. – С. 89-87.
43. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкая. – М.: Высшая школа, 1993. – 238 с.
44. Веретенникова, Л. К. Подготовка студентов к воспитательной работе с октябрятами [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Л. К. Веретенникова. – М., 1989. – 266 с.
45. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера [Текст] / В. И. Вернадский. – М.: Айрис Пресс, 2002. – 576 с.
46. Виноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М.: Просвещение, 1998. – 159 с.
47. Волков, А. М. Деятельность: Структура и регуляция. Психологический анализ [Текст] / А. М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. – М., 1997.
48. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2003. – 1135 с.
49. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000. – 330 с.
50. Гареев, В. М. Принципы модульного обучения [Текст] / В. М. Гареев, с. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1997. – №2 (8). – С. 25-29.
51. Гершунский, Б. С. Философия образования для ХМ века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
52. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.

53. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1987. – 136 с.
54. Границкая, А. С. Научите думать и действовать [Текст] / А. С. Границкая. – М.: Просвещение, 1994. – 143 с.
55. Гутрова, Ю. В. Дифференциально-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Ю. В. Гутрова. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.
56. Давыдов, 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.
57. Данилов, М. А. Дидактика [Текст] / М. А. Данилов. – М.: Академия педагогических наук, 1957. – 520 с.
58. Дежникова, М. Д. Воспитательные проблемы коллективной познавательной деятельности школьников [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / М. Д. Дежникова. – М., 1998. – 21 с.
59. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – Киев: Рад. шк., 1987. – 350 с.
60. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной будущих учителей к педагогической деятельности [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
61. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст]: монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск, 2002. – 276 с.
62. Дуранов, М. Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся [Текст] / М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 315 с.

63. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1993. – 125 с.
64. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1996. – 176 с.
65. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов [Текст]: учебник / О. Ю. Ермолаев. – М.: Флинта, 2002. – 336 с.
66. Жеребкина, В. Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе [Текст]: дис.... канд. пед. наук / В. Ф. Жеребкина. – Челябинск, 2001. – 189 с.
67. Журенко, А. В. Непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогов технического лицея [Текст]: дис.... канд. пед. наук / А. В. Журенко. – Челябинск, 1997. – 195 с.
68. Жученко, А. А. Профессионально-педагогическое образование России [Текст] / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1999. – 234 с.
69. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1995. – 127 с.
70. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
71. 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.
72. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 2-е изд. – М.: Астрель, 2002. – 75 с.
73. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 431 с.

74. Зборовский, Г. Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа [Текст] / Г. Е. Зборовский // Образование и наука. – 2000. – №2 (4). – С. 31-40.
75. 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.
76. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования – новая отрасль прикладной психологии [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – №2 (2). – С. 105-111.
77. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М., 2003. – 480 с.
78. Зейгарник, Б. В. Психология личности: норма и патология [Текст]: избр. психол. тр. / Б. В. Зейгарник – М. -Воронеж: МОДЭК, 1998. – 352 с.
79. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
80. Зорина, Л. Я. Программа-учебник-учитель [Текст] / Л. Я. Зорина. – М.: Знание, 1993. – 80 с.
81. Кабардов, М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №21. – С. 34-49.
82. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст]: избр. ст. / М. С. Каган. – М., 1991. – 383 с.
83. Кайнова, 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.

85. Катайцева, Н. А. Педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. А. Катайцева. – Курган, 1997.
86. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
87. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
88. Кларин, М. В. Педагогическая технология [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Просвещение, 1989. – 92 с.
89. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика [Текст]: учебное пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.
90. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
91. Колесникова, 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.
92. Колова, С. М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов [Текст]: дис.... канд. пед. наук / С. М. Колова. – Челябинск, 2002. – 190 с.
93. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
94. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

95. Коребо, И. С. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках физики [Текст]: дис.... канд. пед. наук / И. С. Коребо. – Курган, 1996. – 198 с.
96. Котлярова, И. О. Теоретические основы личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации [Текст]: дис.... д-ра пед. наук / И. О. Котлярова. – Челябинск, 1999. – 337 с.
97. Котлярова, И. О. Системное представление об исследовании [Текст]: учебное пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск, 1996. – 81 с.
98. Котов, В. В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся [Текст] / В. В. Котов. – Рязань, 1997. – 160 с.
99. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст] / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 146 с.
100. Краевский, 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.
102. 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.
104. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст]: тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1986. – 57 с.
105. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1987. – 14 с.
106. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1987. – 183 с.

107. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

108. 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.

109. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 12-18.

110. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 27-35.

111. Ландшеер, В. Концепция минимальной компетентности [Текст] / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1994. – №21. – С. 32-37.

112. Левина, М. М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания [Текст] / М. М. Левина // Тезисы научно-практической конференции «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам». – М., 1991. – С. 6-9.

113. Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1994. – 344 с.

114. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

115. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М.: Наука, 1991. – 359 с.

116. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст]: учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 512 с.

117. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке [Текст] / Х. Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 77 с.
118. 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.
119. Лихачев, Б. Т. Основные категории педагогики [Текст] / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – №2 (1). – С. 11-19.
120. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании [Текст] / М. В. Ломоносов. – М.: Педагогика, 1991. – 339 с.
121. Макаренко, А. С. Собрание сочинений [Текст]: в 2 т. / А. С. Макаренко. – М.: Правда, 1987. – Т. 1. – 575 с.
122. 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.
123. Марев, И. В. Методологические основы дидактики [Текст] / И. В. Марев. – М.: Педагогика, 1997. – 221 с.
124. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1997. – 307 с.
125. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
126. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии: в 3 т. [Текст]: пер. с нем. / К. Маркс. – СПб., 1872. – Т. 1.
127. Матис, Т. А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности [Текст] / Т. А. Матис // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М., 1997. – С. 24-28.
128. Матяш, Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования [Текст] / Н. В. Матяш // Педагогика. – 2000. – №24. – С. 38-42.

129. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]: книга для учителя / М. И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
130. Метаева, В. А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 1996. – 19 с.
131. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
132. Молибог, А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе [Текст] / А. Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1971. – 296 с.
133. Монахов, В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии [Текст] / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №2 (6). – С. 26-31.
134. Найн, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы [Текст]: монография / А. Я. Найн. – Шадринск, 1999. – 328 с.
135. Найн, А. Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск, 2000. – 187 с.
136. Немов, 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.
137. Никитин, Э. М. Условия диктуют жизнь [Текст] / Э. М. Никитин // Школа. – 1998. – №3. – С. 2-7.
138. Николаева, 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.
139. Николаева, 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.

140. Новиков, А. М. Профессиональное образование России [Текст] / А. М. Новиков. – М., 1997. – 254 с.

141. Новоселов, с. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход [Текст] / С. А. Новоселов. – Екатеринбург, 1997. – 371 с.

142. Ожегов, 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.

144. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. С. Н. Боруновой. – М., 1993. – 704 с.

145. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.

146. Основы профессиональной культуры / Под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск, 1997. – 307 с.

147. Останина, Н. В. Развитие готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в профессионально-педагогической деятельности [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. В. Останина. – Челябинск, 2002. – 183 с.

148. Парнюк, М. А. Детерминизм диалектического материализма [Текст] / М. А. Парнюк. – Киев: Наук. думка, 1987. – 73 с.

149. Парыгин, Б. Д. Анатомия общения [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999. – 301 с.

150. Педагогика: учебное пособие для пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.

151. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
152. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.
153. Петровский, А. В. Психология развивающейся личности [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
154. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 690 с.
155. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии [Текст] / В. Ю. Питюков. – М., 1997. – 174 с.
156. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]: учебное пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1994. – 174 с.
157. Полетило, с. А. Групповая учебная деятельность учащихся в теории и практике обучения физике (На материале молекулярной физики и электродинамики) [Текст]: дис.... канд. пед. наук / С. А. Полетило. – Киев, 1997. – 240 с.
158. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект [Текст] / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1999. – 204 с.
159. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М., 1994.
160. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А. П. Беляева, с. Я. Баев, Н. Ф. Золотухина. – СПб., 1995. – 228 с.
161. Психология / Под ред. В. А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.

162. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
163. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург, 1996. – 148 с.
164. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
165. Пустильник, И. Г. Концепция учебного познания как исследование [Текст] / И. Г. Пустильник // Образование и наука. – 2000. – №2 (4). – С. 186-195.
166. 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.
167. 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.
168. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 607 с.
169. Рудакова Д. Т. Информация и культура как векторы развития современной образовательной среды школы // Развитие общеобразовательного курса информатики в контексте современной информационной цивилизации: сборник научных трудов. Карачаевск: КЧГУ, 2013. С. 59–68.
170. Рубинштейн, с. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
171. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
172. Семенов, И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности [Текст] / И. Н. Семенов. – М. -Воронеж, 2000. – 64 с.

173. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
174. Сериков, В. В. Формирование у учащихся готовности к труду [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
175. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
176. Сериков, Г. Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст]: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
177. Сеченов, И. М. Психология поведения [Текст]: избр. психол. тр. / И. М. Сеченов. – М. -Воронеж, 1998. – 320 с.
178. Симонов, П. В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход [Текст] / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1996. – 59 с.
179. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
180. Слостенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / В. А. Слостенин. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.
181. Слостенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] / В. А. Слостенин // Межвуз сб. науч. тр. «Процесс подготовки учителя в системе высшего педагогического образования». – М., 1992. – С. 14-28.
182. Слостенин, В. А. Избранное [Текст] / В. А. Слостенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
183. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

184. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Сост. Л. В. Трубайчук. – М.: Восток, 2001. – 81 с.
186. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст]: научно-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
187. Советский энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, 1990. – 1630 с.
188. Сперанский, М. М. Проекты и записки [Текст] / М. М. Сперанский. – М., 1961. – 244 с.
189. Степанов, В. А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. А. Степанов. – Челябинск, 1999. – 168 с.
190. Степанов, с. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 31-40.
191. Стефанов, Н. Общественные науки и социальная технология [Текст] / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1996. – 251 с.
192. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие для сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
193. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) работников учреждений образования. – М.: ПРИОР, 2001. – 48 с.
194. Ткаченко, Е. В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе [Текст] / Е. В. Ткаченко // Образование и наука. – 2000. – №2 (4). – С. 15-25.
195. Ткаченко, Е. В. Основные итоги, проблемы и пути развития Российского образования [Текст] / Е. В. Ткаченко. – М., 1996. – 161 с.
196. Ткаченко, Е. В. Основы регионализации базового профессионального образования [Текст] / Е. В. Ткаченко. – М., 2001. – 46 с.

197. Ткаченко, Е. В. Приоритеты Российского профессионального образования [Текст] / Е. В. Ткаченко // Педагогика. – 1999. – №2 (2). – С. 58-62.
198. Толстой, Л. Н. Круг чтения [Текст] / Л. Н. Толстой. – М.: Политиздат. – М., 1991. – Т. 1. – 480 с.
199. Тулькибаева, 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.
200. Тулькибаева, Н. Н. Теоретико-методологическая концепция образования на основе стандартизации [Текст] / Н. Н. Тулькибаева, Н. М. Яковлева, З. М. Большакова. – Челябинск: Факел, 1998. – 161 с.
201. Узнадзе, Д. Н. Теория установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М. -Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
202. Укке, Ю. В. Профориентация в системе непрерывного образования [Текст] / Ю. В. Укке, Л. П. Алексеева // Вестник высшей школы. – 1989. – №2. – С. 49-52.
203. Усова, А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе [Текст]: Избранное / А. В. Усова. – Челябинск, 2000. – 221 с.
204. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
205. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
206. Фрадкин, Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе [Текст] / Ф. А. Фрадкин // Сб. науч. тр. История педагогической технологии. – М., 1997. – С. 124.
207. Фролова, Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей

начальных классов [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Е. В. Фролова. Челябинск, 1999. – 167 с.

208. Хозяинов, Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя [Текст]: методическое пособие / Г. И. Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1998. – 166 с.

209. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 319 с.

210. Царегородцева, Н. А. Формирование логико-педагогических умений в системе подготовки педагога [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н. А. Царегородцева. – М., 1995. – 366 с.

211. Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции [Текст]: автореф. дис.... д-ра пед. наук / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 47 с.

212. Чередов, И. М. Формы учебной работы в школе [Текст] / И. М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.

213. 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., 1997.

214. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: методическое пособие / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

215. Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – №22. С. 21-25.

216. 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.

217. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.
218. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
219. Шмелева Е. А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития [Электронный ресурс] // Научный поиск. 2012. №1(3). С. 14-17. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776].
220. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1994. – С. 12-28.
221. Щербаков, А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя [Текст] / А. И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 267 с.
222. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1995. – 224 с.
223. Эрганова, Н. Е. Основы разработки модульной технологии [Текст]: учебное пособие / Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург, 1994. – 87 с.
224. Эрганова, Н. Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы [Текст] / Н. Е. Эраганова // Образование и наука. – 2000. – №2 (5). – С. 110-118.
225. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
226. Юцявичене П. А. Основы модульного обучения. – Каунас, 1989.
227. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

228. Яковец, Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Т. Я. Яковец. – Курган, 1999. – 24 с.

229. 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ

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 [1].

Более того, в содержании тарифно-квалификационных характеристик (требований) работников учреждений образования в качестве требования к соискателю первой квалификационной категории выдвигается («владение и применение педагогом в практической деятельности технологий развития личности», а для соискателей высшей квалификационной категории – «самостоятельная разработка, апробирование и применение педагогических технологий». [1]

В связи с этим, педагогические учебные заведения должны обеспечивать достаточный уровень готовности будущего учителя к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с учащимися, который бы соответствовал обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогической общественности к различным аспектам профессионально-педагогической подготовки, в частности, к разработке и реализации в учебном процессе педагогических технологий [1].

Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую применяет учитель для достижения поставленных целей. Кроме того, многие исследователи отмечают, что достаточно большое количество учителей затрудняется не только в разработке новых педагогических технологий, но и в использовании уже известных, ибо не в состоянии осознать их эффективность. Еще в большей степени эти трудности испытывают будущие учителя” (Коняева, 2004).

“Целью программы является формирование у будущих педагогов представлений о теоретических характеристиках современных педагогических технологий [1], формирование практических умений в области конструирования и применения в образовательном процессе различных педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения” (Коняева, 2004).

1. Место курса «Педагогические теории, системы и технологии» в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей

“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 будущих учителей в вузе. Это обусловлено тем, что быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий” (Коняева, 2004).

“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 [1].

Важность изучения данной дисциплины обусловлена следующими факторами” (Коняева, 2004):

В современном профессиональном образовании прослеживается четкая тенденция к системному подходу в решении педагогических задач по проектированию учебного процесса, разработке технологий обучения предметам, проектированию авторских педагогических систем, проектированию деятельности учащихся по формированию новых понятий. Применение технологий обучения экспоненциально увеличивает скорость получения знаний, умений и навыков, а также создает комфортные условия для творческой деятельности учащихся на уроках. Одновременно растет дефицит компетентных специалистов, способных создавать модели, учебные программы и технологии обучения по всем дисциплинам [2].

В условиях технологизации образовательного пространства и внедрения государственных и региональных образовательных стандартов работа учителя в области образовательных технологий приобретает особую актуальность в современных социально-экономических условиях.

“В ходе изучения дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии» решаются следующие задачи:

- ознакомление с наиболее значительными современными педагогическими технологиями;
- овладение алгоритмами проектирования педагогических технологий;

–выработка у студентов способности осуществлять научный подход к определению содержания, а также наиболее целесообразных приемов, форм, методов, средств и целостных педагогических технологий самосовершенствования и влияния на подопечных [2];

–развитие у студентов диалогического педагогического мышления, умения выделять, описывать, анализировать и прогнозировать педагогические факты и явления;

–актуализация и развитие системы практических умений для эффективного обучения в педагогическом университете, будущей профессиональной деятельности [2];

–приобретение навыков самостоятельной работы с педагогической литературой, умение делать аннотацию прочитанного, составлять план выступления и т. д. ” (Коняева, 2004);

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” ” (Коняева, 2004).

“Выделяя указанные разделы дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии», мы опирались на классификацию образовательных технологий, разработанную Т. И. Шамовой [3].

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 будущих учителей и в процессе становления личности ученика в образовательном процессе школы [4].

Изучая второй раздел, студенты знакомятся с традиционными технологиями (технология объяснительно-иллюстративного обучения, лекционно-семинарско-зачетная система, технология укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева и др.); технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (технология проблемного обучения, технология игрового обучения и др.); технологиями дифференцированного обучения (технология внутриклассной дифференциации Н. П. Гузик, технология уровневой дифференциации В. В. Фирсов и др.); технологиями индивидуализации обучения (технология программированного обучения, технология модульного обучения, технология индивидуализированного обучения Инге Унт и др.)” (Коняева, 2004).

“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” (Коняева, 2004).

“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 [4].

Освоение содержания курса в процессе его изучения предполагает два уровня: первый уровень – аудиторная работа студентов под руководством преподавателя на лекциях, семинарских и лабораторно-практических занятиях; - второй уровень самостоятельная работа студента, в ходе которой он прослеживает

связь педагогической теории и практики, формируется его готовность к будущей педагогической деятельности” (Коняева, 2004).

“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 [5].

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” (Коняева, 2004).

“Структура каждого модуля состоит из следующих компонентов:

1. Цели изучения, формы изучения, основные понятия.
2. Опорная схема соответствующей лекции.
- 3 Педагогический словарь.
4. Блок самоконтроля (что должен знать и уметь студент после изучения темы) [5].
5. Подготовка к семинарскому или практическому занятию. Включает в себя несколько заданий по изучаемой теме, различных по уровню сложности.
6. План соответствующего семинара или практического занятия, содержащий темы основных докладов и темы содокладов и сообщений. Студенты заранее согласовывают тематику выступлений с преподавателем и в своих рабочих тетрадях составляют тезисный конспект. В плане указаны темы для дискуссии. В ходе семинарского занятия каждый студент по возможности должен выступить.
7. Блок работы с текстами [5].

8. Задания для самостоятельной работы студентов. Эти задания дифференцированы по уровню своей сложности. Наиболее простые отмечены значком*, более сложные значком задания, требующие творческого подхода к своему выполнению – значком * * *. Студент выбирает одно из них то, которое по силам и вызывает интерес. Но при этом необходимо помнить, что первая заповедь будущего учителя – работа над собой, умение преодолевать трудности [5]. Форма отчета за выполненное задание указана в его тексте, но она может быть изменена по согласованию с преподавателем” (Коняева, 2004).

9. Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы.

10. Список рекомендуемой литературы.

2. МОДУЛЬ «ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

“Цели изучения: раскрыть сущность модульного подхода в обучении; охарактеризовать понятие («технология модульного обучения») сформировать представление об основных подходах к построению модульных программ; обучить методам отбора и структурирования учебного материала в соответствии с принципами модульного обучения” (Коняева, 2004).

“Формы изучения: практическое занятие, самостоятельная работа.

Основные понятия: технология модульного обучения, особенности модульного обучения, модуль, модульная программа, принципы модульного обучения, структура модуля” (Коняева, 2024).

<p>Техно логия модульного обучения</p>	<p>Это система психолого-педагогических принципов, обеспечивающих целенаправленный отбор и структурирование содержания, форм, методов и средств, а также способов его организации и контроля в ходе учебного процесса. Особенностью данного подхода является высокая</p>
--	--

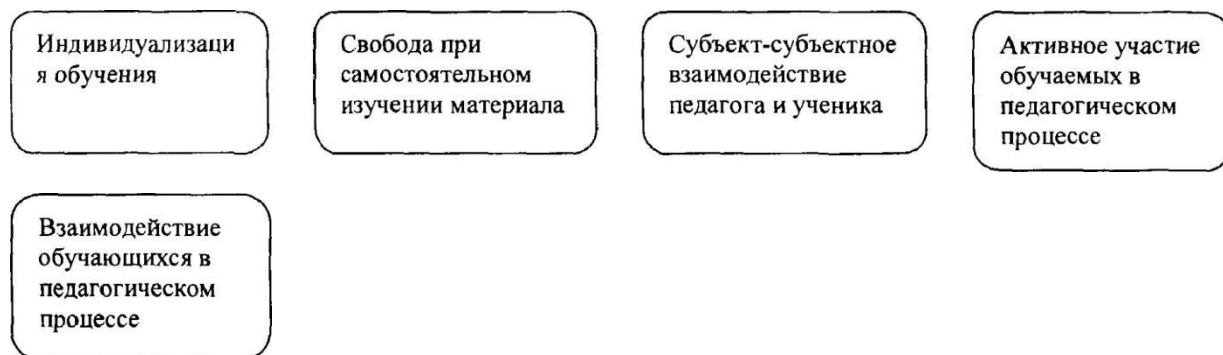
	степень самостоятельности учащихся, которая достигается за счет постепенного освоения модульных элементов, ориентированных на достижение заданного результата [5].
--	--

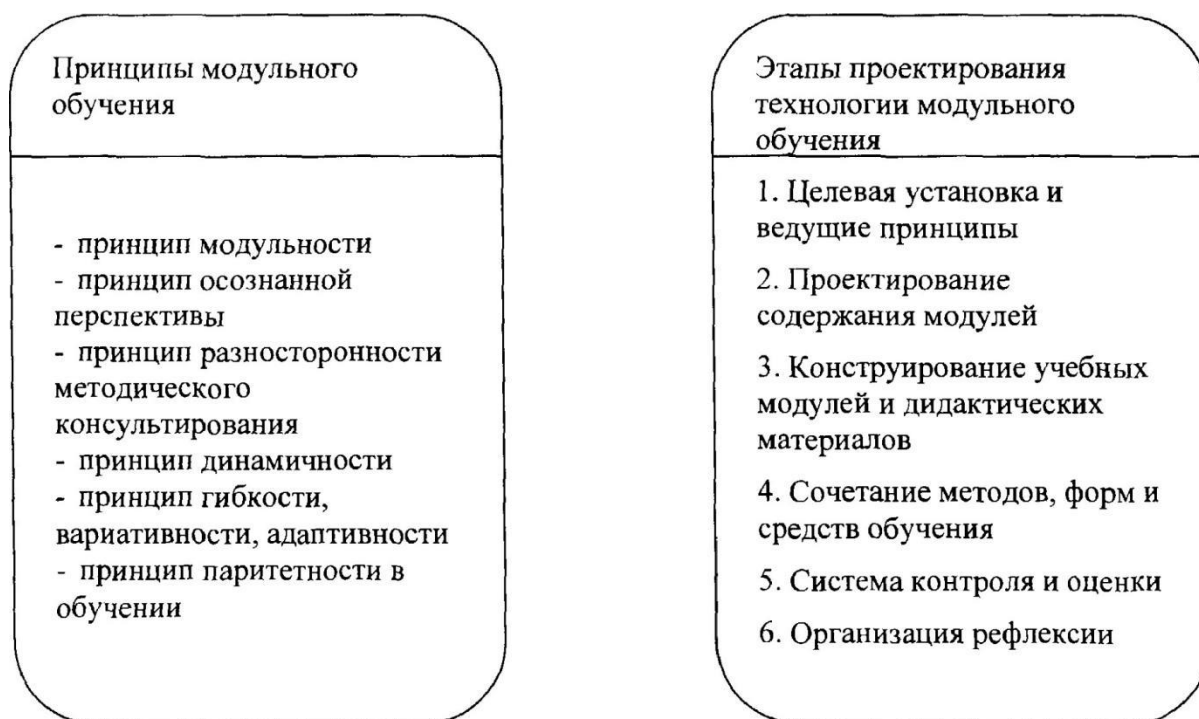
Технология модульного обучения	совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц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

ОПОРНАЯ СХЕМА
ЛЕКЦИИ



ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ





“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 [5].

Подмодуль это целостная самостоятельная часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной задачи” (Коняева, 2004).

“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 [5].

Учебный элемент это наименьшая значимая часть учебного материала, отражающая какой-либо аспект поставленной задачи. Учебный элемент является основным носителем учебной информации в модуле” (Коняева, 2004).

“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

В результате изучения данной темы вы должны знать следующее:

- Сущность и содержание понятий «технология модульного обучения» и «модуль».
- Теоретические основы и методы модульного обучения.
- Особенности построения модульных программ и учебных модулей по преподаваемым дисциплинам.
- Различные точки зрения на организацию модулей.

Общие отличия модульной учебной технологии от других учительных технологий.

Изучив данную тему, вы должны уметь:

- Разрабатывать модульные учебные планы по предлагаемым направлениям обучения.
- Создавать архитектуру и дизайн учебного модуля.
- Исследовать влияние применения технологии модульного обучения на рост мотивации и познавательной активности студентов в образовательном процессе.

ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ

1. “Что такое технология модульного обучения?”

1). Необходимая составляющая процесса обучения, выражающаяся в организации самостоятельного обучения учащихся по целевой индивидуализированной программе.

2). Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

3). Оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик” (Коняева, 2004).

4). “Ваш вариант ответа.

2. Какие из перечисленных принципов обучения можно отнести к специфическим принципам модульного обучения. 1). Дифференциация и индивидуализация.

2). Модульность.

3). Принцип осознанной перспективы.

4). Наглядность.

5). Разносторонность методического консультирования.

6). Природосообразность.

7). Динамичность.

8). Научность.

9). Связь теории с практикой...

10). Гибкость, вариативность, адаптивность.

11). Прочность.

12). Принцип паритетности.

3. Используя проблемно-аналитический материал (раздел Работа с текстами», текст первый Принципы модульного обучения»),” (Коняева, 2004) 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 конс льти ования		
Па итетность в обучении		

4. [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		

5. Прочитайте и вставьте необходимые термины в следующий отрывок.

“Цель разработки модулей – расчленение или каждой темы курса на в соответствии с профессиональными, определение всех компонентов целесообразных согласование их во времени и в едином комплексе (Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д, 2002. – С. 212-233).

6. Выделите последовательность действий учителя при составлении модульной программы и последовательность действий учителя при составлении обучающего модуля” (Коняева, 2004) (Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр « Педагогический 2001. – С. 259 – 271).

7. Правильно ли утверждение: организации обучения мы можем считать модульное обучение тождественным программированному обучению»” [6]?

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

Ход занятия. Теоретическая часть.

С помощью преподавателя проверьте правильность выполнения заданий в блоке «Подготовка к практическому занятию». Обсудите в малых группах вопросы, заданные в рубрике «Есть над чем подумать».

Практическая часть. Выберите набор сложности задания.

Низкий уровень сложности: Получите от преподавателя начальное задание, которое подскажет вам, о чем будет идти речь на занятии. Планируйте тему

тематически. Вам сложно разработать конкретную цель обучения? Назовите модули программы, проанализировав тематический план.

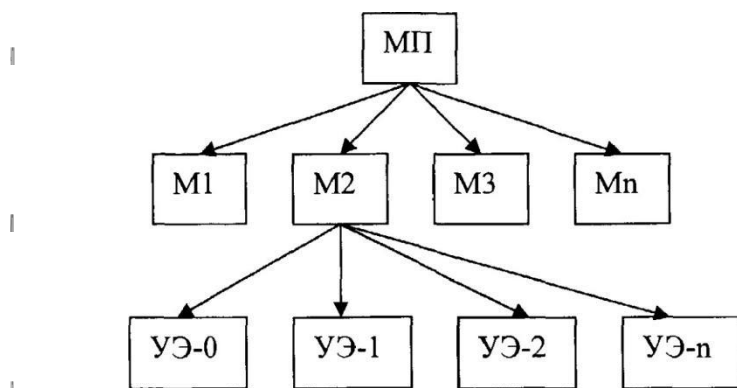
Выявление дидактических целей, интегративные для каждого модуля. Зарисуйте результаты своей работы в тетради. На этих схемах изображена схема разработки модульной программы на базовом уровне сложности.

Определите основные цели и задачи программы. Определите структурные элементы для каждого модуля. Объясните последовательность модулей.

Выясните, что нужно сделать для каждого модуля: как контролировать результаты, как оценивать результаты.

Задание: Подготовьте программу в соответствии со спецификацией. Самостоятельно изучите содержание одной из образовательных областей. Выберите один предмет, по которому будет создана модульная версия программы. Глубоко проанализируйте тематическое планирование по выбранному предмету.

Напишите модульную программу по следующей схеме:



“На примере одного программного модуля перечислите учебные элементы, входящие в него. Сформулируйте интегрирующие и частные дидактические цели по каждому учебному элементу.

Высокий уровень сложности. Проведите самостоятельное исследование: на основе учебно-программной документации разработайте обучающий модуль по одному из разделов дисциплины, которую вы будете преподавать. Рекомендуется придерживаться следующей структуры обучающего модуля.

1. Информационный блок содержит теоретический материал, подлежащий изучению и структурированный на учебные элементы.

2. Исполнительский блок – включает комплекты заданий различного уровня сложности, лабораторные и практические работы, методические рекомендации по их выполнению” (Коняева, 2004).

3. “Контролирующий блок содержит входные, промежуточные и выходные тесты, задания и проверочные упражнения различной степени сложности.

4. Методический блок – включает методические указания по усвоению материала, методические рекомендации по организации и проведению практических работ, указания по проведению контроля [6].

Оформите обучающий модуль в тетради.

Выполненные практические задания сдайте на проверку преподавателю.

Темы для дискуссии

1. Что труднее: хорошо учить или хорошо учиться?

2. Что, на ваш взгляд, должно быть главным критерием полезности, эффективности технологии модульного обучения” (Коняева, 2004)?

Над чем подумать

1. “Что является психологической основой модульного подхода в обучении?

2. Как вы считаете, есть ли прямая связь между технологией модульного обучения и эффективностью учебно-воспитательного процесса” (Коняева, 2024)?

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” (Коняева, 2004).

- “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” (Коняева, 2004) 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” (Коняева, 2004).

“Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, однако есть и существенное отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения, части” (Коняева, 2004).

“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 [6].

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” (Коняева, 2004).

“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” (Коняева, 2004).

“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” (Коняева, 2004).

“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” (Коняева, 2004).

Студенты проявляют инициативу, творчество и умение применять свои знания в новых, отличных от привычных условиях, поэтому оперативные знания усваиваются более эффективно в процессе самостоятельного решения задач. Эффективная и оперативная система знаний напрямую ведет к единству навыков. Она синтетически формируется как совокупность общенаучных, общетехнических и профессиональных знаний и умений, которые обучающийся имеет право свободно и эффективно использовать в своей практической деятельности.

При реализации принципа действенности и эффективности знаний необходимо учитывать следующие педагогические правила:

- Модульные предложения: Цели модульного обучения должны быть сформулированы в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.

- Содержание модуля: Содержание модуля может быть как дисциплинарным, так и междисциплинарным, но должно соответствовать логике мышления или практической деятельности.

- Проблемное обучение: Организация обучения на основе проблемного подхода будет способствовать развитию творческого подхода к процессу обучения.

Гибкость означает создание модульных программ и модулей таким образом, чтобы их можно было легко адаптировать к индивидуальным потребностям учащихся. Так технология позволяет менять содержание обучения и способы его освоения, компенсировать индивидуальные интересы, уровни подготовки и цели обучения, как по времени, так и по содержанию.

“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 [7].

- 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” (Коняева, 2004).

“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 [7]:

- 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” (Коняева, 2004).

Интегрированные цели обучения, ожидаемые результаты обучения должны быть четко сформулированы в начале каждого модуля.

Индивидуальные результаты обучения для каждого элемента модуля должны быть конкретными результатами, основанными на результатах

деятельности. Универсальность как принцип методического консультирования означает гарантировать в познавательной деятельности студентов и в педагогической работе преподавателя высокий уровень профессионализма. Этот принцип особенно важен, поскольку обучение зависит от различных факторов, в том числе от адекватности содержания знаний в учебных материалах возможностям учащихся. Однако даже при соблюдении этих условий обучение может быть сопряжено с определенными трудностями. К числу наиболее серьезных проблем студентов относятся:

- Плохой выбор эффективных методов ознакомления с предметом.
- Отсутствие навыков самостоятельного обучения.

Ещё одна проблема, по мнению преподавателей:

- Недостаточный уровень владения навыками, необходимыми в работе.
- Неумение эффективно применять стратегии обучения и выбирать их оптимальное сочетание для определенных условий.

Для решения этих проблем необходимо следовать педагогическим принципам, направленным на реализацию принципа универсальности методических рекомендаций. Таким образом, важно представлять учебный материал в виде модулей, а объяснять в индивидуальной форме, что облегчает усвоение информации. Использование различных подходов и инструментов поможет адаптировать обучение к конкретным потребностям и уровню подготовки самих обучающихся.

Разнообразие подходов к обучению. Студенту должны быть предоставлены различные методы и подходы к изучению содержания, которые он может свободно выбирать. Одновременно студент волен применять предложенные методы или, опираясь на собственный опыт, создавать свой оригинальный способ обучения [7].

Методическое консультирование. Для планирования учебного процесса преподаватель должен оказывать методическую помощь. Это могут быть предложения по применению различных форматов и организационных схем, которые, по мнению экспертов, наиболее эффективны с точки зрения усвоения конкретного содержания.

Педагогическая свобода метода. Учитель имеет право выбирать предложенные методики, либо использовать свои, авторские методики и схемы.

Обмен педагогическим опытом. Если модуль разрабатывался преподавателем самостоятельно, то при написании модуля целесообразно указывать в содержании, какие методы обучения используются. Это будет способствовать обмену опытом между педагогами, преподающими аналогичные курсы или дисциплины.

Принцип паритета. Обучение основано на реализации равного взаимодействия между преподавателем и студентом. Но в традиционном образовании целью взаимодействия является преимущественно передача информации от учителя к ученику. Такая односторонняя коммуникация в виде «информационных вливаний» лишает нас важности других функций преподавателя - развития аналитического мышления, мотивации, поддержки самостоятельной деятельности учащихся.

В этом смысле рассматриваемый ресурс нацелен на организацию педагогической деятельности, ориентированной на использование активных стратегий обучения.

“Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами учения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый

сможет самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решать проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и т. п.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

- “Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня” (Коняева, 2004).

- “Она призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.

- Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения [7].

- В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они трансформируются в самоуправление” (Кылышпай, 2024).

“Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические и взаимосвязаны с ними”. (Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. – С. 215-221).

“Границы применения технологии проблемно-модульного обучения
Технология проблемно-модульного обучения имеет свои преимущества и недостатки. При наличии определенных условий реализация этой техники дает самые эффективные результаты, в других же условиях она может быть малоэффективной и ее целесообразно заменить другой технологией. Вопросы

взаимосвязи данной технологии с другими, выработки критериев отбора технологии обучения являются на сегодняшний день одними из сложнейших проблем дидактики.

Попытаемся дать некоторые ориентиры, представляющиеся, на наш взгляд, важными при решении вопросов взаимосвязи проблемно-модульного обучения с другими технологиями” (Коняева, 2004). Для этого, прежде всего, следует выделить преимущества и недостатки данной технологии. К преимуществам проблемно-модульного обучения относятся:

- “направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых; вариативность структуры проблемного модуля; дифференциация содержания учебного материала; обеспечение индивидуализации учебной деятельности; разнообразие форм и методов обучения;
- сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся.

Среди недостатков можно выделить:

- фрагментарность» обучения, под которым понимается большой удельный вес самостоятельной работы учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность учащихся самим себе» и отсутствие полноценного процесса обучения; игнорирование целостности и логики учебного предмета; сужение подготовки учащихся; сокращение курса обучения до серии дискретных и несвязных проблем или задач” (Коняева, 2004) [7].

“Многие из перечисленных недостатков, наиболее явно проявляющиеся на этапе становления технологий модульного обучения, постепенно «сглаживаются». Это особенно относится к сохранению целостности и логики учебного предмета, формированию системности знаний и обобщенных умений учащихся. Отчасти это достигается тем, что в процессе реализации проблемно-модульного обучения используются преимущества других технологий. Более того, реализовать ту или

иную технологию «в чистом виде» практически невозможно. Так или иначе приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса” (Коняева, 2004). “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)” (Коняева, 2004).

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” (Коняева, 2004) 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 организации обучения.

Форма отчета: конспекты в тетрадях.

Задание №25. Проведите свое исследование и напишите отчет на тему: «Какв современной школе используется технология модульного обучения».

Форма отчета: соответствующий текст с результатами исследования (с приложением сравнительных таблиц, диаграмм, графиков и т. д.).

***МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ***

“Студент выбирает задание интересное для него, по своим силам. Определяет цель этого задания. Подбирает необходимую литературу. Выбирает форму отчета о выполнении самостоятельной работы. В случае затруднений – можно посоветоваться с преподавателем.

Если вы выбрали задания №21 и 22, то заготовьте карточки из плотной бумаги. Напишите на них названия выбранных вами книг, статей из журналов «Педагогика», «Школьные технологии», «Специалист», «(Профессионал» и др., газетных публикаций с указанием фамилии автора, издательства, года издания, количества страниц и т. д. ” (Коняева, 2004). “Составьте аннотацию на книгу или сделайте выписки из нее по выбранной теме с указанием страниц, при этом старайтесь соблюдать следующие правила.

1. Вчитайтесь в название книги или статьи, осмыслите его.
2. Внимательно читайте текст и по ходу чтения кратко записывайте основные мысли.
3. Отделяете одну мысль от другой.
4. Закончив работу, выпишите все данные источника.

Для выполнения задания №23 студенту необходимо ознакомиться с одной из статей на изучаемую тему из приведенного списка (или предложить преподавателю другую по своему выбору)” (Коняева, 2004) и написать на нее рецензию[8].

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” (Кылышпай, 2024).

“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 (например, совпадают ли мнения учителей и учеников, по какой причине на первое место поставлено то или другое направление, что оказалось на последнем месте и почему и т. д.) [8]. Полученные цифры оформите в виде таблиц, диаграмм, графиков” (Кылышпай, 2024).

Ответы к разделу «Подготовка к семинарскому занятию» №21. Полного правильного ответа нет.

. №22. 2, 3, 5, 7, 10, 12. М 3 д.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Казан. ун-та, 1998. – 318 с.

2. Вазина К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. – 125 с.

3. Модульная технология обучения // Профессионал. – 2003. – №2 5. – С. 8-15.

4. Педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д, 2002. – 320 с.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №22. – С. 21-25.

7. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовагельным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

8. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

«Утверждаю»

Директор Института

«Педагогика, бизнес и право»

при Алматинском гуманитарно

экономическом университете

д.э.н., профессор Г.Б.Нурлихина



«16»

2023 г.

Акт внедрения результатов научной деятельности

1. Кылышпай Баян Сагындыккызы

Диссертационная работа на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования на тему: «Педагогические условия формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения»

2. Краткая аннотация: научно-исследовательская работа осуществлялась в соответствии с целью и задачами исследования, процесс формирования готовности студентов педагогических специальностей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, выявление факторов, оказывающие влияние на повышение профессиональной компетентности будущих учителей.

3. Эффект от внедрения: реализация материалов диссертации Кылышпай Б.С. позволила повысить уровень готовности студентов к к применению технологии модульного обучения, повысить качество обучения педагогическим дисциплинам. Материалы диссертации использованы в лекциях по педагогике и практических занятиях по дисциплине «Педагогика и дидактика».

4. Место и время внедрения: работ эксперимента явились

Количество студентов, участвующих в эксперименте (выборка) — 117 студентов. Эксперимент осуществлялся в течение 2020-2024 учебных

годов.

5. Форма внедрения: в педагогическом эксперименте были реализованы мини-лекции и специальные тренинги для студентов 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 способствующие улучшению морально-психологического климата в студенческом коллективе.

Комиссия в составе:

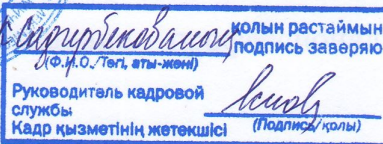
Председатель:
Зав.кафедрой «Педагогика,
психология и СГД»



Д.К. Садирбекова

Члены комиссии:

Председатель методического совета кафедры
педагогике КГУ им.И.Арабаева



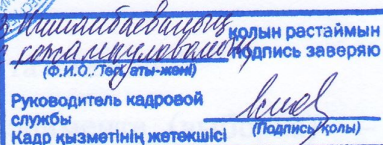
С.Н.Пак

PhD, доцент

С.З. Нишанбаева

PhD, доцент

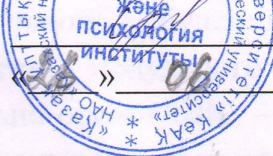
Н.С. Кожамкулова



«Утверждаю»

Директор Института Педагогики и
психологии НАО Казахского
национального женского
педагогического университета

К.П.Н., доцент Г.С.Оразаева



2023 г.

Акт внедрения результатов научной деятельности

1. Кылышпай Баян Сагындыккызы

Диссертационная работа на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования на тему: «Педагогические условия формирования готовности студентов высших учебных заведений к использованию технологии модульного обучения»

2. Краткая аннотация: научно-исследовательская работа осуществлялась в соответствии с целью и задачами исследования, процесс формирования готовности студентов педагогических специальностей к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, выявление факторов, оказывающие влияние на повышение профессиональной компетентности будущих учителей.

3. Эффект от внедрения: реализация материалов диссертации Кылышпай Б.С. позволила повысить уровень готовности студентов к к применению технологии модульного обучения, повысить качество обучения педагогическим дисциплинам. Материалы диссертации использованы в лекциях по педагогике и практических занятиях по дисциплине «Педагогика и дидактика».

4. Место и время внедрения: работ эксперимента явились

Количество студентов, участвующих в эксперименте (выборка) — 117 студентов. Эксперимент осуществлялся в течение 2022-2024 учебных годов.

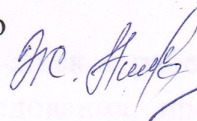
5. Форма внедрения: в педагогическом эксперименте были реализованы мини-лекции и специальные тренинги для студентов к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе, включающая в себя мотивационно-ориентационный, содержательно-операционный и

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 способствующие улучшению морально-психологического климата в студенческом коллективе.

Комиссия в составе:

Председатель:

Зам.директора института Педагогики и психологии
НАО Казахского национального женского
педагогического университета

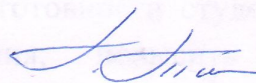
 Ж.К.Адасканова

Члены комиссии:


Председатель методического совета кафедры
педагогики КГУ им.И.Арабаева

 С.Н.Пак

Программный лидер ОП
6B01101- Педагогика и психология

 Г.Т.Топанова

Программный лидер ОП
6B01301- Педагогика и методика
начального обучения

 А.М.Жубандыкова

Қолы

Подпись

Растаймын: «Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті» КеАҚ HR қызметі

Заверено: НАО «Казахский национальный женский педагогический университет» HR служба

