

Веденеева О. А., Сайгушев Н.Я.

**УСВОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ**

Монография

Санкт-Петербург
«Наукоемкие технологии»
2018

Веденеева О. А., Сайгушев Н.Я.

**УСВОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ**

Монография

Электронное текстовое издание

Санкт-Петербург
Наукоемкие технологии
2018

ISBN 978-5-6041427-2-1

© Веденеева О. А., Сайгушев Н. Я., 2018

УДК 378
ББК 74.58
В 26

Рецензенты:

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова»,
доктор педагогических наук, проф. каф. педагогики
Тамара Васильевна Кружилина

Сибайский (филиал) институт Башкирского государственного
университета, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин,
доктор педагогических наук, проф. каф. педагогики
Азат Салимьянович Валеев

В 26 Веленеева О. А., Сайгушев Н. Я. Усвоение содержания
педагогического образования студентами вузов [Электронный ресурс]:
монография. – СПб.: Научные технологии, 2018. – 146 с. – URL:
<http://publishing.intelgr.com/archive/pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf>.

ISBN 978-5-6041427-2-1

В монографии к.п.н., доцентом кафедры педагогики ФГБОУ ВО Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова О. А. Веленеевой и д.п.н., профессором кафедры педагогики ФГБОУ ВО Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова Н. Я. Сайгушевым выявлены особенности содержания образования как компонента профессионально-педагогического образования; уточнена сущность контекстно-модульного подхода и его основные требования к процессу профессионально-педагогического образования; выделен, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода; разработана модель данного процесса.

Монография адресована научным педагогическим работникам сферы образования, аспирантам, магистрантам, а также преподавателям высшего образования.

Монография публикуется в авторской редакции

УДК 378
ББК 74.58

© Веленеева О. А., 2018
© Сайгушев Н. Я., 2018
© Оформление. Издательство
Научные технологии, 2018

ISBN 978-5-6041427-2-1

Научное издание

Веденеева Ольга Анатольевна
Сайгушев Николай Яковлевич

Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов

Монография
Электронное текстовое издание

Монография разработана с помощью программного обеспечения
Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro
Гарнитура PT Astra Serif

Подписано к использованию 20.08.2018.
Объем издания – 1,7 МБ

Издательство «Наукоемкие технологии»
ООО «Корпорация «Интел Групп»
<http://publishing.intelgr.com>
E.mail: publishing@intelgr.com
Тел.: (812)945-50-63

ISBN 978-5-6041427-2-1



9 785604 142721

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ.....	7
1.1. Состояние проблемы усвоения содержания педагогического образования студентами педагогических вузов	7
1.2. Требования контекстно-модульного подхода к усвоению содержания педагогического образования студентами вузов	26
1.3. Комплекс педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно- модульного подхода.....	53
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИКИ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА.....	75
2.1. Цель, этапы и содержание опытно-экспериментальной работы.....	75
2.2. Методика обеспечения эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно- модульного подхода.....	91
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы	113
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	126
ЛИТЕРАТУРА	130

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нашего исследования заключается в повышении эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

Актуальность проблемы исследования. Важнейшая роль учителя в преобразованиях общества и школы в целом признается всеми исследователями проблем образования личности. В сфере образования центральное место принадлежит учителю, а подготовка учительских кадров относится к числу важнейших задач в области совершенствования российского образования. Как утверждают отечественные и зарубежные специалисты, кризис российской школы выражается в рассогласованности между потребностями общества, требованиями жизни и уровнем реальной подготовленности выпускников вузов.

В Федеральном государственном стандарте высшего профессионального педагогического образования (ФГОС) четко определяется, что все высшие педагогические учебные заведения должны строить учебно-воспитательный процесс, считаясь с необходимостью готовить студентов к выполнению профессиональных функций. Будущий педагог независимо от его дальнейшей конкретной специализации должен быть профессионалом в широком смысле слова, имеющим представление о всем спектре педагогических профессий.

Реализация ФГОС предполагает:

- усвоение студентами знаний, формирование ценностного отношения к ним, способствующего становлению личного педагогического кредо учителя и развитию способности к его профессиональной рефлексии;
- развитие профессионального педагогического мышления как способа выявления и решения задач в процессе анализа реальной образовательной ситуации;
- формирование репродуктивных и творческих способов деятельности (учебной и педагогической), способствующих становлению индивидуального стиля учителя-мастера;
- формирование общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, проектировочных, конструктивно-организационных,

- контрольно-оценочных, коммуникативных, рефлексивных);
- развитие важнейших профессионально-личностных качеств;
 - становление будущего учителя на основе формирования у него потребности в профессиональном и личностном саморазвитии.

Проблема подготовки будущего учителя к профессионально-творческой деятельности нашла свое отражение в работах известных отечественных педагогов.

Общетеоретические аспекты профессионально-педагогической подготовки учителей раскрываются в работах О. А. Абдуллиной, С. Б. Елканова, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина, Е. Н. Шиянова, А. И. Щербакова и др. В работах этих авторов обосновываются цели, задачи, содержание и структура высшего педагогического образования, анализируется система профессионально-педагогической подготовки.

Существенные результаты по повышению эффективности профессиональной подготовки учителей получены в исследованиях Е. Г. Белозерцева, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, А. Я. Найна, М. М. Поташника, В. Г. Рындак, Н. М. Яковлевой и др. В этих работах особое внимание уделено профессионально-педагогической подготовке с учетом условий, актуализирующих субъективную позицию студентов.

Давая общую предварительную оценку состояния проблемы повышения эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов, необходимо отметить, что существующие образовательные технологии не обеспечивают в полной мере овладения профессионально-значимой информацией. Как следствие, у будущих учителей наблюдается недостаточный уровень усвоения профессиональных знаний и умений. Слабо изученными остаются требования к качеству профессионально-педагогического образования, к процессу усвоения содержания педагогического образования студентами вузов. При развитии личностной позиции студента и повышении значимости его профессиональных замыслов в процессе усвоения содержания педагогического образования недостаточно актуализируется его субъективная позиция.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

1.1. Состояние проблемы усвоения содержания педагогического образования студентами педагогических вузов

Цель данного параграфа – изучить состояние исследуемой проблемы и раскрыть содержание ведущих понятий исследования и обосновать научные подходы, реализация которых позволит в значительной мере решить проблему усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

Анализ современных педагогических исследований (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Н. М. Яковлева, А. А. Вербицкий и др.) и практика отечественного педагогического образования свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

Изучение вопросов, связанных с образованием, требует выявления сущности этого понятия. В настоящее время однозначного определения данного понятия не существует. В философском энциклопедическом словаре образование определяется как "духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его Культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т.е. процесс формирования облика человека» (187, с. 311).

В Российской педагогической энциклопедии данное понятие определяется как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» (158, с. 62).

В современных публикациях категория «образование» определяется как многоаспектный феномен, обозначающий ценность, систему, процесс, результат (26; 30; 44; 70; 106; 165; 169).

Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, Б. Т. Лихачев, А. В. Петровский и др. трактуют образование с позиции ценности в государственном, общественном и

личностном плане. Государственная и общественная ценность образования самым непосредственным образом зависит от состояния и возможностей прогрессивного развития образовательной сферы, т.к. это моральный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого государства и общества. Отличие государственной ценности образования от общественной кроется в том, что понимание и стремление государства и общества к развитию образования не всегда совпадают. Б. Т. Лихачев говорит о том, что «суть образования заключается в том, что оно является концентрированным выражением и отражением социально-экономических, политических, нравственно-правовых и культурных потребностей общества в подготовленных определенным образом людях» (110). При характеристике личностной ценности образования особое внимание уделяется вопросам индивидуально-мотивированного и стимулированного отношения человека к собственному образованию, его уровню и качеству. Общая направленность образования, по мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, устремлена на «гармоническое развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека» (139, с.121).

Если рассматривать образование как систему (44; 69; 169 и др.), то сфера образования может быть представлена как образовательное пространство (совокупность образовательных систем), для организации которого характерна концентричность. Б. С. Гершунский видит систему образования «...двумерной матрицей, каждая «ячейка» которой соответствует учебно-воспитательной (или образовательно-воспитательной) системе того или иного уровня и профиля, поскольку вертикальная ось этой матрицы отражает уровень, а ее горизонтальная ось – профиль образования...» (44, с.60). Согласно этому свойству, образовательная система «усвоения содержания педагогического образования студентами вузов» входит в образовательную метасистему «высшее педагогическое образование» и является одним из ее элементов.

Изучение образования в процессуальном аспекте отражает его сущность - «движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов со студентами, когда студент по мере все

более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иными словами, в субъект педагогической взаимодействия» (44, с.55). Это значение присваивается понятию «образование» большинством исследователей (26; 30; 106; 165 и т.д.). В. А. Болотовым, Е. И. Исаевым и др. образование понимается «как целенаправленный процесс передачи из поколения в поколение социального опыта, обеспечивающий сохранение и развитие культурных форм жизни» (30, с.66).

Образование как качественная характеристика – это результат государственного, общественного и личного присвоения всех тех ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности. Результатом этого процесса является образованность (152, с. 27).

Б. С. Гершунский объясняет, что «...такое аспектное разделение понятия «образование» не означает нарушения его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике» (44, с. 38).

В зависимости от объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельности мышления различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное и политехническое.

В настоящее время в организации процесса высшего профессионального образования происходят серьезные изменения. Профессиональное образование в России становится неременным условием и средством достижения интеграции общественных, научных и производственных сил общества.

Направления и содержание процессов модернизации высшего образования изложены в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.), Федеральной программе раз-

вития образования в России и Государственном образовательном стандарте второго поколения, принятом в 2001г. Эти документы предполагают осуществление глубоких преобразований в содержании высшего образования. Огромное влияние на развитие образования оказал Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Он дает право высшим профессиональным учебным заведениям самостоятельно строить учебные и исследовательские процессы согласно возможностям и потребностям своих регионов, предприятий, самих студентов. При этом цели высшего учебного заведения как социального института, ответственного за наследование и воспроизводство научных знаний, культурных ценностей и норм, должны быть направлены на удовлетворение потребностей граждан в повышении их общей, научной и профессиональной культуры, нравственного и культурного развития. В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшее профессиональное образование не может больше ориентироваться на узкопрофильное изучение и познание только одной из подсистем, необходима фундаментальная подготовка специалистов (46).

В основу разработки содержания высшего профессионального образования положены принципы универсальности, интегративности, фундаментальности; профессиональности, вариативности и многоуровневости.

В работах С. Я. Батышева, Э. Ф. Зеера и др. дано определение профессионального образования.

С. Я. Батышев определяет профессиональное образование как целостный процесс обучения и воспитания личности специалиста. Результатом процесса профессионального образования является личность, владеющая комплексом знаний, умений и навыков общего и профессионального уровня, обладающая комплексом качеств, способствующих активному выполнению ею профессии, а также развитию личности. (16, с 41).

Э. Ф. Зеер подчеркивает: «Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность – подготовить личность к профессиональному труду» (68, с. 13).

Из приведенных определений следует, что профессиональное образование ориентировано на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, социально и профессионально важными качествами, профессиональной мобильностью.

Высшее педагогическое образование, как и профессиональное образование в целом, также находится в стадии реформирования.

Анализ литературы и образовательной практики дает возможность сделать вывод о том, что стратегическим направлением обновления высшего педагогического образования выступает переориентация предметно-методической подготовки на подготовку к профессии с выделением в ней особых деятельностных позиций - проектной, организационной, аналитической и др. В документе «О совершенствовании структуры и содержания высшего педагогического образования в Российской Федерации» в качестве одной из мер реформирования высшего педагогического образования указывается следующая: «Наряду с повышением уровня фундаментальной подготовки учителя расширить практическую направленность педагогического образования, усилить его инновационный компонент, повысить эффективность педагогической практики студентов» (129, с. 87).

Сегодня педагогическое образование определяется как «гуманитарное образование, обеспечивающее готовность выпускника к трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной профессиональной позиции и профессиональных умений к моделированию и проектированию вариативных способов деятельности» (156).

Наиболее важным для нашего исследования является то, что в реализации тенденций развития образования значительная роль отводится совершенствованию его содержания (30; 48; 64; 78; 119; 184).

В Законе «Об образовании» указывается, что содержание образования должно обеспечивать «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной картины мира; интеграцию лич-

ности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества» (65, с. 14).

В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко считают, что подготовка профессионала в педагогическом вузе предполагает качественное преобразование структуры и содержания образования.

Проблемами содержания образования занимались Г. Г. Гранатов, И. К. Журавлев, И. Д. Зверев, Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Н. Н. Нечаев, М. Н. Скаткин, В. С. Шубинский и др. (49; 62; 92; 106; 108; 109; 124; 152; 178; 198). В своих исследованиях они поднимают вопросы состава содержания образования, факторов и источников его формирования, принципов и уровней построения содержания, критериев отбора и представления содержания образования в нормативной документации и т.д.

Понятия «содержание образования» и «содержание обучения» нередко употребляются без должной дифференциации. И. Я. Лернер дифференцирует эти понятия по итогам процесса усвоения содержания, который завершается либо навыком в системе «знания, умения, навыки», составляющей основу содержания обучения, либо ценностным отношением как элементом содержания образования (109). Ю. В. Сенько отмечает, что существенные различия между содержанием образования и содержанием обучения остаются невыявленными (168). Б. С. Гершунский считает, что под содержанием обучения следует понимать педагогически обоснованную, логически упорядоченную и зафиксированную в учебной документации (программа, учебник) научную информацию о подлежащем изучению материале, что и определяет содержание обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности учащихся; а содержание образования составляет систему знаний, умений, навыков, черт творческой личности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и к достижению которых должны быть направлены

усилия педагогов и учащихся (44). Этому мнению придерживается и А. А. Вербицкий, по мнению которого «...содержание обучения - это система учебной информации, а содержание образования определяет те личностные и профессиональные качества человека, которые должны быть сформированы в результате осуществления взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся при этом же содержании обучения» (36, с. 24).

Исходя из позиций А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского и В. С. Леднева можно заключить, что в научной литературе содержание образования понимается шире, чем содержание обучения. Однако приведенные высказывания свидетельствуют о существовании различных подходов к определению понятия «содержание образования».

Существует три подхода к определению содержания образования. Первый подход принадлежит И. Я. Лернеру и связан с пониманием содержания образования как проектируемого опыта личности. По его мнению, содержание образования представляет собой систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения, усвоение которой обеспечивает формирование личности (109).

И. Я. Лернер, учитывая связь содержательных и процессуальных составляющих образования, рассматривает содержание как проект и как реализацию проекта непосредственно в образовательной деятельности. Опираясь на это, автор делает вывод о двойном конструировании содержания образования: до образовательного процесса и в ходе его, а, следовательно, о наличии двух проектов - инвариантного и вариативного, зависящего от конкретных условий образования (108).

Второй подход обоснован В. С. Ледневым, согласно ему, содержанием образования является содержание процесса присвоения опыта личности. В. С. Леднев предлагает следующее определение: «Содержание образования - это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» (106, с. 54).

На основе широкой трактовки содержания образования был выделен третий подход (36; 124; 168; 170 и др.). Г. Н. Сериков считает, что содержание образования - это широкое понятие, и подразумевает под ним «...не только те его аспекты, которые связаны с непосредственным присвоением образованности личностью, и которые протекают в образовательных процессах, но и те, которые направлены на всестороннее обеспечение этих процессов, начиная от деятельности администрации соответствующего образовательного учреждения и заканчивая разработкой законодательных актов в сфере образования» (170, с. 24).

Данного подхода придерживается А. А. Вербицкий, он отмечает, что содержание образования является мерой приобщения человека к развивающейся культуре и пишет о его двойственной природе: «С одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в определенной знаковой форме программы, учебника, а с другой - деятельность обучающегося с этим формализованным опытом, организованная с помощью деятельности преподавателя» (36, с. 63).

Двойственность содержания образования также отмечает Н. Н. Нечаев, выделяя содержание не в аспектах образовательного процесса и его обеспечения, а в деятельности преподавателя и учащегося. Содержание подготовки специалистов, по его мнению, в деятельности преподавателя выражено как «...нормативное, зафиксированное в учебных планах, программах и учебных материалах представление о необходимом содержании профессиональной подготовки», а в деятельности студента как содержание психологических новообразований, возникших в результате образовательного процесса (124, с. 146).

Ю. В. Сенько рассматривает содержание образования как взаимодействие трех культур: первая - социальный опыт, вторая - аккумулированная в проектах содержания образования, третья - аккумулированная в учащегося и педагога (168).

Мы в своем исследовании будем придерживаться третьего подхода к определению содержания образования, который предлагают А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев, Г. Н. Сериков. На его основе мы учитываем двойственность про-

явления содержания в профессионально-педагогическом образовании: во-первых, как содержательного обеспечения образовательного процесса и, во-вторых, как содержания этого процесса. В связи с этим содержание педагогического образования с одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в определенной знаковой форме программы, учебника по педагогической науке, а с другой - деятельность будущего учителя с этим опытом, организованная с помощью деятельности преподавателя.

Рассматривая содержание педагогического образования, мы проанализировали также требования Государственного стандарта высшего профессионального педагогического образования (ГОС), касающиеся собственно общепедагогической подготовки будущих учителей общеобразовательной школы независимо от их предметной специализации. В нем четко определяется, что все высшие педагогические учебные заведения должны строить учебно-воспитательный процесс, считаясь с необходимостью готовить студентов к выполнению тех функций, которых требует от них профессия. Будущий педагог независимо от его дальнейшей конкретной специализации должен быть профессионалом в широком смысле слова, имеющим представление о всем спектре педагогических профессий.

Для реализации требований ГОС необходимо внедрять новые образовательные технологии, которые обеспечат более эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов. Это позволило нам рассмотреть усвоение знаний как процесс познавательной деятельности, направленный на овладение знаниями, навыками, умениями.

К. К. Платонов считает, что усвоение – это «возможность практического использования ранее понятого и запомненного» (93, с.117). Термином усвоение Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская называют «познавательную деятельность, включающую целый ряд психических процессов: восприятие, память, мышление... Усвоение непосредственно связано также с особенностями личности – ее чувствами, волей и т.д.» (93, с.117).

Мы будем придерживаться определения, которое дал В. П. Беспалько: «Усвоение – психолого-педагогическое понятие, обозначающее сложный познавательный процесс, возникающий в ходе учебной деятельности и представляющий собой сознательное овладение учащимся опытом предшествующих поколений людей» (23, с.17).

Усвоение всегда выступает как процесс интериоризации, т. е. воспроизводства в формах субъективной (внутренней) деятельности первоначально внешне заданных образцов общественного опыта и средств ориентации в нем. В конце правильно построенного процесса усвоения анализ и синтез носят свернутый характер. Выполнение отдельных умственных операций, входящих в состав сложного действия, перестает осознаваться студентами в качестве самостоятельных задач; применение знаний, оперирование понятиями перестают требовать развернутых рассуждений – происходит автоматизация умственных действий.

Важное место в процессе усвоения знаний занимают способы преодоления студентами трудностей, возникающих в ходе познавательной деятельности. В результате правильно организованного и рационально построенного процесса усвоения знаний студенты овладевают их системой, познают реальные связи и зависимости предметов и явлений (60, с.302).

В. П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоения учебной информации за единицу времени: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество (23).

Нулевой уровень усвоения – понимание – характеризуется отсутствием у студентов знаний в конкретном виде деятельности, но свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, то есть о наличии обучаемости.

Первый уровень – узнавание – означает, что студент выполняет какую-либо учебную операцию, опираясь на намек, подсказку, инструкцию, алгоритм.

На втором уровне усвоения – воспроизведение – студент самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в типовых ситуациях.

Третий уровень усвоения – применение – характеризует способность студентов использовать знания, умения, навыки в нетиповых ситуациях.

Четвертый уровень усвоения – творчество – означает, что человек в известной ему сфере деятельности создает новые правила, новую технику, препараты, алгоритмы действий, то есть новую информацию (23, с.69).

Такой деятельностный подход очень важен для формирования целей педагогического образования.

Мы в своем исследовании уровни усвоения обозначаем как:

- 1) малоэффективный – студент выполняет учебную операцию, опираясь на инструкцию, алгоритм;
- 2) достаточно эффективный - студент самостоятельно использует знания, умения, навыки в типовых и нетиповых ситуациях;
- 3) эффективно-творческий - студент в педагогической деятельности создает новые правила, новые методики, алгоритмы действий.

Эффективность усвоения зависит не только от того, что усваивается, но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм и методов. Зачастую овладение профессиональной деятельностью будущими учителями происходит в рамках иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями, сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Выход мы видим в создании активной образовательной среды, использования активных форм, методов и средств образования, изменения функций преподавателя.

Решение проблемы эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями предполагает выбор теоретико-методологической стратегии, методико-технической тактики, в качестве которой может использоваться сразу несколько подходов к решению поставленной проблемы. Таковыми, по нашему мнению, являются аксиологический, системный, профессионально-личностный, рефлексивно-деятельностный, контекстный и модульный.

Рассмотрим особенности использования данных подходов при решении нашей проблемы.

Аксиологический подход - это способ познания явлений и предметов с позиции их ценности, он позволяет выявить приоритетные педагогические ценности в образовании, воспитании и саморазвитии личности. Эффективное применение аксиологического подхода к проблеме подготовки будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности представлено в работах Н. П. Аникеевой, А. М. Булынина, С. Г. Вершловского, Н. Ю. Гузевой, И. Ф. Исаева, А. В. Кирьяковой, Л.Х. Магамадовой, Н. С. Розова, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова.

Опираясь на данные соответствующих источников, мы выделили наиболее значимые для нашей монографии положения:

- сущность педагогической культуры, подобно сущности культуры в целом, может быть определена как совокупность материальных и духовных ценностей;

- ценностные ориентации выполняют роль связующего звена между смыслом и значением, интегрируя внешние воздействия и внутренние механизмы личности, определяют общий тонус ее активности в поведении и деятельности (19;67);

- в основе процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя лежит теоретическая концепция ориентации студента на педагогические ценности; в ходе процесса ориентации происходит преобразование личности, в основе которого – присвоение ценностей наиболее значимых для личности, выделение иерархической системы профессионально-ценностных ориентаций (79; 175);

- усвоение педагогических ценностей более эффективно осуществляется в процессе квазипрофессиональной деятельности студента, в ходе которой происходит их субъективизация; уровень субъективизации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития будущего учителя (В. А. Сластенин, ИФ. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов и др.).

Из выделенных тезисов следует, что усвоение содержания педагогического образования будущим учителем предполагает построение модели профессионально-педагогической культуры, ядро которой составляют педагогические ценности.

Системный подход обеспечивает интеграцию и генерализацию знаний, при которой специальные науки сохраняют самостоятельность и специфичность, а их фактические данные и теории объединяются вокруг общего основания – системных методов исследования (Ю. А. Конаржевский). Общенаучная разработка системного подхода представлена в трудах А. Н. Аверьянова, М. Б. Блауберга, А. Н. Умова, Э. Г. Юдина и, как известно, достаточно плодотворно применяется и в педагогике (В. П. Беспалько, Б. Г. Гершунский, Т. А. Ильина, Ю. А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г. Н. Сериков).

Основными принципами системного подхода при исследовании педагогических объектов являются:

- 1) определение объекта и предмета исследования как систем;
- 2) выявление составляющих элементов (в частности идей и понятий) и компонентов этих систем и связей между ними;
- 3) определение условий эффективного функционирования и развития этих систем;
- 4) построение модели управления системами.

Эти принципы были разработаны Т. А. Ильиной (73, с. 3) на основе рекомендаций Э. Г. Юдина.

Исходя из данных принципов мы рассматривали процесс педагогического образования студентов вузов (объект исследования) как систему. Их использование обеспечивает определение предмета исследования, его состава, выявление связей, определение педагогических условий, построение модели исследуемого процесса.

Профессионально-личностный подход учитывает взаимосвязь и взаимодействие личностного и профессионально-деятельностного подходов в процессе

подготовки студента. Он рассматривает в комплексе личностную позицию будущего учителя, его профессиональные знания и умения, т.е. личности как профессионала. Суть данного подхода в том, что при моделировании основных направлений и содержания подготовки в системе вузовского образования необходимо иметь четкое представление о конечной цели педагогического образования – модели личности учителя как человека и профессионала. Данный подход представлен в работах О. А. Абдуллиной, К. М. Дурай-Новаковой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова. Он также был использован в нашем исследовании как на этапе теоретического осмысления проблемы, так и в процессе практической апробации.

Мы использовали данный подход при выявлении сущности профессионального становления личности будущего учителя, анализе процесса усвоения содержания педагогического образования. Определение взаимосвязей системы профессионального образования с компонентами процесса усвоения данного образования, выделение комплекса педагогических условий организации процесса усвоения содержания педагогического образования студентами педагогических вузов также проходило с использованием положений профессионально-личностного подхода. Кроме того, принимая идею о том, что моделировании основных направлений и содержания подготовки будущего учителя в системе вузовского образования должно быть жестко связано с четким представлением о конечной цели, мы учитывали в своей модели:

- 1) необходимость выделения причинно-следственных связей между всеми основными структурными компонентами как самой модели, так и личности обучающегося;
- 2) необходимость сохранения единства между структурообразующими элементами.

Последнее было особенно важно, поскольку, говоря об указанном единстве применительно к личности будущего специалиста, мы имеем в виду не суммарную категорию, а качественно новое образование. Целостность последнего со-

стоит в том, что реализовать профессионально-личностную позицию студент может лишь посредством профессиональных знаний, сформированных у него в виде целостной картины будущей деятельности, а воспользоваться полученными знаниями можно только, владея профессиональными умениями.

Для того, чтобы процесс усвоения студентами учебного материала был более управляем, нами учитывались идеи рефлексивно-деятельностного подхода. Он был раскрыт в работах В. Н. Козиева, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Петровского, Н. Ю. Посталюк, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. Исследователи считают, что рефлексивно-деятельностный подход представляет собой особую форму включения личности в познавательную и практическую профессионально-педагогическую деятельность творческого характера.

Идея рефлексивности в том, что процесс усвоения содержания педагогического образования становится более управляемым с включением механизмов рефлексии. Идея деятельности предусматривает личностное включение студента в учебную деятельность.

Рефлексивно-деятельностный подход представляет собой особую форму включения студента в учебную деятельность. Рефлексивная позиция, являясь механизмом активного усвоения личностью знаний, позволяет более полно подготовить будущего педагога к его профессиональной деятельности.

Положения рефлексивно-деятельностного подхода учитывались нами при выделении структурных компонентов усвоения содержания педагогического образования и при определении педагогических условий эффективности данного процесса.

В технологическом подходе систематизирующей составляющей является технология, благодаря которой осуществляется взаимодействие педагога и учащихся. Данный подход, широко представленный в работах зарубежных (Б. Блум, Д. Брунер, В. Коскарелли) и отечественных исследователей (В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызина), является не только методом научного познания, но и практическим подходом к целостному построению изучаемого процесса. Кроме того, он представляет собой строгое

научно-обоснованное проектирование рассматриваемого процесса, его планомерное и последовательное воплощение на практике, с отслеживанием получаемых результатов, а также точного воспроизведения гарантирующих успех педагогических действий.

Основные положения технологического подхода, выделенные и систематизированные И. Ф. Исаевым, А. И. Мищенко, В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым (139, с.331), имеют особое значение для нашего исследования:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная теоретико-методологическая позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- педагогическая технология строится на основе системного подхода, предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся;
- элементы предлагаемой педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимыми в рассматриваемых условиях, с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучающимися;
- органическая часть педагогической технологии – диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Перечисленные выше положения технологического подхода учитывались нами при разработке методики усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода; при построении программы диагностики эффективной организации процесса усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода; при выделении педагогических условий; при построении логики организации экспериментального исследования и доказательства достоверности его результатов.

Исследователи контекстного подхода (А. А. Вербицкий, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Суркова, О. К. Тихомиров и др.) его сущностной характеристикой считают

последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых), предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они представляют собой динамическую модель перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности (36, с.8).

Для целей нашего исследования наибольший интерес представляют следующие идеи данного подхода:

- обучение студентов не оторвано от других сфер социальной практики и не сводится к процессам передачи информации, формированию умений и навыков студента. Вуз является целостным социальным институтом, сущность которого раскрывается в социальных отношениях, по поводу и в процессе формирования личности будущего специалиста;
- разностороннее развитие личности формируется в разнообразных видах деятельности. Это предполагает моделирование целевой структуры педагогической деятельности в процессе профессионального становления будущего учителя;
- процесс профессионального становления студентов по возможности должен моделировать их будущую профессиональную деятельность.

А. А. Вербицкий обоснованно предлагает при организации учебной деятельности студентов, в рамках контекстного обучения, ориентироваться на модель действия специалиста. По его мнению, «чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершить двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию поступку» (36, с. 55).

Контекстный подход в нашем исследовании являлся основным при организации эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами, позволяя с помощью современных образовательных технологий задавать контекст будущей профессиональной деятельности студента.

В основе модульного подхода исследователями (П. А. Юцявичене, И.Прокopenко, Н.Никандрова, Н. Б. Лаврентьева, И.Марцинковский) была положена

концепция П. Я. Гальперина поэтапного формирования умственных действий. По мнению П. А. Юцявичене, «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» (201, с.24). В условиях модульного подхода содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению. С помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой последующей встрече с педагогом. Таким образом, в условиях педагогической технологии модульного обучения взаимодействие педагога и обучаемого осуществляется на принципиально новой основе.

Основополагающие идеи модульного подхода заключаются в следующих принципах:

- принцип модульности;
- принцип гибкости;
- принцип осознанной перспективы;
- принцип разносторонности консультирования;
- принцип паритетности (102).

Вышеперечисленные принципы адекватно взаимодействуют с общедедактическими принципами. В нашем исследовании мы попытались наметить пути оптимального использования идей модульного подхода в целях создания комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

В качестве недостатка модульного обучения Н. Б. Лаврентьева определяет то, что оно не обеспечивает формирования психологических компонентов

профессионального образования: не формирует профессиональные мотивы и ценности, не дает целостного представления о профессиональной деятельности (102, с.141).

Основной способ преодоления этих недостатков мы видим в совмещении технологии контекстного обучения и технологии модульного обучения. Контекстно-модульное обучение, по нашему мнению, имеет ряд преимуществ:

- организует плодотворную самостоятельную работу обучающихся;
- помогает использовать огромный спектр методов обучения;
- позволяет индивидуализировать педагогический процесс;
- делает эффективным и достоверным контроль знаний через системы обратной связи и самоконтроля;
- способствует формированию мотивации к учению и мотивации к будущей трудовой деятельности.

Контекстная технология задает цель, которая реализуется модульной программой, имеющей явные преимущества в способе достижения цели (101, с.82).

В рамках контекстного подхода обучающий модуль переходит в разряд деятельностного модуля. Н. М. Яковлева определяет такой модуль «как интеграцию содержания, форм и методов обучения, подчиненных определенной теме учебного курса или актуальной научно-педагогической проблеме и направленных на решение задач профессионально-творческой подготовки будущих педагогов-воспитателей" (207, с.96).

Избранные нами подходы находятся не просто в тесной взаимосвязи, они обнаруживают между собой некое единство. Вместе с тем, учитывая главную направленность нашего исследования, мы выделяем в качестве доминирующего контекстно-модульный подход. Аксиологический, системный, профессионально-личностный, рефлексивно-деятельностный, контекстный, модульный подходы, содержащие в себе научный аппарат исследования и идеи реализации конкретной исследовательской задачи, базируясь на контекстно-модульном, взаимодополняют друг друга, интегрируя в себе лучшие стороны для достижения поставленной нами цели исследования.

Таким образом, в рамках нашего исследования актуальной становится проблема усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода. Состояние решения этой проблемы в педагогической теории и образовательной практике характеризуют следующие положения:

1. Содержание в профессионально-педагогическом образовании проявляется: во-первых, как содержательное обеспечение образовательного процесса и, во-вторых, как содержания самого этого процесса.

2. Необходимо создание активной образовательной среды, использование активных форм, методов и средств образования, изменение функций преподавателя, внедрение новых образовательных технологий.

3. Эффективность решения проблемы усвоения содержания педагогического образования зависит от выбора подходов как общей теоретико-методологической стратегии. Наиболее продуктивными, по нашему мнению, являются контекстно-модульный, аксиологический, системный, профессионально-личностный, рефлексивно-деятельностный подходы.

1.2. Требования контекстно-модульного подхода к усвоению содержания педагогического образования студентами вузов

Целью данного параграфа мы ставим выделение положений и формулировку требований контекстно-модульного подхода, с учетом которых может быть осуществлено усвоение содержания педагогического образования студентами вузов.

Понятие «контекст» определяется как законченная в смысловом отношении часть текста, высказывания, позволяющая установить значение входящего в нее слова или фразы; об окружении, связях и отношениях, влияющих на понимание тех или иных явлений, ситуаций и т.п. (96).

В педагогике и психологии понятию «контекст» отводится одна из основных ролей в процессе переработки информации, так как благодаря контексту человек осмысливает продукт восприятия. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего (36, с.36). Величковский Б. С. считает, что контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации (35).

Понятие “контекст” может обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными (111).

С этой позиции учебный процесс в вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает те закономерности, которые существуют в обществе. Если речь идет о профессиональных действиях, то на этапе профессиональной подготовки необходимо собрать как можно больше информации о ситуации, в которой эта профессия реализуется. Профессиональная подготовка должна осуществляться с максимально полным учетом особенностей реальной профессии.

Исходя из этого, в дальнейшем, говоря о контексте, мы будем иметь в виду ситуацию, в рамках которой рассматриваются и внешние условия, и субъект, и люди, с которыми осуществляется контакт.

Одним из направлений повышения эффективности усвоения содержания профессионального образования, по мнению А. А. Вербицкого, Н. Б. Лаврентьевой и др., является создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности.

Технология контекстного обучения относится к числу базовых технологий профессиональной подготовки студентов.

Данную технологию целесообразно положить в основу педагогического процесса, т.к. она предполагает качественно иные, в отличие от традиционных,

структуры взаимодействия преподавателей и студентов. Такого рода взаимоотношения складываются на основе самостоятельности и добровольного признания студентами стимулирующей роли преподавателя, которые проявляются в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему.

Смысл контекстного обучения его исследователи видят в том, что обучение какой-либо деятельности, в том числе и профессиональной, может успешно осуществляться посредством моделирования в обучении предметного и социального содержания предстоящей деятельности (36). Т.е. идет обучение учебной деятельностью с ведущей ролью лекций и семинаров, квазипрофессиональной, воплощающейся в играх, спецкурсах, спецсеминарах, учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика). Этим трем формам деятельности А. А. Вербицкий и Н. Б. Лаврентьева сопоставляют три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные (36, с.69).

В семиотических обучающих моделях система заданий, предполагает работу с текстом и переработку знаковой информации. Модели такого типа предметную область деятельности развертывают с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу.

Имитационные обучающие модели включают учебные задания, предполагающие выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью. Т.е. студент, изучая какой-либо материал, не просто усваивает новую для него информацию, но и пытается с ее помощью и на ее основе включить себя в ситуацию решения профессиональных, учебно-профессиональных и квазипрофессиональных задач.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. (36, с. 70).

Контекстное обучение позволяет объединить эти три модели, усилив их позитивную сторону, поскольку в контекстном обучении содержание подготовки специалиста включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе (101, с.20).

Специфика педагогического образования, осуществляемого на основе контекстного подхода, состоит, прежде всего, в принципах его построения.

Рассмотрим этот вопрос с общепедагогической и профессионально-педагогической точек зрения.

В работе Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева и др. выделяются следующие принципы в профессиональном педагогическом образовании:

- деятельностного понимания профессии;
- научности;
- непрерывного обновления профессиональной подготовки;
- воспроизводимости процесса обучения и его результатов;
- синтеза результатов, полученных в смежных с дидактикой областях знаний (153, с. 32).

Из всех приведенных принципов наиболее важным для нашего исследования является принцип деятельностного понимания профессии по той причине, что выполнение данного принципа предусматривает порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, условий для творчества в обучении.

В профессиональном образовательном учреждении важное значение имеют принципы активного обучения. Один из вариантов этих принципов сформулирован С. Б. Голубом:

- равновесия между содержанием и методами обучения;
- входного контроля;
- соответствия содержания и методов целям обучения;
- проблемности;

- «негативного опыта»;
- непрерывного обновления;
- опережающего обучения;
- диагностирования;
- экономии учебного времени;
- выходного контроля (45).

С нашей точки зрения, данный комплекс принципов не может быть положен в основу нашего исследования, так как не обеспечивают формирование социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений.

Основополагающими в активном обучении контекстного типа, по мнению А. А. Вербицкого и Н. Б. Лаврентьевой, являются следующие принципы:

1) моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов: предметное и социальное содержание данной деятельности моделируется с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств;

2) единства содержательной и процессуальной стороны подготовки: при проектировании содержания учебного предмета и учебного материала, в них обозначается не только содержание само по себе, но и способы передачи содержания и усвоения;

3) совместной деятельности: формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений;

4) активности личности: студент как субъект учения ставится в деятельностную позицию;

5) проблемности: эффективность организации процесса усвоения материала повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, практическая направленность (36, с. 73).

Эти принципы задают общее направление контекстного обучения в его целях, содержании и методике организации.

Исходя из всего вышесказанного, выделим те принципы контекстного обучения, которые, по нашему мнению, наиболее важны для нас в рамках нашего исследования:

- деятельностного понимания профессии;
- последовательного моделирования;
- единства содержательной и процессуальной стороны подготовки;
- совместной деятельности;
- активности личности;
- проблемности.

Выполнение данных принципов в педагогической деятельности ведет к более эффективной организации процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

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

С нашей точки зрения, педагогические дисциплины имеют все возможности для осуществления контекстного обучения. Педагогическая деятельность является одновременно и массовой, и творческой. Если педагогическая деятельность – массовая, то она требует относительно типовой системы управления. А поскольку педагогическая деятельность – творческая, то она предполагает создание возможностей для самореализации личности каждого педагога, т.е. для выявления и формирования творческой индивидуальности учителя. Студент педагогического вуза должен стать активным субъектом, реализующим в педагогической профессии готовность доопределять задачи, умение вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности. Этому способствует активное обучение, т.е. контекстное.

Содержание образования при контекстном обучении представлено не только в логике науки, как в традиционном обучении, но и, прежде всего, в логике будущей профессиональной деятельности. Знания при этом выступают

средством регуляции динамически моделируемой профессиональной деятельности, взятой в ее предметном и социальном контекстах. Тем самым акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на ситуацию практического действия, а учебная информация, становясь ориентировочной основой, обретает статус знания, отражающего в его сознании мир профессии (38). Преподаватель, формируя содержание образования идет не от содержания учебного предмета, подбирая к нему подходящие задачи и упражнения, а от анализа самой профессиональной деятельности, в которой выделяются типовые профессиональные задачи, разрабатываются соответствующие учебно-педагогические задачи и определяется их место в учебном процессе.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает социальная проблемная ситуация, требующая от студента для своего разрешения продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласования интересов, взаимодействия и общения, а значит, предполагаются не только компетентные предметные действия, но и, прежде всего, поступки.

Отбор содержания обучения идет в двух встречных направлениях: со стороны науки и со стороны профессиональной деятельности с учетом требований семиотики (синтаксических, семантических и прагматических) и психолого-дидактических требований, определяющих легкость и адекватность восприятия и эффективность усвоения этого содержания.

Система профессиональных задач и функций определенным образом ориентирует содержание учебных предметов, делает их средством творческого видения и преобразования действительности. Такое построение содержания обучения позволяет решить проблему фундаментализации и профессионализации подготовки специалиста.

Кроме того, содержание образования может быть распределено в адекватные ему формы организации учебной деятельности студентов - собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной (36). Основные формы организации учебно-воспитательного процесса: лекция, семинар, практические занятия, деловая игра, НИРС, самостоятельная работа.

Смысл использования в педагогических дисциплинах контекстных форм образовательного процесса мы видим в следующем:

- повышении познавательной активности будущих учителей, интереса к учебным занятиям;
- создании у студентов установки на творческую профессиональную деятельность, на постоянный поиск;
- развитии инициативы, творческого потенциала личности студента;
- создании комфортной среды для обучения и воспитания личности будущего педагога;
- формировании оперативных профессиональных умений.

В контекстном обучении идет развитие лекционной формы от классической информационной через ряд промежуточных до такой, которая воссоздает реальные формы взаимодействия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы, и уже перестает быть собственно лекцией. В соответствии с этим выделяются следующие типы лекций: информационная, проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция.

Перспективы повышения качества подготовки будущего педагога мы связываем, в частности, с внедрением лекций проблемного характера. Успешность такой лекции обеспечена, во-первых, проблемностью ее содержания, во-вторых, проблемным обучением, стимулирующим мотивированную активность, в-третьих, совместной познавательной деятельностью преподавателя и студентов и, в-четвертых, специальной направленностью, связанной с сегодняшним временем и профессиональными аспектами педагогической деятельности (103)

Проблемная лекция содержит следующие акты познавательной учебной деятельности: анализ информации, содержащейся в задаче, и той дополнительной информации, которую вводит преподаватель во время разъяснения отдельных положений и понятий; построение гипотезы – выбор варианта решения, оценка гипотезы в ходе обсуждения с преподавателем.

Педагогическое моделирование учебного процесса через проблемное построение лекции, включение в нее проблемных педагогических задач и последовательное развертывание процесса их решения способствует принятию слушателями учебных познавательных целей и включению их в систему активных познавательных действий.

Другая форма лекции контекстного типа – лекция-визуализация – является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности. Профессионально важным качеством представителей педагогической профессии является способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму. Метод визуализации способствует формированию профессионального педагогического мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания образования.

Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринятым, этот образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. Студенты приобретают сугубо педагогические навыки – как можно разнообразить подачу учебного материала.

Проблемное построение содержания учебного материала по педагогике в живом педагогическом общении двух преподавателей между собой можно осуществить в еще одном типе лекции – лекции вдвоем. Основной замысел проведения такой лекции состоит, во-первых, в том, чтобы компетентно осмыслить ту или иную профессиональную ситуацию с позиции разных наук (педагогики, психологии, физиологии и т.д.), научных школ. Во-вторых, прием чтения лекции вдвоем позволяет лучше акцентировать внимание студентов на наиболее важной информации: когда один из преподавателей сообщает наиболее важные положения, второй на конкретных фактах раскрывает их суть, показывает пути использования этих идей. В третьих, лекция вдвоем может использоваться для постановки и решения образовательных проблем. При этом один из преподавателей ставит вопросы, формулирует проблемы, а второй раскрывает, как эти проблемы

можно разрешить. Эта форма обучения учит студентов выделять главное и акцентировать на нем внимание аудитории.

Практикуются такие лекции в педагогических вузах в цикле обзорных перед государственным экзаменом по психолого-педагогическим дисциплинам. Например, на темы дидактики и методики преподавания (педагог и методист), на темы воспитания и психологии (педагог и психолог).

Лекция с заранее запланированными ошибками реализует необходимость развития у будущих учителей умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Преподаватель закладывает в содержание такого типа лекции определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Задача слушателей состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. Студент сам учится проводить нестандартные, эмоционально окрашенные занятия.

Основная цель лекции-пресс-конференции – выявление круга интересов и потребностей будущих педагогов, степени их готовности к работе, определение перспектив развития усвоенного содержания в последующих разделах. Такую лекцию целесообразно проводить для углубленного и разностороннего ознакомления студентов с содержанием обучения, воспитания, с опытом работы лучших педагогических коллективов. Назвав тему лекции, преподаватель просит слушателей письменно задать ему вопросы по данной теме. Затем лектор сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию, опираясь на данные вопросы. В завершении лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

Описанные типы лекций означают отказ от традиционного информирования обучающихся относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и студентами.

Реализации диалогических отношений между ними способствует также и семинар, как форма организации контекстного обучения.

На семинаре рассматривается то содержание педагогических дисциплин, которое моделирует живое общение будущих учителей и дает практику теоретической работы, с введенными на лекциях понятиями, определениями, закономерностями. Формами контекстного обучения могут быть семинар-дискуссия, семинар-исследование и т.д.

Семинар-дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование таких профессионально важных качеств представителей педагогической профессии как рефлексивное мышление, умение совместно участвовать в разрешении теоретических проблем, воспитывает дискуссионную культуру. Открывается возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Существует несколько типов семинаров-дискуссий: «круглый стол», «панельная дискуссия», «форум», «симпозиум», «дебаты», «судебное заседание», «аквариум».

«Круглый стол» - это беседа, в которой на равных участвуют все участники небольшой группы студентов, во время которой происходит обмен мнениями, педагогическими находками как между ними, так и с остальной частью группы.

«Панельная дискуссия» - это заседание экспертной группы из 4-6 человек с заранее назначенным председателем, на заседании вначале обсуждается намеченная педагогическая проблема, а затем они излагают свои позиции всей группе.

«Аквариум» - это обсуждение такого материала, содержание которого связано с противоречивыми подходами в педагогической науке, конфликтами, происходящими в процессе обучения и воспитания. При обсуждении проблемы преподаватель делит группу на подгруппы, участники подгрупп выдвигают представителя, который будет говорить и принимать решение от имени подгруппы. После рассмотрения всех вариантов от всех подгрупп принимается окончательное решение по дискутируемой проблеме.

На семинаре-исследовании по педагогическим дисциплинам студенты в подгруппах «доисследуют», обсуждают заранее подготовленные преподавателем проблемные вопросы, используя любые источники информации (книги и периодические издания по педагогике, диагностирование и эксперимент на педагогической практике в средних учебных заведениях и т.д.). Затем идут доклады подгрупп, а на последнем этапе работы семинара вырабатывается позиция всей студенческой группы. Такие семинары используются, прежде всего, для подготовки студентов к НИРС или к дипломному проектированию по педагогике. Семинар-исследование несет на себе печать руководителя, здесь много импровизации, личной стилистики, многообразия форм и мало общих схем.

Семинары контекстного типа отражают формы реальных отношений людей, занимающихся профессионально-творческим трудом. Студенты получают реальную педагогическую практику формулирования и отстаивания своей точки зрения, осмысления системы аргументации.

На практических занятиях студенты убеждаются на собственном опыте в истинности теории, получают опыт ее использования как средства регуляции квазипрофессиональной деятельности, усваивают профессиональные приемы профессиональной педагогической деятельности, анализируют педагогический процесс, корректируют педагогические ошибки.

С позиции технологии контекстного обучения учебную игру Н. Б. Лаврентьева характеризует как форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда (101, с.52).

Шмаков С.А. отмечает, что учебно-познавательная игра позволяет заложить в обучение предметный и социальный контексты, важные для будущей трудовой деятельности (196, с.111). Обучающий характер дидактических игр основан на важнейшей закономерности игровой деятельности – стремлении действовать по мотивам воображаемой ситуации.

Существует три класса дидактических игр: это целенаправленные игры, имитации и анализ конкретных ситуаций типа деловой игры. Все остальные игры

к дидактическим не относятся и могут быть охарактеризованы как игровая деятельность (81, с.152).

Под деловыми играми понимают игровую имитационную модель, которая воссоздает условия, содержание, отношения, динамику профессиональной деятельности (36; 143; 196).

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

Квазипрофессиональная деятельность успешно реализуется и в научно-исследовательской работе, как форме организации контекстного обучения.

В НИРС по педагогике в контекстном обучении основное внимание уделяется собственно исследованию, самостоятельному аспектному изучению процесса обучения и воспитания учащихся, диагностике развития школьников, проведению опытно-экспериментальной работы по формированию тех качеств личности и обучению тому, что определено в теме исследования и его предмете. Научно-исследовательская работа студентов продолжается в течение трех лет и на ее основе защищается дипломная работа.

Особо значимое место в системе контекстного обучения отводится формам самостоятельной работы студентов. Для этого надо обеспечить такую организацию воспитательного процесса, при котором происходило бы эффективное усвоение содержания образования. «Если вести речь о формировании в вузе не просто квалифицированного специалиста, а творческой личности, гражданина своего общества, то необходимо предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития. Эти возможности предоставляются в активном обучении, где задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых студент выбирает наиболее соответствующие его индивидуальности». (36, с. 29)

Т.е. процесс образования в данном случае строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией целей. В связи с этим важным является вопрос определения уровней целей и содержания педагогического образования.

В. П. Беспалько, П. И. Третьяков и И. Б. Сенновский выделяют следующие уровни цели и соответствующее им содержание (табл.1.) (23, 182).

Таблица 1

Уровни цели образования и соответствующее им содержание

Уровень цели	Содержание цели
Высший (перспективный)	Развитие способностей личности
Средний (промежуточный)	Функциональная грамотность Навыки содержания образования
Низший (ближний)	Общеучебные умения и навыки Специальные учебные умения и навыки Экономическая грамотность Компьютерная грамотность Знание иностранных языков

Такой подход очень важен в качестве критерия выбора форм обучения для достижения конкретного уровня знаний по педагогическим дисциплинам. Применение творческих форм контекстного обучения, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, семинар-дискуссия, деловая игра при низшей цели педагогического образования, окажется мало эффективной. НИРС, лекция-конференция могут использоваться только на высшем уровне.

Использование форм, методов и средств контекстного обучения позволяет, в отличие от традиционного обучения, более эффективно решать ряд задач:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;
- создавать целостное представление о будущей профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах;
- формировать системное мышление специалиста;

- повышать культуру внутригруппового взаимодействия, формировать навыки конструктивного общения при решении коллективных задач;
- формировать навыки индивидуального и совместного принятия решений (36).

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

Продуктивной реализации данных задач в связи с контекстным подходом способствует также модульная организация учебного курса, т.к. она имеет явные преимущества в способе достижения цели. Внедрение модульной организации образовательного процесса позволяет экономить учебное время и средства обучения, оптимизирует процесс обучения, влияет на повышение качества результатов образования, усиливает исследовательский аспект в учебной работе, позволяет внедрять в практику элементы индивидуальной «доводки» обучаемого до необходимого результата обучения.

Модульная организация дисциплины и учебного процесса является частным проявлением принятой в современной дидактике теории модульного обучения. Модульное обучение зародилось и приобрело известность в вузах и институтах повышения квалификации США, ФРГ, Англии и других стран. В нашей стране наиболее полно основы модульного обучения были разработаны П. А. Юцявичене, М. А. Чошановым, П. И. Третьяковым, И. В. Сенновским и др. В настоящее время теория модульного обучения находит свое применение в теории и методике обучения школьников, студентов вузов; в системе переподготовки кадров.

Большинство исследователей считают, что сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся с разной степенью самостоятельности работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по до-

стижению поставленных дидактических целей. Функции педагога, при этом, варьируется от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей (55; 190; 191; 201; 202).

Основной структурной единицей модульного обучения является модуль. В литературе предъявлен широкий спектр толкований данного понятия: от узкого, приближенного к техническому, до достаточно широкого, включающего основные характеристики и компоненты модуля. Так, в международной практике модуль часто понимается как функциональный узел, и в этом контексте он рассматривается как основное средство модульного обучения; законченный блок информации (202). В соответствии с подобным толкованием, П. А. Юцявичене, А. Дахин, Т. Н. Шаламова и другие исследователи рассматривают учебный модуль как целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности (55; 191; 202). С. Я. Батышев дает ему следующее толкование: «Модуль - это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» (15). А. В. Макаров, З. П. Трофимова, Н. М. Яковлева характеризуют такой учебный модуль как интегративный, так как он имеет:

- свое содержание в виде логически завершенного блока в рамках учебного курса;
- собственные цели обучения по данному содержанию;
- технологическое и методическое «оснащение», обеспечивающее дидактический процесс в соответствии с целями обучения;
- организационные формы обучения, необходимые для дидактического процесса (113; 207).

Таким образом, построение учебного курса с помощью интегративных модулей позволяет в целостности реализовать компоненты педагогической системы. Анализ данных точек зрения на модульную организацию процесса обучения позволил нам обосновать свою позицию в этом вопросе.

Итак, под учебным модулем мы будем понимать относительно самостоятельную единицу учебной программы, которая:

- имеет определенные дидактические цели, спроектированные на основе общей цели обучения;
- ориентируется на конкретное учебное содержание, ядром которого может быть какая-либо научная идея, система понятий, принципов и т.д.;
- интегрирует в себе определенные методы, формы, средства обучения;
- сопровождается контролем знаний и умений студентов;
- характеризуется целостностью, структурностью, завершенностью.

При таком понимании обучающий модуль переходит в разряд деятельностного модуля, предусматривающего формирование знаний, умений и профессионально-значимых интеллектуальных качеств личности.

Технология модульного обучения нацелена на индивидуальную основу или групповую самостоятельную работу учащихся, что дает возможность самореализоваться каждому будущему педагогу. При построении учебного курса «Педагогика» с помощью интегративных модулей происходит экономия не только по времени, но и по затратам усилий преподавателя на организацию учебного процесса. Данная технология может воспроизводиться и тиражироваться независимо от индивидуальных особенностей педмастерства преподавателя, условий и материально-технического обеспечения учения. Глубина и полнота знаний обеспечена оптимальным наполнением содержания обучения педагогическими дисциплинами, соответствующего Государственному образовательному стандарту.

Определение структуры модуля основывается на дидактических целях. Нами принимается классификация целей обучения (целей профессиональной подготовки в аспекте нашего исследования), предложенная П. А. Юцявичене:

1. Комплексная дидактическая цель (в нашем случае она определяется социальным заказом).
2. Интегрирующие дидактические цели (отражаются в учебных программах).

3. Частные дидактические цели (это цели педагогических дисциплин, разделов педагогических дисциплин, отдельных учебных занятий) (203).

Используя данную классификации целей обучения преподаватель может определить необходимую структуру модуля, что поможет эффективной организации процесса усвоения содержания педагогического образования студентами.

Н. Б. Лаврентьева в зависимости от цели предлагает следующую классификацию модулей:

- 1) модуль познавательного типа;
- 2) модуль рецептурно-операционного типа;
- 3) модуль системно-операционного типа (102).

С учетом специфики процесса овладения профессиональной деятельностью Н. Б. Лаврентьева вводит понятие учебного модуля как определенного объема учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности на заданном уровне обучения (102). При этом содержание и структура учебного модуля могут варьироваться в зависимости от конкретной дисциплины, ступени образования, уровня обученности студентов, личного профессионального опыта преподавателя. Учебный модуль включает в себя информацию и о профессиональной деятельности, и о материале учебных дисциплин.

В теории профессионального образования при выделении модулей исходят из специфики профессии, учета изучаемых профессионально-значимых явлений и предметов. Модули в педагогических дисциплинах конструируют на основе изучаемых объектов и предметов, процессов и явлений педагогической науки (дидактики, теории воспитания).

В основе дидактической системы технологии модульного обучения П. А. Юцявичене были положены следующие принципы:

- принцип блочности (порционности) в подходе к определению целей и содержания обучения;
- принцип структурирования отобранного материала (текстуально и графически) в отдельные элементы;

- принцип динамичности (посредством целеполагания, вычленения отдельных элементов);
- принцип гибкости и универсальность модульных схем;
- принцип логичности, последовательности элементов содержания обучения;
- принцип паритетности модульного обучения: технология его организации предполагает совместный выбор педагогом и обучающимися оптимальных способов сотрудничества в учебном процессе. Функции педагогического управления как бы делегируются модульной программе, в которой они трансформируются в функции самоуправления;
- принцип системного квантирования, реализуемый в данной технологии, предполагает сжатие учебной информации и учитывает определенные психолого-педагогические закономерности. Так как учебный материал большого объема запоминается с трудом, то учебный материал, компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие, а выделение в изучаемом материале смысловых опорных пунктов, способствует эффективности запоминания (202).

В ходе исследования мы установили, что при профессиональной подготовке будущего учителя принцип блочности «поглощает» принцип структурирования отобранного материала в отдельные элементы.

Г. В. Лаврентьев и Н. Б. Лаврентьева предлагают несколько иной комплекс принципов:

- принцип модульности,
- принцип проблемности,
- вариативности,
- паритетности. (100)

Так как данные принципы лежат в основе технологии модульного обучения реализуемой в профессиональном образовании, то они в полном объеме могут быть положены в основу обучения педагогическими дисциплинами.

Н. М. Яковлева указанную совокупность принципов дополняет принципом технологичности. Под технологичностью профессиональной подготовки будущего учителя она понимает принцип, в соответствии с которым осуществляется реализация процесса профессиональной подготовки путем разделения его на систему последовательно взятых процедур и операций (207, с.119).

Анализ данных комплексов принципов позволил нам обосновать свою позицию в этом вопросе. Мы будем считать, что технология модульного обучения реализуется в соответствии с такими принципами как:

1. Принцип модульности. В соответствии с этим принципом обучение педагогическими дисциплинами строится по отдельным функциональным блокам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

2. Принцип проблемности отражает психолого-педагогическую закономерность, согласно которой эффективность организации процесса усвоения учебного материала будущими учителями повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, практическая направленность.

3. Принцип вариативности требует построения модульных программ и модулей таким образом, чтобы обеспечивалась возможность их приспособления к индивидуальным способностям студентов и особенностям их будущей педагогической деятельности.

4. Принцип паритетности. Студент и преподаватель должны находиться в субъектно-субъектном взаимодействии. Этот принцип направлен на создание положительного психологического климата в отношениях между ними и создания благоприятных условий передачи педагогического опыта.

5. Принцип технологичности предполагает реализацию процесса профессиональной подготовки будущих учителей путем разделения его на систему последовательно взятых процедур и операций.

Реализуются данные принципы в организационных формах модульного обучения: лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, педагогическая практика.

Модульное обучение обеспечивает соответствие результатов стандартам профессионального образования. Конструирование модулей позволяет успешно реализовать три этапа контроля (входной, промежуточный и выходной) наиболее значимых профессионально-педагогических и методических знаний, умений и навыков студентов. Возможность определения уровня подготовки обучаемых подкрепляется разработкой в контролирующей части модуля вопросов, заданий, упражнений с определенным уровнем сложности (аналитико-синтетический, алгоритмический, творческий). Под уровнем сложности педагогических задач понимается интеллектуальная напряженность при их решении. Интеллектуальная сложность заданий нарастает в зависимости от уровня профессиональной подготовки.

Таким образом, можно сделать следующие обобщения. Модульное обучение ориентировано на современные потребности высшей педагогической школы и способствует разрешению такой назревшей проблемы, как реформирование вузовского образования. Появляется возможность создания условий для становления интеллектуального, деятельностного и ответственного учителя-профессионала, способного успешно применять свои знания, умения и навыки, в процессе работы осваивать передовые технологии. Повышается внимание к внутреннему миру студента, его личным целям, к созданию благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей.

Повышение эффективности усвоения содержания педагогического образования будущими учителями возможно на основе комплементарности взаимодействующих друг друга подходов, технологий обучения.

Нам представляется целесообразным объединение контекстного и модульного подходов и в дальнейшем рассматривать изучение явлений педагогической действительности с позиций контекстно-модульного подхода. Такой подход нам представляется правомерным по ряду причин.

Во-первых, при имеющихся различиях у контекстного и модульного обучения много общих качеств, положительно влияющих на результаты подготовки

специалистов. Оба соответствующих подхода относятся к новому типу обучения, когда преподаватель и обучаемый строят свои отношения на диалоге, в рамках субъектно-субъектных отношений. Цели учения в данных технологиях направлены на организацию познавательного действия и на перспективу использования его результатов, содержание обучения строится на одних и тех же принципах:

- принцип технологичности на основе единства содержательной и процессуальной стороны подготовки;
- принцип проектирования модели оптимальной передачи информационного и методического материала;
- принцип совместной деятельности на условиях паритетности;
- принцип активности личности на основе вариативной деятельности;
- принцип проблемности.

С точки зрения теории усвоения информации по В. П. Беспалько учебная деятельность описывается как пооперационная последовательность учебно-познавательных действий, выполнение которых ведет к обученности на заданном уровне (параграф 1). Эту систему пооперационных предписаний он назвал алгоритмом функционирования (23, с.107). В основе дидактических процессов контекстного и модульного обучения лежат сходные алгоритмы функционирования и алгоритмы управления учебной деятельностью студента.

Во-вторых, объединенная система обучения имеет ряд преимуществ: обеспечивает самостоятельную работу студентов, способствует индивидуализации, формирует мотивацию к учению и мотивацию к будущей педагогической деятельности. В теории профессионального обучения при выделении модулей исходят из специфики профессии и учебной дисциплины, учета изучаемых профессионально-значимых явлений и предметов. В педагогических образовательных заведениях модули конструируют на основе изучаемых объектов и предметов педагогической науки, на основе изучаемых процессов и явлений педагогической деятельности. Проблема повышения эффективности усвоения содержания

педагогического образования студентами решается с позиций многомерного подхода.

В-третьих, этот подход обеспечивает разработку и использование новых более эффективных форм и методов организации образовательного процесса в вузе, что ведет к повышению качества подготовки будущего учителя, обеспечивает его активность в профессиональной деятельности, возможность самореализации. В то же время ученые отмечают, что чрезмерное увлечение различными методами и формами, как и их однообразие, рождает полудеятельность или деятельностьную дистрофию (Е. С. Заир-Бек, И. Я. Ланина, В. Оконь и др.). Исходя из этого, мы считаем, что необходима определенная систематизация форм и методов. Поскольку любой метод обучения и любая форма организации в силу своих специфических особенностей реализует свойственные именно им функции в повышении эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами, то мы рассмотрели некоторые общие проблемы, связанные с их применением в процессе усвоения. Наши исследования и анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме показали, что систематизацию организационных форм и методов необходимо проводить с опорой на учебно – познавательную, квазипрофессиональную деятельность и учебно-профессиональную деятельность, в которые включается будущий учитель в процессе усвоения. Исходя из этого нами были разработаны три взаимосвязанных блока методов и форм, структурированных по принципу соответствия содержательным видам деятельности будущего учителя, которые представлены в табл.2.

«Модульная технология,- по мнению Н. Б. Лаврентьевой,- это упаковка современной информации – объемной, проблемной, многоаспектной, она адекватна этой информации и наилучшим и экономным способом ее формулет. Технология контекстного обучения – это технология «ментальная», идеологическая, сущностная. Вот почему многие формы, средства и методы модульного обучения легко заполняются контекстным содержанием» (101, с.82).

Формы и методы педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода

Вид деятельности	Формы	Методы
Учебно-познавательная деятельность	Объяснительно – иллюстративная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, семинар-дискуссия, лабораторные занятия	Сообщающе-репродуктивный, объяснительно–иллюстративный, репродуктивный, частично – поисковый; учебные игры; творческие доклады
Квазипрофессиональная деятельность	Проблемная лекция, лекция-пресс-конференция, семинар-исследование, деловая игра, практикумы, работа над научно – исследовательской темой, самостоятельная работа студентов, конференция	Частично – поисковый, исследовательский; творческие доклады, деловая игра; метод проектов, анализ ситуаций, микроисследование
Учебно-профессиональная деятельность	Научно-практическая конференция, школьный практикум	Анализ ситуаций, метод проектов, диагностика, самооценка

Подводя итоги анализа контекстно-модульного подхода, сформируем наше понимание этого подхода.

Контекстно-модульный подход обеспечивает динамический характер перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности. В качестве единицы, задающей переход, выбран модуль представляющий собой интеграцию содержания, форм и методов обучения, подчиненных определенной теме учебного курса или актуальной научно-педагогической проблеме и направленных на решение задач профессиональной подготовки будущих учителей.

При контекстно-модульном подходе получают воплощение принципы как контекстного, так и модульного подхода (табл.3).

Принцип полноты и всесторонности учебного материала предполагает, что предметное и социальное содержание педагогической деятельности моделируется с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств. Кроме того, при проектировании содержания учебного предмета и учебного материала по педагогическим дисциплинам, в них должно обозначаться не только содержание само по себе, но и способы передачи содержания и усвоения.

Таблица 3

Принципы КМП

Принципы КП	Принципы МП	Принципы КМП
Принцип единства содержательной и процессуальной стороны подготовки	Принцип технологичности	Принцип полноты и всесторонности учебного материала
Принцип последовательного моделирования	Принцип модульности	Принцип проектирования модели оптимальной передачи информационного и методического материала
Принцип совместной деятельности	Принцип паритетности	Принцип совместной деятельности на условиях паритетности
Принцип активности личности	Принцип вариативности	Принцип активности личности на основе вариативной деятельности
Принцип проблемности	Принцип проблемности	Принцип проблемности

В соответствии с принципом проектирования модели оптимальной передачи информационного и методического материала обучение педагогическими дисциплинами строится по отдельным функциональным блокам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

Принцип совместной деятельности на условиях паритетности предполагает совместный выбор педагогом и обучающимися оптимальных способов сотрудничества в учебном процессе. Преподаватель и студент находятся не в субъектно-объектном, а субъектно-субъектном взаимодействии. Усвоение содержания педагогического образования протекает более эффективно, когда студент максимально активен, а педагог выполняет роль консультанта-координатора.

Реализация принципа активности личности студента на основе вариативной деятельности означает создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности. Будущий учитель, как субъект учения, ставится в деятельностную позицию.

Принцип проблемности отражает психолого-педагогическую закономерность, согласно которой эффективность усвоения учебного материала будущими учителями повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, практическая направленность.

Реализация контекстно-модульного подхода предполагает выполнение определенных требований к педагогическому процессу:

1. Соответствие результатов профессионального образования студентов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой профессиональной деятельности будущих учителей.
2. Постановка студента, как субъекта учения, в деятельностную, активную позицию.
3. Формирование социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений.
4. Соблюдение единства содержательной и процессуальной сторон подготовки будущего специалиста.
5. Порционный подход к определению целей и содержания образования.
6. Построение процесса образования на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей.

Данные требования контекстно-модульного подхода являются основой эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

С учетом этого нами предлагается модель методики усвоения содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода.

Под моделью мы понимаем «такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» (197, с. 19).

При построении модели мы руководствовались необходимыми и достаточными условиями существования модели, определенными В. А. Штоффом, а именно:

1) между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована (условие отражения и уточненной аналогии);

2) модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентативности);

3) изучение модели позволяет получить информацию об оригинале (условие экстраполяции) (197, с. 87).

При конструировании модели методики усвоения содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода мы исходили из того, что модель должна отражать:

- требования, предъявляемые обществом к качеству профессионально-педагогической подготовки учителей;

- основные идеи исследований по проблеме эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода;

- организацию процесса эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями с учетом выделенных педагогических условий.

Обоснование модели: методика усвоения содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода.

Основания для постановки цели: требования контекстно-модульного подхода - основа эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

Цель: эффективное усвоение содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода

Педагогические условия эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода (параграфы 1. 3; 2. 2):

- 1) идейно-понятийное структурирование учебного материала;
- 2) формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на профессиональное развитие и саморазвитие личности студентов вузов;
- 3) установление в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

Принципы контекстно-модульного подхода (КМП) при усвоении содержания педагогического образования.

Итак, разработанная нами модель методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода имеет структурную организацию и представлена в четырех подструктурах: субъектная, целевая, организационная, уровнево-результативная.

1.3. Комплекс педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода

Высокий уровень усвоения содержания педагогического образования студентами вузов может быть обеспечен на основе контекстно-модульного подхода только при определенных педагогических условиях. В связи с этим цель данной части исследования – выделение и теоретическое обоснование комплекса педа-

гогических условий, реализация которых обеспечит эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Понятие «условия» трактуется в науке различным образом. С точки зрения философии термин «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых она существовать не может (187).

В педагогике превалирует подход, в котором термин «условие» трактуется в значении «среда», «обстоятельства», «обстановка», в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления (В. И. Андреев, Р. А. Низамов, М. А. Ушакова, Ж. Г. Шопина). Данная трактовка не совсем оправдана, так как механическое признание «условия» составляющей частью «среды» не позволяет четко выделять объекты, непосредственно воздействующие на возникновение, существование, изменение педагогического явления, т.е. включает в себя все ее окружение.

Н. Ю. Посталюк, Н. М. Яковлева отмечают, что при подобном подходе условие может содержать в себе случайные отношения, объекты, не оказывающие решающего влияния на определяемый педагогический объект. Кроме того, такой подход обуславливает корректное выделение только внешних условий, в то время как в число условий входят и внутренние характеристики педагогического объекта.

В педагогике выделяются следующие признаки понятия условий, в том числе и педагогических условий:

- 1) совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Я. Найн);
- 2) совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности (В. И. Андреев, С. И. Ожегов);
- 3) условия представляют собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления (В. И. Андреев);

- 4) условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может (И. Т. Фролов);
- 5) условия выполняют роль правил, обеспечивающих нормальное протекание деятельности (С. Н. Борунова).

Исходя из этого, мы будем считать, что условие есть существенный компонент педагогического комплекса, включающего в себя содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (5, с.66). Подобный подход позволяет не входить в противоречия с другими интерпретациями «условий» в педагогике.

Кроме разночтений в определении сущностных характеристик, в педагогике отсутствует единая точка зрения на проблему необходимых и достаточных условий. Не ставя перед собой задачи давать оценку существующим подходам, мы, ввиду наибольшей четкости формулировок, останавливаемся на философской трактовке данной проблемы: «то, от чего зависит нечто другое; существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями явления. Если из всех возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, т. е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с т. зр. обусловливания данного явления, называют необходимыми и достаточными» (187, с. 707).

Следовательно, ведя речь о педагогических условиях, мы будем понимать под необходимыми те, которые обусловливают педагогическое явление, под достаточными - те, без которых педагогическая цель не может быть достигнута (М. Е. Дуранов, А. Я. Найд, Н. М. Яковлева).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что педагогические условия выступают в качестве действующих элементов системы, лежащей в основе педагогического процесса; элементов, обеспечивающих достижение конкретной цели. Применительно к основной теме нашей монографии под педагогическими условиями мы будем понимать учебно-воспитательный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, обеспечивающих эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

В педагогической литературе (22; 33; 39; 56; 57; 58 и др....) выделено большое количество различных педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса профессионального становления будущего учителя. Их многообразие объясняется различиями в постановке цели и задач конкретного исследования, изменяющимися требованиями общества к подготовке специалистов и другими факторами. Однако, как правило, представленные в педагогической литературе условия охватывают отдельные стороны профессионального становления будущего учителя или рассчитаны на студентов определенных курсов. Кроме того, эти условия не имеют выраженной направленности на эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Учитывая вышесказанное, при определении необходимых для решения выбранной нами проблемы исследования условий, мы будем руководствоваться рекомендациями Н. М. Яковлевой, которая считает, что успешность выделения условий зависит:

- от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут;
- от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса;
- на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации (207).

При этом мы учитываем невозможность решения проблемы путем реализации одного какого-либо условия. Выделяя педагогические условия, мы исходили и из того, что усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода может быть продуктивной только при строго определенном комплексе условий, поскольку случайные условия зачастую сильно осложняют решение этой задачи. Структура комплекса условий должна быть достаточно гибкой, динамичной, развиваться в зависимости от усложнения целей процесса ориентации студента на каждом новом этапе его профессионального становления в системе вузовской подготовки.

Комплекс необходимых и достаточных условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода можно выделить с учетом:

- социального заказа общества на повышение качества профессионально-педагогического образования будущего учителя;
- особенности педагогического процесса в высшей школе и ведущих подходов к организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя;
- выявление специфики и технологии эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Мы выделяем данные факторы, поскольку при определении комплекса педагогических условий должны учитываться требования контекстно-модульного подхода, состав окружающей среды, особенности отношений требований контекстно-модульного подхода с окружающей средой, реализуемые виды деятельности.

Исследователи процесса вузовской подготовки выделяют несколько групп педагогических условий. Некоторые из ученых к ним относят учебники, программы, системы творческих, проблемных задач (И. М. Богданова, В. М. Горбунова и др.). Другие существенно важным считают применение комплекса методов и форм в зависимости от содержания и специфики изучаемого материала (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, Н. И. Виноградов, Е. А. Перевалова и др.).

З. С. Левчук, В. П. Пустовойтов, З. В. Семенова подчеркивают необходимость учета особенностей познавательных процессов конкретного студента - памяти, воображения, мышления и т.д., мотивационно-волевой сферы; формирование педагогической эмпатии, коммуникативности и культуры общения, способности к самоконтролю и самоосознанию своей деятельности. В. В. Маткин, исследуя проблему подготовку будущего учителя, выделяет следующие педагогические условия: развитие интереса к профессиональной деятельности, проектирование педагогического процесса на основе ценностно-синергетический подхода, выявление критериев интереса к профессиональной деятельности (116).

В диссертационной работе Л. И. Стрелец было установлено, что процесс формирования умений изучения и творческого использования педагогического опыта успешней будет протекать при реализации следующих педагогических условий: стимулирование рефлексивных процессов; использование возможностей развивающей дифференциации; обеспечение целостного освоения опыта (180).

Разнообразие существующих педагогических условий во многом объясняется различием в постановке целей и задач конкретных исследований, изменяющимися требованиями общества к вузу. Кроме этого, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее характерным направлением эффективности вузовского образования является создание таких организационно-педагогических условий, в которых студент может занять активную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности, т.е. создание условий осмысленности учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности.

При этом мы в полной мере осознавали и учитывали невозможность решения проблемы повышения эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов путем реализации одного какого-либо условия. Сложность профессиональной деятельности, сложность задач, стоящих пе-

ред будущими учителями, необходимость разностороннего формирования личности предопределили выделение комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Интеграция выделяемых условий с учетом цели и задач профессиональной подготовки будущих учителей, анализ проблемы обеспечения эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода с учетом обозначенных выше направлений, а также анализ существующих подходов к выделению комплекса педагогических условий позволили нам выделить следующий комплекс условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода:

- 1) идейно-понятийное структурирование учебного материала;
- 2) соответствующее формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности будущих учителей;
- 3) установления в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

Рассмотрим основания выделения и сущность каждого из обозначенных нами условий.

Первое условие эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов - это идейно-понятийное структурирование учебного материала.

В процессе исследования мы подошли к проблеме определения структуры модульной программы и отдельных модулей при организации педагогических дисциплин. Наше исследование показало, что решение данной проблемы можно найти на путях использования возможностей идейно-понятийного подхода.

Понятие – основная форма мышления. Любая мысль выражается в понятиях. Специфика понятийного отражения предметов и явлений – в выделении существенного, самой сути мыслительного объекта или явления.

«Понятие – целостная совокупность суждений, т.е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта» (91).

Научное, теоретическое понятие, с точки зрения диалектической логики, не механическая сумма тех или иных признаков, а органическое единство, целостная система различных, неразрывно связанных друг с другом суждений. Вне системы понятий, понятие превращается в бессодержательную абстракцию. Для создания целостного научного понятия об объективно существующей системе, недостаточно только вычленить и перечислить ее отдельные элементы, необходимо раскрыть их взаимосвязь.

Процесс развития понятия, его образа начинается с идеи, образа будущего смысла (49; 50).

Идея – «высшая ступень в развитии понятия», (91) – «высшая форма познания внешнего мира, не только отражающая объект, но и направленная на его преобразование». (94, с.105-106).

Развитие идеи приводит к возникновению новых понятий, которые тоже эволюционируют. На наш взгляд, наиболее общая и дидактически значимая трактовка идеи сформулирована в работе Гранатова Г. Г.: «идея – высшая ступень понятия, отличающегося своей гипотетико-предсказательной и мобилизирующей функцией, четкостью цели, наибольшей простотой и лаконичностью представления и знаково-образного выражения, раскрывающего перспективу дальнейшего образа действия в познании, построении и преобразовании предмета» (49, с. 33).

Такое истолкование термина «идея» больше подходит к раскрытию цели обучения в педагогическом образовании.

Суть идейно-понятийного подхода, который раскрыт в работах Г. Г. Гранатова, Каминского А. С., Маркиной В. П., заключается в следующем:

1) идейно-понятийное (системное) структурирование изучаемой информации с выделением в ней существенного содержательного и деятельностного компонентов, способствующих качественному и за минимальное время усвоению базовых учебных понятий;

2) данный подход рассматривает личность учителя как профессионала, способного развивать свое профессионально-педагогическое мышление, свободное от стереотипов. Учитель, анализируя характер возникающей ситуации обучения, каждый раз заново подбирает к ней ключ, пользуясь профессиональным (в частности, идейно-понятийным) инструментарием. И чем выше его технологическая оснащенность, тем более он свободен в этом творчестве;

3) личностный аспект данного подхода позволяет рассмотреть свойства личности учителя, объем его знаний и умений, которые помогут ему в дальнейшем моделировать логические структуры содержания учебного материала, используя широкую палитру профессиональных умений и профессиональных замыслов, способствующих эффективной организации учебного процесса;

4) технологичность подхода позволит организовать весь ход обучения на реализацию познавательных целей и гарантировать достижение запланированных результатов (49; 50).

Идейно-понятийный подход дает возможность преподавателям педагогических дисциплин создавать условия для индивидуального обучения студентов, что, в свою очередь, предполагает активизацию научной работы, развитие профессионально-педагогических способностей. При этом разрушаются стереотипные взгляды обучаемых на замкнутость знаний в области педагогики, что вырабатывает у них умение генерировать оригинальные идеи, рассуждать и выявлять новые проблемы, т.е. способствует целостному восприятию информации и применению полученных знаний в педагогической деятельности. Структурирование учебного материала на основе идейно-понятийного подхода предполагает про-

ектирование и разработку определенных технологических единиц (базовые понятия – учебные элементы курса), которые используются для достижения запланированных педагогических целей.

При формировании понятия необходимо, чтобы преподаватель обозначил для обучающегося все существенные признаки объектов и обучил его пониманию, какие операции лежат в основе выявления и воспроизведения каждого признака, выполняемых действий и их результатов, под какое понятие можно подвести объект при получении результата. Это один из приемов обучения понятиям, другой состоит в том, что студенту предлагают не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого предмета (явления); при этом будущий учитель сам строит ориентировочную основу действия для конкретного объекта.

В формировании у студентов понятийного аппарата содержания педагогического образования действенным, на наш взгляд, является метод дополнительности, разработанный Г. Г. Гранатовым: «Основная модель метода дополнительности – это модель понятия «диалектическое мышление – это представления о его объеме, родовых отношениях и знаниях о его структуре: виды (профессиональное и непрофессиональное), закономерности, функции, свойства или признаки, стили, уровни и принципы.» (49, с.12).

При реализации данного условия мы сочли возможным руководствоваться следующими положениями метода дополнительности:

1) каждый элемент научного знания вводится в содержание образования как понятие;

2) природа понятия определяется составляющими его представлениями и суждениями, она органично включает в себя совокупность необходимых родовых признаков самого понятия: обобщенность («наблюдая – обобщай»), свернутость, этапность развития, системность и необратимость (обусловлена системностью, свернутостью и включением образного мышления);

3) идея и понятие, как взаимодополняющие аспекты постижения сущности предметов;

4) в мышлении любого человека гармонируют пары взаимодополняющих или противоположных свойств, форм или качеств, одновременное проявление которых невозможно или маловероятно (принцип дополнительности);

5) классификация объектов изучения на материальные и идеальные, что способствует повышению эффективности усвоения научных педагогических понятий, а также развитию рефлексивной способности;

6) формирование понятия в соответствии с этапами диалектического познания – основанием, ядром, следствием, критическим истолкованием;

7) установлением связей между понятиями (49;50).

Решающий проблему студент должен зафиксировать различие между «прежним» и «новым» эмпирическим материалом знания; построить «место для нового» теоретического понятия; исходя из теоретического знания «прежнего», осуществить теоретическую схематизацию «нового» эмпирического понятия; соотнести результат с прежним теоретическим понятием; усмотреть приемлемость «нового» для «старого»; осуществить синтез, следя за мерой охвата «нового»; соотнести включение «новое» как неизвестное с соответствующим фрагментом «нового» в эмпирическом материале. Тем самым проблематизация (выявление «места» для нового неизвестного) и депроблематизация (теоретическая схематизация нового звена эмпирии и синтез результата с прежней теоретической схемой) ведут к возврату в задачную ситуацию (61).

Таким образом, процесс формирования понятий рассматривается как система взаимосвязанных элементов: цели формирования системы понятий, содержательный аспект, деятельность преподавателя и студента, результат.

Определить цели формирования системы понятий у студентов в процессе усвоения контекстно-модульных программ обучения педагогике мы можем на одном из трех уровней:

1) комплексная дидактическая цель (в нашем случае она определяется социальным заказом);

2) интегрирующие дидактические цели (отражаются в учебных программах);

3) частные дидактические цели (это цели педагогических дисциплин, разделов педагогических дисциплин, отдельных учебных занятий).

При определении следующего условия – соответствующее формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности студентов вузов, мы исходили из того, что в современном профессиональном педагогическом образовании существует острая потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы определения студентом и преподавателем целей обучения. Это объясняется тем, что мотивация и положительное отношение к предмету является важнейшим условием активизации процесса обучения, условием эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями.

Проблема определения ценностных ориентаций личности в процессе учебно-познавательной деятельности рассматривается во многих научных трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Категория «ценность» используется в философии, социологии, психологии для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного. Для характеристики ценностей ученые используют такие признаки как значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность (С. Ф. Анисимов, А. Г. Здравомыслов, А. В. Кирьякова и другие).

А. В. Кирьякова определяет ценность как форму проявления определенного отношения между субъектом и объектом. Понятие ценности она связывает с понятиями интересов, потребностей, задатков. Причем эта связь пропорциональная, так как, например, «ценность любого объекта возрастает с увеличением числа согласованных интересов, которые на него направлены» (79, с.13).

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить следующие признаки понятия ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии (П. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов и др.).

Система ценностных ориентаций есть сложная, самоподкрепляющаяся система, способная объяснить, почему деятельность индивида достаточно инвариантна относительно ситуации и от внешних условий, и временных интервалов (Х. Хекхаузен и др.).

Обобщая исследования по теории ценностных ориентаций, А. В. Кирьякова дает следующее определение этого понятия: «Ценностные ориентации – это ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» (79, с. 49).

Основными компонентами ценностных ориентаций называют знание-осознание объективной ценности, переживание этой ценности как потребности, мотивация поведения и прогнозирование будущего поведения.

В педагогике учитываются следующие признаки понятий ценности и ценностные ориентации:

1) понятия ценности и ценностных ориентаций определяются по отношению к личности и ее активности, проявляемой в деятельности.

2) ценность представляет собой отношение к объектам действительности, к деятельности и ее результатам с позиций добра и зла; справедливости и несправедливости; истинности и ложности; красоты и безобразия; с позиции - способствует ли эта деятельность и ее результаты удовлетворению потребностей или нет.

3) ценностные ориентации – это способности (качества) личности выбрать в качестве ориентира в соответствующий момент своей деятельности ту или иную ценность (способность ориентироваться в ценностях), а также способность личности осознать и воспринять как собственные социально значимые ценности (67; 80; 175; 206; 210 и др.).

Ориентация на педагогическую профессию как субъективно-личностное образование во всех своих проявлениях выражает личностный смысл, значимость, ценность для будущего учителя своих профессиональных замыслов (настоящих и будущих). Содержательная же сторона значимости раскрывает характер личностного, субъективного отношения студента к будущей профессии через систему его личностно-педагогических ценностей.

Наше исследование показало, что развитие личностной позиции студента, повышение значимости его профессиональных замыслов возможно, если в процессе усвоения содержания педагогического образования будет актуализирована его субъективность, посредством:

- инициирования рефлексивной позиции студентов в ходе их ориентации на педагогические ценности;
- включения студентов в личностно – значимую для них деятельность в ходе усвоения содержания педагогического образования.

Рассмотрим данные аспекты реализации первого педагогического условия.

Инициирование рефлексивной позиции студентов в ходе их ориентации на педагогические ценности. Профессиональное самосознание будущего учителя выполняет сложную регулятивную функцию, структурируя вокруг единого личностного «ядра» все многообразие усваиваемых студентом педагогических ценностей, иерархия которых образует «декор личности» (А. Н. Леонтьев), называемый в педагогической литературе «Я-профессиональное». Механизмом же самосознания выступает рефлексия (88; 118; 154; 214 и др).

В научной литературе рефлексия рассматривается как:

- 1) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов (179);
- 2) осознание субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами (134);

3) способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки и совершенствования педагогической деятельности (207);

4) осмысление человеком социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта (155).

На наш взгляд, результативный аспект формирования рефлексии в образовательном процессе – построение личностью новой системы ценностных ориентаций - раскрыт в работах Кирьяковой А.В., Сайгушева Н.Я., Слободнюк Е.Г.

С учетом существующих подходов мы будем рефлекссию рассматривать как:

1) интеллектуальную деятельность будущего учителя, направленную на осмысление педагогических ценностей (педагогической деятельности);

2) осознание себя и своих профессионально-ценностных ориентаций;

3) осознание субъектом стороннего восприятия и сторонних оценок, позволяющее прийти к новому пониманию «Я-профессионального», скорректировать имеющуюся и выстроить новую систему профессионально ценностных ориентаций.

Рефлексивная позиция характеризует готовность субъекта реализовывать свою внутреннюю позицию к окружающему миру, осуществлять управление своей деятельностью, достигать цели, преобразуя условия своего сосуществования. Студент встает в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своей системе ценностных ориентаций, своей деятельности и воспринимаемым педагогическим ценностям, отражающим сущность и содержание профессиональной деятельности учителя.

Для нашего исследования важен тот факт, что реализация условия эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями при контекстно-модульном обучении в формах собственно учебной, квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущий учитель может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит

самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т. д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций, моделируя образ «Я-профессиональное».

Таким образом, можно заключить, что инициирование рефлексивной позиции будущих учителей при усвоении содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода наиболее эффективно осуществляется посредством:

1) включения будущего учителя при изучении педагогических дисциплин в решение рефлексивных задач, схема развертывания которых соответствует работе студента в системах «Я и другие» – «Я-другое Я» – «Я-профессиональное» в трех временных рамках – прошлое, настоящее, будущее;

2) создания в педагогическом процессе ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующие постоянного профессионально-ценностного выбора.

3) включением студентов в рефлексивную диагностику.

Вторым аспектом формирования личностной позиции студентов является включение студентов в личностно – значимую для них деятельность в ходе усвоения содержания педагогического образования. Выделяя данный механизм реализации первого условия, мы исходили из того, что процесс субъективного преобразования личности будущего учителя необходимо рассматривать с точки зрения разрешения тех диалектических противоречий, которые возникают на различных этапах усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым и др. доказано, что основным средством разрешения этих противоречий выступает деятельность, поскольку она как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности, «обратить» задачи профессионального обучения в «личностный

смысл» деятельности студентов и обеспечить субъективную позицию их развития (139). Кроме того, они отмечают, что главным при этом является учет ведущей мотивации личности, без понимания которой развитие будущего учителя будет стихийным и неполным. Причем перестройка мотивационной сферы личности будущего учителя на том или ином этапе усвоения содержания педагогического образования зависит от определяющего вида деятельности. Под определяющим видом деятельности Е. Н. Шиянов понимает динамические содержательные тенденции учебно–профессиональной деятельности студентов, обуславливающие развитие у них доминирующих профессионально – значимых мотивов (195).

Формирование личностной позиции студентов определяется тем, что можно выделить стадии развития субъективной позиции личности. Анализ научно – педагогической литературы и наше экспериментальное исследование позволили нам выделить следующие стадии развития субъективной позиции личности студента в процессе усвоения содержания педагогического образования:

Первая стадия - адаптация первокурсников (первый год обучения), которая характеризуется разрешением противоречий между социальным статусом, ролью, целями усвоения содержания педагогического образования и имеющимися установками, и возможностями студентов. На данной стадии студенты изучают теоретико-методологические основы педагогики и знакомятся с возможностями использования полученных знаний в профессиональной деятельности. Доминирующим мотивом их поведения и деятельности является стремление к успеху в учении, которое делает определяющим видом деятельности студентов – познавательную.

Вторая стадия характеризуется сознательным преодолением трудностей и самоопределением личностных качеств в новых условиях – использование полученных знаний о теории педагогического процесса в профессиональной деятельности (второй год обучения). Это стадия самоопределения личности будущего учителя, которая обусловлена разрешением противоречия между осознанием

необходимости использования знаний о педагогическом процессе в профессиональной деятельности и неподготовленностью к решению профессиональных и исследовательских задач. Определяющим видом деятельности становится ценностно – ориентационная, непосредственно связанная с познавательной.

Психологическая готовность студента к переходу на новую субъективную позицию – самостоятельное использование знаний о педагогическом процессе в профессиональной деятельности, характеризует стадию преобразования личности. Эта стадия связана с разрешением с новым статусом студента – выполнение функций учителя в ходе педагогической практики. На данном этапе студенты на собственном практическом опыте убеждаются в необходимости использования полученных знаний в своей деятельности. Исходя из этого, определяющими видами деятельности для студентов выступает преобразующая познавательная и ценностно – ориентационная.

Таким образом, взаимообусловленное развитие познавательных и профессиональных мотивов студентов вузов в контекстно-модульном обучении закономерно обуславливает трансформацию осуществляемой ими деятельности на различных этапах усвоения содержания педагогического образования – от учебно-познавательной к профессиональной.

Следующее условие, обеспечивающее эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов - это построение в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

Установление субъект-субъектных отношений предполагает преобразование руководящей позиции преподавателя и подчиненной позиции студента в личностно равноправные. Названное преобразование, как указывает В. Я. Ляудис, обеспечивается применением целостной системы форм взаимодействия: 1) введение в действие; 2) разделенные между преподавателем и студентом действия; 3) имитируемые действия; 4) поддержанные действия; 5) саморегулируемые действия; 6) самопобуждаемые действия; 7) самоорганизуемые действия; 8) диалог партнеров (112, с.30-31). В таком случае обеспечивается динамика и последовательный переход от управления к самоуправлению: от максимальной

помощи преподавателя студентам в решении учебно – профессиональных задач до полной саморегуляции, самоуправления в профессиональной подготовке и появления отношений партнерства между преподавателем и студентом.

Перевод будущего учителя из объекта в субъект управления происходит при гибком управлении и самоуправлении процессом усвоения содержания педагогического образования. Это означает, что студент становится субъектом управления постепенно. На первых этапах процесса усвоения содержания педагогического образования будущим учителем на основе контекстно-модульного подхода явно управляющее воздействие преподавателя, затем постепенно начинает прослеживаться управляющее взаимодействие, в условиях равноправного самоуправления и только на заключительном этапе сформировано самоуправление студента своей деятельностью.

При реализации данного условия в рамках контекстно-модульного подхода мы рассматривали студента как субъекта управления процессом усвоения знаний, а само управление в большей степени не как воздействие преподавателя на студента, а как взаимодействие преподавателя и студента. При этом мы исходили из следующей закономерности: чем больше внешние управляющие воздействия соответствуют внутренней потребности личности, обеспечивают условия для реализации ею собственной активности, тем выше уровень ее самоуправления в деятельности (123).

При гибком управлении и самоуправлении процессом усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода преподаватель, на наш взгляд, должен выбрать оптимальную меру управления процессом усвоения содержания педагогического образования студентами вузов. При этом должно быть выдержано соотношение: больше мера управления - ниже уровень активности и самостоятельности студентов в деятельности, меньше мера управления - выше уровень активности и самостоятельности.

Н. Д. Никандров отмечает, что учение, одной из целей которого является развитие мышления и других свойств личности, непременно требует уменьшения меры управления, предоставление студентам большей самостоятельности (126, с.27).

Гибкость в педагогическом управлении обеспечивается только при определенной организации педагогического процесса, которая выстроена на основе соответствующих данному процессу принципах (130). А. Я. Найн выделяет систему принципов рефлексивного управления современным образовательным учреждением, которая отражает переход учреждения от управления к самоуправлению. Для цели нашего исследования значимыми в этой системе являются следующие принципы: принцип полилогического самоопределения студентов; принцип приоритета положительной обратной связи; принцип конструктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса; принцип создания свободного пространства для инициативы и индивидуальной ответственности (123, с.91-114).

Реализация данных принципов возможна при включении будущих учителей в процесс диалогизации.

Е. И. Исаев, В. Я. Ляудис, А. П. Огаркова и др. указывали на то, что диалогизация взаимодействия между преподавателем и студентом обеспечивает переход от управления к самоуправлению, постепенное наращивание механизмов самоорганизации на основе осмысленной активности и продуктивности студентов в деятельности (75).

В нашем исследовании были использованы положения о диалогизации педагогического процесса, представленные в работах Г. В. Абросимовой (2, с. 253) и В. А. Сластенина (188, с. 16):

1) диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, то есть, несовпадающих смысловых позиций участников взаимодействия по поводу некоторого объекта (в контексте нашего исследования – той или иной педагогической ценности) (Г. В. Абросимова);

2) диалог – это форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой смысловые позиции развиваются разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Интериоризация личностью ценностей наиболее эффективно осуществляется при сочетании внешнего и внутреннего диалога (Г. В. Абросимова, В. А. Сластенин);

3) условие диалога – наличие некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным личностным отношением к нему. Встать в диалогическую позицию – это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись (Г. В. Абросимова);

4) диалогизация педагогического процесса обеспечивается установлением педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателя и студентов, отбором и применением стимулирующих личностные позиции участников взаимодействия методов обучения, регулированием процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля (В. А. Сластенин).

Реализация данного условия эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода предусматривает установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, отбор и применение стимулирующих самодеятельность будущих учителей активных демократических форм и методов профессиональной подготовки, регулирование процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля.

Следовательно, можно сделать вывод, что построение в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов обеспечивается через гибкое управление и самоуправление, диалогизацию учебного взаимодействия.

Так как выделенные педагогические условия реализуются в рамках контекстно-модульного подхода, то в них отражены требования данного подхода (табл.4).

Как показал вариативный эксперимент, выделенные нами условия следует рассматривать только в комплексе, так как ни одно условие в отдельности не может обеспечить эффективного усвоения содержания педагогического образования.

Связь требований КМП с педагогическими условиями исследования

Требования КМП	Педагогические условия
формирование социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений	идейно-понятийное структурирование учебного материала
соблюдение единства содержательной и процессуальной стороны подготовки будущего специалиста	
порционный подход к определению целей и содержания образования	
соответствие результатов профессионального образования студентов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой профессиональной деятельности будущих учителей	формирование ценностных ориентаций личности студентов вузов на профессиональное развитие и саморазвитие
построение процесса образования на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания	
постановка студента, как субъекта учения, в деятельностную, активную позицию	установления в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов
формирование социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений.	

Таким образом, мы в гипотезе на основе теоретического и экспериментального исследования пришли к выводу о необходимости и возможной достаточности предлагаемого комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИКИ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Во второй главе монографии мы ставим цель определения направленности и задач опытно-экспериментальной работы по разработке и реализации модели методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

На основе полученных результатов описывается технология организации экспериментальной работы, методика обеспечения эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, а также анализируются полученные результаты и формулируются выводы.

2.1. Цель, этапы и содержание опытно-экспериментальной работы

Целью данного параграфа монографии является выделение и описание содержания этапов опытно-экспериментальной работы по проверке выделенного нами комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Цель педагогического эксперимента мы сформулировали следующим образом: экспериментально проверить влияние методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода с учетом выделенного комплекса педагогических условий. Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

1) изучить состояние и уточнить особенности методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода через различные виды деятельности, в том числе профессиональной;

2) выделить основные элементы методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода;

3) выявить характер влияния комплекса педагогических условий на эффективность усвоения содержания педагогического образования студентами вузов;

4) опираясь на результаты экспериментального исследования, разработать методические рекомендации по реализации комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

На эффективность применения экспериментального метода к исследованию педагогических явлений существенное влияние оказывает система общенаучных и конкретно-научных принципов, которая отражает общие требования к организации и проведению экспериментальной работы. В своей работе мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогических явлений, который предполагает: 1) использование системного подхода; 2) четкое определение места изучаемого явления в целостном педагогическом процессе; 3) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

2. Принцип объективности, который предполагает: 1) проверку каждого факта несколькими методами; 2) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого объекта; 3) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при разработке программы диагностики уровня усвоения содержания педагогического образования

студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, анализе результатов констатирующего и формирующего эксперимента.

3. Принцип эффективности. Это и принцип, и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных (стандартных) условиях, за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при анализе и выдвижении гипотезы, а также при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных, их анализе и оценке.

Создавая методику усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, мы опирались на общедидактические принципы.

Достоверность получаемых результатов во многом зависит от особенностей образовательной среды, в которой проводился эксперимент, поскольку она оказывает прямое или косвенное влияние на состояние, или деятельность исследуемого педагогического объекта (51, с.419).

Экспериментальная работа осуществлялась нами в естественных условиях педагогического процесса в ходе изучения студентами дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии». В педагогическом эксперименте приняли участие студенты 1-5 курсов физико-математического, художественно-графического и технологического факультетов Магнитогорского государственного университета, а также на аналогичных факультетах Оренбургского государственного педагогического университета. Всего в эксперименте участвовало 382 студента.

В соответствии с целью и поставленными задачами, экспериментальная работа проводилась в три этапа и осуществлялась с 1999 по 2003 год.

Первый этап (1999 год) – был посвящен анализу состояния усвоения содержания педагогического образования студентами МГПИ, определению путей решения данной проблемы; разработке диагностической программы отслежива-

ния усвоения содержания педагогического образования студентами вуза; разработке модели методики данного процесса и поиску комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность ее функционирования в образовательном процессе вуза.

Основными методами данного этапа были: теоретические (анализ, обобщение, систематизация, моделирование); эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта, констатирующий и пробные эксперименты); методы математической статистики и компьютерной обработки данных.

Второй этап (2000-2002 г.г.) - экспериментальная проверка комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, апробация модели методики данного процесса; корректировались критерии и показатели оценки эффективности опытно-экспериментальной работы.

Методы этапа соответствовали его целям: теоретические (обобщение, систематизация); эмпирические (наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности, формирующий эксперимент); методы математической статистики.

Третий этап (2003 год) – был посвящен теоретическому осмыслению и интерпретации экспериментальных данных, оформлению результатов исследования, формулировке выводов, разработке научно-методических рекомендаций по усвоению содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Данном этапе использовались следующие методы: теоретический (анализ, синтез, обобщение и систематизация материала), математические и статистические методы вторичной обработки результатов педагогического эксперимента и их наглядного представления.

Рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа педагогического эксперимента. Первое направление данного этапа педагогического эксперимента было связано с выбором критериев и показателей, кото-

рые позволяют получить объективную информацию об эффективности экспериментальной работы. При решении данной проблемы нам в первую очередь пришлось четко обозначить понятия критериев и показателей, поскольку в их определении имеются значительные расхождения в научно – педагогической литературе.

На основе анализа различных точек зрения (Л. Е. Балашов, В. А. Беликов, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев и др.) мы остановились на том, что критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые позволяют судить о его состоянии, уровне развития и функционирования; показатели – это количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, другими словами мера сформированности того или иного критерия.

При выделении критериев мы учитывали следующие требования:

1) критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 2) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и пространстве; 3) критерии должны, по возможности, охватывать основные виды педагогической деятельности (Л. Е. Балашов, В. А. Беликов, И. Ф. Исаев, Т. Е. Климова и др.).

Анализ современной научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме показывает, что ученые в качестве основного критерия измерения выбирают продвижение личности на более высокий уровень развития. На наш взгляд, такой подход является наиболее плодотворным, поскольку позволяет рассмотреть любой процесс развития, в том числе и усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Исходя из этого, основным критерием эффективности экспериментальной работы мы выбрали продвижение будущего учителя на более высокий уровень усвоения содержания педагогического образования.

На основе теоретического анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены следующие уровни усвоения содержания педагогического образования студентами вузов в рамках контекстно-модульного подхода:

- малоэффективный (низкий);
- достаточно эффективный (средний);
- эффективно-творческий (высокий).

Характеристика данных уровней представлена в параграфе 1.1. первой главы монографии.

Определив продвижение будущего учителя от низкого уровня усвоения содержания педагогического образования к среднему, а от него - к высокому, мы столкнулись с необходимостью выявить критерии этих уровней, а также механизм перевода качественных критериев в количественные.

Исходя из понимания характера усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, как динамично развивающегося качества личности и способа познавательной деятельности, мы выделяем следующие критерии диагностического состояния усвоения содержания педагогического образования студентами вузов:

- усвоение студентом системы профессионально-педагогических знаний;
- сформированность умений использования полученных знаний в профессиональной деятельности;
- сформированность мотивационно – ценностных ориентаций на использование полученных знаний в профессиональной деятельности;
- сформированность рефлексивной позиции.

Для каждого критерия использовались следующие показатели и методики их диагностики:

1. Знания оценивались по показателям полноты усвоения и прочности:

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

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

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

– коэффициент прочности усвоенных понятий вычислялся по формуле: $P = \frac{K_2}{K_1}$, где K_1 - коэффициент полноты усвоения содержания (объема, характеристики практических действий) понятия при первой проверке; K_2 - коэффициент полноты усвоения содержания (объема, практических действий) понятия при последующей проверке.

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

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

– коэффициент прочности овладения умением вычислялся по формуле:

$g = \frac{k_2}{k_1}$, где k_1 - коэффициент полноты сформированности умения при первой проверке; k_2 - коэффициент полноты сформированности умения при последующей проверке;

– осознанность определялась по степени обоснованности будущим учителем своих действий:

а) будущий учитель не достаточно осознает выполняемое действие, не может обосновать свой выбор;

б) в целом действие осознанно, при обосновании действий студент допускает некоторые неточности;

с) действие полностью осознанно, логично обосновано.

За основу выбранной нами методики диагностики знаний и умений положены методы поэлементного и пооперационного анализа, разработанные А. В. Усовой (185).

3. Мотивационно – ценностные ориентации будущего учителя на использование полученных знаний в профессиональной деятельности определялись с помощью следующих тестов:

- тест на оценку внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций), разработанный американским психологом А. Б. Ванганди (34) и адаптированный целям нашего исследования;

- тест на оценку способности к самообразованию в области использования полученных знаний в профессиональной деятельности, разработанный на основе теста В. И. Андреева (7);

– тест на оценку способности к использованию полученных профессионально-педагогических знаний в профессиональной деятельности, разработанный нами на основе теста В. И. Андреева (6).

4. Рефлексивная позиция будущего учителя определялась с помощью:

– тестовых заданий, проводимых с целью выявления умения будущего учителя выходить в рефлексивную позицию в ходе использования полученных

знаний в профессиональной деятельности, и расчета коэффициента овладения рефлексивным анализом и оценкой по формуле: $k = \frac{n}{N}$, где n - количество верно выполненных действий тестового задания на рефлекссию; N - количество действий, входящих в задание;

- стандартных тестов на самооценку учителем личностных достижений, предложенных В. И. Андреевым (7), Л. С. Подымовой (145).

При определении уровня сформированности выделенных критериев мы использовали подход количественной обработки результатов диагностики, который позволяет в отношении степени проявления каждого критерия определить количественный показатель. В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели:

- баллом «0» мы отмечали низкий уровень сформированности рассматриваемого критерия;
- баллом «1» обозначали средний уровень;
- баллом «2» обозначали высокий уровень.

Правила оценки тем или иным баллом каждого критерия представлены в табл.5.

При количественном определении уровня усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода мы опирались на информацию о том, что чаще всего опыт деятельности формируется на высоком уровне и реже на низком и среднем, поэтому целесообразно установить неравномерные интервалы группировки значений по методике, предложенной А. А. Кыверялгом (99). Согласно данной методике, высокий уровень определяется 25% отклонением значения от среднего по диапазону балльных оценок. Тогда, оценка из интервала от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ позволяет констатировать о низком уровне усвоения содержания педагогического образования студентами, а о высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75%

максимально возможных. Поскольку суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 24, то, в соответствии с изложенной выше методикой, уровни определялись интервалами, представленными в табл.6.

Таблица 5

Техника оценки уровня сформированности критериев и показателей

Знания					
Уровень	Значения Коэффициента	Баллы по показателям			
		Полнота усвоения знаний			Прочность усвоения знаний
		Содержание понятия	объем понятия	практические действия	
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	2	2	2	2
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	1	1	1	1
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	0	0	0	0
Умения					
Уровень	Значения коэффициента	Полнота	Прочность	Осознанность действий	Баллы
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	2	2	Полностью осознано действие	2
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	1	1	В целом действие осознано	1
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	0	0	Не достаточно осознано выполняемое действие	0
Мотивационно-ценностные ориентации					
Показатель		Уровни овладения и баллы по каждому			
		Оптимальный (2 б.)	Медиальный (1 б.)	Минималн. (0 б.)	
Внутренняя среда		100 - 75		74 - 26 25 - 1	
Способность к самообразованию		18 - 14		13 - 5 4 - 1	
Способность к использованию знаний		54 - 45		44 - 28 27 - 18	
Рефлексивная позиция					
Уровень	Значения коэффициентов	Рефлексивный анализ (по тестовым заданиям)		Самооценка (по тестам)	Баллы
Высокий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	2		Адекватная	2
Средний	$0,8 \leq K < 0,9$	1		Заниженная	1
Низкий	$0,7 \leq K < 0,8$	0		Завышенная	0

Таблица 6

**Шкала оценки уровня усвоения содержания педагогического
образования студентами**

Уровень усвоения	Высокий	Средний	Низкий
Оценка в баллах	0 - 5	6 - 18	19 - 24

Баллы каждого студента мы заносили в сводную таблицу (табл.7), позволяющую отслеживать выделенные критерии, показатели и уровень усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода.

Таблица 7

**Сводная таблица оценки уровня усвоения содержания педагогического
образования студентами на основе контекстно-модульного подхода**

Ф.И.О. студента	знания				умения			мотивы, ориентации			ре- флекс.по зиция		Сумма баллов	Уровень усвоения
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Иванов	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	18	Высокий
.....														

Примечание: в таблице цифрами обозначены следующие показатели:

- 1 – коэффициент полноты усвоения содержания понятия;
- 2 – коэффициент полноты усвоения объема понятия;
- 3 – коэффициент полноты усвоения практических действий, отражаемых понятием;
- 4 – коэффициент прочности знаний;
- 5 – коэффициент полноты сформированности умений;
- 6 – коэффициент прочности овладения умением;
- 7 – осознанность выполнения действий;
- 8 – оценка внутренней среды;
- 9 – способность к саморазвитию, самообразованию;

10 – способность к использованию полученных знаний в будущей педагогической деятельности;

11 – рефлексивный анализ своих действий по использованию знаний;

12 – самооценка личностных достижений по использованию знаний.

Решение вопроса о том, на каком уровне усвоения находится студент, принимается на основе сравнения полученного им суммарного балла (по табл.7) со шкалой измерения уровня усвоения (табл.6).

Разработанная диагностическая программа позволяла нам не только определять уровень усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода на каждом этапе эксперимента, но и включать их в самодиагностику и самопроектирование личностных достижений в ходе решения диагностико – проектировочных задач.

Кроме определения уровня усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода, нам важен был и обобщенный показатель, в качестве которого мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) студентов предложенной методикой их обучения педагогике, который характеризует силу эмоционального отношения студентов к рассматриваемой стороне объективной реальности.

Индекс удовлетворенности мы вычисляли по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований, руководимой В. А. Ядовым (204).

Обобщенный индекс удовлетворенности вычисляли по следующей формуле (98, с.61; 204, с.108):

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

где $a(+1)$ - удовлетворены полностью;

$b(+0,5)$ - скорее удовлетворены, чем не удовлетворены;

$c(-0,5)$ - не знаю;

$d(-1)$ - скорее не удовлетворены, чем удовлетворены;

$e(0)$ - не удовлетворены;

N - общее количество ответов.

При такой технике исчисления (+1) выражает максимум удовлетворенности, (-1) - максимум неудовлетворенности.

Для проверки достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности (K_y) и коэффициент значимости (K_z) по методике Н. В. Кузьминой. Коэффициент удовлетворенности определялся как соотношение числа положительных ответов к числу отрицательных (98, с.62):

$$K_y = \frac{n_1}{n_2}$$

где n_1 - число положительных ответов, n_2 - число отрицательных ответов.

Коэффициент значимости определялся как частное от деления разности положительных и отрицательных ответов на количество опрошенных (Кузьмина, с. 63):

$$K_z = \frac{n_1 - n_2}{N}$$

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

Введение данного коэффициента позволяет определить уровень удовлетворенности (неудовлетворенности) студентов по описанной выше методике А. А. Кыверялга. Поскольку коэффициент значимости изменяется в пределах от (-1) до (+1), то в соответствии с данной методикой уровни удовлетворенности (неудовлетворенности) определялись следующими интервалами:

Уровень удовлетворенности	Низкий	Средний	Высокий
Значение коэффициента значимости	[-1,00; -0,51]	[-0,50; +0,50]	[+0,51; +1,00]

Следующее направление первого этапа – проведение констатирующего эксперимента с целью определения уровня усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода. На данном этапе эксперимента приняли участие 240 студентов.

Диагностика уровня усвоения содержания педагогического образования студентами на основе контекстно-модульного подхода осуществлялась по описанной выше программе.

Анкетирование и беседы со студентами показали, что потребность в профессиональном образовании и самообразовании занимают довольно высокое ранговое место, однако уровень владения необходимыми педагогическими знаниями и умениями относительно низкий. Анализ тестовых материалов свидетельствует о том, что студенты недостаточно владеют профессионально-педагогическими знаниями, имеют поверхностные представления о новых педагогических технологиях, испытывают затруднения в практической реализации полученных знаний. Многие преподаватели не владеют или слабо владеют информационными технологиями диагностики мотивации учебной деятельности, знаний и умений студентов.

На этом этапе мы изучали качество организации процесса профессионально-педагогической подготовки студентов. Наблюдения за профессиональной деятельностью преподавателей вуза, беседы с ними показали, что педагогический коллектив стремится использовать современные технологии обучения в своей профессиональной деятельности, в частности контекстно-модульный подход. Однако, включая студентов в различные виды деятельности, преподаватели не в полной мере задают контекст их будущей профессиональной деятельности; стремясь донести до студентов современную учебную информацию, они слабо ее структурируют и подают традиционными технологиями, что ведет к перегрузке познавательных возможностей студентов и, как следствие, к слабому осмыслению и усвоению изучаемого материала и др. Все это приводит к недостаточному уровню подготовленности студентов к профессиональной деятельности.

На основании экспериментальных данных, полученных в ходе констатирующего этапа, нами сделаны следующие выводы:

- усвоение содержания педагогического образования будущими учителями происходит недостаточно эффективно;

- повышение уровня усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода может быть обеспечено путем разработки специальной модели данного процесса на основе определенного комплекса педагогических условий.

Таким образом, в ходе первого этапа эксперимента, нами была выявлена актуальная задача: определить эффективные пути и средства решения проблемы, обобщить их, создать модель методики усвоения содержания педагогического образования студентами педагогических вузов на основе контекстно-модульного подхода и выделить педагогические условия ее эффективного функционирования в образовательном процессе вуза. Изучение состояния проблемы и ее осмысление, осуществлялось нами в неразрывной связи с разработкой и практической апробацией модульной программы по дисциплине «Педагогические теории, системы и технологии», форм и методов обучения, направленных на создание условий для эффективного усвоения содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода.

Рассмотрим организационно-методические аспекты формирующего этапа эксперимента, который проходил в Магнитогорском государственном университете в ходе изучения студентами курса «Педагогические теории, системы и технологии» с 2000 по 2002 год. Цель формирующего эксперимента – экспериментальная проверка комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, апробация модели методики данного процесса. Формирующий эксперимент проходил в два этапа в естественных условиях учебно-воспитательного процесса по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся исследованию, и сравнение конечных результатов.

Исходя из общей цели, на первом этапе формирующего эксперимента проверялась эффективность воздействия отдельных педагогических условий на усвоение содержания педагогического образования студентами педагогических

вузов на основе контекстно-модульного подхода, уточнение содержания компонентов спроектированной модели. В соответствии с целью были сформированы четыре экспериментальных группы и одна контрольная, приблизительно равных по успеваемости и начальному уровню усвоения содержания педагогического образования студентами педагогических вузов на основе контекстно-модульного подхода. В первой экспериментальной группе мы использовали идейно-понятийное структурирование учебного материала. Во второй группе формировали систему ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности будущих учителей. В третьей группе мы устанавливали субъект-субъектные отношения между студентами и преподавателями, а также среди студентов в процессе профессионального обучения.

Третий этап эксперимента был связан с проверкой эффективности комплекса педагогических условий. Исходя из задач данного этапа эксперимента и следуя логике теоретического исследования, нами были сформированы две группы студентов - контрольная и экспериментальная. В экспериментальной группе проверялась действенность выделенных условий в комплексе при реализации модели методики усвоения содержания педагогического образования студентами вуза на основе контекстно-модульного подхода, в контрольной группе - по традиционной методике. Содержательно - процессуальные особенности реализации педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами педагогического вуза на основе контекстно-модульного подхода представлены в §2.2.

На заключительном этапе полученные данные математически обрабатывались, анализировались, обобщались и систематизировались на последнем этапе опытно-экспериментальной работы. Результат проделанной работы представлен в §2.3.

2.2. Методика обеспечения эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода

Целью настоящего параграфа мы ставим выделение основных положений методики эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, а также выделение компонентов модели этой методики.

В ходе теоретического осмысления проблемы нами было выдвинуто предположение о том, что усвоение содержания педагогического образования будущими учителями на основе контекстно-модульного подхода будет протекать более эффективно при выполнении следующих условий:

- 1) идейно-понятийное структурирование учебного материала;
- 2) соответствующее формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности студентов вузов;
- 3) установление в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами, а также между студентами и преподавателем.

Рассмотрим методику реализации вышеперечисленных педагогических условий.

Первое условие – идейно-понятийное структурирование учебного материала. Условия, характеризующие процесс эффективного усвоения знаний по педагогике студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, это целостное восприятие информации, способность к концентрации, обобщению и отбору основных и наиболее характерных признаков объектов, гибкость мышления, легкость абстрагирования, целенаправленность личности, успешность усвоения умений, навыков по работе с информацией, эмоциональность по отношению к воспринимаемой информации, применение ее в профессионально-педагогической деятельности.

Понятия формируются в индивидуальном сознании в процессе сравнения, сопоставления представлений о сходных предметах и явлениях путем отбрасывания их несущественных признаков, выделения существенных, общих, родственных признаков и закрепления этих существенных признаков за словом, обозначающим данное понятие.

В связи с этим структурирование модульной программы и отдельных модулей при организации педагогических дисциплин с целью упрощения процесса формирования понятий осуществляется по следующему алгоритму, который представлен нами на примере модульной программы-3 «Дидактические системы школы».

Формирование понятия начинается с его рассмотрения с позиций мировоззренческого аспекта студента, т.е. на уровне псевдопонятия, где основой является личный опыт, главным средством формирования – наблюдение, ведущим путем – индуктивный. При этом у будущих учителей формируется понятие о дидактике как части педагогики, разрабатывающей проблемы обучения и образования. Студенты приводят различные определения и примеры – конкретные научные факты и ненаучные сведения из своего жизненного опыта, классифицируют информацию на: социального происхождения (политическая, экологическая, экономическая, учебная и т.д.) и несоциального (данные об окружающей действительности). Уже первые суждения об обучении и образовании несут определенные знания о них как понятиях-категориях, отмечая характерные черты: двусторонность, организованность, целеполагаемость, управляемость и т.д.

На основе сведений о наличном уровне знаний учащихся в области педагогики можно приступить к научению понятиям на научном уровне, где основой обучения является общественный опыт, средством – слово, ведущий путь – дедуктивный.

Сложность для преподавателя, содействующего формированию понятия, заключается в том, что заранее необходимо предвидеть, запрограммировать

направления, ход суждений и умозаключений студентов при переходе к определениям понятия, построение которых составляет следующий очередной этап его формирования. Может быть дано несколько правильных определений, характеризующих определяемое понятие с различных сторон, при этом видовые отличия в определениях представляют особенности понятия.

"Формируя понятие, необходимо учитывать, что в общем случае процесс диалектического познания складывается из четырех этапов, которые должны так или иначе осознаваться учащимися (на разных уроках по разным дисциплинам это можно реализовать по-разному даже для одного и того учащегося): основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование (обоснование)" (49, с.127).

Формирование понятия дидактики на основе метода дополнительности, при модульном конструировании приведено в табл.8.

Таблица 8

Структура модульной программы «Дидактические системы»

Этапы	Модуль	Учебный элемент
Основание	Дидактика как теория образования и обучения	Анализ традиционных концепций сущности обучения
		Объект, предмет, функции и задачи дидактики
		Основные категории и понятия общей дидактики
	Основные дидактические системы	Традиционная дидактическая система
		Педоцентристская дидактика
		Современная дидактическая система
Ядро. Сущность понятия	Дидактический процесс	Процесс обучения: сущность, содержание, структура, особенности, функции

		Учение как познавательная деятельность школьника
		Преподавание как управление познавательной деятельностью ученика
	Закономерности и принципы дидактического процесса	Закономерности дидактического процесса
		Принципы дидактического процесса
	Содержание образования	Образовательные программы
		Содержание общего среднего образования
		Учебники
Следствия	Методы и средства обучения	Методы, приемы, средства обучения.
		Классификации методов обучения
	Формы организации обучения	Формы организации обучения: признаки и система
		Учебное занятие – основная форма реализации процесса обучения
	Проверка и оценка знаний учащихся	Контроль обучения. Виды, формы и методы контроля
		Оценка знаний учащихся
Общее истолкование	Современные дидактические системы, теории и технологии. Роль дидактики в образовательных (и педагогических) системах	Технологии поддерживающего обучения
		Технологии развивающего обучения

Логика объяснения учебного материала и суть логических переходов должны быть понятны студентами, используемые при объяснении родовые понятия как наиболее общие должны быть прочно усвоены, а все другие логически связаны с ними. Объяснение ведется методами сообщающе-репродуктивным, объяснительно-репродуктивным, частично-поисковым и проблемным изложением. Каждый из этих методов доминирует в той или иной фазе объяснения. Так сообщающе-репродуктивный и объяснительно-репродуктивный методы доминируют в первой фазе объяснения. Сообщающе-репродуктивный, обеспечивая быстрое получение необходимой фактической информации, на основе которой проходит дальнейшее изучение учебного материала, способствует накоплению знаний по предмету. Объяснительно-репродуктивный метод в ходе объяснения требует от будущих учителей не только понимания сущности излагаемых предметов (явлений), но и умений раскрыть суть познаваемого. Объяснение при этом развивает кругозор студента, его мышление, сознательное отношение к изучаемому. Обращение к тому, как трактовали дидактику на различных этапах развития педагогической науки позволяет студентам расширить свои знания по данному понятию.

Определяющими видами объяснения при усвоении содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода являются проблемное и частично-поисковое изложение. Метод проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему, показывает путь ее решения, а студенты усваивают логику решения проблемы. Этот метод является переходным от исполнительской к творческой деятельности. При частично-поисковом методе будущий учитель не просто познает новое для себя, а делает это в большей степени собственными усилиями, размышлениями, поиском решений, что способствует его профессиональному росту. Это может быть просто догадкой, аналогией действий, простой вывод, а может быть сложная задача, связанная с обобщением, трансформацией знаний. Например, проблема формирования содержания образования. Процесс решения проблемы идет по схеме: преподаватель (часть знаний сообщает) - студент (часть знаний добывают самостоятельно).

Второе условие – соответствующее формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности студентов вузов. Теоретический анализ проблемы показал, что развитие личностной позиции студента, повышение значимости его профессиональных замыслов возможно, если в процессе усвоения содержания педагогического образования будет актуализирована его субъективная позиция посредством: инициирования рефлексивной позиции студентов в ходе их ориентации на педагогические ценности; включения студентов в личностно – значимую для них деятельность в ходе усвоения содержания педагогического образования. Рассмотрим методику реализации этих положений, опираясь на механизмы ориентации личности в мире ценностей, предложенные А. В. Кирьяковой (79; 80)

В качестве таковых она выделяет: поиск – оценка – выбор – проекция. Мы соотнесли их с этапами рефлексивной деятельности: самонаблюдение, анализ, самоанализ, оценка, самопознание и самооценка, самоопределение, самокоррекция. Наш эксперимент показал, что более эффективное инициирование рефлексивной позиции будущего учителя происходит по схеме: «анализ, оценка, выбор» → «самоанализ, самопознание, самооценка, самоопределение» → «самокоррекция».

На первом этапе реализации процесса («анализ, оценка, выбор») основная задача педагога - обеспечение целостного восприятия и осмысления студентами педагогических ценностей.

В качестве педагогических ценностей в учебно-воспитательном процессе для будущих учителей выступают различные источники педагогических знаний (опосредованный и непосредственно наблюдаемый «опыт других»). При анализе и оценке различных точек зрения на решение тех или иных педагогических проблем, при соотнесении опыта других со своими собственными возможностями у студентов формируется представление о педагогической деятельности, вырабатывается профессиональный «эталон», на который необходимо ориентироваться, объективные критерии для самоанализа и самооценки себя как будущего

учителя, то есть, формируются требуемые по содержанию ценностные ориентации в профессиональной сфере.

Для осмысленного и осознанного принятия педагогических ценностей необходимо вывести студента на новый уровень рефлексии – самоанализ, самооценку и самоопределение. Во время эксперимента на данном этапе мы создавали ситуации, требующие осознания студентами своих профессионально-ценностных ориентаций, своей учебной и профессиональной деятельности, требующие соотнесения своих достижений с профессиональным эталоном, ситуации, направленные на выявление профессиональных ошибок и затруднений, необходимости доказательности и обоснованности своей позиции.

Включение студентов в деятельность по проектированию образа «Я – профессиональное» или коррекции имеющегося у них образа на основе выбранных педагогических ценностей – основная цель третьего этапа («самокоррекция»).

В ходе эксперимента мы убедились, что на этапе рефлексивной позиции: «анализ, оценка, выбор» наиболее эффективной является работа студента в системе «Я и другие»; на этапе собственно рефлексивной деятельности: «самоанализ, самопознание, самооценка, самоопределение» – в системе «Я – другое Я»; на этапе «самокоррекция» – в системе «Я – профессиональное». Мы предлагали будущим учителям задачи, обеспечивающие их работу на каждом из этих этапов в трех временных рамках: прошлое, настоящее, будущее по нижеприведенной схеме:

	«Я и другие»	«Я–другое Я»	«Я–профессиональное»
«Я–ретроспективное»			
«Я–реальное»			
«Я–идеальное»			

При методическом обеспечении выхода студентов в рефлексивную позицию мы использовали алгоритм, предложенный Б. М. Островским (160, с.111-113), который включает в себя четыре рефлексивных слоя (уровня).

Первый рефлексивный слой.

1. Исследовательская часть:

- 1.1. Что я сделал (результат)?
- 1.2. Как я это сделал (средства, способы, «технология»)?
- 1.3. Зачем я это сделал, ради чего?

2. Критическая часть:

- 2.1. То ли я сделал, что хотел?
- 2.2. Так ли я сделал, как хотел?
- 2.3. Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?

3. Нормативная часть:

- 3.1. Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?
- 3.2. Как я буду делать это впредь?
- 3.3. Ради чего я буду делать то, что буду?

Второй рефлексивный слой.

- 4.1. В чем состоит моя работа в рефлексии? Как я это сделал?
- 4.2. Произошла ли смена представления о сделанном? Почему?
- 4.3. Произошла ли смена представления о способах и средствах деятельности? Почему?
- 4.4. Произошла ли смена представления об основаниях деятельности (ради чего я это сделал)? Почему?

Третий рефлексивный слой.

- 5.1. Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки:
 - 5.1.1) сделанного;
 - 5.1.2) того, как это делалось;
 - 5.1.3) того, ради чего делалось.
- 5.2. Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем?
- 5.3. Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?

Четвертый рефлексивный слой.

- 6.1. Как строились мои мыследействия по оценке достаточности рефлексивных средств и действий?
- 6.2. Достаточны и адекватны ли средства и способы оценки достаточности рефлексивных средств и действий?
- 6.3. Как я буду оценивать достаточность рефлексивных средств и действий?

Обучение студентов самостоятельному выходу в рефлексивную позицию осуществлялось нами с помощью приемов, предложенных В. Г. Богиным (29, с. 159-175): внедрение идеологии незнания; внедрение идеологии плюрализма и равнозаконности разных позиций; формирование установки на «отчетность».

Одним из средств развития рефлексивной позиции является рефлексивная диагностика. Мы использовали приемы рефлексивной диагностики, направленные на изучение, анализ и самооценку феноменов, связанных с реализацией цели и задач рефлексивной диагностики (ценности педагогической профессии, образ идеального учителя, образ «Я – будущий педагог», профессиональные позиции будущих учителей и др.):

- 1) выявление ожиданий (все сформулированные студентами ожидания были условно отнесены к трем сферам: профессиональной, личностной, социальной). Данный прием мы использовали на первом курсе и в первые дни педагогической практики (4-5 курс);

- 2) диагностика ценностей профессии педагога (выявление достоинств и недостатков профессии педагога с позиции студентов). Данный прием мы использовали на каждом курсе;

- 3) выявление проблемных вопросов в сфере будущей профессиональной деятельности. Данный прием мы использовали на каждом курсе;

- 4) диагностика достижений в профессиональной сфере. Данный прием мы использовали в последние дни педагогической практики (4-5 курс).

В параграфе 2.1. данной главы монографии нами представлена диагностическая программа, которая содержит критерии, показатели, инструментарий измерения результатов деятельности студентов, степень усвоения содержания пе-

дагогического образования будущими учителями, а также методику интерпретации получаемых результатов. В ходе опытно-экспериментальной работы данная диагностическая программа служила не только основой корректировки процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вуза, но и основой самокоррекции студентами своей познавательной деятельности.

Вторым аспектом формирования личностной позиции студентов является включение студентов в личностно – значимую для них деятельность в ходе усвоения содержания педагогического образования. В исследованиях В. А. Беликова, Н. Н. Тулькибаевой, А. В. Усовой доказано, что овладение видами учебно-познавательной деятельности должно идти через алгоритм. Опираясь на разработанные В. А. Беликовым алгоритмы, технологию выявления и включения будущего учителя в личностно – значимую деятельность мы представим в виде следующих этапов:

- формулировка цели этапа усвоения содержания педагогического образования, обусловленной содержанием стадии субъективного развития личности будущего учителя;
- выявление и анализ ведущего противоречия, характерного для данного этапа усвоения содержания педагогического образования и стадии развития личности, обоснование условий его разрешения;
- изучение мотивационно – ценностных ориентаций при изучении педагогических дисциплин;
- выявление определяющего на данном этапе усвоения содержания педагогического образования и стадии развития личности будущего учителя вида деятельности, определение ее содержания, отбор способов ее осуществления и включение в нее студентов;
- обоснование логики организации того или иного этапа усвоения содержания педагогического образования, анализ трудностей, испытываемых студентами, и определение в этой связи специфики задач и способов деятельности преподавателя.

Наше исследование показало, что получение искомого результата деятельности как итог работы по представленному выше алгоритму, вызывает у студентов положительные эмоции и потребность самостоятельного повторения деятельности, «провоцируют» у студентов мысль на выбор более рациональных способов познавательной деятельности, поиск оптимального варианта, инициируют интеллектуальную активность студентов. В результате студенты приобретают ценное личностно-значимое технологическое знание, которое позволит им самостоятельно решать профессиональные задачи различного типа и уровня сложности.

Анализ научно – педагогической литературы и наше экспериментальное исследование позволили нам выделить три этапа развития субъективной позиции личности студента в процессе усвоения содержания педагогического образования и виды личностно – значимой деятельности каждого этапа: 1) на этапе адаптации определяющим видом деятельности является познавательная, 2) на этапе самоопределения – ценностно – ориентационная, 3) на этапе преобразования – преобразующая (параграф 1.3). Рассмотрим методику включения будущего учителя в познавательную, ценностно – ориентационную и преобразовательную деятельность.

Актуализация субъективной позиции на этапе адаптации осуществлялась нами через стимулирование личностных достижений студентов посредством их включения в решение диагностико-проектировочных задач по следующей схеме: знакомство будущих учителей с диагностической программой и методикой отслеживания личностных достижений в профессиональной деятельности; работа в системе “Я – другое Я” на основе самодиагностики имеющихся на данный момент достижений (“Я - настоящее”). Помимо этого, актуализация субъективной позиции личности студента осуществлялась нами посредством обучения студента технологическим действиям при решении традиционных профессиональных и исследовательских задач, а также путем создания на занятиях проблемных ситуаций, связанных с тем, что студент не знает способа решения педагогиче-

ской задачи, не может ответить на проблемный вопрос, так как не имеет достаточного объема необходимых знаний и проблемных ситуаций, которые ставят студента в новые условия решения задачи, а располагает лишь старыми. Когнитивные цели доминируют на лекционных занятиях, мотивационные – на практических, эмоционально – волевые в процессе самостоятельной работы. При этом в этот период управление преобладало над самоуправлением.

В процессе усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода на данном этапе делался акцент на использование традиционных форм и методов обучения: лекции, семинарские занятия, практические и лабораторные работы, с ознакомлением о возможности использования полученных знаний в профессиональной деятельности. Преподавателю принадлежит ведущая роль в достижении образовательных целей (формирование системы знаний; показ функциональных возможностей использования педагогических технологий в решении профессиональных задач). Организованный таким образом процесс усвоения содержания педагогического образования способствовал развитию мотивационной компоненты усвоения будущего учителя.

В течение второго этапа происходит развитие субъективной позиции личности студента – стадия самоопределения, определяющим видом деятельности которой является ценностно-ориентационная. На данном этапе включение студентов в решение диагностико – проектировочных задач (как одного из основных способов стимулирования личностных достижений студентов) осуществлялось по схеме: работа в системе “Я и другие” на основе сопоставления своих результатов с результатами товарищей и “эталоном”; прогнозирование личностных достижений на определенный период времени (“Я – будущее” реально достижимое).

На данном этапе усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного обучения будущему учителю предоставлялась возможность изучить и использовать педагогические методики и технологии в целях решения профессионально-ориентировочных задач. Изучались инструмен-

тальные средства и определялись требования по разработке технологий. Проводились практические и лабораторные занятия, организованные в проблемном ключе; деловые игры; требующие от слушателей активной работы по проектированию и реализации методик решения профессиональных задач.

В ходе второго этапа усвоения содержания педагогического образования у студентов наблюдалась перестройка их мотивов и ценностных ориентаций на использование полученных знаний в профессиональной деятельности. Исходя из этого, мотивационные цели вошли в комплекс доминирующих во всех организационных формах. Кроме того, если на первом этапе мы целенаправленно обучали студентов рефлексии, то на втором этапе они самостоятельно осуществляли выход в рефлексивную позицию. Однако этот выход доминировал на практических занятиях и еще слабо в ходе самостоятельной работы. На этом этапе осуществлялись так называемые «циклические» процессы управления и самоуправления.

В процессе усвоения содержания педагогического образования на данном этапе делался акцент на практическую работу студентов. Изменилась роль преподавателя, его главная задача - не только организация учебно-познавательной деятельности студентов, но и формирование понимания выполняемых действий по использованию педагогических технологий в решении профессиональных задач. Управленческие действия преподавателя на втором этапе перешли в самоорганизацию со стороны студента. На этом этапе перед студентами ставилась задача, а они самостоятельно организовывали порядок своих действий.

Преобразование развития субъективной позиции личности студента происходит на третьем этапе усвоения содержания педагогического образования студентами вузов, определяющим видом деятельности при этом является преобразующая. Решение диагностико-проектировочных задач, направленных на стимулирование личностных достижений будущих учителей, осуществлялось нами по схеме прогнозирование личностных достижений на определенный период времени («Я – будущее» реально достижимое) и более длительный период («Я – желаемое»); проектирование конкретных действий по достижению построенных

образов «Я – реально достижимое» и «Я – желаемое». На данном этапе усвоения содержания педагогического образования будущими учителями для использования полученных знания в профессиональной деятельности нами создавались проблемные ситуации, связанные с возникновением у студента противоречия между теоретически возможными путями решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; проблемные ситуации, обеспечивающие возникновение у студента противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний.

Основные формы работы студентов на данном этапе: научно-практическая конференция, школьная практика, где для студентов доминирующими выступали рефлексивные цели, которые обеспечивали «мягкий» переход от управления процессом формирования готовности к осознанному самоуправлению в совместной деятельности преподавателя и студентов.

Таким образом, на протяжении всего периода экспериментального обучения мы наблюдали динамику взаимообусловленного развития познавательных и профессиональных мотивов студентов вузов в контекстно-модульном обучении, что обуславливает трансформацию осуществляемой ими деятельности на различных этапах усвоения содержания педагогического образования – от учебно-познавательной к профессиональной.

Рассмотрим методику реализации третьего условия – установление в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

В ходе формирующего эксперимента мы убедились, что установление в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов обеспечивается через гибкое управление и самоуправление, а также через диалогизацию учебного взаимодействия.

В эксперименте гибкость управления и самоуправления осуществлялась нами посредством использования методики формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности в рамках задачной системы обучения и системы форм совместной деятельности.

Мы использовали специально разработанную систему квазипрофессиональных задач, которая построена и ориентирована на использования полученных знаний по педагогике будущими учителями в профессиональной деятельности.

В научной литературе приводится ряд теорий по вопросу формирования умений и навыков. Нам представляется плодотворной идея А. Г. Громцевой (53), Н. М. Яковлевой (207) и других отечественных и зарубежных исследователей об одновременном формировании системы умений, соответствующих той или иной специальным образом организуемой деятельности.

В рамках нашего исследования, говоря о специальным образом организованной деятельности, мы имеем в виду систему квазипрофессиональных задач, соответственно построенную и четко ориентированную на формирование умений использования педагогических знаний в профессиональной деятельности и обеспечивающая гибкость управления и самоуправления.

Подход к работе по формированию у студента умений использовать полученные знания по педагогике в будущей профессиональной деятельности в рамках задачной системы обучения, позволяет реализовать ситуативный фактор, имеющий, на наш взгляд, особое значение. В связи с этим мы придерживаемся точки зрения В. А. Беликова, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской (18;19) и других исследователей о необходимости освоения опыта педагогической деятельности в ракурсе конкретных педагогических ситуаций. Учет ситуативного фактора в процессе усвоения содержания педагогического образования приводит к усилению личностного характера деятельности, конкретности и глубины, которые позволяют выделить в процессе разбора и анализа ситуации взаимодействия проблему, ее порождающую. Задача, которая может быть определена как ситуация,

требующая мыслительных и практических действий, позволяет осуществить разбор ходов по возможному использованию знаний полученных на лекциях по педагогике в профессиональной деятельности в конкретных педагогических ситуациях.

Наше обращение к задачной системе обучения продиктовано тем, что использование специальным образом сконструированной системы задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать процесс усвоения содержания педагогического образования будущими учителями гибким в управлении и самоуправлении.

Разрабатывая методику формирования у студентов опыта использования полученных знаний в рамках задачной системы обучения, мы опирались на работы В. П. Беспалько, В. А. Беликова, Т. Е. Климовой, Н. Ю. Посталюк, Г. К. Середы, В. А. Сластенина, В. А. Тюриной, Н. М. Яковлевой.

Сформулируем основные положения нашей методики:

- способ предъявления квазипрофессиональных задач учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе усвоения содержания педагогического образования студентами и обеспечивает их поэтапное включение в деятельность более высокого уровня;
- квазипрофессиональная задача формулируется полностью, что обеспечивает осознание студентом всего ряда действий, ориентирует их на конечный результат и обозначает «траекторию» движения к этому результату;
- разработка решения сложных (творческих) задач идет путем коллективных поисков «ориентировочной» основы действий;
- с ростом уровня проблемности квазипрофессиональных задач возрастает и уровень самостоятельности студентов при их решении;
- развертывание системы задач происходит по схеме: алгоритмы – эвристика–творчество.

Опираясь на данную методику в ходе педагогического эксперимента мы предъявляли не независимые, самостоятельные задачи, а их логическую последовательность, при которой информация, получаемая студентом в процессе решения предыдущей задачи, была необходима ему для решения последующей.

Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности квазипрофессиональных задач мы формулировали центральное задание, которое ориентировало студента на конечный результат и обозначало «траекторию» движения к этому результату. Развертывание «цепочки» задач (в рамках отдельного занятия), объединенной центральной задачей, происходило в направлении снижения уровней проблемности. Как было показано в ходе эксперимента, такая организация способствует осознанию цели и логики деятельности, которые вводятся центральными заданиями и типовыми алгоритмами их решения, а освоение операционно-технического аспекта формируемой деятельности при решении цепочки задач становится осмысленным и внутренне мотивированным. Общим направлением обучения являлось предъявление усложняющейся последовательности задач по схеме: алгоритмы – эвристика – творчество. Причем, с ростом уровня проблемности задач параллельно возрастал и уровень познавательной самостоятельности студентов при их решении.

Для достижения гибкости в управлении и самоуправлении мы также использовали систему форм совместной деятельности. При определении и реализации функций деятельности мы опирались на работу В. Я. Ляудис (112). (табл. 9).

Таблица 9

Система форм совместной деятельности преподавателя и студента

№ п/п	Форма совместной деятельности	Функция
1.	Учебно-познавательная деятельность	Обеспечение личностной включенности студента в решение задач по использованию полученных знаний в проф. деятельности на основе актуализа-

		ции смыслов и целей. Включение студента в осуществление операционально – исполнительской стороны решения задачи
2.	Квазипрофессиональная деятельность	Включение студента в совместный поиск продуктивного решения задачи. Обеспечение рефлексии над процессом решения и полученным результатом, инициирование новых смыслов и целей. Обеспечение самостоятельного выхода в рефлексивную позицию на каждом этапе решения задачи.
3.	Учебно-профессиональная деятельность	Включение студента в выдвижение и обсуждение новых целей и формулировку задач по использованию полученных знаний в профессиональной деятельности. Включение студентов в совместный поиск новых подходов к решению задачи. Саморегуляция в овладении опытом использования полученных знаний в проф. деятельности, со-творчество в решении задач.

Формы совместной деятельности и методики формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности в рамках задачной системы обучения наиболее эффективны в процессе диалогизации взаимодействия между преподавателем и студентом, которая обеспечивает переход от управления к самоуправлению. Реализация диалогизации осуществлялась нами в различных формах учебно-профессионального сотрудничества: групповых, коллективных, индивидуальных, аудиторных, внеаудиторных. Главная цель преподавателя состояла в стимулировании стремления студента использовать грамотно и умело педагогические технологии в своей будущей профессиональной деятельности. Преподаватель не просто оценивает результаты деятельности студентов, но и развивает у них способности к самоанализу и самооценке. Перестройка форм учебно-профессионального сотрудничества, связанная с изменением позиций преподавателя и студента, как раз и приводит к возможности субъекта профессионального

обучения, самостоятельно управлять процессом усвоения содержания педагогического образования.

Наиболее эффективным мы считаем применение различных форм учебного сотрудничества, моделирующих предстоящую педагогическую деятельность будущего учителя, таких как: деловые игры, защиты творческих заданий, семинары, диспуты, метод проектов и т.д. При этом реализация идей дифференциации и индивидуализации предполагает использование как групповых, парных, так и индивидуальных форм работы, основу которых составляют различные варианты взаимодействий студентов и преподавателей.

В ходе педагогического эксперимента мы использовали форму деловой игры. Так, например, изучение темы "Особенности управления образовательным процессом на разных уровнях", проходило в виде деловой игры, которая была посвящена проблемам планирования и технологизации управления образовательным процессом. Предварительно студенты на лекционных занятиях получили понятие о существующих планах и педагогических технологиях в управлении образовательным процессом, об их особенностях, положительных и отрицательных характеристиках, на практических занятиях – умение работать с диагностическими технологиями, составлять технологические карты увиденных и проведенных учебных занятий, разрабатывать учебные и воспитательные планы на год.

Для реализации деловой игры были созданы группы и распределены ролевые обязанности участников игры, поставлены конкретные задачи. Согласно цели игры, будущие учителя должны были освоить особенности управления образовательным процессом на различных уровнях: осмыслить роль руководителя образовательного учреждения, преподавателя и учащегося в управлении образовательным процессом, при планировании своей деятельности активно использовать педагогические технологии. Студентами было отмечено, что в целом для управления образовательным процессом следует использовать полный управленческий цикл: получить информацию о его результатах, проанализировать ее,

выявить проблемы и сформулировать цели дальнейшего развития образовательного процесса, спланировать их достижение, организовать себя и учащихся на выполнение плана, проконтролировать результаты, на основе анализа которых провести регулирование как самого процесса, так и управления им.

Таким образом, в данной деловой игре как форме обучения будущие учителя находились в активной позиции по отношению как к предметной? так и социальной стороне своей квазипрофессиональной деятельности.

Диалоговая форма проведения занятий позволила увеличить стремление студентов к более эффективному усвоению содержания педагогического образования и использованию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, улучшить взаимоотношения с преподавателем и способствовала осуществлению перехода от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили необходимость создания в рамках контекстно-модульного подхода субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов через гибкое управление и самоуправление, а также через диалогизацию учебного взаимодействия.

Таким образом, представленные здесь теоретические положения, а также рабочая программа дисциплины «Педагогические теории и технологии» послужили основой для разработки ее модульного аналога (табл. 10.), основные характеристики которой изложены далее.

Таблица 10

Модульная программа дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии»

№ п/п	Модульный состав дисциплины	Семестр изучения	Кол-во часов в неделю		
			лек.	сем.	пр.
Модульные программы познавательного типа					
1	Введение в педагогическую профессию (ос- новные вопросы педагогики)	1	2	2	

№ п/п	Модульный состав дисциплины	Семестр изучения	Кол-во часов в неделю		
			лек.	сем.	пр.
2	Дидактическая система школы	2	2	2	
3	Воспитательная система школы	3	2	2	
Модульные программы рецептурно-операционного типа					
4	Методика воспитательной работы	4	2	2	
5	Управление образовательными системами	5	2	2	
6	Управление учебной деятельностью обучающихся в различных образовательных технологиях	6	2	2	
Модульные программы системно-операционного типа					
7	Педагогическая практика на базе 5-9 классов общеобразовательной школы	8			2
8	Педагогическая практика на базе 10-11 классов общеобразовательной школы	9			2

Курс «Педагогические теории и технологии» включает в свой состав 7 модульных программ.

Группа модульных программ познавательного типа (модульные программы 1-3) предназначена для изучения преимущественно теоретического материала дисциплины. Студенты овладевают необходимой для дальнейшей практической деятельности базой знаний в сфере различных видов педагогической работы с учащимися средней школы. Соответственно от студентов ожидается овладение учебным материалом на уровне запоминания и воспроизведения с включением некоторых практических действий на основе усвоенного алгоритма. Последнее обеспечивает плавный переход ко второй группе модульных программ рецептурно-операционного типа. Данная группа модульных программ (с 4 по 6) знакомит студентов с особенностями методики воспитательной работы, управления педагогическими системами и учебной деятельностью обучающихся в различных образовательных технологиях. Идет активный процесс формирования операционной стороны знаний: от студентов ожидается свободное использование алгоритмов педагогической деятельности при решении учебных задач

квазипрофессионального характера. Тем самым, осуществляется подготовка к переходу к третьей группе модульных программ. Эта группа системно-операционных модулей (с 7 по 8) является завершающей в дисциплине «Педагогические системы и технологии» и предлагает высокий уровень освоения операционной стороны учебного материала. Теоретически и практически подготовленные студенты выходят на уровень пробной самостоятельной педагогической работы со школьниками. Для этого организуется серия специальных практических занятий на базе школьных учреждений. Эти занятия объединены в две педагогические практики. Практическая работа студентов в условиях реального школьного учреждения должна обеспечить достижение конечной цели нашего эксперимента: усвоение будущими учителями содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода в условиях квазипрофессиональной или реальной профессиональной ситуации.

Комплексная реализация всех условий в рамках экспериментальной методики обеспечивает положительную тенденцию в усвоении содержания педагогического образования студентами вузов. Только комплексный подход, а не реализация каждого условия в отдельности может обеспечить эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Таким образом, содержательными элементами реализованной нами методики являются:

- социальный заказ общества на обеспечение высоко эффективной подготовки будущих учителей к их профессиональной деятельности; государственный стандарт высшего профессионального образования; контекстно-модульный подход;
- цель эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов;
- создание комплекса педагогических условий эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода;

- разработка и реализация в соответствии с этими условиями комплекса методов обеспечивающих эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов;
- максимально полное использование в рамках данных методов ситуативных задач педагогического содержания.

Результаты реализации экспериментальной методики обеспечения эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода представлены ниже.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе представлены результаты проведенного эксперимента, свидетельствующие об эффективном усвоении содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

Формирующий этап педагогического эксперимента проходил в Магнитогорском государственном университете. В ходе эксперимента мы проверяли методику усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода и на основе выделенного комплекса условий.

В контрольной группе (К-1) усвоение содержания педагогического образования студентами вузов осуществлялось в рамках традиционного обучения. В первой экспериментальной группе (Э-1) во время образовательного процесса мы использовали идейно-понятийное структурирование учебного материала. Во второй группе (Э-2) формировали систему ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности студентов вузов. В третьей группе (Э-3) устанавливали субъект-субъектные отношения между студентами и преподавателями, а также среди студентов в процессе профессионального обучения. В четвертой группе (Э-4) мы проверяли влияние всех выделенных условий в комплексе. Сравнение достигнутых

уровней проводилось между экспериментальными и контрольной группой одного курса.

Уровень усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода определялся нами на основе выбранной системы оценки степени сформированности исследуемых критериев (параграф 2.1.). Оценка эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода в целом определялся методом соотношения, т.е. по соотношению количества (процентному соотношению) студентов, находящихся на том или ином уровне в начале и в конце эксперимента.

Чтобы проследить динамику процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, мы использовали статистические показатели динамических рядов:

– средний показатель (C_p), который отражает количественную оценку роста уровня усвоения содержания педагогического образования. Средний показатель был вычислен по формуле (162):

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

где a , b , c – процентно выраженное количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях;

– показатель абсолютного прироста (G), который отражает разность начального и конечного уровня развития рассматриваемого критерия (показателя) и вычисляется по формуле (162):

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

где $\Pi(\text{нач})$ – начальное значение показателя; $\Pi(\text{кон})$ – конечное значение показателя;

– темп роста показателя (V), который отражает качественный рост исследуемого критерия. Показатель роста был вычислен по формуле (162)

$$V = \frac{C_p(\text{нач})}{C_p(\text{кон})},$$

где $C_p(\text{нач})$ – начальное значение среднего показателя;

Ср(к) – конечное значение среднего показателя.

Оценка качественного роста уровня усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода осуществлялась с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат». Выбор данного критерия объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения. Поэтому его применение к порядковым критериям, которыми являются выделенные нами уровни усвоения содержания педагогического образования, позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования. Критерий «хи-квадрат» был вычислен по формуле (47):

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

где N_1 – количество студентов экспериментальной группы; N_2 – количество студентов контрольной группы; O_{1i} – количество студентов экспериментальной группы, находящихся на i -том уровне усвоения содержания педагогического образования; O_{2i} – количество студентов контрольной группы, находящихся на i -том уровне усвоения содержания педагогического образования; C – число уровней (« i »).

Данной формулой мы пользовались только в том случае, если на каждом уровне находилось не менее пяти студентов. В противном случае мы объединяли уровни и критерий χ^2 рассчитывали по формуле (47):

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

где, N – общее количество студентов; N_1 – количество студентов экспериментальной группы; N_2 – количество студентов контрольной группы; O_{11}, O_{21} – количество студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно, находящихся на низком уровне; O_{12}, O_{22} – количество студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно, находящихся на высоком уровне.

В начале формирующего эксперимента для получения достоверных результатов экспериментальной работы был проведен срез начального состояния уровня усвоения содержания педагогического образования студентами вузов. В качестве контрольной и экспериментальных были взяты группы студентов технологического факультета Магнитогорского государственного университета.

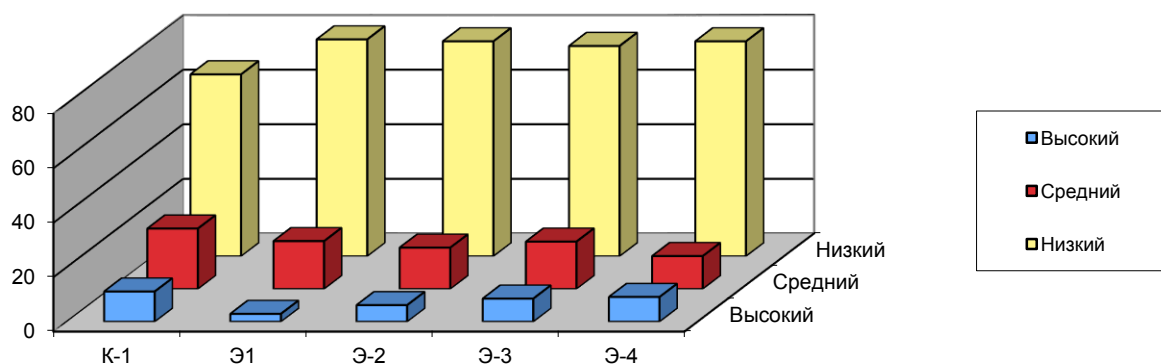
Полученные нами данные представлены в табл.11 и диаграммах 1-4. Как видно из таблицы и диаграмм, распределение студентов по уровням усвоения содержания педагогического образования относительно одинаково. Полученные данные позволяют считать выборку контрольной группы тождественной выборке экспериментальных с большей степенью достоверности, и в дальнейших исследованиях при подсчете «хи-квадрат» принять 5% уровень значимости.

Таблица 11

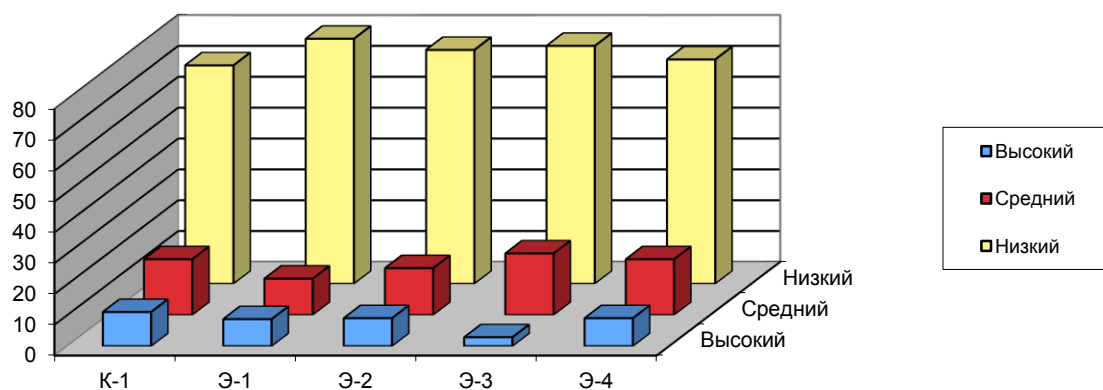
Состояние степени усвоения студентами содержания педагогического образования (начало эксперимента)

<i>Уровни сформированности знаний</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	8	11,1	16	22,2	48	66,7
Э-1	1	2,9	6	17,6	27	79,5
Э-2	2	6,1	5	15,2	26	78,8
Э-3	3	8,5	6	17,4	26	77,1
Э-4	6	9,1	8	12,1	52	78,8
<i>Уровни сформированности умений</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	8	11,1	13	18,1	51	70,8
Э-1	3	8,8	4	11,8	27	79,4
Э-2	3	9,1	5	15,2	25	75,8
Э-3	1	2,9	7	20	27	77,1
Э-4	6	9,1	12	18,1	48	72,7

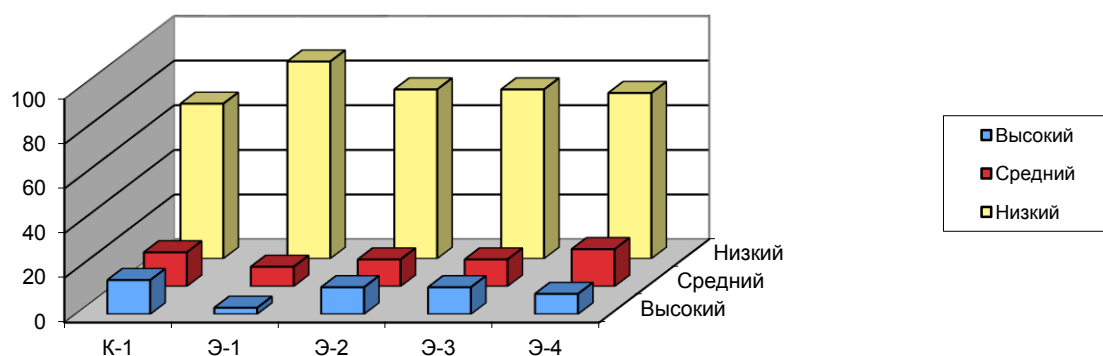
<i>Уровни сформированности мотивационных ориентаций</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	11	15,3	11	15,3	50	69,4
Э-1	1	2,9	3	8,8	30	88,3
Э-2	4	12,1	4	12,1	25	75,8
Э-3	4	12,1	4	12,1	27	75,8
Э-4	7	10,6	10	15,2	49	74,2
<i>Уровни сформированности рефлексивной позиции</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	5	6,9	13	18,1	54	75,0
Э-1	1	2,9	3	8,8	30	88,3
Э-2	2	6,6	6	18,2	25	75,8
Э-3	2	5,6	6	17,1	27	77,1
Э-4	4	6,1	11	16,7	51	77,3



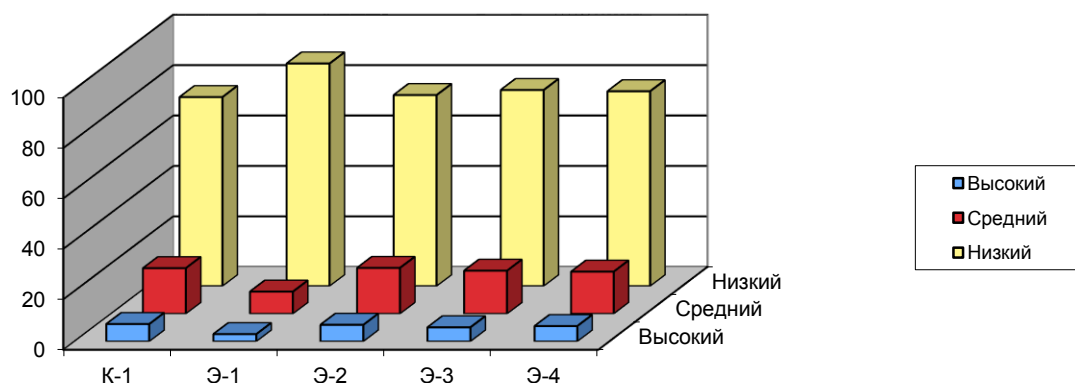
Диагр. 1 – Состояние сформированности у студентов педагогических знаний на начальном этапе эксперимента



Диагр. 2 – Состояние сформированности у студентов педагогических умений на начальном этапе эксперимента



Диагр. 3 – Состояние сформированности у студентов мотивационной ориентации при использовании полученных педагогических знаний и умений на начальном этапе эксперимента



Диагр. 4 – Состояние сформированности у студентов рефлексивной позиции на начальном этапе эксперимента

Как видно из таблицы 11 и диаграмм 1-4, на начальном этапе эксперимента, студенты как контрольных, так и экспериментальных групп находились на относительно одинаковых уровнях усвоения содержания педагогического образования. Данный факт позволил нам считать контрольную выборку тождественной экспериментальной выборке. Во всех, без исключения, группах отмечалась недостаточная сформированность как теоретического, так и практического компонентов процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

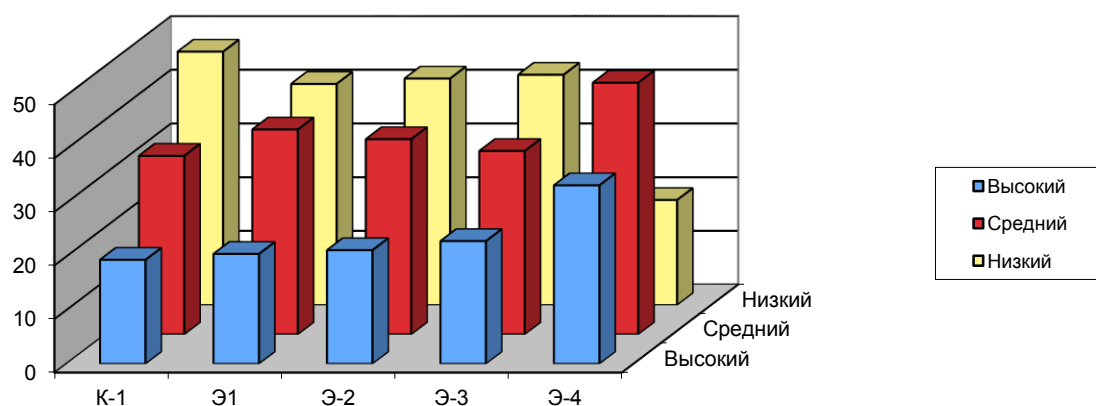
По завершению формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, позволяющий дать окончательную оценку степени усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода. В табл. 12 и диагр. 5–8 представлены полученные нами результаты, которые позволяют отметить заметное возрастание уровня сформированности критериев усвоения содержания педагогического образования в экспериментальных группах Э-1, Э-2, Э-3 и достаточное возрастание уровня сформированности критериев усвоения содержания педагогического образования в экспериментальной группе Э-4.

Таблица 12

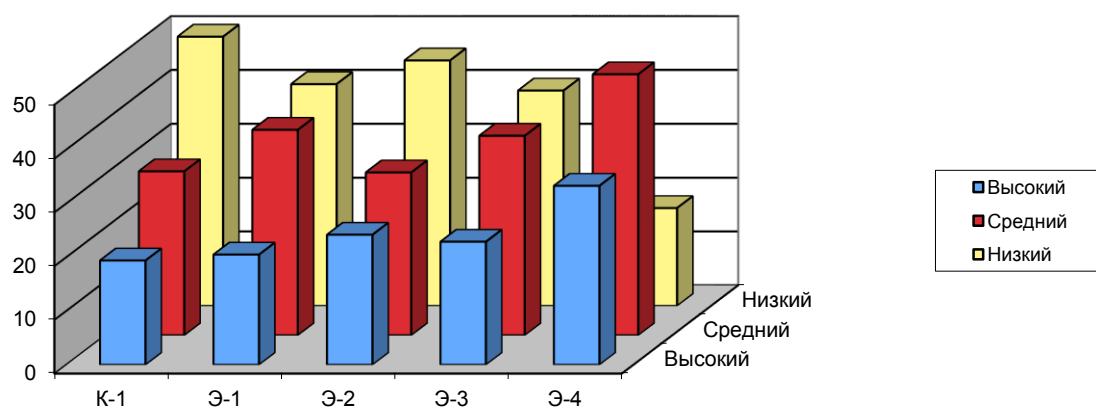
Состояние степени усвоения студентами содержания педагогического образования (конец эксперимента)

<i>Уровни сформированности знаний</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	12	16,7	22	30,5	38	52,8
Э-1	7	20,5	13	38,2	14	41,2
Э-2	7	21,2	12	36,4	14	42,4
Э-3	8	22,9	12	34,2	15	42,9
Э-4	22	33,3	31	46,9	13	19,6

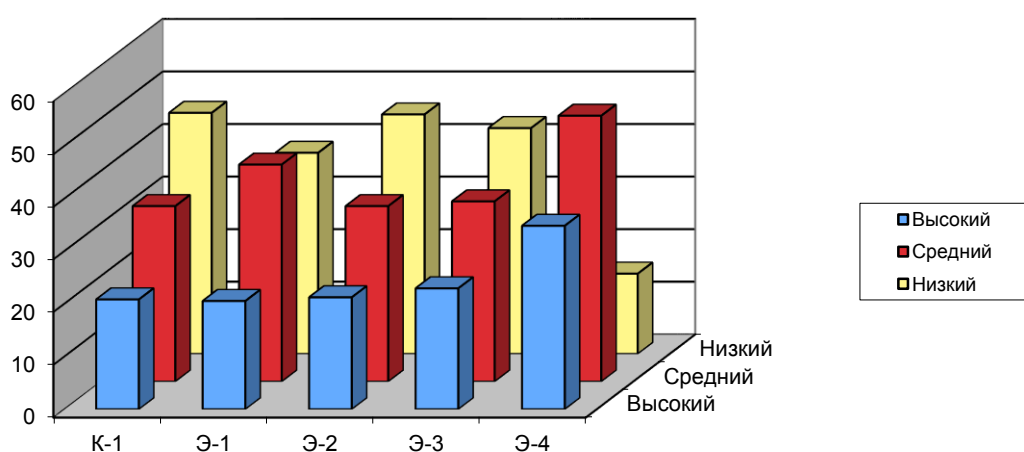
<i>Уровни сформированности умений</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	13	18,1	21	30,5	38	52,8
Э-1	7	20,5	13	38,2	14	41,2
Э-2	8	24,2	10	30,3	15	45,6
Э-3	8	22,9	13	37,1	14	40,0
Э-4	22	33,3	32	48,5	12	18,2
<i>Уровни сформированности мотивационных ориентаций</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	12	16,7	22	30,5	38	52,8
Э-1	7	20,5	14	41,2	13	38,2
Э-2	7	21,2	11	33,3	15	45,5
Э-3	8	22,9	12	34,2	15	42,9
Э-4	23	34,8	33	50,5	10	15,2
<i>Уровни сформированности рефлексивной позиции</i>						
	Высокий		Средний		Низкий	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
К-1	13	18,1	22	30,5	37	51,4
Э-1	7	20,5	15	47,1	12	35,3
Э-2	7	21,2	11	33,3	15	45,5
Э-3	8	22,9	13	37,1	14	40,0
Э-4	22	33,3	32	48,5	12	18,2



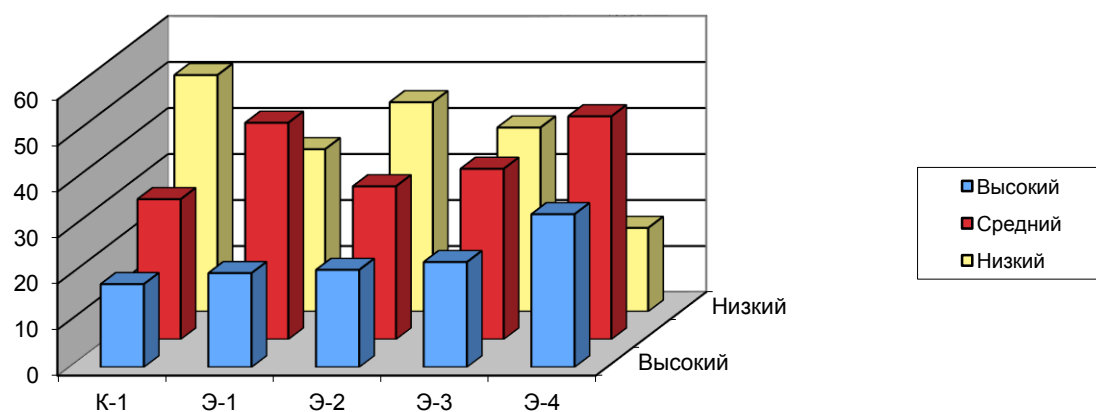
Диагр. 5 – Состояние сформированности у студентов педагогических знаний
в конце эксперимента



Диагр. 6 – Состояние сформированности у студентов педагогических умений в конце эксперимента



Диагр. 7 – Состояние сформированности у студентов мотивационной ориентации при использовании полученных педагогических знаний и умений в конце эксперимента



Диагр. 8 – Состояние сформированности у студентов рефлексивной позиции в конце эксперимента

Как видно из таблицы 12 и диаграмм 5-8 в экспериментальных группах произошло увеличение числа студентов, находящихся на высоком и среднем уровнях усвоения. В тоже время, в контрольных группах подобное увеличение менее значительно. В обобщенном виде динамика развития данных показателей отображена в таблице 13.

Таблица 13

Динамика развития критериев усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода

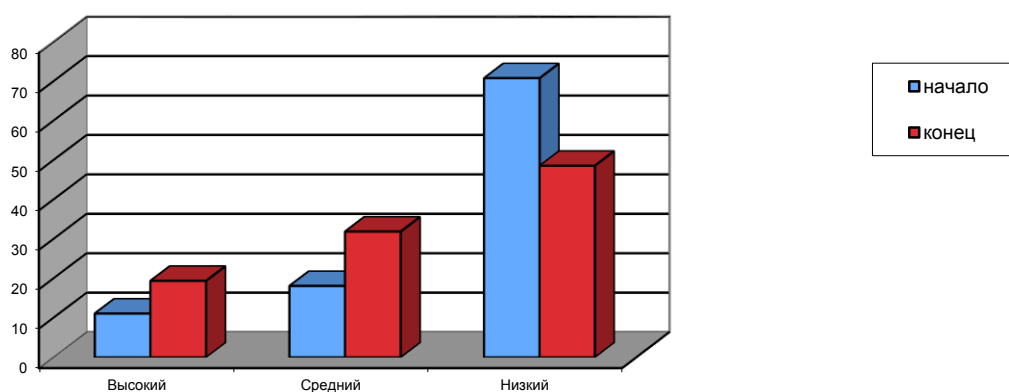
Абсолютный прирост показателя в ходе эксперимента (разница начала и конца)				
Показатели процесса усвоения	Группы	Прирост в % по уровням		
		Высокий	Средний	Низкий
Знания, используемые в педагогической деятельности	К-1	+5,6	+8,3	-13,9
	Э-1	+17,6	+20,6	-38,3
	Э-2	+15,1	+21,2	-36,4
	Э-3	+14,4	+16,8	-34,2
	Э-4	+24,2	+34,8	-59,6
Умения, используемые в педагогической деятельности	К-1	+7,0	+12,4	-18,0
	Э-1	+11,7	+26,4	-38,2
	Э-2	+15,1	+15,1	-30,2
	Э-3	+20,0	+17,1	-37,1
	Э-4	+24,2	+30,4	-54,5
Мотивационные ориентации на использ. знаний и умений в пед. деятельности	К-1	+1,4	+15,2	-16,6
	Э-1	+17,6	+32,4	-50,1
	Э-2	+9,1	+21,2	-30,3
	Э-3	+10,8	+22,1	-32,9
	Э-4	+24,2	+35,3	-59,0
Рефлексивная позиция	К-1	+11,2	+12,4	-23,6
	Э-1	+18,6	+38,3	-53,0
	Э-2	+14,6	+15,1	-30,3
	Э-3	+17,3	+20,0	-37,1
	Э-4	+24,2	+30,4	-54,5

Данные таблицы 13 свидетельствуют о том, что абсолютный прирост уровня сформированности критериев усвоения содержания педагогического образования студентами наблюдается во всех экспериментальных группах и контрольной. Это объясняется, прежде всего, общим ростом уровня профессиональной подготовки студентов. Однако анализ показывает, что характер организации педагогического процесса существенно влияет на усвоение содержания педагогического образования студентами вуза в экспериментальной группе Э-4, где мы проверяли эффективность воздействия всех трех выделенных нами условий, результаты здесь выше, чем в контрольных группах и экспериментальных где осуществлялась проверка эффективности условий взятых по отдельности. Это позволяет предположить, что разработанная нами методика усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода в рамках комплекса выделенных условий достаточно эффективна. Состояние процесса усвоения содержания педагогического образования студентами на начало и конец эксперимента представлено в таблице 14 и гистограммах 9, 10.

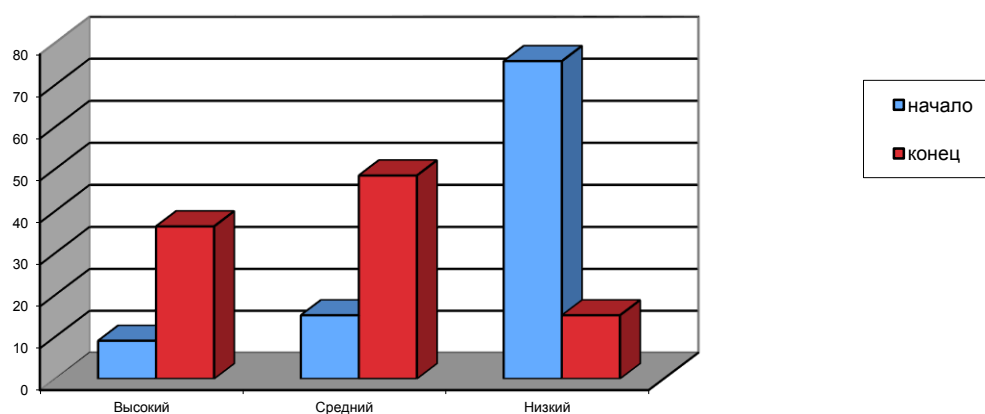
Таблица 14

Состояние процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода на начало и конец эксперимента

Уровень процесса	Начало эксперимента									
	К-1		Э-1		Э-2		Э-3		Э-4	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий	8	11,1	2	5,9	3	9,1	2	5,6	6	9,1
Средний	13	18,1	4	11,8	5	15,2	6	17,1	10	15,2
Низкий	51	70,8	28	82,9	25	75,8	27	75,8	50	75,7
Ср		1,4		1,24		1,33		1,26		1,33
Уровень процесса	Конец эксперимента									
	К-1		Э-1		Э-2		Э-3		Э-4	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий	12	16,7	7	20,5	7	21,5	8	22,4	22	33,7
Средний	22	30,6	14	41,2	11	33,3	13	37,1	32	48,5
Низкий	38	52,8	13	38,2	15	45,5	14	40,0	12	17,8
Ср		1,6		1,8		1,8		1,8		2,2
V	1,2		1,45		1,35		1,42		1,65	



Гистогр. 9 – Оценка уровня процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на начало и конец эксперимента в контрольной группе (К-1)



Гистогр. 10 – Оценка уровня процесса усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на начало и конец эксперимента в экспериментальной группе (Э-4)

Сопоставляя полученные данные, мы отмечаем, что наиболее существенные изменения уровня усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода наблюдается в четвертой экспериментальной группе, где мы в комплексе проверяли эффективность сразу трех выделенных в нашем исследовании педагогических условий. В остальных экспериментальных группах, где осуществлялась проверка условий по отдельности, рост уровня усвоения имеет место, но результаты ниже, чем в четвертой экспериментальной группе. В четвертой экспериментальной группе на 24,2% увеличилось количество студентов подготовленных на высоком уровне и

на 30,4% подготовленных на среднем уровне к усвоению содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода при одновременном уменьшении на 54,5% подготовленных студентов на низком уровне. Коэффициент эффективности при реализации комплекса условий (1,37) оказывается значительно выше коэффициента эффективности при реализации каждого отдельного условия.

Полученные нами результаты подтверждаются и высокой оценкой степени удовлетворенности студентов предложенной методикой их обучение педагогикой. Так, если на начало эксперимента было пропорциональное соотношение между удовлетворенными и неудовлетворенными, то к концу на одного неудовлетворенного приходится более четырех удовлетворенных, то есть в четыре раза больше. Степени удовлетворенности студентов, полученные нами до начала формирующего эксперимента и после каждого года обследования, представлены в табл. 15.

Таблица 15

Учебный год	Ответы		Коэффициент удовлет-ти	Коэффициент значимости	Уровень удо- влет-ти
	"+"	"-"			
1999	141	99	1,4	+0,20	Средний
Май 2001	169	71	2,4	+0,41	Средний
Май 2002	187	53	3,5	+0,56	Высокий
Май 2003	200	40	4,9	+0,67	Высокий

Кроме того, результаты расчета критерия «хи-квадрат» показали, что в четвертой экспериментальной группе $X^2(\text{наб}) > X^2(\text{крит})$. В данной группе $X^2(\text{наб})$ равно 11,6 при $X^2(\text{крит})$ равном 5,9, что является следствием специально организованной деятельности в рамках предлагаемой нами модели образовательного процесса и комплекса педагогических условий. Это означает, что выявленный и теоретически обоснованный нами комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным.

Таким образом, полученные нами результаты эксперимента позволяют сделать вывод о достижении в целом поставленных целей эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и опытно-экспериментальная работа по проблеме повышения эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов.

Анализ психолого-педагогической литературы и наше исследование практического состояния данной проблемы показали, что существующие образовательные технологии не обеспечивают в полной мере овладения профессионально-значимой информацией. Как следствие, у будущих учителей наблюдается недостаточный уровень усвоения профессиональных знаний и умений. Слабо изученными остаются требования к качеству профессионально-педагогического образования, к процессу усвоения содержания педагогического образования студентами вузов. При развитии личностной позиции студента и повышении значимости его профессиональных замыслов в процессе усвоения содержания педагогического образования недостаточно актуализируется его субъективная позиция.

Опираясь на методологический анализ поставленной проблемы, мы четко сформулировали цель, гипотезу и задачи научно-исследовательской работы.

Цель монографии заключалась в выделении, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

В аспекте поставленной цели нам удалось в целом подтвердить гипотезу исследования о том, что высокий уровень усвоения содержания педагогического образования студентами вузов может быть обеспечен на основе контекстно-модульного подхода при выполнении следующего комплекса педагогических условий:

- 1) идейно-понятийное структурирование учебного материала;

2) соответствующее формирование системы ценностных ориентаций, непосредственно влияющих на процесс профессионального развития и саморазвития личности будущих учителей;

3) установление в процессе профессионального обучения субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов.

В ходе исследования был решен следующий комплекс задач, вытекающих из поставленной цели и сформулированной гипотезы:

- 1) выявлены особенности содержания как компонента профессионально-педагогического образования, выделен понятийный аппарат исследования;
- 2) уточнена сущность контекстно-модульного подхода и его основные требования к процессу профессионально-педагогического образования;
- 3) выявлены и апробированы направления повышения эффективности усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, разработана модель данной методики;
- 4) разработаны методические рекомендации по эффективному усвоению студентами вузов содержания профессионально-педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода.

Реализации разработанной нами методики способствовало использование составленной нами модели реализации замысла исследования.

Мы полагаем, что выполненное исследование проблемы и полученные в ходе него результаты свидетельствуют о решении в целом поставленных задач.

Для получения объективной информации об уровне усвоения студентами вузов содержания педагогического образования выделен ряд показателей:

- усвоение студентом системы профессионально-педагогических знаний;
- сформированность умений использования полученных знаний в профессиональной деятельности;
- сформированность мотивационно – ценностных ориентаций на использование полученных знаний в профессиональной деятельности;
- сформированность рефлексивной позиции.

Достоверность результатов проверки эффективного усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, на фоне реализации комплекса педагогических условий, обеспечивается использованием в качестве основного критерия диагностики – продвижение студента на более высокий уровень усвоения.

Значимость результатов проведенного нами исследования была доказана в ходе внедрения разработанной нами методики усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода на технологическом и физико-математическом факультетах Магнитогорского государственного университета. Экспериментальная работа, проведенная со студентами, обеспечила их достаточный уровень усвоения содержания педагогического образования. Об этом свидетельствуют результаты нашего исследования, утверждения самих студентов.

В нашем исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых по сравнению с предшествующими работами заключается в том, что: выделен, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающий эффективное усвоение содержания педагогического образования студентами вузов; разработана методика эффективного усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода и модель данной методики; уточнены ведущие признаки и требования контекстно-модульного подхода к организации профессионально-педагогического образования; разработана структура содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода; уточнены особенности процесса усвоения содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода.

Результаты исследования могут быть использованы в массовой практике подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности с адаптацией к условиям конкретного высшего учебного заведения.

Вместе с тем мы считаем, что выполненная нами научно-исследовательская работа не исчерпывает всех аспектов проблемы усвоения содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода.

В частности, достаточно актуальным представляется дальнейшее совершенствование контекстно-модульной технологии структурирования содержания педагогического образования, поиск педагогических условий, которые обеспечили бы переход студентов от уровня простого функционирования (решения типовых профессиональных задач) к уровню творчества при усвоении содержания педагогического и частнометодического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1984. 208 с.
2. Абросимова Г. В. Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству: дис... док. пед. наук. Челябинск, 1996. 358 с.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М.: ИПЛ, 1985. 363 с.
4. Айламазьян А. М. Активные методы воспитания и обучения: Деловая игра. М.: Изд-во МГУ, 1989. 40 с.
5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань: Изд-во КГУ, 1996. 566с.
7. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 247с.
8. Андреева Е. В. Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения: Автореф...дис.канд.пед.наук. М., 1999. 25 с
9. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., 1988. 149 с.
10. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. М., 1970. 183 с.
11. Анисимов В. В., Грохольская О.Г. Подготовка будущих учителей по предметам педагогического цикла // Педагогика. 2000. №9. С.54-60
12. Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульно-рейтинговая система //Высшее образование в России. 1999. №4. С.121-125.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
14. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей: Автореф. дис... док пед. наук. Л., 1991. 36 с.
15. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. М.: Педагогика, 1997

16. Батышев С. Я. О всеобщем профессиональном образовании // Сов. педагогика, 1991. №6. С. 66-70
17. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344 с.
18. Беликов В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис.... док.пед.наук. Челябинск, 1995. 389с.
19. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепции): Монография. Челябинск: Изд-во ЧГПИ "Факел", 1995.141с.
20. Беликов В. А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов: Методические указания. Магнитогорск, 1994. 18с.
21. Белова В. Л. Шумянкova Н.В. Модульное обучение студентов //Соц. политический журнал. 1994. № 7-8. С.62-72.
22. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 205 с.
23. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1983. 175 с.
24. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия, 1995. 336 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
26. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации //Педагогика. 1996. №1. С.3-8.
27. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
28. Богданова И. М. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников: Автореф.дис.... док. пед. наук. Киев, 1990. 22с.

29. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности //Современная дидактика: теория-практике /Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М.,1993. С. 153-176.
30. Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования //Педагогика. 1997. №4. С. 66-72.
31. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Киев: Рад.шк., 187. 157 с.
32. Бордовский Г. А., Извозчиков В. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика. 1993. № 3. С. 12-15.
33. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990): Дис... док пед. наук. М., 1994. 341 с.
34. Ваганди А. Б. 108 путей к блестящей идее: Пер. с англ. Минск: Попурри, 1996. 224с.
35. Величковский Б. С. Современная когнитивная психология. М.: Наука, 1982. 88 с.
36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991.207 с.
37. Вербицкий А. А. Концепции знаково-контекстного обучения в вузе. // Вопросы психологии. 1987. №5. С. 31-39
38. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении. // Alma mater. 1998. № 1-2. С. 47-50.
39. Вершловский С. Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей //Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: Сб. науч. тр. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 5-24.
40. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 63–76.
41. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий. М.: МГУ, 1965.

42. Гармаш Е. Е. Формирование педагогической культуры будущего учителя: Дис... канд. пед. наук. Киев, 1990.
43. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике. М., 1976. 495 с.
44. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: «Интер Диалект +», 1997. 697с.
45. Голуб С.Б. Методы активной профессиональной подготовки обучающихся индустриально-педагогического колледжа. Автореферат дис... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1997. 25 с
46. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М.: Гос.комитет по высшему образованию, 1995
47. Грабарь М. И., Краснявская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 135 с.
48. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении. Челябинск: ЧГПИ, 1991. 129с.
49. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2000. 195с.
50. Гранатов Г. Г., Каминский А. С. Метод дополнительности в развитии у студентов профессионально-педагогического мышления: Метод.пособие. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1999. 76с.
51. Гречихин В. Г. Лекции по методике и технике социологических исследований: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1988. 232с.
52. Гришанова Н.А. Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения и ее использование в учебном процессе училищ, техникумов, колледжей: Метод. рекомендации. М., 1997. 21 с.
53. Громцева А. К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: дис...док пед. наук. Л., 1972. 823 с.

54. Гутовская Е. А. Принципы отбора содержания образования в разработке блочно-модульной программы обучения педагогов: дис...канд.пед.наук. Екатеринбург, 1998. 207с.
55. Дахин А. Экология в дидактике и дидактика в экологии // Народное образование. 1997. №1. С. 3-18
56. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: Монография/Урал. гос. пед. ун-т; ТОО Научно-педагогический центр "Уником". Екатеринбург, 1998. 298 с.
57. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис.... докт. пед. наук. М., 1983. 340 с.
58. Дуранов М. Е., Гостев А. Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности. Челябинск, ЧелГУ, 1996. 72 с.
59. Дуранов М. Е., Дуранов И. М., Жернов В. И., Лешер О. В. Педагогика воспитания и развития личности. Магнитогорск: МГПИ, 1996. 314с.
60. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. Мн: «Хэптон», 1998.399с.
61. Ездов А. А. Новые технологии проведения школьного естественнонаучного эксперимента. //Информатика и образование. 1998, №4. С.13-19
62. Журавлев И. К., Зорина Л. Я. Представление об учебном предмете //Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С.191-202.
63. Завалишина Д. Н., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. О системном строении когнитивных процессов // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М., 1977. С. 22
64. Загваздина Т. Г. Отбор содержания гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал: Автореф. Дис...канд.пед.наук. Тюмень, 1996. 22 с.
65. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 13.01.96. //Вестник образования. 1996. №7. С.3-57.

66. Зверева М. В. О понятии “дидактические условия” // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. №1 (49). С. 29-32.
67. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986. 163с.
68. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф.–пед. ун-та, 1998. 126 с., с. 13.
69. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
70. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования //Педагогика. 1997. №5. С. 3-16.
71. Иванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла): Дис... канд. пед. наук. Волгоград, 1991.
72. Игровое моделирование: методология и практика /Под ред. А. А. Вербицкого. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. 231 с.
73. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 3. М.: “Знание”, 1973. 78 с.
74. Инновационное обучение: стратегия и практика. - Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3-10 окт. 1993 г. / Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994. 10 ил., 303 с.
75. Исаев И. Е. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии, 1997. №6. С.48-56
76. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М. Белгород: МПГУ, 1993. 219с.
77. Кант И. Что значит ориентироваться в мышлении? //Сочинения: В 4-х т. На немецком и русском языках. Т.1. Трактаты и статьи (1784-1796) /Подготовлен к изданию Н. Мотрошиловой (Москва) и Б.Тушлингом (Марбург). М.: Издательская фирма АО «Ками», 1993. С. 193-237.

78. Карасова И. С. проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе: Дис...докт.пед.наук. Челябинск, 1997. 360 с.
79. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОГПУ, 1996. 188 с.
80. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей //Магистр. 1998. № 4. С. 37-51.
81. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. 257 с.
82. Климов Е. А. Психология деятельности //Проф. тех. образование. 1973. №1.
83. Климов Е. А. Путь в профессию. Л., 1974. 190с.
84. Климова Т. Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности: Автореф. дисс...канд.пед.наук. Челябинск, 1995. 22с.
85. Климова Т. Е. Методы корреляционного анализа в педагогике. – Уч.-метод. пособие. Магнитогорск, 2000. 91 с.
86. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика: Учебное пособие. Магнитогорск, МаГУ, 2000. 124с.
87. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие / Под ред. Ю. М. Забродина. М.,1994. 344 с.
88. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис... канд. психол. наук. Л., 1980. 18 с.
89. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы //Педагогика. 1992. №5-6. С. 71-78.
90. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М., 1986.
91. Кондаков Н. И. Логический словарь. М.: Наука, 1975. 656 с.

92. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы //Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 40-59.
93. Краткий психологический словарь-хрестоматия /Сост. Б.М. Петров; Под ред. К.К. Платонова. М.: «Высшая школа», 1974
94. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. Блауберга И. В., Копнина П. В., Пантина И. К. М.: Политиздат, 1985
95. Кричевский В. Ю. Развитие управленческих умений директора общеобразовательной школы в процессе изучения передового педагогического опыта // Теоретические основы совершенствования управленческих умений руководителей школ: Сб.науч.тр./Под ред. Е.П. Тонконогой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. С.20-29.
96. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Русский язык, 2001
97. Кузьмин В. П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980. 312 с.
98. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. 144 с.
99. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334с
100. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения. Барнаул: АГУ, 1998. 156 с.
101. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул: АГУ, 1995. 120 с.
102. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии в высшей школе. Дис. ... докт. пед. наук. Барнаул, 1999. 393 с.
103. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

104. Левитан К. М. Личность педагога: Становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 168 с.
105. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству: дисс.... канд. пед. наук. Минск, 1992. 178с.
106. Леднев В. С. Содержание образования: Учеб. пособие. М.: Высш.шк., 1989. 360с.
107. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Политиздат, 1978.
108. Лернер И. Я. Процесс обучения как фактор конструирования содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 118-136.
109. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 137-160.
110. Лихачев Б. Т. Основные категории педагогики //Педагогика. 1999. №1. С.10-18
111. Люшер Макс Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж: НПО 'Модэк', 1993.160с.
112. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Хрестоматия по педагогической психологии. М., МПА, 1995.
113. Макаров А. В., Трофимова З. П. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса //Социально-гуманитарные знания. 2000. №4. С.141-155
114. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: МГФ Знание, 1996. 308с.
115. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.

116. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход: Дис....док.пед.н.. Екатеринбург, 2002
117. Машарова Т. В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании. Материалы семинара Киров, 2000. 47с.
118. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. 120 с.
119. Мухамедьянова Г. М. Педагогические условия преемственности содержания образования в различных типах общеобразовательных школ: Автореф.дис....канд.пед.наук. Уфа, 1996. 18 с.
120. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104с.
121. Мясищев В. Н. Психология отношений/ Под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
122. Найн А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике. Челябинск: УГАФК, 1996. 143с.
123. Найн А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография. Шадрин: Изд-во ПО (Сеть), 1999. 328с.
124. Нечаев Н. Н. Содержание образования как проблема вузовской педагогики // Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб.пособие для преподавателей вузов /Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 144-160.
125. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. 302 с.
126. Никандров Н. Д. Об активизации учебной деятельности // Вестник высш. шк. 1983. № 8.С.26-31.

127. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: Монография. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. 101с.
128. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ.пед.вузов и системы повыш.квалиф.пед.кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М.: «Академия», 2000. 272с.
129. О совершенствовании структуры и содержания высшего педагогического образования в Российской Федерации: Решение коллегии министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 09.12.97. // Высшее образование в России. 1998. №1. С. 85-89.
130. Огаркова А. П. Педагогическое управление развитием учебно-операциональной и познавательной самостоятельности студентов. Магнитогорск, 1997. 154с
131. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1982. 816 с.
132. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 382с.
133. Ольховская Т. А. Становление образа «Я-будущий педагог» студентов университета: Дис... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 186 с.
134. Орехов С. И. Философско-методологический анализ познавательной рефлексии: Автореф. дис... канд. филос. наук. Л., 1983. 18 с.
135. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность //Педагогика. 1995. №6. С.63-68
136. Орлов А. А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования //Педагогика. 2000. №2. С.48-51
137. Освоение механизмов рефлексии в практике обучения: Метод. указания/ Новосиб. гос. ун-т: Сост. И. С. Ладенко и др. – Новосибирск, 1991. – 36 с.
138. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов и педколледжей. Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.,1996. – 637 с.

139. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
140. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на Дону, 1998. – 544с.
141. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушкина. – Серия «Педагогическое образование». - Ростов н/Д: «Март», 2002. – 320с.
142. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.
143. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение.- М., 1991.
144. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед.вузов: В 2 кн. – М.: Гумит.изд.центр ВЛАДОС, 2000.
145. Подымова Л. С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Дисс... докт. пед. наук. – М.,1996. – 402с.
146. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М.: Новая школа, 1995. – 255 с.
147. Посталюк Н. Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Дисс... докт. пед. наук. – Казань, 1993.
148. Посталюк Н. Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: Дис... канд. пед. наук. Казань, 1991. 260 с.
149. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989. 204 с.
150. Посталюк Н. Ю., Тюнникова С. М. Дидактическая игра как форма обучения: Сборник научных трудов // Отв. ред. В. С. Безрукова. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. С. 48 – 53.
151. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования Педагогика 2001, №6. С. 52-66.

152. Прогностическая концепция целей и содержания образования /Под науч.ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. 131с.
153. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. и др., под ред. Никифорова Г.С. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1991. 152 с.
154. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе/ А. И. Щербаков, З. И. Васильева, Ю. Н. Кулюткин и др. Л.: ЛГПУ, 1988. 168 с.
155. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Р/н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. 544с.
156. Решение коллегии Министерства образования РФ № 16/1 от 11.10.95
157. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1993. 154 с.
158. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./Гл.ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.- 672 с.,ил. Т.2 – М –Я –1999.
159. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). Монография. М.: “Педагогический вестник”, 1997. 244 с.
160. Рындак В.Г., Москвина А.В. Личность. Творчество. Развитие: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический вестник, 2001. 290с.
161. Рябов Ю. М. К вопросу о формировании педагогической культуры/ Современный специалист: проблемы становления. Нижний Новгород, 1991.
162. Ряузов Н. Н. Общая теория статистики. - 2-е изд., перераб. и доп. М.: Статистика, 1971. 368 с.
163. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становление педагога. Магнитогорск, Диссерт... докт.пед. наук, 2002.
164. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 35с.

165. Саймон Б. Общество и образование: Пер.с англ./Общ.ред.и предисл. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1989. 200 с.
166. Саранцев Г.И. Реформа высшего педобразования и ее научно-методическое обеспечение //Педагогика. 1998. № 4. С. 54-59.
167. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
168. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. 1997. № 3. С. 40-45
169. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. 464 с.
170. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием: В 4-х ч. Ч. 1. Системное видение образования. Челябинск.: Изд-во ЧГТУ, 1994. 169 с.
171. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебное пособие для студентов, учителей и слушателей ФПК. М.: Международная пед. академия, 1995. 192 с.
172. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования // Преподаватель. 1999. №5. С. 3-9.
173. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование//Процесс подготовки учителя в системе высшего пед. образования: Межвуз. сб. науч. трудов/ Под ред. В. А. Сластенина. М.,1982. С. 14-28.
174. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. М.,1993. 260 с.
175. Сластенин В. А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность (в 2-х томах)/Под ред. З. И. Равкина. – Т. 1. М., 1995. С. 3-4.

176. Слободнюк Е. Г. Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего учителя: Дис...канд.пед.н.. Магнитогорск, 2000.
177. Смолкин А. М. Деловые игры как метод обучения при подготовке и повышении квалификации руководящих кадров: Сборник деловых игр. М.: Моск. рабочий, 1978. 139 с.
178. Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И.Д. Зверева, М.П. Кашина. М.: Педагогика, 1985. 272 с.
179. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1981. 1600 с.
180. Стрелец Л.И. Дидактические условия творческого освоения будущими учителями педагогического опыта обучения школьников. Челябинск, Дис....канд.пед.н., 1994
181. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
182. Третьяков П. И. Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа, 1997. 352 с.
183. Троян А. Н. Содержание педагогического образования в условиях реализации образовательного стандарта //Реализация образовательного стандарта: опыт и перспективы: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции факультета дошкольного воспитания /Под ред. Т.М. Бабуновой, Н.Г. Белоус, Л.С. Игнаткиной, А.Н. Троян. Магнитогорск: МГПИ, 1997. С.7-9.
184. Тхагапсоев Х. Г. Учитель и культура: проблемы подготовки педагогических кадров // Педагогика. 1998. № 1. С. 66-72
185. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 171с.
186. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. М.: Изд-во политическая литература, 1987. 588 с.
187. Философский энциклопедический словарь М.: Сов. Энц., 1983. 840с.

188. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие/
Под ред. В. А. Сластенина. М.: Прометей, 1993. 178 с.
189. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М:
Народное образование, 1996. С.14-97
190. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обуче-
ния //Педагогика. 1997. №2. С. 21-29
191. Шаламова Т. Н. Модульное обучение: сущность, технология //Биология в
школе. 1994. №5. С. 29-32
192. Шамова Т. И. Модульная технология обучения //Школьные технологии.
1997. №5. С. 74-84.
193. Шамова Т. И. и др. Управление образовательными системами: Учеб.посо-
бие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Издательский центр, 2002. 384с.
194. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического обра-
зования: Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 1991. 34 с.
195. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и пер-
спективы. М., Ставрополь, 1991.
196. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994.
240 с.
197. Штофф В. А. Моделирование в философии. М., 1967.
198. Шубинский В. С. Виды деятельности как источник формирования содер-
жания образования // Теоретические основы содержания общего среднего об-
разования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.
С. 89-100.
199. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности совет-
ского учителя в системе высшего педагогического образования. Л., 1967.
157 с.
200. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
391 с.
201. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас. 1989.
272 с.

202. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения //Сов.педагогика. 1990. №1. С.55-60
203. Юцявичене П. А. Создание модульных программ //Сов.педагогика. 1990. №2. С.55-60
204. Ядов В. А. Методология и техника социологического исследования. Тарту, 1969. 217с., с.108
205. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции поведения личности //Методологические проблемы социальной психологии. 1975. С. 47-52.
206. Ядов В. А. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. М., 1975.
207. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Диссерт... докт.пед. наук.- Челябинск, 1992. 402с.
208. Buelter F. G. The teaching process: A unified interactive model. Part three. // Educational Technology. 1985. N 11. p. 11-14.
209. Cattell R. B. The scientific use of factor analysis. N. Y.: Plenum, 1978.
210. Values in education and education in values /Ed. By I. Halstead and M. Taylor. L.: The Falmer Press, 1996.
211. Lumets H. Naumann W. Didaktik. B.: Volk und Wissen Volkseig. Verlag, 1982. - 355 s.
212. Roeach M. The nature of Numan Values. – N. Y. Free Press. 1973.
213. Rosenberg M. Koplan H. (Ed) Social psychology of the selfconcept. Arlington Heights. 1982.
214. Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Melekhova Yu.V. Reforming system of professional training of future specialists by taking into account production automation requirements. Journal of Physics: Conference Series. 2018. T. 1015. C. 032119.
215. Ilya Prigogine, Isabelle Stengers. Order out of Chaos. Man`s new dialogue with nature. Heinemann. London, 1984.
216. White P. Civic Virtues and public schooling: educating citizens for a democratic Societi. N.Y.; L.: Teachers College Press, 1996.