

На правах рукописи

КОНЯЕВА Елена Александровна

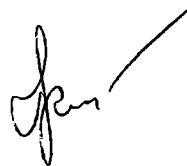
**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К
РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат

диссертации на соискание учёной степени

кандидата педагогических наук



Екатеринбург – 2004

Работа выполнена на кафедре профессиональной педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Большакова Земфира Максutowна

Официальные оппоненты:
доктор педагогических наук, профессор
Эрганова Наталья Евгеньевна;

кандидат педагогических наук, доцент
Аксенова Людмила Николаевна

Ведущая организация
Башкирский государственный педагогический университет

Защита состоится 28 октября 2004 г. в 10-00 ч. в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования при Российском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке РГППУ.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

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

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

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

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

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

В педагогике высшей школы разработан достаточный теоретический материал и накоплен большой практический опыт по совершенствованию профессиональной подготовки учителя. Большое теоретическое и практическое значение имеют работы, раскрывающие общетеоретические подходы к содержанию и

технологии профессионально-педагогической подготовки учителя (О.А.Абдуллина, Ю.П.Азаров, Ю.К.Бабанский, З.М.Большакова, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, Г.М.Романцев, В.А.Сластенин, Е.В.Ткаченко и др.).

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

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

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

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

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

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

В этом отчетливо представленном социальном заказе говорится преимущественно о переходе от функционалистской парадигмы образования к гуманистической, которая считает своей главной задачей развитие личности человека и исходит из того, что максимальное развитие и использование индивидуальных качеств человека обеспечат процветание общества. Эта задача может быть решена

на в рамках технологии модульного обучения, поскольку она объединяет в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике (Т.И.Шамова).

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

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

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

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

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

- необходимостью развития творческой личности будущего учителя, обладающего достаточным объемом профессионально-педагогических знаний, способами решения профессионально-педагогических задач, направленных на реализацию педагогических технологий и устоявшимися стереотипами организации системы высшего педагогического образования;
- недостаточной теоретической разработанностью проблемы и необходимостью теоретического обоснования подходов к формированию готовности будущего учителя к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе;
- потребностью педагогической практики в учителе, готовом осуществлять реализацию педагогических технологий, в частности технологию модульного обучения и недостаточным уровнем подготовки будущих учителей к данной деятельности.

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

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

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

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущего учителя к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

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

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

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

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

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

1. Изучить степень разработанности исследуемой проблемы в педагогической теории и практике.
2. Уточнить сущность понятия «готовность к реализации технологии модульного обучения» и выявить факторы, оказывающие влияние на повышение профессиональной компетентности будущих учителей.
3. Охарактеризовать структуру и содержание процесса подготовки будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.
4. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.

Методологической основой настоящего исследования явились общенаучные принципы системного (Ю.К.Бабанский, Н.В.Кузьмина, Г.Н.Сериков и др.); деятельностного (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.); лично-ориентированного

(Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.); компетентностного (Э.Ф.Зеер, Г.М.Романцев, Е.В.Ткаченко, А.В.Хуторской и др.) подходов; педагогика и психология профессионального образования, закономерности образовательного процесса (В.С.Безрукова, Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, В.А.Сластенин и др.); методология и теория педагогических исследований (В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, А.Я.Найн и др.); теоретические основы проектирования педагогических технологий (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, В.М.Монахов, И.Г.Пустильник и др.); теория модульного обучения (Н.В.Бородина, А.А.Вербицкий, М.А.Чошанов, Т.И.Шамова, Н.Е.Эрганова, П.А.Юцявичене и др.); теория профессионально-педагогической деятельности (О.А.Абдулина, З.М.Большакова, Н.В.Кузьмина и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых положений использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, в том числе историографии; анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования; анализ учебных планов и программ дисциплин психолого-педагогического цикла; наблюдательные методы (длительное фиксирование, прямое и косвенное наблюдение); диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, опрос, беседа); педагогический эксперимент; праксиметрические методы (анализ результатов, продуктов деятельности студентов и педагогов); методы математической статистики.

База исследования. Основной базой исследования был избран профессионально-педагогический институт ЧГПУ, а также учреждения начального профессионального образования ПЛ-5 г. Челябинска и ПУ- 49 г. Миасса. В экспериментальной работе приняли участие 144 человека, в том числе 117 студентов 1-5 курсов и 27 преподавателей учреждений начального профессионального образования. Базовыми явились группы студентов Профессионально-педагогического института ЧГПУ по специальности 032700 «Юриспруденция».

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

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

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

работывалась модульная программа раздела педагогики «Педагогические технологии». Данный этап включал подготовку и проведение формирующего эксперимента. В ходе экспериментальной работы проверялись основные положения гипотезы исследования.

На третьем этапе (2003 – 2004) завершился формирующий этап эксперимента. Проводилась работа по обработке, анализу, систематизации и описанию полученных результатов исследования, по уточнению теоретических и экспериментальных выводов, по внедрению в практику рекомендаций по формированию готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Научная новизна исследования.

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

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

3. Установлены критерии сформированности указанной готовности, отражающие ее структурные компоненты: *мотивационно-ориентационный* (самооценка внутренней среды, способность к самообразованию и саморазвитию, заинтересованность в осуществлении технологии модульного обучения); *содержательно-операционный* (сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения, сформированность умений использования технологии модульного обучения; степень осознанности действий); *контрольно-оценочный* (самооценка уровня рефлексии, овладение рефлексивным анализом, прогнозирование собственных перспектив в обучении). Определены соответствующие им уровни.

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

Теоретическая значимость исследования.

1. Уточнено понятие готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе, представляющее собой целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использо-

ванию технологии модульного обучения в профессионально-педагогической деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов.

2. Уточнено понятие структуры технологии модульного обучения, включающей в себя целевую установку и ведущие принципы; проектирование содержания модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; сочетание методов и форм обучения; систему контроля и оценки, организацию рефлексии, способствующей профессиональному самоопределению будущего учителя.

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

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

На защиту выносятся следующие положения.

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

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

3. Структура технологии модульного обучения включает в себя целевые установки и ведущие принципы, проектирование содержания модулей, конструирование учебных модулей и дидактических материалов к ним, формы и методы обучения, систему контроля и оценки, организация педагогической рефлексии.

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

студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

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

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе опытно-экспериментальной работы; в выступлениях на ежегодных научно-практических конференциях преподавателей ЧГПУ (2000-2004); на республиканской научно-практической конференции «Межпредметные связи в условиях стандартизации образования» (Челябинск, 1996); на научно-практической конференции «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» (Екатеринбург, 1998); на IV Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2003); на межвузовской научно-практической конференции «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов» (Челябинск, 2003); на Всероссийской научно-практической конференции «Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации» (Челябинск, 2004); на методологических семинарах кафедры профессиональной педагогики и психологии ЧГПУ; посредством публикации результатов исследования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения; содержит 12 таблиц и 13 рисунков. Список литературы включает в себя 204 источника, в том числе 3 работы зарубежных авторов.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность проблемы; определяются цель, объект и предмет исследования; раскрываются методологическая основа, методы и методики исследования; научная новизна, теоретическая и практическая значимость; описывается процесс апробации работы; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические аспекты формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения» дан анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе и в практике подготовки будущих учителей; рассмотрены аспекты проблемы готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе как одного из факторов повышения их профессиональной компетентности; обоснованы педагогические условия готовности студентов к использованию технологии модульного обучения.

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

В современной педагогической науке проблему профессионально-педагогической подготовки будущего учителя решают О.А.Абдуллина, Г.Н.Сериков, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Л.М.Митина, В.Д.Симонов, В.А.Сластенин и др. Все ученые отмечают, что назрела необходимость в подготовке не просто учителя-предметника, а, прежде всего, профессионала, способного видеть и изучать возможности и особенности развития школьников. В связи с этим принципиально важным для рассмотрения становится понятие «профессиональная компетентность».

Проанализировав взгляды ученых на понимание категории «профессиональная компетентность», можно сделать вывод о неоднозначном подходе к ее трактовке. В своем диссертационном изыскании (вслед за М.А.Чошановым) под профессиональной компетентностью мы понимаем уровень профессиональной готовности к конкретной деятельности, включающей в себя профессиональные знания (уровень минимальной компетентности), умения, навыки (уровень медиальной компетентности), личностные качества и сформированную установку на данную профессию (уровень полной компетентности). В соответствии с этим, под профессиональной компетентностью учителя понимается уровень готовности к педагогической деятельности, включающий в себя специальные педагогические знания (уровень минимальной профессионально-педагогической компетентности), умения, навыки (уровень медиальной профессионально-педагогической компетентности), личностные качества и сформированную установку на педагогическую профессию (уровень полной профессионально-педагогической компетентности).

Одним из путей формирования профессиональной компетентности специалиста является разработка и применение соответствующей технологии обучения. В нашем исследовании такой технологией является технология модульного обучения. Это обусловлено тем, что в качестве факторов, влияющих на повышение профессиональной компетентности, выделяются факторы «сжатия», модульности и проблемности. Причем, ведущим является фактор модульности, поскольку именно он в сочетании с другими обеспечивает мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления в структуре профессиональной компетентности специалиста, особенно педагога. Поэтому готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, с нашей точки зрения, может выступать в качестве фактора повышения профессиональной компетентности.

Следуя логике исследования, были уточнены понятия «готовность к педагогической деятельности» и «готовность к реализации технологии модульного обучения».

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что по проблеме формирования готовности к педагогической деятельности накоплен значительный объем теоретических и практических исследований, и трактовка готовности к педагогической деятельности весьма различна.

Исходя из предмета нашего исследования, нам импонирует точка зрения В.А.Сластенина, представляющего готовность к педагогической деятельности в виде совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессионально-педагогических функций.

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

Кроме того, мы исходим из того, что современное учреждение высшего профессионально-педагогического образования ориентировано на освоение концептуальных основ новых квалификационных требований к будущим педагогам.

Современные квалификационные требования к будущим педагогам разрабатываются как системная совокупность общественно-необходимых, профессиональных и социально-профессиональных видов и задач деятельности.

Учитывая сущность таких требований как особой социальной нормы, под готовностью к педагогической деятельности понимаем внутреннее свойство личности, необходимое для успешного решения социально-профессиональных задач, проявляющееся в стремлении к педагогической деятельности (личность убеждена в необходимости осуществления этой деятельности и внутренне на нее ориентирована) и в овладении этой деятельностью (личность знает, как осуществлять педагогическую деятельность, имея определенные умения и навыки).

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

В качестве структурных компонентов готовности будущих учителей к педагогической деятельности можно выделить следующие: мотивационно-ориентационный, содержательно-операциональный и контрольно-оценочный.

Мотивационно-ориентационный компонент предполагает пробуждение личностно значимого отношения к объекту и предмету профессиональной деятельности, проявляющегося в социальных мотивах, побуждающих субъекта к педагогической деятельности, вычленении социально значимой цели про-

фессиональных действий, в наличии тесной связи между осуществляемой системой педагогического воздействия и осознанием его мотивов; выработке навыков анализа и стремления к активному разрешению педагогических ситуаций; формирование настроения и постоянной ориентации на педагогическую деятельность.

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

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

На основе положений концепции формирования личности учителя В.А.Сластенина, теоретических положений о понятии профессиональной готовности К.К.Платонова, В.В.Серикова, Е.Н.Шиянова и др., а также на основе анализа результатов собственной опытной работы, готовность будущего учителя к реализации технологии модульного обучения мы будем рассматривать как целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов. В данном определении акцент делается на социально-профессиональное качество личности, что связано с современными требованиями к личности педагога.

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

В исследовании понятия «технология модульного обучения» мы опирались на точку зрения Т.И.Шамовой, понимающей технологию модульного обучения как процессную систему деятельности учащихся и учителя на основе учебных модулей, обеспечивающую индивидуализацию обучения.

Технологию модульного обучения мы рассматриваем как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе планомерно-позапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат. При этом системообразующей единицей технологии модульного обучения является модуль.

При всей неоднозначности трактовки термина «модуль» с позиций педагогики, большинство исследователей сходятся во мнении, что модульные программы и отдельные модули должны строиться с учетом целевого назначения информационного материала; сочетания комплексных, интегративных и частных

дидактических целей, при полноте учебного материала и относительной самостоятельности элементов в модуле; реализации обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения.

Вслед за К.Я.Вазиной, мы рассматриваем модуль как инвариантное интегрирующее средство, обеспечивающее систематизацию содержания не только одной учебной дисциплины, но и систематизацию содержания между дисциплинами, направленную на решение задач повышения качества профессиональной подготовки обучаемых.

В исследованиях Т.И.Шамовой, М.А.Чошанова и др. выделены следующие основные компоненты технологии модульного обучения: целевая установка и ведущие принципы; сочетание методов и форм обучения; проектирование содержания проблемных модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; система контроля и оценки.

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

Основываясь на исследованиях Э.Ф.Зеера в области профориентологии, мы считаем, что ключевым звеном в продуктивном самоопределении человека является его способность к рефлексии. Учитывая это принципиально важное положение, а также тот факт, что критическое мышление, представляющее собой рациональное, рефлексивное мышление, направленное на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять, выступает в качестве одного из компонентов профессионального совершенствования специалиста, мы можем утверждать, что рефлексивная деятельность является важным фактором, определяющим эффективность данного процесса. Поэтому организация рефлексивной деятельности является одним из условий готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, что в свою очередь выступает в качестве фактора повышения профессионально-педагогической компетентности.

Современное состояние решения исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе и изучение современной педагогической практики показали, что наиболее характерным направлением повышения профессиональной компетентности будущих учителей является создание педагогических условий, позволяющих осмыслить социальный опыт деятельности, приобрести практические умения и навыки, апробировать на практике полученные знания. Поэтому центральным вопросом нашего исследования является вопрос определения педагогических условий, обеспечивающих готовность будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

В своем исследовании мы определяем педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения как комплекс мер в процессе обучения студентов, обеспечивающий повышение их профессиональной компетентности.

Чтобы обосновать педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения, мы сначала рассмотрели особенности профессионально-педагогической деятельности; выделили факторы,

влияющие на повышение профессиональной компетентности будущих учителей; выявили специфику процесса реализации технологии модульного обучения в высшей школе и других учебных заведениях; определили структуру готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения.

Исходя из вышесказанного, мы выделили следующие педагогические условия готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе:

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

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

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

Во второй главе «Экспериментальное исследование формирования готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе» представлены результаты педагогического эксперимента по исследованию эффективности выделенных в первой главе диссертационного исследования педагогических условий, описана методика их реализации в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей права.

В результате анализа состояния проблемы формирования готовности будущих учителей к использованию в образовательном процессе технологии модульного обучения было сделано предположение, что процесс подготовки будущих учителей к указанной деятельности будет более эффективным при реализации создаваемого нами комплекса педагогических условий. Для подтверждения данного предположения потребовалось проведение педагогического эксперимента как одного из наиболее надежных методов педагогического исследования.

В эксперименте приняли участие студенты Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, обучающиеся по специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права).

Исследование осуществлялось в естественных условиях в процессе изучения студентами дисциплин психолого-педагогического цикла.

С учётом предмета исследования, в первую очередь, были уточнены критерии и их показатели, адекватно отражающие уровень сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

В процессе изучения и анализа критериев, показателей и уровней оценки педагогических явлений в литературе было установлено, что в большинстве исследований указывается, что критерии и их показатели в той или иной мере отражают структурные компоненты готовности. С учетом этого мы разработали критерии оценки уровня готовности будущих учителей права к реализации тех-

нологии модульного обучения в образовательном процессе в соответствии со структурными компонентами указанной готовности: мотивационно-ориентационным, содержательно-операциональным и контрольно-оценочным.

Первый критерий – *мотивационно-ориентационный* – включает в себя следующие показатели: самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций); способность к самообразованию и саморазвитию; заинтересованность в осуществлении модульного подхода.

Второй критерий – *содержательно-операциональный* – включает в себя следующие показатели: сформированность знаний по использованию технологии модульного обучения, сформированность умений использования технологии модульного обучения; степень осознанности действий.

Третий критерий – *контрольно-оценочный* – включает в себя следующие показатели: самооценка уровня рефлексии; овладение рефлексивными умениями; прогнозирование собственных перспектив в обучении.

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

Как показал эксперимент, выделенные нами критерии позволяют наиболее точно определить уровни готовности студентов.

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

Анализ научной литературы и изучение учебно-познавательной деятельности студентов-будущих учителей права позволил выделить четыре уровня готовности к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе: очень низкий, низкий, средний и высокий.

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

Низкий уровень связывается с направленностью студента на изучение и использование возможностей технологии модульного обучения в профессио-

нальной деятельности. На этом уровне студенты владеют теоретическими знаниями, но испытывают затруднения в применении теоретических положений в конкретных технологических разработках, с внедрением рекомендаций в практику; решают типовые задачи; умеют выбирать рациональные средства использования педагогических технологий, но не всегда удачно применяют их на практике, только с помощью педагога;

Средний уровень характеризуется владением теоретическими и технологическими знаниями; выражена направленность студента на конструктивное использование технологии модульного обучения в будущей профессиональной деятельности. Студенты владеют системой умений использования технологии модульного обучения в качестве инструмента познания и исследования в своей учебной и профессионально-педагогической деятельности, применяют их на практике.

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

Основываясь на выделенных уровнях и критериях, мы дали развернутую критериально-уровневую характеристику готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Проверку выдвинутых гипотетических положений проводили в ходе экспериментальной работы, состоящей из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Динамика уровня сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения представлена тремя срезами: первый срез (начальный) проводился на констатирующем этапе эксперимента в конце второго курса после изучения дисциплины «Педагогика»; второй срез (промежуточный) – на формирующем этапе после изучения курса «Педагогические технологии» и третий срез (итоговый) – на контрольном этапе эксперимента в конце четвертого курса после прохождения студентами педагогической практики.

В ходе констатирующего этапа эксперимента проведена диагностика уровня готовности студентов 2 курса к реализации технологии модульного обучения в образовательной практике в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. При проведении диагностики нами учитывались выделенные компоненты готовности: мотивационно-ориентационный, содержательно-операционный и контрольно-оценочный, а также критериально-уровневые характеристики указанных компонентов.

Решение вопроса «на каком уровне сформированности указанной готовности находится студент» происходит на основе сравнения полученной им оценки (суммарного балла по выделенным показателям) с построенным интервальным рядом распределения. Обобщенные результаты исходного состояния уровней сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного

обучения в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла представлены ниже (табл.1).

Таблица 1

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах (начальный срез)

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

Корректность включения рассматриваемых групп подтверждается применением статистического критерия χ^2 (табл.2).

Таблица 2

Эмпирические значения χ^2 на констатирующем этапе эксперимента

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

Различия в контрольной и экспериментальных группах не являются статистически значимыми, что позволяет полагать, что эти группы на данном этапе эксперимента являются примерно одинаковыми по уровню сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения.

Получив в ходе констатирующего эксперимента необходимые результаты, мы приступили к формирующему эксперименту.

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

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

Проверка первого педагогического условия (организация учебной деятельности студентов на основе педагогической рефлексии) реализовывалась в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока на лекционных

и семинарских занятиях, а также при прохождении студентами педагогической практики в образовательных учреждениях.

Мы отошли от традиционной организации лекционных занятий по схеме: учитель-источник информации (сообщает) – студенты (слушают, запоминают), и использовали следующие методы обучения на лекциях и семинарских занятиях: 1) лекция проблемного типа, логическими звеньями которой выступают создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы; они определяют весь ход лекции, характер деятельности студентов; 2) «микрпреподавание» – эта форма организации обучения позволяет каждому студенту войти в роль преподавателя. Студенты (по желанию) разрабатывают и проводят микролекции, семинары, участвуют в подготовке и проведении лабораторно-практических занятий. Как показало исследование, опыт пребывания в роли преподавателя положительно сказывается на мотивации студентов к педагогической деятельности, к изучаемому материалу, на развитии умений самооценки и самокоррекции.

В рамках педагогической практики проводились специальные занятия по методам рефлексии. Тематика занятий концентрировалась вокруг следующих проблем: «опыт самодиагностики и самокоррекции в процессе педпрактики», «итоги педпрактики: мой профессиональный успех и неуспех» и т.д. На занятиях ставились задачи: создать специальные условия для углубленного самопознания и адекватной самооценки будущими учителями права общего понимания ценностных параметров личности, профессионально значимых качеств педагога; осознания студентами норм отношений с другими людьми; выявления ошибок, их причин и определения путей исправления.

Проверка второго педагогического условия (структурирование содержания отдельных разделов педагогики с учетом модульного подхода, предполагающего сочетание целевой установки, ведущих принципов конструирования учебных модулей и дидактических материалов к ним, системы контроля и оценки) осуществлялась в ходе изучения педагогики и разработанного в рамках регионального компонента стандарта курса «Педагогические технологии».

Прежде всего, была скорректирована рабочая программа по педагогике для специальности 032700 «Юриспруденция» (квалификация – учитель права). Корректировка велась с учетом модульного подхода.

При проектировании модулей мы придерживались следующих направлений: 1) определяли объективный процесс и констатировали соответствующую ему систему, позволяющую описать изучаемый процесс или явление; 2) устанавливали научные нормы (закономерности процесса обучения, процесса воспитания; принципы обучения и воспитания; правила, рекомендации и т.д.), по которым протекает изучаемый процесс; 3) фиксировали алгоритм, позволяющий через показатели устанавливать нормы протекания изучаемого процесса (основные методы обучения и воспитания, формы организации образовательного процесса, формы и методы управления образовательными системами, организация самостоятельной работы студентов); 4) выявляли основное свойство изучаемой системы: овладение профессионально значимыми знаниями в области педагогики и умение применять их в профессионально-педагогической деятельности; 5) опре-

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

В рамках изучения курса «Педагогические технологии» акцент делался на изучение технологии модульного обучения. Мы считаем необходимым использование в образовательном процессе курса, направленного на формирование готовности студентов к реализации технологии модульного обучения, так как это позволяет систематизировать приобретенные ранее знания, анализировать качество и уровень имеющейся подготовки студентов в аспекте использования педагогических технологий.

По окончании изучения курса «Педагогические технологии» студенты сдают зачет в форме защиты разработанных ими модульных программ по правовым дисциплинам, изучаемым в вузе или общеобразовательной школе.

Проверка третьего педагогического условия (организация образовательного процесса на основе индивидуализации практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах) осуществлялась в процессе изучения студентами дисциплин психолого-педагогического цикла в основном на семинарских занятиях.

Комплектуя малые группы, мы придерживались следующих принципов: принцип личных симпатий и общности содержательного интереса (индивидуальных внутренних целей); принцип перераспределения, обмена ролями; принцип варьирования составом группы.

Кроме того, использовались активные методы обучения, например имитационные деловые игры. Основная цель таких игр – появление новых познавательных мотивов, способствующих изучению педагогических дисциплин, использованию в будущей профессиональной деятельности различных педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения.

В ходе формирующего этапа эксперимента отслеживалась динамика статистических данных, отражающих продвижение студентов в сформированности готовности студентов к реализации технологии модульного обучения в образовательном процессе. Применяемые методы исследования позволяют судить о сформированности мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов готовности и выразить эту динамику в продвижении студентов в заданных уровнях по каждому компоненту: очень низком, низком, среднем и высоком.

Определение уровня сформированности указанной готовности осуществлялось нами по той же методике, что и на констатирующем этапе эксперимента. Данные, полученные нами на промежуточном срезе, представлены ниже (табл. 3).

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

Таблица 3

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах (промежуточный срез)

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

Анализ результатов третьего (итогового) среза показал, что по сравнению с контрольной группой большая часть студентов экспериментальных групп показала средний и высокий уровень сформированности готовности к реализации технологии модульного обучения (табл. 4).

Таким образом, реализация комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей права к использованию технологии модульного обучения в образовательном процессе привела нас к выводу о целесообразности применения его в процессе профессионально-педагогической подготовки. Этот вывод подтверждают расчеты значения статистики критерия χ^2 по результатам контрольного этапа эксперимента (табл. 5).

Таблица 4

Уровень сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения в контрольной и экспериментальной группах (итоговый срез)

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

Таблица 5

Эмпирические значения χ^2 на контрольном этапе эксперимента

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

Из таблицы 5 видно, что $T_{\text{набл}}$ значительно больше $T_{\text{крит.}}$ только в экспериментальной группе, где были реализованы выделенные условия в комплексе. На

основании этого можно считать, что с достоверностью 95% достижение уровней сформированности готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения в экспериментальных и контрольной группе обусловлены не случайными факторами, а влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

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

Если на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальных группах было всего 8 студентов (6,8%), находящихся на высоком уровне сформированности названной готовности, то к концу формирующего эксперимента их стало 45 (38,5%), т.е. на 31,7% увеличилось число студентов, перешедших на продвинутый уровень, при этом число студентов с низким и очень низким уровнем сформированности указанной готовности сократилось с 55 (47%) до 26 (22%) человек. Это значит, что 25% студентов перешли на средний и высокий уровень сформированности названной готовности.

Динамика высокого уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения всех групп представлена ниже (рис. 1).

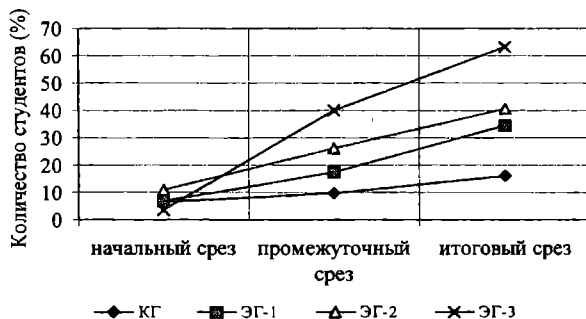


Рис. 1. Динамика высокого уровня сформированности готовности будущих учителей права к реализации технологии модульного обучения

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

В заключении подводятся итоги, полученные в ходе диссертационного исследования, формулируются **выводы**:

1. Как показывает ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы, проблема формирования профессиональной готовности, в частности готовности к использованию новых педагогических технологий, всегда находилась в центре внимания исследователей, педагогов-практиков. Вместе с тем, в современной педагогике недостаточно исследованы и освещены научные принципы формирования у студентов такого качества личности будущего педагога, как готовность к использованию в образовательном процессе педагогических технологий; практически отсутствует специальная литература, раскрывающая особенности психолого-педагогических дисциплин в процессе формирования указанной готовности.

2. Уточнена сущность готовности будущего учителя к реализации технологии модульного обучения, которую мы понимаем как целостное социально-профессиональное качество личности, характеризующееся единством ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию технологии модульного обучения в профессиональной деятельности, выражающееся во взаимодействии мотивационно-ориентационного, содержательно-операционального и контрольно-оценочного компонентов. Акцент сделан на социально-профессиональное качество, что связано с современными требованиями к личности педагога.

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

4. Уточнена структура технологии модульного обучения, включающая в себя целевую установку и ведущие принципы технологии; проектирование содержания модулей; конструирование учебных модулей и дидактических материалов; сочетание методов и форм обучения; систему контроля и оценки; организацию рефлексии.

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

6. Установлены критерии и показатели сформированности указанной готовности, отражающие ее структурные компоненты. Определены соответствующие им уровни: очень низкий, низкий, средний, высокий.

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

но-педагогической деятельности через организацию взаимодействия в малых группах.

8. Разработанные методические рекомендации по проведению практических занятий по педагогическим технологиям, в которых акцент делается на технологию модульного обучения, и методические указания к изучению методики профессионального обучения могут быть использованы в практике работы образовательных учреждений.

Вместе с тем наше изыскание не исчерпывает всех аспектов, касающихся формирования готовности студентов к использованию педагогических технологий, в частности технологии модульного обучения.

Перспективы дальнейших исследований по проблеме могут быть связаны с изучением взаимосвязи дисциплин психолого-педагогического цикла и других дисциплин предметной подготовки в части развития готовности студентов к реализации других педагогических технологий, с разработкой новых программ; с изучением влияния готовности выпускников учреждений высшего профессионально-педагогического образования к использованию новых педагогических технологий на результаты их дальнейшей профессиональной деятельности, а также определение и внедрение новых педагогических условий эффективного формирования готовности к реализации педагогических технологий и др.

Основные результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. Коняева Е.А., Зайко Е.М., Соловьева А.Г. Модульное проектирование программы учебного предмета // Психолого-педагогические проблемы подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе: Сб. науч. тр. – Челябинск: ЧГАУ, 2001. – С. 56 – 61.

2. Коняева Е.А. Психолого-педагогические аспекты проблемы повышения качества подготовки учащихся профессиональных училищ // Психолого-педагогические проблемы подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе: Сб. науч. тр. – Челябинск: ЧГАУ, 2001. – С. 63 – 67.

3. Коняева Е.А., Большакова З.М. Профессиональная компетентность будущих учителей права как психолого-педагогическая проблема // Профессиональное образование, приложение «Педагогическая наука практике. Новые исследования». – Академия профессионального образования. – М.: ИСОМ, 2004. – С. 25 – 36.

4. Коняева Е.А. К проблеме проектирования технологии модульного обучения // Методика вузовского преподавания: Материалы 5-й межвуз. науч.-метод. конф., 30-31 октября 2001 г.: В 2 ч. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – Ч. 1. – С. 146 – 147.

5. Коняева Е.А. Применение технологии модульного обучения в образовательном процессе // Материалы конф. по итогам науч.-исслед. работ препод. и науч. сотр. ЧГПУ за 2002 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 33 – 36.

6. Коняева Е.А. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионально значимых умений у учащихся профессиональных училищ // Тео-

рия и практика профессионального образования: педагогический поиск: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. Г.Д.Бухаровой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – Вып. 3. – Ч. 1. – С. 107 – 111.

7. Коняева Е.А. Технология конструирования модульного содержания учебной дисциплины // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов: Материалы науч.-практ. конф., 11 марта 2003 г. / Под ред. А.М.Баскакова, Р.А.Литвак, Л.Н.Родыгиной. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2003. – С. 207 – 211.

8. Коняева Е.А. Реализация модульного обучения как условие профессиональной готовности будущего специалиста // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы IV-й Всеросс. науч.-практ. конф., 18-20 февраля 2003 г. / Отв. ред. Д.Ф.Ильясов.: В 4 ч. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – Ч. 3. – С. 200 – 204.

9. Коняева Е.А. Психолого-педагогические условия профессиональной готовности будущего специалиста // Экономика и социум на рубеже веков: Материалы межвуз. науч. конф., 27-28 февраля 2003 г.: В 2 ч. – Челябинск: Изд-во ЧИ (ф) РГТЭУ, 2003. – Ч. 2. – С. 125 – 127.

10. Коняева Е.А. Проблема взаимосвязи учебных дисциплин в дидактике // Актуальные проблемы вузовской науки и образования: Материалы науч.-практ. конф. 27 марта 2003 г. / Челяб. ин-т экон. и права. – Челябинск: Изд-во «Урал LTD», 2003. – С. 151 – 164.

11. Коняева Е.А. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего учителя // Методика вузовского преподавания: Тез. докл. 6-й межвуз. науч.-практ. конф., 29 – 30 октября 2003 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 57 – 59.

12. Коняева Е.А. Проблемы практической направленности преподавания математики в системе начального профессионального образования // Межпредметные связи в условиях стандартизации образования: Тез. докл. Российской науч.-практ. конф., 13-15 мая 1996 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1996 – С. 123 – 125.

13. Коняева Е.А. Некоторые причины снижения успеваемости учащихся по математике в системе начального профессионального образования // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: Тез. докл. и сообщ. науч.-практ. конф., 25 марта 1998 г.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та. 1998. – Ч. 2. – С. 21 – 22.

14. Коняева Е.А., Бессараб В.Ф., Звонарев С.Г., Ушакова В.В. Методические указания к изучению методики профессионального обучения. – Челябинск: Изд-во ЧГАУ, 2002. – 75 с.

15. Коняева Е.А. Подготовка к практическим занятиям по педагогическим технологиям: Метод. рекомендации для студентов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 44 с.