

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

М. В. Фоминых

**СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Монография

Под научной редакцией доктора педагогических наук,
профессора Н. К. Чапаева

Екатеринбург
РГППУ
2018

УДК 378.147
ББК Ч448.124
Ф76

Фоминых, Мария Вячеславовна.

Ф76 Система обучения студентов в условиях проблемного моделирования: монография / М. В. Фоминых; под науч. ред. Н. К. Чапаева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 110 с. ISBN 978-5-8050-0654-9

Рассматриваются вопросы специфики подготовки студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов в условиях проблемного моделирования, приводится компонентно-критериальный комплекс как совокупность диагностических средств оценивания учебной деятельности студентов при изучении дисциплин профильного цикла в условиях проблемного моделирования.

Адресована преподавателям и студентам педагогических специальностей, а также всем, кто интересуется проблемным моделированием и другими инновационными подходами в обучении.

УДК 378.147
ББК Ч448.124

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор В. А. Федоров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); кандидат педагогических наук Ж. С. Фрицко (Управление образованием городского округа Красноуфимск)

ISBN 978-5-8050-0654-9

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2018

Введение

Различия между традиционной и инновационной системами образования заключаются прежде всего в целевой установке, которая реализуется посредством разных образовательных технологий. Цель состоит не только в том, чтобы выпустить специалиста, получившего теоретическую и практическую подготовку высокого уровня, но и в том, чтобы приобщить его на стадии обучения к разработке новых технологий, адаптировать к условиям определенной производственной среды, сделать его проводником новых технологических решений.

Специалисты, которых готовит вуз, должны не только соответствовать самым последним требованиям различных сфер деятельности, но и быть готовы к осуществлению прогресса во всех этих областях.

Проблемное моделирование в обучении определяется как подход, стимулирующий инновационное обучение на основе продуктивной и репродуктивной деятельности обучающихся, ориентирующий на организацию данной деятельности при помощи построения самостоятельно разработанных моделей в процессе возникновения проблемных ситуаций при осуществлении или моделировании профессиональной деятельности.

В монографии раскрываются основы проблемного моделирования в педагогической науке, анализируется технологический инструментарий современной системы педагогического образования, разрабатывается структура системы обучения студентов педагогических вузов в условиях проблемного моделирования, рассматривается организация процесса обучения студентов педагогических вузов на основе проблемного моделирования, предлагается компонентно-критериальный комплекс как совокупность диагностических средств оценивания учебной деятельности студентов.

Глава 1. ПРОБЛЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

1.1. Основы проблемного моделирования в педагогической науке

При разработке и реализации проблемного моделирования мы опирались на современные теории обучения, методологии и методики дидактического исследования [5, 36, 51, 59, 76, 92, 103, 105, 109].

Поскольку ведущей линией идеологии образования стала его гуманизация, учебный процесс в современной школе все более приобретает личностно ориентированный характер [120]. Так, методологической основой проблемного моделирования можно считать личностно-деятельностный подход, представляющий собой единство двух подходов в обучении: личностного и деятельностного. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится личность обучающегося и его учебная деятельность: мотивы, интересы, цели, неповторимый циклический склад, в соответствии с которым планируется педагогическое воздействие на обучающегося и строится весь учебный процесс. Основной целью обучения в этом случае выступает развитие личности ученика с учетом всех его личностных и возрастных особенностей, потребностей и интересов. Личностный компонент данного подхода неразрывно связан с его деятельностным компонентом, так как в современной психологии личность рассматривается как субъект деятельности, определяющий развитие самой личности. Деятельность считается важнейшей основой развития человека, становления его как личности, формой активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром.

Целесообразно указать отличия проблемно-модельного обучения от проблемного. Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представляет собой систему приемов, обеспечивающих целенаправленные действия педагога по организации мышления и поведения студентов путем создания проблемных ситуаций. В процессе проблемного обучения преподаватель не транслирует готовую информацию, а ставит перед обучающимися проблему и путем пробуждения интереса к ней вызывает желание найти средство для ее решения.

В зависимости от степени познавательной самостоятельности обучающихся проблемное обучение осуществляется в следующих формах:

- проблемное изложение материала преподавателем на лекциях (так называемых проблемных лекциях). Предполагает наименьшую познавательную самостоятельность учащихся, поскольку педагог ставит проблему и показывает ход ее разрешения, а обучающиеся следят за ее решением;

- частично-поисковая деятельность студентов при участии преподавателя во время проведения семинарских и лабораторных занятий;

- самостоятельное исследование и решение проблемной ситуации, осуществляемые студентами под руководством преподавателя при написании реферативных и курсовых работ, дипломных проектов, выполнении исследовательской работы, участии в научных конкурсах, олимпиадах, форумах.

Ключевым понятием проблемного обучения является «проблемная ситуация», а проблемно-модельного обучения – «модель». Проблемная ситуация включает сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, дополнения, исследования в сочетании с определенными условиями и обстоятельствами, создающими ту или иную обстановку (ситуацию). Проблемная ситуация, как правило, имеет две стороны: а) предметно-содержательную, связанную с вычленением противоречия в опорных знаниях, нехваткой какой-то существенной информации; б) мотивационную, направленную на осознание противоречия и пробуждение желания его устранить при условии приобретения студентами каких-то новых знаний. Уровни проблемного обучения зависят от содержания учебного материала (наличие возможности создать проблемные ситуации различной степени трудности) и типа самостоятельных действий студента. По этим признакам специалисты выделяют четыре уровня проблемности [31, 82, 89, 90, 113]:

- обусловливающий репродуктивную деятельность;
- обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации;
- репродуктивно-поисковый;
- творческий.

При выделении и формулировке проблемных ситуаций на любом уровне преподаватель должен руководствоваться следующими требованиями: не постулировать истины в готовом виде, а выявлять

и показывать противоречия, детерминирующие зарождение и развитие того или иного явления; ориентировать студентов на максимальную самостоятельность в познавательной деятельности; с одной стороны, соотносить проблемную ситуацию с тезаурусом обучаемых, а с другой стороны, предусмотреть, чтобы она была достаточно трудной, а не банальной; опираться на основные дидактические принципы (научность, систематичность, наглядность и т. д.).

Так, следует вывод, что **проблемное обучение** – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, благодаря чему происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций. Это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей.

Теория проблемного обучения представлена в трудах Ю. К. Бабанского, Дж. Брунера, А. В. Брушлинского, Е. В. Ковалевской, Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Оконь и др. Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания), еще она включает формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер личности студента, развитие его индивидуальных способностей, т. е. в проблемном обучении акцент делается на общем развитии учащегося, а не на трансляции ему готовых выводов [96].

Следует отметить, что в современной педагогической науке особое место уделяется различным видам проблемного обучения, которые могут рассматриваться и как самостоятельные виды обучения.

Проблемно-задачное обучение. Целевая установка и функция этой технологии – формирование умения анализировать содержание задачи (анализ данных), навыков их решения (в том числе и технических задач), развитие логического мышления и творческой активности обучающихся. Доминирующие методы обучения – исполнительский (для

решения типовых задач), поисковый (для решения продуктивных задач). Область применения – все типы учебных заведений, но в основном используется при изучении предметов естественно-математического цикла и технических дисциплин.

Хотя проблемно-задачное обучение является важнейшей составной частью проблемного обучения, оно не решает всех задач обучения даже в курсах математики, физики, химии. Большая возможность индивидуализации обучения делает этот вид более привлекательным, его эффективность повышается при использовании системы проблемных задач на межпредметном материале и решении реальных производственных задач.

Проблемно-алгоритмическое обучение. Целевая установка и функции этой технологии – формирование творческого технического мышления и инженерно-технических умений студентов и учащихся ССУЗов индустриального и аграрного профилей; творческое усвоение технических знаний и применение академических знаний в практической деятельности [68, 69]. Доминирующие формы организации – эвристические игры на производственном материале, эвристические диалоги студентов, защита курсового проекта типа деловой конструкторской игры и др. Основные методы обучения – диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический. Область применения – подготовка инженеров и техников. Проблемно-алгоритмическое обучение более всего изучено М. М. Зиновкиной, которая рассматривает его как синтез проблемного и алгоритмического обучения, как систему алгоритмов проблемных ситуаций, интегрированных с производственными ситуациями, дающую возможность формирования творческого технического мышления студентов [43]. Этот вид обучения является системой формирования творческого технического мышления студентов во взаимосвязи с инженерными умениями.

Важнейшим моментом в проблемно-алгоритмической технологии обучения является единство профессионального и личностного развития специалиста как результат интеграции теоретических и профессиональных знаний с обобщенным социальным опытом и индивидуальным профессиональным опытом преподавателя и студента.

Проблемно-контекстное обучение. Целевая установка и функции этой технологии – усвоение профессиональных, технических знаний, развитие ситуативного мышления, навыков технического творчества,

делового общения. Доминирующие формы – деловая игра, проблемные лекции, учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов, бригадные формы обучения. Основные методы обучения – поисковый метод, способы анализа текста, схем, чертежей, графиков, таблиц, чтение профессиограмм, технологических карт, применение компьютерных программ и т. д. Область применения – технические вузы и техникумы, система подготовки и переподготовки специалистов и руководителей производства. Интенсивность применения – эпизодически, в зависимости от наличия разработанных программ. Проблемно-контекстное обучение только начинает развиваться. Оно так же, как и проблемно-модельное обучение, выросло на основе анализа опыта применения деловых игр в процессе профессионального обучения в техническом вузе. Его сутью считается моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, на которую накладывается процесс познавательной деятельности студента.

Отличие проблемно-контекстного обучения от проблемно-модельного в том, что предметный контекст задается *имитационной моделью* производства, а социальный – *игровой моделью* деятельности специалиста. Совмещение этих контекстов в едином потоке игровой учебной деятельности позволяет адекватно воссоздать условия постановки и решения профессиональных задач, основные отношения, складывающиеся на производстве, нормы взаимоотношений работающих в коллективе и тем самым достигнуть цели обучения и воспитания личности специалиста.

Проблемно-контекстное обучение ближе всего стоит к американской педагогической концепции «содержательного подхода» (L. Flowers), который сопоставляется с решением проблем.

Проблемно-модульное обучение. Автором технологии проблемно-модульного обучения является М. А. Чошанов. Цель технологии – развитие критического мышления обучающихся, их рефлексивных способностей. Технология проблемно-модульного обучения основана на принципе системного квантования, ориентирует на «сжатие» учебной информации (обобщение, укрупнение, систематизацию).

По мнению М. А. Чошанова, перестройка процесса обучения на проблемно-модульной основе позволяет [115]:

- интегрировать и дифференцировать содержание обучения посредством группировки проблемных модулей учебного материала,

обеспечивающих разработку учебного курса в полном, сокращенном и углубленном вариантах. Полный вариант (без проблемного и углубленного блоков) предназначен для обучающихся, усваивающих учебный материал на минимальном (воспроизводящем) уровне; сокращенный вариант (блоки инвариантной структуры, проблемный блок и блок стыковки) – для обучающихся, усваивающих материал на программном (конструктивном) уровне; углубленный вариант (сокращенный и проблемный блоки) – для обучающихся, овладевающих знаниями на сверхпрограммном (усложненном) уровне;

- осуществлять самостоятельный выбор обучающимися того или иного варианта курса в зависимости от уровня обученности и индивидуального темпа продвижения по программе;

- ориентировать работу педагога на консультативно-координирующие функции управления индивидуальной учебной деятельностью обучающихся.

Целевая установка и функции этой технологии – усвоение учащимися знаний в системе, характеризующейся интеграцией содержания и методов обучения, применением принципа проблемности в структуре модульной программы. Доминирующие формы организации – проблемная лекция, самостоятельная работа, интегративный урок, консультации, семинары. Доминирующие методы обучения зависят от модульной программы и заложенных в нее методов обучения, к ним относится, например, работа с компьютерными программами. Область применения: система подготовки и переподготовки руководящих работников, специалистов среднего и высшего звена, высшая школа, возможно применение в техникумах (однако работа по составлению программ весьма трудоемка). Здесь можно говорить об интеграции принципов алгоритмизации и проблемности, содержания и методов в единой программе, которая применяется преподавателем как методическое руководство. Возможность почти полной индивидуализации обучения крайне важна для отбора и воспитания талантливой молодежи. Недостатком считается весьма трудоемкая процедура разработки самой программы.

Проблемно-компьютерное обучение. Целевая установка и функции этой технологии – формирование умений и навыков поиска решения с помощью клавишных машин, развитие мышления учащегося с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей, усвоение

знаний в определенной системе и определенном режиме обучения. Доминирующая форма – компьютерное обучение. Основные методы учения: поисковый, частично-поисковый, исполнительский. Область применения: все виды учебных заведений. Этот вид обучения выделяется нами потому, что с нарастающей скоростью разрабатываются разнообразные типы программных педагогических средств и ускоряется их внедрение в массовую практику вузов, техникумов, школ. Американские педагоги считают, что такое обучение занимает не более 15–20 % учебного времени, но оно привлекает своей возможностью полной индивидуализации обучения.

Так, *проблемное моделирование* строится на основе личностно-деятельностного подхода. При этом в условиях личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как «активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост» [54, 68, 69, 113]. Данному подходу присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально ориентированных задач. Как пишет Л. С. Выготский, в основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика [26].

Целевая установка и функции технологии проблемного моделирования – развитие познавательной, социальной и профессиональной активности обучающегося, студента, усвоение навыков участия в деловых играх, профессионального общения и решения ситуативных проблемных задач, усвоение навыков управленческой деятельности.

Учебный материал представлен в вербальной форме в виде вводной информации, проблем и других источников. Доминирующие *формы* организации – деловая и имитационная игра. Основные *методы* обучения – диалогический, информационный и поисковый. Область применения: подготовка специалистов в средней специальной и высшей школе.

Проблемно-модельное обучение возникло на почве вузовской практики применения деловых и имитационных игр, в основе которых тоже лежат проблемы и проблемные ситуации. Суть идеи заключается в том, что в разных типах игр моделируется реальная познавательная или практическая деятельность студента по изучаемой специальности.

В американской педагогике разработана технология такого обучения в начальной школе: игровое обучение связано с моделированием деятельности продавца, парикмахера, полицейского, регулировщика дорожного движения, учителя начальных классов и т. п.

В современных социально-экономических условиях целесообразно рассматривать профессиональное развитие человека как свободного субъекта рынка труда, способного изменять род профессиональной деятельности, содержание и качество своего труда в течение жизни, акцент профессиональной подготовки необходимо сместить в сторону профессионального потенциала как основы для освоения новых профессий и видов деятельности, адаптации к новым условиям труда. Отсюда следует вывод, что проблемное моделирование необходимо рассматривать в рамках опережающего образования [3, 11, 28, 33, 77]. Основными целями опережающего образования являются подготовка высокообразованных, креативных личностей, а не узкоспециализированных специалистов, привитие студентам стремления к постоянному обновлению знаний, трансформация системы образования путем развития и внедрения инновационных форм, технологий и средств обучения, которые позволяют повысить уровень адаптации выпускников учебных заведений к современным потребностям рынка труда.

Так, в основу системы опережающего обучения заложены следующие принципы [3, 28, 77]:

- *обучение на высоком уровне трудности.* Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений;

- *ведущая роль теоретических знаний.* Согласно этому принципу отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;

- *осознание обучаемыми собственного учения.* Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, осознание самого себя как субъекта учения. Содержание данного принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;

- *работа над развитием всех обучаемых.* Согласно этому принципу должны быть учтены индивидуальные особенности учащихся, но обучение должно развивать всех.

Таким образом, отличительными чертами системы являются:

- направленность на высокое общее развитие обучаемых (это стержневая характеристика системы);
- высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;
- быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Согласно методу опережающего обучения вся эффективная организация обучения направлена на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться. Опережающее обучение составляет основу динамического построения образовательного процесса, которое должно быть нацелено на содержание и организацию обучения, обеспечивающего зону ближайшего развития обучающихся на уровне прогнозируемой потребности теории и практики в подготовке профессиональных кадров. Это реализуется в деятельности преподавателя, осуществляемой на повышенном уровне сложности, результатом которой является высокий уровень образования обучающихся, обеспечивающий мобильность в условиях изменяющейся обстановки, а опережающая подготовка кадров способствует саморазвитию личности обучающегося.

Динамическое построение образовательного процесса должно учитывать основные направления реализации опережающего обучения в профессиональной подготовке специалистов:

- смену доминирующих путей познания (от теории к совместным планам и индивидуальной практике);
- формирование информационной компетенции преподавателя и обучаемого;
- приоритет самостоятельности в познавательной работе обучающегося, ориентацию преподавателя на роль консультанта, тьютора.

Таким образом, проблемное моделирование в рамках опережающего обучения как подход к подготовке высококлассного специалиста, соответствующего современным требованиям, требует к себе особого внимания со стороны практиков и теоретиков в области педагогики, потому что, несмотря на достаточно зрелую историю рассмотрения данного вопроса многими выдающимися специалистами в области образования, сегодня далеко не каждый педагог использует

проблемное моделирование в своей практике ввиду отсутствия четкой, научно обоснованной, доступной методики. Отсутствие четких рекомендаций и установок только расширяет сферу применения способов проблемного моделирования, дает возможность преподавателю полностью реализоваться в избранной профессии вплоть до выработки новой методики передачи знаний будущему специалисту, который с легкостью будет уметь реагировать на любые изменения окружающего мира благодаря многогранности своей подготовки, умению самостоятельно принимать целесообразные решения и, главное, стремиться к постоянному опережению своей подготовки по отношению к быстро меняющейся реальной действительности.

В свою очередь, признаками проблемного моделирования в обучении являются [54, 66, 68, 69, 70, 113]:

- наличие диагностично заданной цели как ожидаемого результата;
- представление изучаемого содержания материала в виде системы познавательных и практических задач без ориентировочной основы их решения;
- отсутствие жесткой последовательности определенных этапов усвоения материала;
- самостоятельный выбор способов взаимодействия участников учебного процесса;
- мотивационное обеспечение деятельности педагогов и студентов, основанное на реализации их личностных потребностей в этом процессе;
- отсутствие указания границ правилосообразной и творческой деятельности педагога;
- усвоенные при обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств профессиональной деятельности;
- допустимое отступление от однообразных правил образовательного процесса;
- апробация различных моделей на практике.

Реализация проблемного моделирования связана с удовлетворением потребности человека в профессиональном образовании, формированием стратегий личностного и профессионального развития. Именно такой подход позволяет обеспечить конкурентоспособность специалистов, для чего необходимо решить следующие задачи:

- мотивирование личностного и профессионального развития;
- формирование профессиональной компетентности;

- освоение социально-коммуникативных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций;
- развитие метапрофессиональных качеств;
- формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- проектирование альтернативных сценариев своего профессионального будущего;
- развитие педагогических способностей.

Как отмечает Н. К. Чапаев, в современный период весьма велика ценность и необходимость внедрения в педагогический процесс на основе идей проблематизации обучения образовательных форм моделирования профессиональной деятельности. Сегодня, по сути, пророчески звучат слова о том, что развитие образования будет следовать требованиям жизни и сведется к все более глубокому проникновению в учебный процесс методов имитационного моделирования наиболее существенных направлений профессиональной деятельности [109]. Существенно то, что в процессе моделирования освоение профессиональной деятельности начинается не с предварительной обработки фрагментов, частей деятельности, а с попытки схватить деятельность в целом, схватить какое-то ее ядро: деятельность будет осваиваться не как совокупность приемов, а как целостное образование [108].

Такой подход приводит к принципиальной коррекции природы педагогического процесса. Он из режима диахронии переходит в режим синхронии. Происходит не последовательное наслаивание практического производственного материала на теоретические познания, а синтетическое освоение профессиональной деятельности. Иначе говоря, построенный на основе проблемно-модельного обучения педагогический процесс будет способствовать синхронно-целостному формированию специалиста «интегрального профиля», обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью [121]. Исходя из того, что универсализм возможен при условии синтеза знаний и деятельности в органически-целостные и органически-взаимосвязанные системы, то логично предположить: интегральный специалист – «это универсал и синтезатор как в области знаний, так и в деятельности» [121].

Образовательная синхрония, достигаемая при осуществлении проблемно-модельного обучения, создает условия для реализации задач интеграции образовательной и профессиональной деятельности. По меньшей мере три признака данного вида обучения свидетельствуют об этом:

1. Проблемно-модельное обучение глубоко диалектично. Его ядро – проблемно-модельная ситуация – отражает объективные противоречия реальной действительности. Если учесть, что одним из центральных противоречий профессионального образования является противоречие между его целевой установкой на формирование деятельности специалиста и составом педагогических средств достижения этой цели, то правомерно предположить: именно технологии проблемно-модельного обучения с наибольшей полнотой соответствуют задачам разрешения данного противоречия. А это не может быть достигнуто вне поля интеграции образовательной и профессиональной деятельности.

2. Проблемно-модельное обучение имеет деятельностьную природу. При его осуществлении знания в значительной мере не передаются в готовом виде, а приобретаются студентами в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемно-модельной ситуации. Деятельностная природа проблемно-модельного обучения не только усиливает его объединительный потенциал, но и служит сильнейшим катализатором процессов междеятельностной интеграции, в том числе образовательной и профессиональной деятельности.

3. Проблемно-модельное обучение технологично. Его технологичность отражается в построении его методов. Что такое технология? Это совокупность правил, навыков, процессов, применяемых при изготовлении какого-либо вида продукции. Приблизительно также определяются методы проблемно-модельного обучения, содержащие совокупность правил, предписывающих и определяющих целевую направленность деятельности в обучении и реализуемых через конкретные действия (способы, приемы деятельности). Технологический характер проблемно-модельного обучения является условием сближения его технологий с производственными технологиями, способствует успешному профессиональному становлению личности.

Таким образом, вышеприведенный анализ позволяет сделать вывод, что проблемно-модельное обучение обладает значительным инно-

вационным потенциалом. Этому способствуют его следующие характеристики: а) личностно-субъектная направленность; б) практико-ориентированный характер; в) «креативность», выражаемая в необходимости творческого решения интеллектуальных или прикладных задач-ситуаций; г) открытость – способность быть «восприимчивым» к трансформациям меняющегося мира, отвечать на порождаемые новым временем запросы; д) инструментальность – способность порождать новые дидактические концепции и системы.

Достоинства проблемного моделирования – прямые следствия принципов его организации:

- свободная ориентация в профессии;
- возможность совершенствоваться профессионально в процессе обучения;
- реализация самостоятельно принятых решений;
- возможность анализа и прогнозирования нештатной ситуации;
- способность опережения профессиональной действительности.

Мотивация и успешность обучения студентов предопределяются самой концепцией проблемного моделирования. Студент не просто получает знания, а совместно с преподавателем участвует в разработке и развитии самой методической системы обучения по профильным предметам. Внимание студентов сосредотачивается на компетенциях, которые они приобретают, выполняя различные виды деятельности. Несомненно, эта деятельность должна быть построена на основе актуализации содержания дисциплин, средств проблемного моделирования, изменения статуса обучающегося и функции преподавателя, системного управления.

1.2. Технологический инструментарий современной системы педагогического образования

Рассмотрим технологический инструментарий, применяемый в педагогических вузах. Определим его как совокупность методических традиционных и инновационных технологий обучения и системы интегрированной оценки достижений обучающихся.

В научной литературе существует множество классификаций технологий обучения по разным основаниям [9, 10, 18, 48, 49, 57, 72, 84, 86, 100]. Наиболее общепринятыми являются следующие классификации:

- по признаку новизны: традиционные, инновационные;

- результату обучения: технология полного усвоения, технология развивающего обучения;

- ориентации средств и методов обучения на определенные структуры личности: наглядно-образные, операционные, информационные, действенно-практические технологии, технологии самоуправления учебной деятельностью;

- доминирующей учебной форме: технология урока, технология групповой работы, коллективного обучения, игровые технологии обучения;

- по характеру педагогического взаимодействия: авторитарные технологии обучения, технологии свободного выбора, интерактивные (диалоговые) технологии.

Мы разделили все существующие в педагогической науке технологии на группы по определенным критериям. Так, на основе имеющихся исследований в области педагогических технологий, их структуры и сущности выделим семь основных критериев, по которым можно сгруппировать технологии:

- сущность;
- целевая ориентация;
- характер педагогического взаимодействия;
- философская основа;
- уровень применения;
- уровень управляемости;
- ведущий фактор психического развития.

Так, по сущности технологии можно разделить на познавательные и ориентационные. По целевой ориентации – на информативные, действенные, теоретические и практические. По характеру педагогического взаимодействия – авторитарные, диалоговые, дискуссионные. По уровню применения выделяют общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии. По философской основе – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения. По ведущему фактору психического развития – биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. По уровню управляемости – мобильные, динамические, стратегические.

Любая педагогическая технология должна соответствовать основным методологическим требованиям. Опираясь на разработки отечественных и зарубежных исследователей, выделим семь основных требований, предъявляемых к технологиям [9, 10, 48, 49, 57, 84, 86, 100]:

1. Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

2. Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

3. Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: взаимосвязью всех его частей, целостностью.

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

5. Доступность. Темп сообщения информации преподавателем и скорость усвоения этой информации обучающимися должны совпадать.

6. Диагностичность. Технология должна предусматривать обратную связь и объективную диагностику учебных достижений обучающихся.

7. Воспроизводимость. Подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

К числу базовых технологий профессиональной подготовки относятся:

а) традиционные – ориентированные на массово-репродуктивный характер подготовки будущих специалистов и обеспечивающие становление отдельных (частных) компонентов педагогической деятельности. Традиционные технологии не обеспечивают целостное формирование личности специалиста;

б) инновационные – включающие в себя имитационные и неимитационные технологии активного обучения. К инновационным технологиям Д. В. Чернилевский относит технологии модульного, проблемного и дистанционного обучения, имеющие личностно ориентирован-

ный, личностно-деятельностный или проектный характер [114]. В эту же категорию целесообразно включить технологию контекстного обучения [24], технологию открытых систем интенсивного обучения [28, 115] и информационные технологии [63, 78, 91].

Противоречия между этими двумя технологическими аспектами профессиональной подготовки будущего педагога отражают расхождение между профессиональным развитием учителя и его подготовкой к предметной деятельности.

На первом месте по частоте применений находятся технологии личностно ориентированного обучения. Приведем определение данного типа технологии: упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов [38].

В этом определении подчеркиваются следующие моменты личностно ориентированных технологий образования:

- целевая установка на развитие личности;
- конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности;
- опора на субъективный опыт обучаемых;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Для реализации технологии в образовательном процессе должны соблюдаться следующие условия:

- наличие четкой и диагностически заданной цели обучения, т. е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- наличие достаточно устойчивой последовательности, логики, этапов выполнения учебных заданий;
- указание способов взаимодействия участников образовательного процесса;

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;

- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;

- открытость обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии должны быть направлены на достижение этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности [38].

До сих пор не существует стандартизованного определения образовательной технологии. Несмотря на наличие множества трактовок этого понятия (В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, М. В. Кларин, В. М. Монахов, П. И. Пидкасистый и др.), можно выделить следующие признаки технологии (В. А. Сластенин) [101]:

- наличие четко и диагностично заданной цели как ожидаемого результата;

- представление изучаемого содержания материала в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и их решения;

- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения материала, набора профессиональных функций и т. п.;

- указание способов взаимодействия участников учебного процесса;

- мотивационное обеспечение деятельности педагогов и студентов, основанное на реализации их личностных потребностей в этом процессе;

- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагога, допустимого отступления от однообразных правил.

В личностно ориентированных технологиях знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а наряду с ценностными отношениями и ценностными ориентациями являются средством развития личности обучаемого и его способностей к самореализации. Акцент в таких технологиях делается на формировании Я-концепции и аксиологического компонента личностной и профессиональной сферы будущего специалиста.

По В. А. Сластенину, аксиологический подход к разработке современных технологий обучения ориентирован на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала профессионала – его способностей, компетентности, умелости, на увеличение меры его личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления, целеутверждения [101].

По Л. М. Митиной, в аксиологически ориентированных технологиях знания как таковые не исчезают, они просто перестают быть самоцелью обучения. Основными формами организации технологического процесса становятся имитационные тренинги, дидактические, сценические, ролевые и психологические игры, дискуссии, упражнения, направленные на формирование представления о своем «Я» и соотнесение его с требованиями профессии, освоение приемов улучшения процессов эмоциональной саморегуляции и самоконтроля, анализ и обсуждение педагогической ситуации, представленной в художественных фильмах и литературе, студии и мастерские [71]. С. В. Кульневич отмечает, что данные технологии направлены на установление целостной связи между такими видами педагогической деятельности, которые связаны с формированием смысловой, социально-интеллектуальной, эмоциональной и рефлексивно-эмпатийной культуры будущего учителя [56].

По Э. Ф. Зееру, движущая сила развития необходимых профессионально-педагогических ценностных ориентаций, характерная для всех предложенных на настоящий момент технологий, – внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным» [38]. Несоответствие уже сформированных ценностных установок личности и ценностных представлений о педагогической профессии способствует решению возникающих противоречий в педагогических ситуациях, поиску новых способов самореализации в профессии. Концептуальным положением данного процесса является то, что индивидуальная траектория будущей профессиональной жизни субъекта определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека, т. е. основными составляющими жизненного опыта личности [39, 40].

Противоречия между этими двумя технологическими аспектами профессиональной подготовки будущего учителя отражают расхождение

между профессиональным развитием учителя и его подготовкой к предметной деятельности. Поэтому и сегодня актуальным является вопрос: «Что нужно для того, чтобы провести эффективное, интересное занятие в вузе?».

Проанализировав современную систему педагогического образования, мы пришли к выводу, что ее основным технологическим инструментарием являются:

- личностно-ориентированное обучение;
- проблемное обучение;
- развивающее обучение;
- игровые технологии;
- групповые технологии и коллективное творческое дело;
- коллективное взаимообучения;
- разноуровневое обучение.

Проводилось анкетирование преподавателей, работающих в педагогических и профессионально-педагогических организациях, с целью выяснения содержания технологического инструментария, применяемого ими в педагогической практике. Предлагалось проранжировать применяемые технологии по типу «часто использую – иногда использую – никогда не использую», а также обозначить не указанные в анкете применяемые технологии (прил. 1). В анкетировании приняли участие 98 преподавателей профильных дисциплин рассматриваемого направления обучения. Ввиду случайного отбора преподавателей для анкетирования они представлены единой выборкой.

Полученные ответы показывают, что большинство преподавателей применяют в своей практике технологии проблемного обучения (78 %) и технологии личностно ориентированного обучения (82 %); только 32 % используют технологии интегрированного обучения; 45,5 % стремятся применять кейс-технологии; редко используются информационно-коммуникационные технологии (18 %). Также преподаватели обозначили применяемые ими, но не указанные в анкете технологии, такие как традиционные (классно-урочная система), здоровьесберегающие, групповые технологии, технологии мастерских.

Таким образом, проанализировав технологический инструментарий современной системы педагогического образования и проведя его классификацию, можно сделать вывод, что по частоте применения преобладают технологии личностно ориентированного и проблемного обучения.

Более подробно технологии, применяемые в педагогических и профессионально-педагогических вузах, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Технологии, применяемые в педагогических
и профессионально-педагогических вузах

Название технологий	Методическое назначение технологии	Возможности технологии
1	2	3
Технологии проблемного обучения	Организация под руководством преподавателя самостоятельной поисковой деятельности обучающихся по решению учебных проблем, в ходе которой у обучающихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества	Способствует не только приобретению обучающимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения
Технологии личностно ориентированного обучения	Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а наряду с ценностными отношениями и ценностными ориентациями являются средством развития личности обучаемого и его способностей к самореализации	Акцент на формировании Я-концепции и аксиологического компонента личностной и профессиональной сферы будущего специалиста
Проектные технологии	Стимулирование интереса обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной сум-	Учит анализировать конкретную проблему или задачу в той или иной области приобретения знаний

Продолжение табл. 1

1	2	3
	мой знаний, и посредством проектной деятельности, предусматривающей решение этих проблем, умение практически применять полученные знания	
Технологии развивающего обучения	Взаимодействие педагога и обучающихся на основе коллективно-распределительной деятельности, поиска различных способов решения учебных задач посредством организации учебного диалога в исследовательской и поисковой деятельности обучающихся	Стимулирование рефлексивных способностей, обучение навыкам самоконтроля и самооценки
Кейс-технологии	Производится анализ реальной ситуации, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимых для решения данной проблемы	Повышение интереса обучающихся к изучаемому предмету развивает такие качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли
Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	Получение информации из разных источников, умение пользоваться ею и создавать ее самостоятельно	Внедрение ИКТ в педагогический процесс повышает авторитет преподавателя в учебном коллективе, так как преподавание ведется на современном, более высоком уровне
Групповые технологии	Организация совместных действий, ведущая к активизации учебно-познавательных процессов	Активность учебного процесса, достигается высокий уровень усвоения содержания учебного материала

Продолжение табл. 1

1	2	3
Технологии уровневой дифференциации	Преподаватель работает с группой обучающихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств	Возможность более эффективно работать с «трудными» обучающимися
Игровые технологии	Вид особой учебной деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, благодаря которому складывается и совершенствуется самоуправление поведением	Стимулируется познавательная деятельность, активизируется мыслительная деятельность, самопроизвольно запоминаются сведения, формируется ассоциативное запоминание, усиливается мотивация к изучению предмета
Модульные технологии	Обучающийся полностью самостоятельно или с определенной помощью достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Обучение основано на формировании механизма мышления, а не на эксплуатации памяти	Формирование у обучающихся навыков самообразования
Технологии развития критического мышления	Приобретение «качественного» мышления по схеме: вызов-осмысление-размышление	Овладение различными способами интегрирования информации, развитие умения вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, построение умозаключений и логических цепочек доказательств, выражение своих мыслей ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим

Окончание табл. 1

1	2	3
Здоровьесберегающие технологии	Обеспечение возможности сохранения здоровья за период обучения, формирование необходимых знаний, умений и навыков, касающихся здорового образа жизни, и применение полученных знаний в повседневной жизни	Помогает сохранению и укреплению здоровья, предупреждению переутомления, улучшению психологического климата в учебных коллективах, повышению концентрации внимания, снижению показателей уровня тревожности
Технологии интегрированного обучения	Глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области	Интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы
Технологии мастерских	Организация процесса обучения, при которой учитель является мастером, вводит своих учеников в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы, в которой обучающийся может проявить себя как творец	Педагогика отношений, всестороннее воспитание, обучение без жестких программ и учебников, метод проектов и методы погружения, безоценочная творческая деятельность обучающихся
Технологии педагогики сотрудничества	Реализуются демократизм, равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и обучающегося	Личность обучающегося является не просто субъектом, но субъектом приоритетным, целью образовательной системы
Традиционные технологии (классно-урочная система)	Авторитарная педагогика требований весьма слабо связана с внутренней жизнью обучающегося, его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих качеств личности	Систематический характер обучения, упорядоченная, логически правильная подача учебного материала

Все приведенные технологии применяются в рамках современных подходов к организации процесса обучения. Подход к обучению подразумевает совокупность приемов, методов и средств, направленных на достижение целей обучения. В настоящее время наиболее часто применяемыми на практике в педагогических и профессионально-педагогических образовательных организациях являются:

1. *Личностно ориентированный подход.* Данный подход в преподавании предполагает концентрацию внимания педагога на целостной личности человека, заботу о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития. Личностно ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных, образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику; выделение групп обучающихся в зависимости от знаний, способностей; распределение обучающихся по однородным группам в зависимости от способностей, профессиональной направленности; отношение к каждому как к уникальной индивидуальности (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

2. *Интерактивный подход.* Это определенный тип деятельности обучающихся, связанный с освоением учебного материала в ходе интерактивного урока (занятия). Основой интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются обучающимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового (М. В. Кларин, Г. К. Селевко).

3. *Гуманистический подход.* Существенную роль в преломлении нарастающих негативных тенденций в духовной сфере общества в нашей стране отводят провозглашенному в начале 90-х гг. XX в. педагогическому принципу выхода из данной ситуации – гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, М. Н. Борулава, О. С. Газман, В. А. Сухомлинский, Е. Н. Шиянов). Его основу составляют новые целевые установки, которые делают приоритетом человеческую личность, формирование ее творческого потенциала, гуманного мировоззрения, что яв-

ляется благом одновременно для общества и для самого человека. В их основе лежит изменение отношения к ученику, подход к нему как к личности со своими интересами, способностями и творческими возможностями, что требует создания в учебном процессе специальных условий, разработки новых методических систем обучения. К основным направляющим идеям этого процесса относятся: а) ориентация обучения на развитие личности и приоритет его развивающей функции; б) ориентация обучения на конечный результат, соотносенный с целями обучения; в) уровневая дифференциация учебных требований, основанных на выделении уровня обязательной подготовки и превышающего его уровня; г) обеспечение преемственности в движении школьника по этим уровням; д) перенос акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование умений использовать эту информацию; е) ориентация обучения на самостоятельную учебную деятельность школьников; ж) гуманизация образования; з) создание в ходе обучения положительного эмоционального фона; и) формирование ценностного отношения к предмету, личностных мотивов и потребностей его изучения. Методологические основы достижения этих идей составляют концепции развивающего обучения. Основой данного вида обучения является система научных понятий. Содержание обучения составляют элементы исторического опыта человечества, которыми обучающиеся овладевают в процессе обучения. А дальше этот опыт отражает способы действия, имеющие общие принципы их построения. В свою очередь, эти принципы зафиксированы в научных понятиях. Знать, понимать их и владеть ими – значит иметь возможность находить эффективные способы решения новых задач, выходить за пределы наличного опыта [89]. Следовательно, основу содержания обучения здесь должна составлять система научных понятий. На первый план, по Д. Б. Эльконину, выдвигается становление обучающегося «как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности» [120]. Сущностью учебной деятельности становится самоизменение ребенком себя как субъекта. Иначе говоря, ученик, вовлеченный в процесс учебной деятельности как субъект, целиком изменяет себя сам, не ограничиваясь развитием только лишь своих познавательных способностей. Специфический результат развивающего обучения состоит в свободном развитии каждого ученика как субъекта учения и как личности.

4. *Игровой подход*. Игровое обучение – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности (В. М. Букатов, В. Н. Кругликов, В. Я. Платов, Г. П. Щедровицкий). Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра – это хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста, а также одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры.

5. *Проблемный подход*. Данный подход ориентирует на использование реальных возможностей образования в процессе реализации социальных целей: управлять формированием личностных качеств нельзя, но можно управлять деятельностью, которая способствует развитию определенных личностных качеств. Проблемный подход дает возможность решить проблему согласования целей образования и мотивов образовательной деятельности обучающихся, предполагает отказ от ориентации на образование исключительно как на способ подготовки к будущей жизни (Ю. К. Бабанский, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М.И. Махмутов).

6. *Информационный (кибернетический) подход*. Цель подхода заключается в стремлении повысить эффективность управления процессом обучения на базе программированного обучения, которое подразумевает работу слушателя по определенной программе, в процессе выполнения которой он овладевает знаниями (Р. В. Майер, Е. С. Полат, И. В. Роберт). Роль преподавателя сводится к отслеживанию психологического состояния слушателя и эффективности поэтапного освоения им учебного материала, а в случае необходимости – регулированию программных действий. В соответствии с этим были разработаны различные схемы программированного обучения (прямолинейная, разветвленная, смешанная и др.), алгоритмы, которые могут быть реализованы с использованием компьютеров, программированных учебников, методических материалов. В целом программированное обучение можно рассматривать как попытку формализации процесса обучения с максимально возможным устранением субъективного фактора – непосредственного общения между преподавателем и обучающимся.

7. *Коммуникативный подход*. Суть этого подхода заключается в том, что обучение носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой учащиеся стремятся решать реальные или воображаемые задачи. Коммуникативный подход в обучении означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Методическим содержанием коммуникативного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, решением проблемных задач, сотрудничеством между преподавателем и обучающимися (Е. И. Пассов).

8. *Компетентностный подход*. Данный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, значимых за его пределами, т. е. образовательным результатом должна быть не сумма усвоенной обучающимися информации, а способность выпускника учебного заведения самостоятельно действовать в различных ситуациях, жизненных, проблемных, профессиональных и др. (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской).

9. *Системный подход*. С точки зрения кибернетики для управления течением любого процесса должна существовать некоторая система – множество элементов (объектов, предметов), находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство; элементы, образующие это множество, называются компонентами системы. Система характеризуется следующими свойствами: целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимосвязанностью со средой, множественностью описаний. Направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, выявление типов связей в данном подходе и сведение их в единую теоретическую картину, называется системным подходом (И. В. Блауберг, Н. И. Бондаренко, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин).

10. *Дифференцированный подход*. Данный подход рассматривает организацию процесса обучения, предполагающего изучение индивидуаль-

ных особенностей обучающихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп по выполнению специальных учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию (И. Д. Бутузов, А. А. Кирсанов, И. Э. Унт, И. М. Чередов).

11. *Деятельностный подход*. В самой общей форме деятельностный подход означает организацию целенаправленной учебно-воспитательной деятельности обучающегося и управление ею в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности обучаемого. Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становление субъектности воспитанника как бы сравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина).

12. *Технологический подход*. Данный подход ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Этапы такого конструирования: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов (этому этапу придается первостепенное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов. Применительно к деятельности преподавателя данный подход означает владение способами конструирования учебного процесса на основе четкого упорядочения целевых установок; смысл такого конструирования – получение более высокого результата, достигаемого быстрее и с меньшими затратами, чем раньше (В. П. Беспалько, М. Я. Виленский, П. И. Образцов, П. И. Пидкасистый, А. И. Уман).

13. *Интегративный подход*. Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное получение тематической информации и знаний, овладение способами применения полученных данных в условиях междисциплинарного синтеза. Реализация интегративного подхода в учебном процессе предполагает решение таких задач, как максимальное раскрытие интеллектуально-когнитивного потенциала личности, создание благоприятных условий для самореали-

зации потенциальных возможностей, развитие способностей к коммуникации, сотрудничеству, эффективному построению сбалансированных межличностных отношений (В. С. Безрукова, Н. К. Чапаев).

14. *Кластерный подход*. Кластеризация современного профессионального образования осуществляется практически по одному сценарию. Несмотря на то, что вузы выпускают специалистов для разных сфер и развиваются каждый по своей траектории, они создают вокруг головного вуза вертикаль образовательных учреждений, обеспечивающих системность, непрерывность и преемственность предпрофессиональной, начальной, высшей профессиональной и постпрофессиональной подготовки. Образовательные учреждения разного уровня, входящие в его структуру, обеспечивают многоступенчатость подготовки кадров. Сущность кластерного подхода состоит в том, что предпрофессиональная и начальная профессиональная подготовка осуществляются в рамках гимназий, лицеев, колледжей и техникумов, функционирующих под патронатом вуза или непосредственно в его структуре. Высшая профессиональная подготовка ведется на базе созданных внутри вузов профильных учебных институтов. И здесь обеспечивается многоступенчатость подготовки кадров (А. В. Кирпичникова, Е. А. Корчагин, С. В. Кривых, Г. В. Мухаметзянова, Н. Б. Пугачева, Р. С. Сафин, А. В. Смирнов, Д. Ю. Трушников).

Помимо данных основных подходов выделяют также культурно-антропологический, проектный, модульный, поисковый, проблемно-модульный, контекстный, проблемно-модельный и другие инновационные подходы.

Рассмотрев современные подходы к организации процесса обучения в педагогических и профессионально-педагогических организациях, мы можем сделать вывод: все эти подходы ориентированы на самостоятельность в добывании знаний, свободное развитие каждого обучающегося как субъекта учения и как личности, способной к самостоятельному решению поставленных проблем.

1.3. Система обучения студентов педагогического вуза в условиях проблемного моделирования

Необходимым условием формирования научно-методической системы обучения профильным учебным дисциплинам является *проблемно-модельная среда*. Определим проблемно-модельную среду как совокупность условий, обеспечивающих осуществление учебной дея-

тельности с применением моделируемых проблемных ситуаций в некоторой предметной области с помощью средств проблемно-модельных технологий, а именно: имитационных и деловых игр и метода проектов, а также диалоговое взаимодействие между преподавателем и студентом, направленное на определение проектирования альтернативных сценариев своего профессионального будущего в рамках одной дисциплины профильного цикла.

Использование проблемно-модельной среды позволяет реализовать:

- технологию индивидуально-ориентированного обучения по отдельному предмету;
- дифференциацию процесса обучения за счет возможности выбора заданий разного уровня, организации самостоятельного продвижения по темам профильной учебной дисциплины и возврата к плохо усвоенному учебному материалу;
- индивидуальную траекторию продвижения по предметной области за счет возможности выбора уровня и вида представления учебного материала в зависимости от индивидуальных целей и способностей студентов;
- использование форм самостоятельного обучения и других принципов обучения;
- изменение формы контроля от реферативно-иллюстративной к активной деятельностно-ориентированной.

Модель проблемно-модельной среды педагогического вуза должна соответствовать следующим принципам:

- *демократичности*. Среда предоставляет равные возможности всем субъектам образовательного процесса и комфортные условия для удовлетворения учебных и профессиональных потребностей (свобода в выборе ритма и темпов обучения);
- *системности*. Среда является единой системой с набором взаимодействующих компонентов, обеспечивающих жизнедеятельность вуза;
- *непрерывности*. Среда формируется непрерывно как по структуре, так и по ее наполнению (связь содержания базовых знаний с выбранной специальностью);
- *эволюционности*. Ресурсы среды непрерывно накапливаются и соответствуют инновационным системам обучения.

По направлению 050100.62 Педагогическое образование (образование в области иностранного языка (английского)) согласно ФГОС ВПО

и по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (образование в области иностранного языка (английского)) согласно ФГОС ВО целесообразно выделить следующие специфические принципы организации проблемно-модельной среды в связи с профильной направленностью образовательного процесса:

1) *лично ориентированное общение* – основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергающимся воздействию, что немаловажно именно при создании проблемно-модельных ситуаций;

2) *коллективное взаимодействие* – способствует активизации общения между участниками учебного процесса, ускорению обмена информацией, передаче и усвоению знаний, ускоренному формированию навыков и умений;

3) *ролевая организация учебно-воспитательного процесса*. Учебное общение в интенсивном проблемно-модельном обучении предполагает наличие активных субъектов общения (все обучающиеся и преподаватель), которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, т. е. «Я – маска» всегда проявляет личностную характеристику;

4) *концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса* – вызывает высокую насыщенность и плотность общения, разнообразие форм работы. Это побуждает преподавателей работать в постоянном поиске новых форм подачи как специфического языкового материала, так и материала по профессиональной обученности студентов;

5) *полифункциональность* – предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом, речевой деятельностью и навыками будущей профессиональной деятельности. Полифункциональность в данном случае подразумевает умение «научиться языку» и суметь «научить языку» других;

6) *опережение* – в содержание обучения следует включать не только те разделы профильных дисциплин, которые важны для профессиональной деятельности сейчас, но и те, относительно которых есть основание думать, что они будут востребованы в связи с новыми технологиями в профессиональной деятельности педагога.

Все принципы обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения согласно профилю подготовки.

Методическая система обучения – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения, контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения [53]. Методическая система только тогда функционирует, когда она определяется целями, задачами и содержанием обучения, включает планирование, контроль, анализ и корректировку учебного процесса.

Н. В. Кузьмина выстроила серию взаимосвязанных систем (рис. 1).

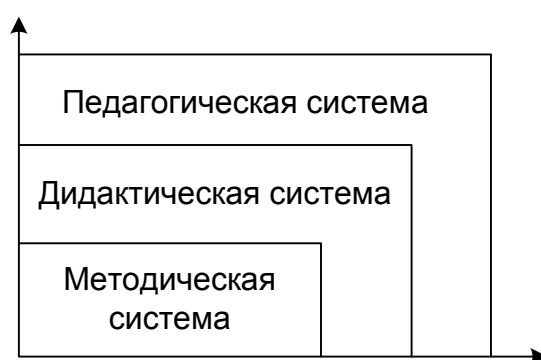


Рис. 1. Взаимосвязь систем

Методическая система (по Н. В. Кузьминой) состоит из тех же компонентов, что и педагогическая система, отличие заключается в том, что каждый из компонентов приобретает методическую функцию (рис. 2).

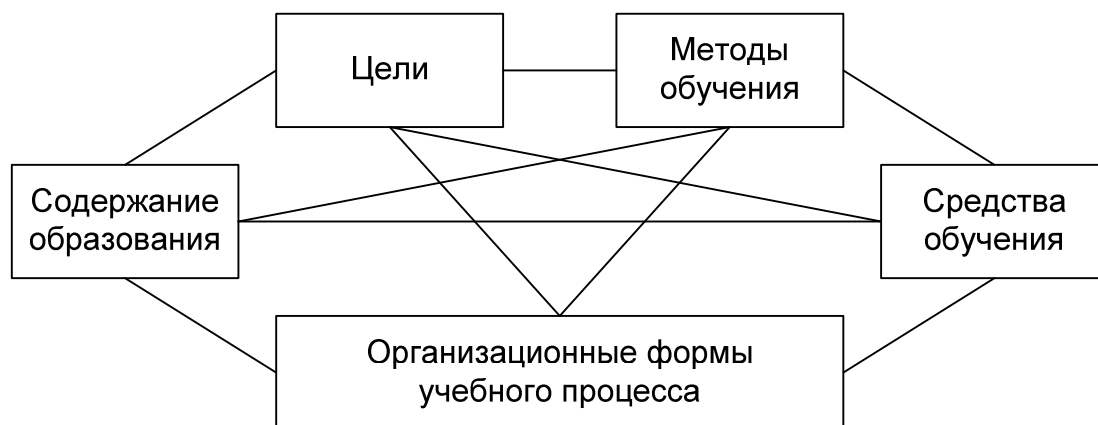


Рис. 2. Методическая система обучения

Методическую систему обучения студентов педагогических специальностей дисциплинам профильного цикла определим как совокупность взаимосвязанных компонентов: профессионально значимых целей; содержания, отражающего фундаментальные методы педагогики в соот-

ветствии с квалификационными требованиями педагогической отрасли к подготовке педагога-профессионала; средств, организационных форм и методов обучения на базе проблемного моделирования, формирующихся и развивающихся в современной образовательной среде.

Структурными компонентами научно-методической системы обучения студентов педагогических специальностей дисциплинам профильного цикла в контексте проблемного моделирования являются следующие: цели обучения, содержание обучения, методы и приемы обучения, средства обучения, формы обучения.

Итак, мы полагаем, что обучение наиболее эффективно, когда оно строится как методическая система.

Для проектирования компонентов проблемно-модельной среды необходимо хорошо знать предметную область и учитывать присущую ей специфику обучения (табл. 2, 3).

Таблица 2

Дисциплины учебного плана в рамках ФГОС ВО
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование

Дисциплины базовой части		Дисциплины вариативной части	Дисциплины по выбору
Модуль общенаучных дисциплин	Модуль обще-профессиональных дисциплин	Дисциплины профильного модуля	
История, русский язык и культура речи, социология, информатика, физическая культура, иностранный язык, правоведение, психология, философия, безопасность жизнедеятельности, экономика	Педагогика, методика обучения иностранному языку, возрастная психология, культурология, психолого-педагогические основы инклюзивного образования	Введение в языкознание, история языка, лексикология, теоретическая фонетика, теоретическая грамматика, практический курс английского языка, стилистика, теория и практика перевода, литература стран изучаемого языка, лингвострановедение, древние языки и культуры, основы научно-исследовательской работы, профессиональная этика, документоведение и делопроизводство	Коммуникативная грамматика, фонетические основы речи, проектная деятельность в образовании и др.

Таблица 3

Дисциплины профессионального цикла учебного плана
в рамках ФГОС ВПО
по направлению 050100.62 Педагогическое образование

Дисциплины базовой части	Дисциплины вариативной части	Дисциплины по выбору студента
Психология, история психологии, общая психология, социальная психология, педагогическая и возрастная психология, педагогика, безопасность жизнедеятельности, методика обучения иностранному языку	Введение в языкознание, история языка, лексикология, теоретическая фонетика, теоретическая грамматика, практика устной и письменной речи, стилистика, теория и практика перевода, литература страны изучаемого языка, сравнительная типология	Практическая грамматика, коммуникативная грамматика, ситуативная грамматика, практическая фонетика, орфоэпические нормы, фонетические основы устной речи, лингвострановедение и страноведение, социокультурный аспект страны изучаемого языка, современное общество страны изучаемого языка, практикум по развитию навыков аудирования, практикум по употреблению лексики, деловой иностранный язык

Таким образом, проблемно-модельная среда должна быть гибкой, легко модифицируемой, расширяемой, простой в управлении и сопровождении.

Организационно-технологическая основа проблемно-модельной среды. Большинство публикаций по проблемам проектирования компонентов проблемно-модельной среды сводятся к обсуждению различных вариантов использования новых педагогических технологий и т. п. Как правило, вне поля зрения авторов остается содержательное наполнение проблемно-модельной среды для специальности, т. е. информация учебного, методического характера, а также информация, используемая для управления обучением. Мы полагаем, что организационно-технологическая основа проблемно-модельной среды – это совокупность технологий, методов и средств проблемного моделирования, применяемых с целью упорядочения и совершенствования образовательного процесса.

Функциональная структура проблемно-модельной среды осуществляется на основе комплексного использования традиционной, информационной, модульно-рейтинговой технологии и технологий

проблемного моделирования. Она реализует следующие виды учебной деятельности:

- профессионально-ориентированный диалог между преподавателем и студентом;
- преемственность и завершенность учебной информации – организация учебного процесса на принципах проблемного моделирования придает ему открытость, мобильность и гибкость;
- накопление информации, содержащей профессионально значимые базовые и профильные знания, в том числе о реально протекающих явлениях в педагогической отрасли, передача достаточно больших объемов информации, представленной в различной форме;
- открытость процессов контроля (в том числе самоконтроля) за результатами учебной деятельности с последующей коррекцией и самокоррекцией;
- «этапность» деятельности от диагностики-анализа к диагностике-оценке (рис. 3).



Рис. 3. Этапы функциональной структуры проблемно-модельной среды

Методические условия. Определим методические условия успешной реализации проблемного моделирования в изучении учебных дисциплин профильного цикла:

Организация самостоятельной деятельности студентов с целью успешного освоения теории через практику.

Интеграция базовых и общепрофильных дисциплин и дисциплин профильного цикла является способом актуализировать имеющиеся знания, умения, навыки и способы деятельности по отдельным дисциплинам.

Цель обучения. Главная цель обучения студентов, которую предусматривает методическая система в условиях проблемного моделирования, – научить понимать и выявлять общие закономерности функционирования педагогических и языковых профессионально значимых задач, находить необходимую информацию для моделирования будущей профессиональной деятельности.

Содержание. Говоря о содержании методической системы в условиях проблемного моделирования для студентов педагогического вуза, в первую очередь следует исходить из требований ФГОС ВПО и ФГОС ВО для данной специальности. Под содержанием обучения будем понимать педагогически обоснованную и логически упорядоченную, текстуально зафиксированную учебной программой научную информацию о материале, подлежащем изучению.

В отечественной дидактике критерии отбора содержания материала исследованы в работах И. Я. Лернера, И. П. Подласого, М. Н. Скаткина и др.

Согласно концепции, разработанной И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным [59, 60, 97, 98], формирование содержания обучения – это многоуровневый процесс его проектирования и конструирования, исходящий из педагогического осмысления социального заказа и деятельности природы усвоения социального опыта. Методологическими ориентирами отбора содержания выступают системный и личностно-деятельностный подходы.

Системный анализ содержания обучения дисциплинам профильного цикла позволяет выделить и сформулировать важные принципы, которые определяют теоретические аспекты формирования методи-

ческой системы обучения профильным дисциплинам студентов педагогического вуза в условиях проблемного моделирования:

1) *целеполагания*. Преподаватель совместно со студентом формулируют цель обучения и планируют учебную деятельность для ее достижения;

2) *единства связи элементов методической системы обучения*. Составляющие компоненты методической системы обучения взаимосвязаны и взаимозависимы: изменение одного из них непременно требует изменения других;

3) *функциональной полноты методической системы обучения*. Реализация методической системы обучения в условиях проблемного моделирования возможна в том случае, если ее компоненты (цели, содержание, методы, формы и средства обучения) одновременно являются компонентами проблемно-модельной предметной среды (рис. 4);

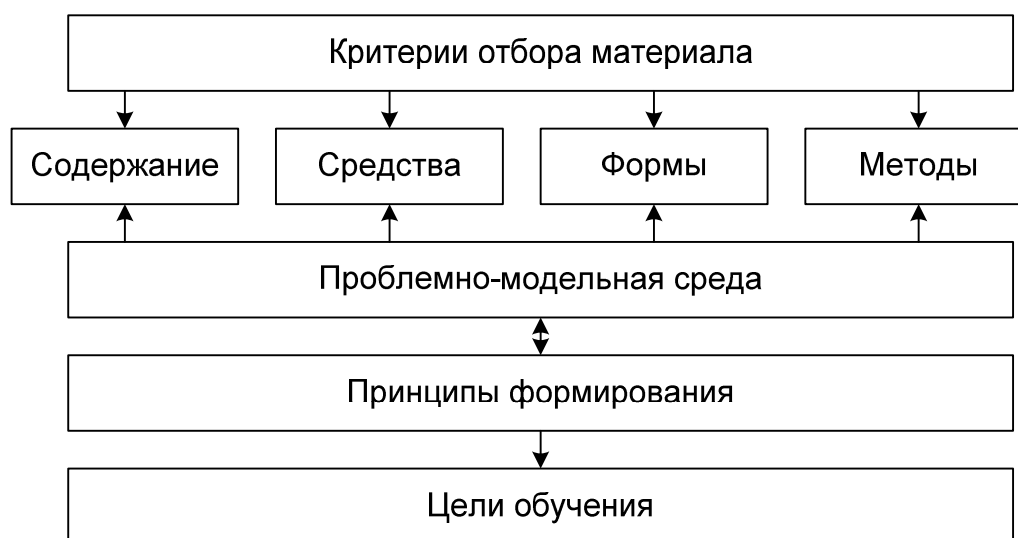


Рис. 4. Схема функционирования проблемно-модельной среды

4) *открытости функциональных и методических действий методической системы*. Все, что делается в процессе обучения, должно быть понятным, логически обоснованным и информационно открытым для студентов и преподавателей;

5) *объективной оценки конечного результата* – один из главных принципов, лежащих в основе образовательных технологий. Только при его соблюдении возможен продуктивный контроль и коррекция, поиск способов управления и исправления допущенных ошибок;

6) *преемственности и завершенности* – состоит в согласованности не только содержания обучения, но и модели, форм учебной

деятельности при организации аудиторной и самостоятельной деятельности студентов. На каждом уровне представления информации расширяются и углубляются представления, знания, умения и навыки. Достижение поставленной цели обязательно, при этом необходима трансформация содержания обучения для достижения цели в интересах студента. Аудиторная деятельность студентов должна быть скорректирована с самостоятельной деятельностью и обеспечивать удовлетворение потребностей и интересов субъектов образования;

7) *вариативности средств, методов и организационных форм внедрения технологий в обучение*. Широкий спектр и разнообразие средств, методов, организационных форм и видов технологий обеспечивает полноценность образовательной системы, предоставляет свободу творчества, инициативы и деятельности в условиях проблемного моделирования;

8) *оптимизации* – требует в каждом конкретном случае выбора наилучшего варианта содержания средств, форм, методов внедрения и функционирования технологий, затрат времени, усилий, степени трудности, научности, создания оптимальных условий для деятельности; умелого стимулирования и регулирования действий; оперативного контроля и коррекции деятельности.

Сформулируем дополненные нами критерии отбора содержания методической системы обучения с позиции проблемного моделирования:

1) *целостности и непрерывности* – означают, что изучение дисциплин базового, общепрофильного и профильного цикла является единым звеном подготовки будущего педагога;

2) *соответствия целям обучения*. Содержание дисциплин профильного цикла должно рассматриваться в системообразующем аспекте;

3) *научности в сочетании с доступностью*, определенной строгостью и систематичностью изложения;

4) *преемственности* (интегративности, по Г. Г. Хамову [108]). Применение проблемно-модельной среды в педагогическом вузе должно обеспечить плавность перехода от фундаментального уровня изложения материала к практической деятельности, т. е. подготовить студента к изучению профессиональных и специальных дисциплин, включая специализации и факультативы;

5) *единства содержания обучения*. Содержание обучению отдельным учебным предметам в совокупности должно обеспечить формирование в сознании будущего педагога целостной научной картины, служащей научной основой его последующей практической профессиональной педагогической деятельности;

6) *опережения*. В соответствии с этим критерием в содержание обучения следует включать не только те разделы профильных дисциплин, которые важны для профессиональной деятельности сейчас, но и те, относительно которых есть основание думать, что они будут востребованы в связи с новыми технологиями в профессиональной деятельности педагога.

Рассматривая вопрос о выборе методов обучения, будем иметь в виду, что в любом акте учебной деятельности присутствует одновременно несколько методов; говоря об использовании определенного метода, мы подразумеваем его доминирующую роль на каждом этапе учебно-познавательного процесса.

Методы. Среди традиционных методов, наиболее часто используемых при обучении в вузе, следует выделить следующие:

- *организации учебно-познавательной деятельности*: лекция, объяснение, беседа, работа с научной и учебной литературой, демонстрационный, практический, лабораторный методы;

- *стимулирования учебно-познавательной деятельности*: творческое задание, дискуссия, работа в группах, метод целесообразно подобранных профессионально значимых задач;

- *контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности*: наблюдение за учебной деятельностью, лабораторный, тестовый контроль, самоконтроль, экзамен.

Существует много различных частных методов, входящих в одну или сразу несколько из рассмотренных общих групп. Например, Г. Г. Хамов выделяет 15 таких методов, в том числе усиление мотивации учебной деятельности, всестороннее изложение материала, выделение базисного материала с концентрацией учебного материала темы вокруг базисного, составление и применение алгоритмов [108].

Рассмотрим *методы методической системы обучения* в контексте проблемного моделирования:

Эвристическая беседа. Метод получил название от восходящего к Сократу метода обучения «эвристика» (отыскиваю). Метод в его

древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах. В них путем сформулированных наводящих вопросов и примеров даются ответы на поставленный вопрос. Это вопросно-ответная форма обучения, когда преподаватель вместо сообщения обучающимся готовых знаний заставляет их самостоятельно прийти к новым понятиям и выводам. Осуществляется это путем правильно поставленных вопросов со стороны преподавателя и задействования обучающимся своего опыта, имеющихся знаний и наблюдений. Характерной особенностью такой беседы является выдвижение проблемы, которая требует решения. Для этого следует задавать обучающимся серию взаимосвязанных вопросов, которые вытекают один из другого. Каждый из подвопросов представляет собой небольшую проблему, но в совокупности они ведут к решению основной проблемы, поставленной учителем. Вопрос здесь играет очень важную продуктивно-познавательную функцию.

Эвристическая дискуссия. Представляет собой расширенную эвристическую беседу, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и разворачивается как эвристическая беседа. То, что она постепенно переходит в дискуссию, нормальный ход занятия. Следует использовать при групповых формах занятий на семинарах-дискуссиях, семинарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов выполнения заданий, на практических и лабораторных занятиях, когда студентам нужно высказываться. Иногда практикуются и лекции-дискуссии, когда лектор по ходу изложения материала обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов.

Метод игрового моделирования. Мы рассматриваем моделирование как исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения поведения и характеристик реальных систем. Игровое же моделирование – это разновидность игрового метода, важный инструмент развития мышления, памяти, внимания обучающегося в процессе изучения им содержания учебных дисциплин. Осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обу-

чающихся. Также игровое моделирование – это процесс отражения реальности или фантастической реальности в игре. В игре формируются моральные качества, ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества и дружбы, согласование действий для достижения общей цели, умение справедливо разрешать спорные вопросы.

Приведем некоторые дидактические возможности игрового моделирования:

- развитие умения высказывать идеи и предложения;
- совершенствование навыков взаимодействия с различными людьми;
- отработка умения спонтанно отвечать на вопросы и решать проблемы в неординарных ситуациях;
- умение визуализировать собранные идеи;
- развитие навыков педагогического такта;
- возможность развить свой ум, поскольку необходимо выстроить интригу и реализовать ее;
- развитие психологической пластичности;
- развитие умения ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно в своем вымышленном мире;
- выработка активного отношения к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели.

Разновидностью метода игрового моделирования могут выступать деловые и имитационные игры:

- *деловая игра*. Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуации, связанной с деятельностью, которой предстоит обучить студентов, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции;

- *имитационная игра*. Это одна из разновидностей деловых игр, которая позволяет участникам понять суть процессов, происходящих в различных областях, оценить свои способности работать в команде и проявить аналитические, лидерские и другие деловые качества. «Симуляционная (имитационная) игра» нашло свое распространение как общее понятие для многочисленных стратегий обучения, включающих в себя игровые элементы. Сюда входят такие понятия, как

ролевые игры, конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др. Имитационная игра (метафорическая деловая игра) – это вариант деловой игры, построенный на базе метафоры, отражающей реальный процесс. Метафора (от греческого *metaphora* – перенесение) – перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего или сходного для обоих сопоставляемых членов [14]. Имитационные игры сочетают такие элементы игры, как соревнование, кооперация, отражающие характерные черты действительности.

Метод «круглого стола». Данный метод был заимствован педагогикой из области политики и науки. В обучении этот метод используется для повышения эффективности усвоения теоретических знаний путем рассмотрения их в разных научных аспектах с привлечением преподавателей других дисциплин. Итогом работы круглого стола является общий, согласованный вывод.

Метод «мозговой атаки». Данный метод как метод обучения еще не успел прижиться в практике вузовского преподавания. Само название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Оно особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. Метод «мозговой атаки» заключается в поиске ответа специалистов на сложный вопрос посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

Проблемно-модельный тренинг. Тренинг в общепринятом понимании – это интенсивная форма обучения, сочетающая краткие теоретические семинары и практическую отработку навыков за короткий промежуток времени (1–5 дней). Важно отметить, что классическая педагогическая триада (стадии обучения) «знания – умения – навыки» работает и здесь. Сначала человеку что-то объясняется (знания, информация), затем он тренируется, отрабатывает полученную модель (умения), затем закрепляет (переводит умение в навык). Вопрос только в том, чего в занятии больше: если 99 % знаний, это лекция. Если 99 % времени занимает отработка умений и навыков, это тренинг. Но в любом случае все три компонента должны сохраниться, иначе в психике человека не закрепятся те модели, ради которых тренинг и затевался.

Итак, мы определим проблемно-модельный тренинг как интенсивный метод обучения, при котором за короткий промежуток времени создаются проблемные ситуации и организуется деятельность обучающихся по решению учебных и воспитательных проблем, при этом обеспечивается оптимальное сочетание самостоятельности, поисковой деятельности с усвоением готовых научных выводов, что способствует использованию специализированных знаний в будущей профессиональной деятельности; как метод планирования учебных проектов в условиях моделирования изучаемых явлений.

Средства обучения. Под средствами обучения будем понимать объекты и процессы (материальные и нематериальные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания обучающихся. Выделяют две группы средств обучения: источники информации и инструменты освоения учебного материала. Среди инновационных средств обучения можно назвать аппаратную часть, включающую компьютер, интерактивную доску, медиапроектор, многофункциональное устройство, документ-камеру, модульную систему экспериментов, цифровой микроскоп, систему контроля и мониторинга качества знаний; программную часть, включающую предустановленную многопользовательскую операционную систему и прикладное программное обеспечение, электронные образовательные ресурсы. Современная система средств обучения в контексте проблемного моделирования – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих традиционных и инновационных средств обучения, которая интегрирует и функционально обеспечивает все уровни информационно-образовательной среды.

Формы обучения. Организационные формы обучения – это варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающими и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. Анализ практической деятельности преподавателей в вузе показывает, что педагогу важно создавать условия для того, чтобы студенты формулировали образовательные цели с учетом своих учебных возможностей. Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения: проблемные лекции, деловые и ролевые игры, ситуационные задачи, лекции, семинары, лабораторные работы, курсовое проектирование, консультации, зачеты, экзамены.

Для обучения студентов в вузах традиционно используют разнообразные формы обучения и формы контроля, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Формы обучения и контроля в современной педагогической практике

Формы обучения		Формы контроля	
Направленные преимущественно на теоретическую подготовку	Направленные преимущественно на практическую подготовку	Традиционные	Инновационные
Лекция, семинар, лабораторная работа, контролируемая самостоятельная работа, самостоятельная внеаудиторная работа, конференция, консультация	Практическое занятие, выполнение дипломной работы, выполнение рефератов, все виды практики, проектная деятельность	Контрольная работа, индивидуальное собеседование, защита дипломной работы, защита проекта, коллоквиум, зачет, переводные и семестровые экзамены	Тестирование, рейтинг, комплексный экзамен по интегративному учебному курсу

При изучении дисциплин профильного цикла немаловажную роль играет самостоятельная работа студентов.

Существует несколько систем классификации видов самостоятельной работы, например, П. И. Пидкасистый в основу классификации положил уровень самостоятельности познавательной деятельности обучающихся и выделил следующие виды самостоятельных работ [84, 86]:

1) воспроизводящие по образцу. Познавательная самостоятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании, подведении известного метода решения под новую задачу;

2) реконструктивно-вариативные. При их выполнении познавательная активность и самостоятельность студента не выходят за рамки элементарного обучения;

3) эвристические. При выполнении этих работ познавательная активность и самостоятельность студента выражаются в проводимых им обобщениях при анализе проблемной ситуации и нахождении способа решения задачи;

4) творческие (исследовательские).

Самостоятельность как определенное качество личности является одним из важнейших видов работ при обучении – это различные

виды групповой и индивидуальной познавательной деятельности, организуемой на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время и осуществляемой без непосредственной помощи преподавателя. Самостоятельная работа включает в себя самостоятельную постановку осознанной цели, определение задач и выбор эффективных способов и средств их осуществления, своевременную коррекцию, которую осуществляет преподаватель, а также контроль обучения и оценку результатов деятельности. Степень самостоятельности студента и руководства педагога при этом может быть различной.

Мы полагаем, что проявление самостоятельности студентов в учебной деятельности – это не только качество личности, а специально формируемая способность, возникающая при вполне определенных дидактических обстоятельствах.

Формы обучения и контроля в рамках методической системы обучения дисциплинам профильного цикла в контексте проблемного моделирования представлены в табл. 5.

Таблица 5

Формы обучения и контроля
в рамках методической системы обучения дисциплинам
профильного цикла в контексте проблемного моделирования

Формы обучения		Формы контроля	
Направлены преимущественно на теоретическую подготовку	Направлены преимущественно на практическую подготовку	Традиционные	Инновационные
Практико-ориентированная лекция, семинар с элементами эвристической беседы, лабораторная работа, контролируемая самостоятельная работа, самостоятельная внеаудиторная работа, самостоятельная творческая работа, конференция, консультация	Практическое занятие, моделирование проекта, консультация, эвристическая беседа, выполнение дипломной работы, выполнение рефератов, все виды практики, проектная деятельность	Контрольная работа, индивидуальное собеседование, защита дипломной работы, защита проекта, коллоквиум, зачет, переводные и семестровые экзамены	Тестирование, рейтинг, реферирование, проблемные сообщения, составление аннотаций, «круглый стол», диспут, комплексный экзамен по нескольким профильным дисциплинам

Основными характеристиками методической системы обучения студентов педагогических специальностей базовым, общепрофессиональным учебным дисциплинам и дисциплинам профильного цикла являются:

- научно обоснованное планирование процесса обучения;
- единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки;
- высокий уровень трудностей и быстрый темп изучения учебного материала;
- максимальная активность и достаточная самостоятельность обучения;
- сочетание индивидуальной и коллективной работы;
- насыщенность учебного процесса техническими средствами обучения, информатизация образовательного процесса;
- управление качеством образовательного процесса;
- проектирование и реализация инновационных технологий в рамках методической системы в условиях опережающего профессионального образования.

1.4. Требования к целям, содержанию, средствам, формам и методам обучения в условиях проблемного моделирования

Согласно ФГОС ВПО по направлению 050100.62 Педагогическое образование, ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает образование, социальную сферу, культуру. Объектами профессиональной деятельности являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская.

Выпускник должен решать следующие профессиональные задачи:

1) педагогическая деятельность:

- изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования;
- осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;
- обеспечение образовательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей;
- организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся, участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом для решения задач профессиональной деятельности;
- формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- осуществление профессионального самообразования и личностного роста;
- обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса;

2) проектная деятельность:

- проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы;
- моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

3) исследовательская деятельность:

- постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;
- использование в профессиональной деятельности методов научного исследования;

4) культурно-просветительская деятельность:

- изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;
- организация культурного пространства;
- разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп.

Традиционный образовательный процесс в вузе дает студентам знания, но привязка этих знаний к конкретной профессиональной деятельности происходит эпизодически, например, во время практики.

Проблемное моделирование ориентировано на формирование профессиональных знаний и качеств в процессе освоения профильных дисциплин через проективную деятельность, где представлены профессиональные задачи интегрального типа. Таким образом, понятие профессионализма становится интегральным качеством выпускника, которое он синтезирует сам в процессе своего обучения. В итоге студент осуществляет реальный переход из формально-правового состояния (студент как субъект образования) в состояние фактического антропоцентризма (студент – субъект собственной деятельности).

Это означает, что учебные задания всегда направлены одновременно как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента учебного материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию при решении проблемных практических профессиональных задач.

Отсюда вытекает особенность организации учебного процесса: преподаватель активизирует познавательную активность студентов, сопровождает ее организацией запоминания и воспроизведения учебной информации, т. е. обеспечивает постоянный, текущий контроль усвоения знаний.

Ключевыми технологическими умениями, реализующими педагогическую позицию, являются развитие у студентов самостоятельности (содержательной и исполнительской), соотнесение учебного материала с конкретными профессиональными ситуациями.

Формирование умения, определяемое как способность выполнять ту или иную учебную, а в конечном счете профессиональную деятельность, является высшей, конечной целью учебной деятельности.

Учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для себя опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, профессионализма.

Методы учебной деятельности формируются и развиваются в процессе самой деятельности. Анализируя методы обучения, остановимся на требованиях к ним. Рассмотрим вначале данное понятие в историческом аспекте.

Отсутствие единого подхода к толкованию сути метода как педагогической категории объясняется многогранностью этого понятия, разработкой и созданием новых способов организации учебно-позна-

вательной деятельности в условиях современного образования. Большинство авторов, акцентируя внимание на разных сторонах этого понятия и используя дословный перевод греческого «methods» – «способ достижения какой-либо цели», считают метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности обучаемых (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Д. Зверев, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, Н. М. Савина, В. А. Сластенин и др.). В работах П. П. Блонского, И. Т. Огородникова, П. Н. Шимбирева сравнивается эффективность отдельных методов обучения. В исследованиях И. Д. Зверева, А. К. Марковой, Т. И. Шамоной выделены основные признаки методов обучения, составляющие в их взаимосвязи сущность определяемого понятия.

Методы обучения должны [35, 63, 116]:

- способствовать движению познавательной деятельности обучающихся;
- быть логически выстроены;
- являться одним из видов познавательной деятельности обучающихся (репродукция, эвристика, поиск, исследование);
- выступать как способы управления познавательной информацией между обучающимися и преподавателем;
- выполнять функцию контроля эффективности учения.

Совокупность отмеченных признаков методов обучения предполагает двуединую совместную деятельность педагога и обучающихся. Каждый из этих признаков, взятый сам по себе, отдельно от других, в некоторой мере дает возможность распознать метод обучения среди других педагогических явлений.

В настоящее время существует более пяти десятков методов обучения и их классификаций. Наиболее обоснованными, на наш взгляд, являются классификации по следующим основаниям:

- по источнику передачи и характеру восприятия: словесно-наглядный, практический методы (Е. Я. Голант);
- уровню включения в продуктивную (творческую) деятельность: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский методы (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин);
- дидактическим целям: методы приобретения новых знаний, методы формирования умений и навыков и применения знаний на практике, методы проверки и оценки знаний (М. А. Данилов);

- содержанию обучения: знаниям (информация о мире), опыту осуществления способов деятельности и творческой деятельности, опыту эмоционально-ценностного отношения (В. В. Краевский, И. Я. Лернер);
- по характеру учебно-познавательной деятельности: методы организации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования учебно-познавательной деятельности, методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности (Ю. К. Бабанский).

Рассматривая вопрос о выборе методов обучения в педагогических вузах, будем иметь в виду, что в любом акте учебной деятельности применяется одновременно несколько методов. Говоря об использовании определенного метода, мы подразумеваем его доминирующую роль на некотором этапе учебно-познавательного процесса. Кроме этого, мы учитываем возможные связи между методами обучения, принадлежащими разным классам, а также различными классификациями.

Применение проблемного моделирования (табл. 6) позволяет осуществить связь учебного материала с будущей профессиональной деятельностью, перспективами культурной и социально-экономической эволюции общества.

Таблица 6

Применение методов научно-методической системы в рамках проблемного моделирования

Метод	Этапы применения метода	Дисциплины общепрофильного и профильного циклов
1	2	3
Эвристическая беседа	Введение нового материала, рефлексия	Введение в языкознание, история языка, лексикология, теоретическая фонетика, теоретическая грамматика, практический курс английского языка, стилистика, теория и практика перевода, литература стран изучаемого языка, лингвострановедение, древние языки и культуры

Окончание табл. 6

1	2	3
Эвристическая дискуссия	Активизация и тренировка изученного материала на практике, закрепление нового материала, проверка домашнего задания	Введение в языкознание, история языка, лексикология, теоретическая фонетика, теоретическая грамматика, практический курс английского языка, стилистика, теория и практика перевода, литература стран изучаемого языка, лингвострановедение, древние языки и культуры
Игровое моделирование (деловая игра, имитационная игра)	Активизация и тренировка изученного материала на практике, закрепление нового материала, рефлексия	Литература стран изучаемого языка, лингвострановедение, древние языки и культуры
«Круглый стол»	Введение нового материала, рефлексия	Основы научно-исследовательской работы, профессиональная этика, документоведение и делопроизводство, практический курс английского языка, стилистика
«Мозговая атака»	Активизация и тренировка изученного материала на практике, закрепление нового материала	Основы научно-исследовательской работы, профессиональная этика, документоведение и делопроизводство
Проблемно-модельный тренинг	Введение нового материала, активизация и тренировка изученного материала на практике, закрепление нового материала	Основы научно-исследовательской работы, профессиональная этика, документоведение и делопроизводство, литература стран изучаемого языка, лингвострановедение, древние языки и культуры

Задача выбора методов обучения заключается в отборе системы методов, наилучшим образом соответствующих выполнению функций, необходимых на определенном этапе обучения, надежность которых проверяется в ходе его реализации. При необходимости система методов корректируется.

Средства обучения. Под системой средств обучения мы понимаем их совокупность, необходимую и достаточную для решения по-

ставленной методической задачи с ожидаемыми результатами. Мы говорим о методах обучения как о способах организации учебно-познавательной деятельности студентов с заранее определенными задачами познавательной активности, учебными действиями и результатами для достижения дидактических целей [101].

На уровне изучения содержания фундаментальных дисциплин используются информационные средства обучения (знаковые системы, учебники и учебные пособия), дидактические материалы (программные средства учебного назначения, демонстрационные примеры, учебно-методические комплекты, технические средства обучения (аудиовизуальный ряд, компьютер, средства телекоммуникаций, мультимедиа).

Наиболее приемлемым является подбор средств обучения, обоснованный С. А. Смирновым, который выделяет две большие группы: источники информации и инструменты освоения учебного материала [101].

Мы предлагаем классифицировать средства обучения, применяемые в контексте проблемного моделирования, в соответствии со стадией обучения (табл. 7).

Таблица 7

Средства обучения,
применяемые в контексте проблемного моделирования

Средства обучения (функциональное назначение)	Методическое назначение	Фазы (этапы) учебного процесса	Методы
1	2	3	4
Справочники, словари	Обеспечение необходимого уровня усвоения, формирование умений и навыков учебной деятельности	Предъявление учебной информации, изучение учебного материала, практическое закрепление, контроль усвоения учебного материала	Проблемно-модельный тренинг, метод игрового моделирования (деловая игра, имитационная игра)
Учебники, учебные пособия	Обеспечение необходимого уровня усвоения, формирование умений и навыков учебной деятельности	Предъявление учебной информации, изучение учебного материала, контроль усвоения учебного материала	Метод «мозговой атаки», метод игрового моделирования (деловая игра, имитационная игра)

Окончание табл. 7

1	2	3	4
Электронные учебники	Обеспечение необходимого уровня усвоения, формирование умений и навыков учебной деятельности	Предъявление учебной информации, изучение учебного материала, контроль усвоения учебного материала	Проблемно-модельный тренинг, метод игрового моделирования (деловая игра, имитационная игра)
Электронные демонстрационные системы	Визуализация изучаемых явлений, процессов, взаимосвязей между объектами	Предъявление учебной информации	Эвристическая беседа, эвристическая дискуссия
Наглядные пособия	Визуализация изучаемых явлений, процессов, взаимосвязей между объектами	Предъявление учебной информации	Эвристическая беседа, метод «мозговой атаки»
Средства телекоммуникаций и аудиовизуальные средства	Формирование социальных и коммуникативных способностей, исследовательской деятельности, умения добывать информацию из разных источников	Предъявление учебной информации	Проблемно-модельный тренинг, метод «мозговой атаки»
Средства автоматизированного тестового контроля	Диагностика начального уровня, определение уровня усвоения учебного материала	Оценка усвоения учебной информации	Проблемно-модельный тренинг

Отметим, что выбор средств обучения целесообразно осуществлять на основе алгоритмических предписаний, обеспечивающих их эффективность [17], а также по следующей схеме:

- конкретизация целей текущей деятельности;
- формулирование методической задачи, на решение которой ориентировано средство обучения;
- уточнение фазы обучения;
- уточнение организационной формы обучения;
- выбор средства обучения из базы данных в соответствии с поставленными целями, особенностями аудитории и учебного содержания;
- разработка методического обеспечения по использованию данного средства.

Глава 2. Проблемное моделирование в педагогическом процессе вуза

2.1. Педагогическое взаимодействие в условиях проблемного моделирования

Педагогическое взаимодействие – это процесс, который происходит между преподавателем и обучающимися в ходе учебно-воспитательной работы, направленный на развитие личности всех субъектов данного процесса в результате сотрудничества. Педагогическое осмысление этого понятия представлено в работах В. И. Загвязинского, Л. А. Левшина и др. Педагогическое взаимодействие – сложный процесс, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических. Оно обусловлено:

- учебно-воспитательной деятельностью;
- целью обучения;
- воспитанием.

Педагогическое взаимодействие присутствует в трех видах человеческой деятельности: познавательной, трудовой, творческой.

В его основе лежит, главным образом, сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, деловых, партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия.

Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как выступающий в нескольких формах процесс:

- индивидуальный (между воспитателем и воспитанником);
- социально-психологический (взаимодействие в коллективе);
- интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе).

Основанием для классификации типов педагогического взаимодействия в контексте проблемного моделирования также является:

- содержание деятельности (взаимодействие в трудовой, эстетической и другой деятельности); в рамках проблемного моделирования особую значимость приобретает взаимодействие в учебной деятельности;

- наличие цели или ее отсутствие – во взаимодействии может ставиться специальная цель, тогда оно называется целенаправленным, либо цель может отсутствовать, и тогда говорят о стихийном взаимодействии; в контексте проблемно-модельного обучения взаимодействие всегда является целенаправленным;

- степень управляемости – управляемое, полууправляемое, неуправляемое; неуправляемое – это стихийное взаимодействие; полууправляемое – это целенаправленное взаимодействие, хотя обратная связь в нем используется от случая к случаю; управляемое – целенаправленное взаимодействие, сопровождающееся систематической информацией о его результатах, позволяющее вносить необходимые коррективы в последующее взаимодействие;

- тип взаимосвязи – «на равных» или «руководство»; для взаимодействия «на равных» характерны субъект-субъектные отношения, активность с обеих взаимодействующих сторон; при «руководстве» – активность с одной стороны.

Выделим некоторые особенности педагогического взаимодействия в условиях проблемного моделирования:

1. Субъектно-субъектный стиль взаимоотношений с элементами тьюторства при индивидуальной форме педагогического взаимодействия. Предполагается активность как преподавателя, так и обучающегося. Тьюторство в современном образовании – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются исходя из познавательного интереса, склонностей, особенностей восприятия обучающегося. Тьютор в переводе с английского (tutor) – педагог-наставник. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж» [14]. Современный Оксфордский словарь английского языка определяет тьютора в качестве лица, имеющего ученую степень, которому вверен надзор за студентом (undergraduate). Последний называется его подопечным (pupil). Тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации обучения и сопровождает построение обучающимися своей индивидуальной образовательной программы. Субъектно-субъектный стиль взаимоотношений с элементами тьюторства при индивидуальной форме педагогического взаимодействия в рамках ФГОС ВПО по на-

правлению 050100.62 Педагогическое образование и ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование приобретает особое значение в связи со спецификой профильных дисциплин (см. прил. 2), при изучении которых именно самостоятельность обучающегося и сопровождение его деятельности преподавателем имеют большое значение. Сегодня в нашей стране еще нет пока дипломированных специалистов, подготовленных к работе в должности «тьютор». Первые кафедры тьюторского сопровождения появились недавно в университетах Москвы, Томска, Ижевска. Тьюторство – это иная идеология, выстроенная на иных ценностях и подходах, что влечет за собой необходимость освоения педагогом новой профессиональной роли, осмысления и осознания иной философии, философии индивидуализации образовательного процесса, практического освоения других технологий, в том числе и технологий открытого образования. Целью тьюторского сопровождения специалисты называют полноценную реализацию образовательного потенциала личности. Ключевыми принципами тьюторской работы считают принципы индивидуализации и открытости образования. Под индивидуализацией понимается стремление обеспечить каждому тьюторанту возможности для формирования собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придать большую осмысленность учебному процессу за счет осознанного выбора своего образовательного пути, адекватного представления о своих образовательных перспективах.

2. Элемент наставничества при социально-психологической (коллективной) форме педагогического взаимодействия. Здесь следует отметить, что тьюторство и наставничество – довольно близкие понятия; в отличие от тьютора наставник – это не направляющий к деятельности и не сопровождающий ее, а подталкивающий, в некотором роде опекун и попечитель. Таким образом, элемент наставничества при социально-психологической (коллективной) форме педагогического взаимодействия подразумевает не кураторство какой-либо деятельности, а ненавязчивое руководство.

3. Консультативно-сопровождающий характер педагогического воздействия применительно ко всем видам практик. Практика – это комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией. В комплексе с учебными дисциплинами практическая деятельность студентов способствует

определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего педагога в профессии. В контексте проблемного моделирования консультативно-сопровождающий характер педагогического воздействия в процессе всех видов практик приобретает особую роль в связи с тем, что студент нацелен самостоятельно принимать решения, планировать, моделировать и проектировать свою будущую профессиональную деятельность осознанно, без опоры на опыт преподавателя-руководителя практики.

4. Индивидуализация личного результата учебной деятельности, направленного на развитие метапрофессиональных качеств обучающегося. Метапрофессиональные качества – это способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности будущего специалиста. Можно выделить две группы метапрофессиональных качеств:

- широкого радиуса функционирования, которые востребованы при выполнении многообразных видов профессиональной деятельности (ответственность, организованность, самостоятельность, профессиональная мобильность, наблюдательность, мнемические и мыслительные качества);

- узкого радиуса действия, которые характерны для определенных типов профессий: человек-человек, человек-природа, человек-техника и др. (толерантность, эмпатия, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект, рефлексивность).

Так, индивидуализация личного результата учебной деятельности, направленного на развитие метапрофессиональных качеств обучающегося в рамках проблемного моделирования в высшем профессиональном педагогическом образовании, будет способствовать достижению его главной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, профессиональной и социальной мобильности.

5. Совместное проектирование перспектив будущей профессиональной деятельности педагога и обучающегося. Студенты совместно

с преподавателем знакомятся с понятием индивидуальной траектории профессионального развития и пытаются ответить на вопросы: «Является ли прогнозирование профессионального будущего必要ю? Можно ли его назвать одним из условий профессиональной самореализации?». Необходимо построить алгоритм индивидуальной траектории профессионального развития непосредственно с преподавателем с целью определения перспектив будущей профессиональной деятельности не только студента, но и педагога (рис. 5).

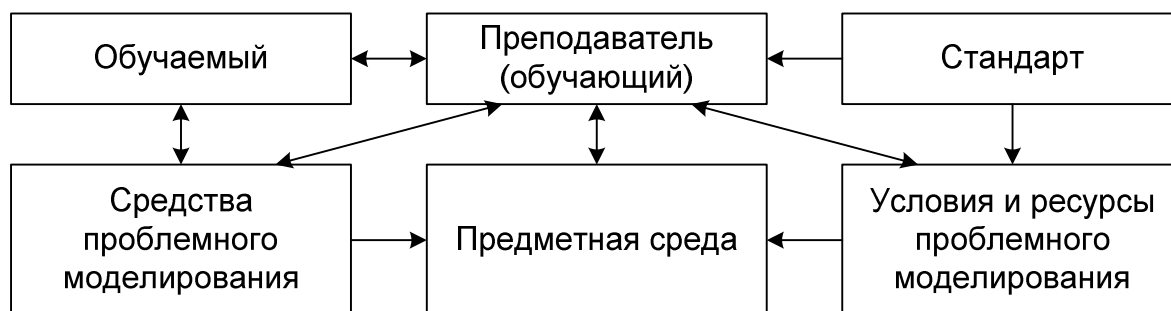


Рис. 5. Схема педагогического взаимодействия
в условиях проблемного моделирования

Таким образом, совместную деятельность студента и преподавателя с позиции проблемного моделирования можно рассматривать как процесс, в котором возможны самые различные формы организации взаимоотношений. При таком подходе преподаватель выполняет хранение, анализ и переработку педагогической информации, что позволяет ему управлять учебной деятельностью студентов и осуществлять необходимый выбор педагогических воздействий, основанных на знании характеристик самой деятельности студента.

При оптимальном взаимодействии субъектов образовательного процесса в структуре проблемно-модельной среды можно выделить такие основные функции:

- *конструктивную*, проявляющуюся при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости предмета;
- *организационную*, которая реализуется через организацию совместной учебной деятельности обучающего и обучаемого, взаимную личностную информированность и общую ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности;
- *коммуникативно-стимулирующую*, представляющую собой сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организации взаимопомощи

с целью педагогического сотрудничества, осведомленности обучающихся о том, что они должны узнать на занятии, чему научиться;

- *информационно-обучающую*, реализующуюся через показ связи учебного предмета с практикой для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни, через подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноту в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу обучаемых;

- *эмоционально-корригирующую*, которая реализуется в процессе обучения через принципы «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности, доверительного отношения между обучающим и обучаемым;

- *контрольно-оценочную*, проявляющуюся в организации взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместном подведении итогов, самоконтроле и самооценке.

Функционирование научно-методической системы обучения студентов педагогических специальностей дисциплинам профильного цикла в контексте проблемного моделирования определяется следующими факторами: осуществлением диалогового взаимодействия субъектов образовательной деятельности, возможностью работать в условиях реализации инновационных технологий обучения, ориентированных на развитие профильных компетенций обучаемого в конкретной предметной области.

Формирование данной научно-методической системы обучения и реализация ее обучающих функций могут быть, на наш взгляд, успешными при активном участии в этом процессе не только преподавателей, но и студентов.

При использовании данной научно-методической системы обучения реализуются следующие виды учебной деятельности:

- педагогический проблемный диалог – взаимодействие субъектов образовательной деятельности, в том числе и со средствами обучения, функционирующими на базе проблемно-модельных технологий;

- обеспечение возможности выбора вариантов содержания учебного материала или режима работы в соответствии с личными предпочтениями обучаемого и обучающегося;

- моделирование будущей профессиональной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплин профильного цикла.

2.2. Организация процесса обучения студентов педагогических вузов на основе проблемного моделирования

Исходя из требований ФГОС ВПО и ФГОС ВО по выбранному направлению, интересов студентов, их уровня знаний и умений, потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей каждого студента и всей группы, определяются цели занятий, проектируется учебный процесс в условиях проблемного моделирования. Темы и содержание лекционных и практических заданий по дисциплинам профильного цикла связаны между собой, а также уровнем знаний. Студент рассматривается как субъект учебной деятельности, которая является объектом обучения.

В работах С. И. Архангельского, Н. Н. Нечаева, П. А. Просецкого и др. раскрывается ряд противоречий, свойственных периоду студенчества [4, 73, 88]:

- между сравнительно невысокой социальной значимостью учебно-познавательной деятельности студента в вузе и будущей профессионально-педагогической деятельностью;
- относительной свободой в организации самостоятельной умственной деятельности и необходимостью иметь жесткий, четкий, рациональный порядок в своей учебной работе;
- большими психофизическими возможностями и малым личностным опытом в выбранной профессиональной области.

При изучении всех учебных дисциплин профильного цикла студенты включаются в систему проблемно-модельных ситуаций, состоящую из следующих задач:

- аналитических (позволяют формировать следующие умения: анализировать и структурировать проектировочную деятельность, результаты различных видов профессионально-педагогической деятельности с точки зрения эффективного использования дидактических систем и педагогической технологии, выделять недостатки и противоречия отдельных звеньев учебно-воспитательного процесса);
- проектировочно-прогностических (позволяют формировать следующие умения: вести альтернативный поиск способов и приемов педагогических действий в реальном учебно-воспитательном процессе, планировать исследования педагогического воздействия с учетом использования адекватных ситуаций, прогнозировать предполагаемые

у обучаемых трудности и ошибки, целесообразно расчленять использование технологии на операции и приемы);

- организационно-деятельностных (позволяют формировать следующие умения: целесообразно применять элементы педагогической технологии, стимулировать и организовывать различные формы деятельности обучающихся в условиях функционирования педагогической технологии, управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся и реализацией элементов педагогической технологии в учебно-воспитательном процессе);

- оценочно-рефлексивных (позволяют формировать следующие умения: давать оценку эффективности используемых форм, методов и средств педагогической деятельности, использованию разнообразных форм контроля в учебно-воспитательном процессе образовательного заведения, диагностике состояния различных видов деятельности обучающихся, рефлексировать свою профессиональную деятельность, прогнозировать трудности и ошибки в процессе конструирования методической системы учителя).

Обучение в рамках методической системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования строится путем аудиторной формы занятий, групповых и индивидуальных консультаций (вариативный компонент методической системы обучения), самостоятельной работы студентов и педагогических (учебных, культурно-просветительских, преддипломных) практик (проективный компонент методической системы обучения) (рис. 6).

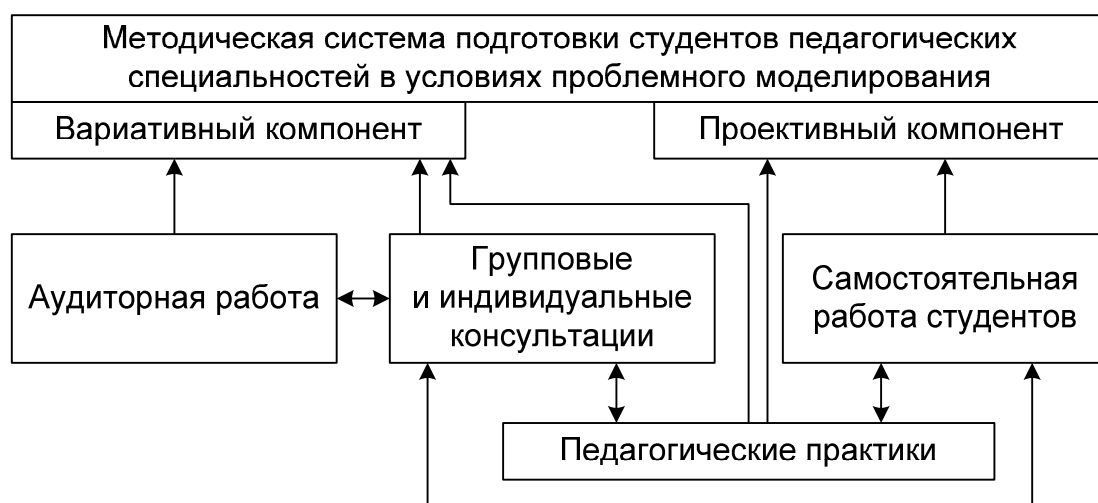


Рис. 6. Компоненты методической системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования

Аудиторные занятия проводятся с использованием интерактивной доски, видеопроектора, ноутбука для визуализации изучаемого материала; учебный материал формируется согласно ФГОС ВПО; содержание лекций варьируется в зависимости от уровня выявленных знаний.

Вариативный компонент методической системы обучения. Аудиторные занятия состоят из лекций, практических занятий и семинаров. На лекциях преподаватель освещает проблемы, излагает теоретический материал, стремится, чтобы студенты поняли предоставляемую информацию, стимулирует интерес к изучаемому предмету. Групповые и индивидуальные консультации предназначены для работы с отдельными студентами, у которых есть желание получить углубленные знания по данному разделу учебной дисциплины. На консультациях обсуждается работа над индивидуальным проектом, связанным с поисково-аналитической и исследовательской деятельностью.

Проективный компонент методической системы обучения подразумевает самостоятельную учебную деятельность студентов и прохождение практики.

Сделать учебный процесс интересным для студентов и комфортным для преподавателя позволяют различные технологии проблемного моделирования. Для обеспечения максимального эффекта обучения необходимая учебная информация представляется в различных формах и на различных носителях, таких как компакт-диски, печатные материалы. Это связано с тем, что у обучающихся различаются основные каналы восприятия информации: одни легче усваивают видеoinформацию, другие – звуковую, третьим для закрепления информации необходима мышечная активность.

В рамках методической системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования разработан *алгоритм организации учебного процесса* при изучении учебных дисциплин профильного цикла, включающий следующие компоненты:

1. Целевой. Цель организации учебного процесса – развитие профильных и специальных компетенций у студентов в процессе обучения.
2. Теоретико-методологический. Подход – проблемно-модельный. Принципы: целеполагания, единства связи элементов методической системы обучения, функциональной полноты методической системы обучения, открытости функциональных и методических действий методической системы, объективной оценки конечного результата, пре-

емственности и завершенности, вариативности средств, методов и организационных форм внедрения технологий в обучение, оптимизации.

3. Содержательный. Отбор содержания методической системы строится на следующих критериях: целостности и непрерывности, соответствия целям обучения, научности в сочетании с доступностью, преемственности, единства содержания обучения, опережения, разработки фонда оценочных средств для выявления уровня развития профильных и специальных компетенций студентов при изучении дисциплины профессионального цикла.

4. Оценочный. Диагностика и контроль в рамках компонентно-критериального комплекса.

5. Результативный. Система индивидуальных коррекционных мер, предпринятая по результатам оценки преподавателем профильной дисциплины.

Преподавателям профильных дисциплин предложены этапы организации учебного процесса при изучении учебных дисциплин профильного цикла в рамках методической системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования (табл. 8).

Таблица 8

Этапы организации учебного процесса
при изучении учебных дисциплин профильного цикла
в рамках методической системы подготовки студентов педагогических
специальностей в условиях проблемного моделирования

Этап	Функции
Исследовательский	Изучение сущности проблемного моделирования
Аналитический	Самостоятельное моделирование преподавателем профильной учебной дисциплины педагогического процесса в рамках методической системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования
Экспериментальный	Внедрение методической системы подготовки студентов в условиях проблемного моделирования
Корректирующий	Модернизация и корректировка методической системы подготовки студентов в условиях проблемного моделирования в процессе ее применения
Заключительный	Распространение преподавателем профильной дисциплины полученного опыта

Методическое обеспечение является важной составной частью учебного процесса университета и представляет собой совокупность мероприятий, проводимых руководящим и профессорско-преподавательским составом с целью совершенствования методики, повышения эффективности и качества учебных занятий, разработки и внедрения новых методов, форм и средств обучения студентов. Методическое обеспечение предполагает осуществление учебно-методической и научно-методической работы.

Учебно-методическая работа включает:

- разработку методического содержания нормативных документов по качественной реализации учебных планов и программ, тематических и календарных планов учебных дисциплин;
- создание электронной базы учебных и учебно-методических пособий по каждой специальности;
- исследование состояния и перспектив методического обеспечения учебного процесса на факультетском и кафедральном уровнях;
- совершенствование и повышение эффективности применения методов, форм и средств обучения студентов;
- непрерывное повышение педагогической квалификации руководящего и профессорско-преподавательского состава университета;
- создание условий для творческой работы преподавателей.

Научно-методическая работа включает:

- комплексирование научной деятельности структурных подразделений института по методическому обеспечению учебного процесса;
- анализ, обобщение и распространение методического опыта;
- разработку, апробацию и внедрение в учебный процесс университета новых методов, форм и средств обучения студентов.

Задачами данного исследования в рамках изучения методического обеспечения учебного процесса в условиях проблемного моделирования являются:

- разработка методических материалов, необходимых для проведения учебных занятий по профильным учебным дисциплинам;
- внедрение новых методов, форм и средств обучения студентов;
- повышение педагогического мастерства и методической культуры профессорско-преподавательского состава;
- подготовка учебных пособий и других учебно-методических материалов;
- проведение педагогического эксперимента, внедрение его результатов в учебный процесс.

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса рассматривается нами как совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, методик, учебных пособий и т. д.), представляющих собой проект системного описания образовательного процесса, которое включает в себя:

- матрицу компетенций;
- рабочие программы дисциплин профильного цикла;
- комплект лекций;
- задания и методические указания по выполнению практических, лабораторных и самостоятельных работ;
- задания и методические указания по выполнению контрольной работы для студентов заочной формы обучения;
- фонд оценочных средств, содержащий вопросы для практических и лабораторных работ, темы докладов (рефератов) для самостоятельной работы, тесты по отдельным темам программы для промежуточной аттестации.

2.3. Компонентно-критериальный комплекс как совокупность диагностических средств оценивания учебной деятельности студентов

Компонентно-критериальный комплекс – это совокупность диагностических средств оценивания учебной деятельности студентов при изучении дисциплин профильного цикла в условиях проблемного моделирования. Он включает в себя:

- педагогическое тестирование;
- рейтинговую систему;
- индивидуальное учебное портфолио студента.

Педагогическое тестирование – это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов [1]. Преимуществами педагогического тестирования перед традиционными методами контроля знаний являются [43, 62, 72]:

- объективное оценивание достигнутых результатов. Ни на одном из этапов тестирования невозможно внести субъективную составляющую, т. е. личностные отношения студента и преподавателя не могут повлиять на конечную оценку;

- наличие широкой шкалы оценивания. Набранная сумма баллов позволяет дифференцированно определить уровень усвоения материала в отличие от традиционной (пятибалльной) шкалы оценивания;

- гуманность процедуры контроля. Все студенты находятся в равных условиях (единая процедура, единые критерии, одинаковое количество параллельных заданий). Кроме того, полнота тестовых заданий позволяет выявлять знания в широком смысле, что дает студенту право на локальную ошибку, которая не может стать решающей в конечном результате;

- тестовая форма удобна для самоконтроля студента (репетиционное тестирование).

Тестирование можно проводить на всех этапах процесса обучения. С помощью такого метода проверки эффективно осуществляется входной, предварительный, текущий, тематический, рубежный и итоговый контроль знаний, умений, владений обучающихся, учет успеваемости, академических достижений.

Входное тестирование – один из видов тестирования, позволяющий осуществлять преемственность между различными ступенями образования, например, между средней и высшей школой, в процессе непрерывного образования. Результаты такого тестирования позволяют:

- объективно оценить уровень и структуру усвоенных знаний обучающихся по предметам на момент начала новой ступени обучения и целенаправленно скорректировать учебный процесс;

- осуществить индивидуальный дифференцированный подход к обучающимся;

- выявить исходный уровень знаний студентов, их готовность к продолжению образования;

- согласовать предметные требования при переходе от одной ступени образовательного процесса к последующей;

- разработать алгоритмы действий по преодолению трудностей и слабых мест, характерных для предыдущей ступени.

Предварительное тестирование проводится преподавателем перед изучением новой темы (раздела или курса). Целью данного тестирования является определение степени усвоения учащимися понятий, терминов, положений и т. д., которые изучались ими на предшествующих этапах обучения.

Текущее тестирование проводится для диагностирования хода обучения дисциплинам, сопоставления реально достигнутых на от-

дельных этапах результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции этот вид тестирования и учет знаний, умений стимулирует учебный труд обучающихся, способствует своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности обучения.

В рейтинговой системе текущий контроль является определяющим. Он выполняет следующие функции:

- создает условия для регулярной работы по формированию эвристического и творческого уровней обученности студентов;
- задает ритм учебному процессу;
- помогает оценивать усилия, прилагаемые к получению знаний;
- стимулирует проявление активности при изучении курса;
- способствует выявлению способных студентов и ведет к состоятельности;
- приводит к дифференциации студентов на каждом практическом занятии.

Тематическое тестирование проводится как с целью проверки усвоения отдельных элементов, так и с целью проверки понимания системы, объединяющей эти элементы. Значительную роль при этом играют систематизированные, комплексные задания, объединяющие вопросы, касающиеся отдельных понятий темы, направленные на выявление информационных связей между ними.

Рубежное тестирование осуществляется с целью проверки знаний студентов по нескольким темам, например, при проведении контрольной недели в вузе. Виды тестовых заданий и форму проведения тестирования преподаватель выбирает произвольно.

Итоговое тестирование проводится во время заключительного повторения учебного материала в конце полугодия или учебного года, а также на экзаменах (зачетах). Именно на этом этапе дидактического процесса систематизируется и обобщается учебный материал. В итоговом тестировании используются задания, правильные ответы на которые требуют знания многих, а иногда и всех тем, изученных в течение учебного года.

Рейтинг. Системы рейтинга создают преподаватели. Они выбирают форму, методы обучения, содержание, устанавливают критерии оценки знаний студента, руководствуясь своим опытом. Эти системы носят в основном эмпирический характер, способствуют осуществле-

нию студентами и педагогами в учебном процессе умственной и практической деятельности, решению частных предметных задач. Однако системность обучения нуждается в централизации и координации предметных систем. Поэтому современная теория обучения в высшей школе требует распространения системности на построение организации, функционирования и управления учебным процессом в целом. В процессе освоения дисциплин профессионального цикла оцениваются все учебные достижения студентов вуза с помощью балльно-рейтинговой системы обучения, согласно которой степень успешности освоения дисциплины учебного плана в системе зачетных единиц оценивается суммой баллов из 100 максимально возможных в соответствии с Положением о рейтинговой системе оценки знаний студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета (2007 г.). Сумма баллов соответствует определенному уровню развития профильных и специализированных компетенций по дисциплине профессионального цикла.

Учебное портфолио. В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучающегося, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от преподавателей, тестовых центров, общественных организаций), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Н. Ф. Ефремова, В. К. Загвоздкин, Н. М. Савина дают следующие характеристики учебным портфолио [31, 33, 93]:

- коллекция работ обучающегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях обучающегося по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставка учебных достижений обучающегося по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (семестр, год);
- форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов обучающегося;
- антология работ обучающегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

Многими авторами конечная цель компоновки учебного портфолио сводится к доказательству прогресса в обучении, достигнутого благодаря результатам, приложенным усилиям, материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности и т. д. [31, 33, 39, 93].

Опыт применения этой формы оценки показывает, что целесообразно использовать два вида учебного портфолио для каждого обучающегося: рабочее и оценочное. В рабочее портфолио студент складывает все продукты своей учебно-познавательной деятельности по определенной теме (публикации, эссе, результаты тестирования, творческие разработки и т. д.), а далее отбирает из него те элементы, которые являются либо обязательными в оценочном портфолио по требованию преподавателя, либо, на взгляд студента, наиболее полно отражают его усилия и прогресс в обучении.

Технология портфолио – это не только накопление студентом знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самореализации будущего специалиста и развитие его познавательных способностей. В связи с этим можно сделать вывод, что портфолио – это индивидуализированная технология обучения, которая направлена на реализацию проблемного моделирования. Рассмотрим критерии оценки портфолио студента (табл. 9).

Таблица 9

Критерии оценивания
индивидуального портфолио по дисциплине

Оценка (баллы)	Описание портфолио
1	2
5	Соответствие содержания и оформления портфолио всем предъявляемым требованиям. Использовано большое количество источников. Информация и учебные материалы непосредственно связаны с заданиями учебной программы, удовлетворяют целям обучения и критериям отбора учебных материалов. Учебные материалы оформляются в соответствии с указанными периодами. Собранные в портфолио материалы отражают комплексную интеграцию знаний и умений и освоенные компетенции. Все страницы портфолио выполнены в одном стиле, выглядят презентабельно

1	2
4	Соответствие оформления и содержания портфолио предъявляемым требованиям. Использованы различные источники. Информация и учебные материалы непосредственно связаны с заданиями учебной программы, удовлетворяют целям обучения и критериям отбора учебных материалов. Учебные материалы оформлены в соответствии с указанными периодами. Собранные в портфолио материалы в основном отражают комплексную интеграцию знаний и умений и освоенные компетенции. Все страницы портфолио выполнены в едином стиле
3	Оформление и содержание портфолио в основном соответствует предъявляемым требованиям. Использованы различные источники, но в недостаточном количестве. Информация и учебные материалы непосредственно связаны с заданиями учебной программы, удовлетворяют целям обучения и критериям отбора учебных материалов. Учебные материалы оформлены не в соответствии с указанными периодами. Собранные в портфолио материалы в основном отражают комплексную интеграцию знаний и умений и освоенные компетенции. Все страницы портфолио выполнены в едином стиле

Студентам предлагается учитывать следующие достижения:

- в учебной деятельности (фиксируются показатели реализации профессиональных знаний, умений и навыков в процессе прохождения практики, участия в олимпиадах, профессиональных выставках, форумах, получение дополнительных специальностей);
- научно-исследовательской деятельности (фиксируются материалы, отражающие участие в научных конференциях, создание публикаций, монографий, рефератов, творческих отчетов, докладов), работа в студенческих научных объединениях (СНО), функционирующих при кафедре (в рамках проводимого исследования следует отметить, что на кафедре германской филологии Российского государственного профессионально-педагогического университета успешно функционируют 9 студенческих научных объединений: студенческий научный коллоквиум «Основы проведения и представления результатов научного исследования», студенческая научная проблемная группа «Стилистический анализ художественного текста», студенческий научный кружок «Анализ поэтического текста», студенческий научный кружок «Современные тенденции в теории и практике обучения ино-

странным языкам», студенческая научно-исследовательская лаборатория «Проблемное обучение. Игровые методы», студенческий научный кружок «Литература и кино: семантический и структурно-семиотический аспекты диалога искусств», студенческая исследовательская группа «Языки мира: проблемы изоморфизма и алломорфизма», студенческая исследовательская группа «Функциональная стилистика: профессиональные языковые варианты в английском и русском языках», проблемная группа «Взаимодействие культур в процессе перевода»;

- общественной деятельности (фиксируются материалы, подтверждающие участие в университетских мероприятиях, волонтерской и вожатской деятельности, в виде дипломов, грамот, благодарственных писем);

- в спортивной деятельности (фиксируются материалы, подтверждающие участие в спортивных соревнованиях, в виде сертификатов, медалей, дипломов, грамот, благодарственных писем) для обучающихся по направлению «Образование в области физической культуры» или для студентов выбранной в данной работе специальности при составлении портфолио по непрофильным учебным дисциплинам.

Профильная подготовка студентов педагогического вуза рассматривается нами как процесс и результат освоения студентами в рамках профильной подготовки углубленных, опережающих знаний, умений и навыков. Это часть, обеспечивающая готовность к творческой преобразовательной деятельности для формирования профессиональных качеств личности студентов педагогического вуза, углубленного обучения, воспитания и развития в том направлении будущей профессиональной педагогической деятельности, в котором студент вуза непосредственно должен будет работать. Так, согласно выбранному профилю подготовки выделяется несколько групп профессиональных и специальных компетенций:

1) педагогическая деятельность:

- готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);

- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);

- способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);

- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);

2) проектная деятельность:

- способность проектировать образовательные процессы (ПК-8);
- способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9);

- способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10);

3) исследовательская деятельность:

- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);

- способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);

4) культурно-просветительская деятельность:

- способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13);

- способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14).

Филологическая компетенция (СК-1). Имеет необходимые знания о структуре русского и иностранного языков. Знает культуру родной страны и стран изучаемого языка, общеевропейскую и мировую культуру. Знает литературу, историю изучаемого языка и другие филологические дисциплины. Умеет интерпретировать сложные языковые явления на русском и иностранном языках. Умеет использовать знание литературы, истории изучаемого языка и других филологических дисциплин в процессе профессиональной деятельности. Умеет преодолевать трудности социолингвистического и социокультурного

характера в разных сферах общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи. Владеет грамотной речью и риторикой. Соблюдает требования к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, может использовать разнообразные стилистические приемы.

Дискурсивная компетенция (СК-2). Обладает знаниями о формах изложения мысли, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.; знаниями композиции речи и различных видов речевых стратегий. Умеет использовать в общении различные приемы аргументации. Способен участвовать в различных формах общения (дискуссия, диспут, конференция и др.). Может выбрать соответствующие языковые средства в соответствии со статусом и социальной ролью адресата. Обладает рецептивными и продуктивными навыками устной и письменной речи изучаемого иностранного языка. Владеет различными технологиями чтения и понимания речи на слух, компенсаторными умениями.

Методическая компетенция (СК-3). Знает методику обучения иностранному языку. Знаком с существующими программами и УМК по иностранному языку для различных типов образовательных учреждений и моделей изучения иностранного языка. Умеет сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать урок, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языкового, психолого-педагогического и общекультурного циклов. Умеет выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля. Способен отбирать необходимый практический и теоретический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных и иных особенностей обучаемых. Умеет поддерживать необходимый уровень мотивации обучающихся. Может организовать внеклассную работу по предмету. Умеет использовать психолого-педагогические знания на практике. Владеет лексикой классного обихода, технологиями активного вовлечения обучаемых в процесс иноязычного общения, современными формами работы по формированию иноязычных речевых умений, современными информационными технологиями при обучении иностранному языку.

Исследовательская компетенция (СК-4). Знает основы методики научных исследований, основные требования к выполнению и оформлению исследовательской работы. Умеет сформулировать тему исследования, наметить план и логику своей работы. Может оформить ре-

зультаты своей работы в виде публикаций и выступлений. Умеет использовать разные методы исследования. Владеет необходимыми навыками работы с литературой, самостоятелен в выводах. Владеет методами анализа, обобщения и оформления результатов исследования. Матрица соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств представлена в прил. 3.

Каждую профильную и специализированную компетенцию следует определять по уровням развития, которые зависят от планируемого результата образовательного процесса, вида выполняемой деятельности при изучении дисциплины (репродуктивной, частично-поисковой, поисковой), подготовки обучающихся и их личностных характеристик. В основу каждого из уровней положены понятия познавательной деятельности, по В. Bloom [124]: воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценка или 4 уровня усвоения, предложенные В. П. Беспалько [9, 10]:

- уровень узнавания (воспроизведение информации);
- алгоритмический уровень (практическое применение знаний, воспроизведение действий);
- эвристический уровень (применение знаний в нестандартных ситуациях);
- творческий уровень (уровень решения открытых задач).

На основе понятия познавательной деятельности, по В. Bloom [124], предложим три уровня обученности студентов:

Стартовый (1-й уровень). Основное, главное содержание знания, теоретическая сущность предмета, опорные сведения. Первый уровень вскрывает самое главное и фундаментальное и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляя обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений. Этот уровень зафиксирован как базовый стандарт.

Базовый (2-й уровень). Расширяет материал первого уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной. Требуется глубокое знание системы понятий, умения решать проблемные ситуации в рамках курса.

Творческий (3-й уровень). Существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого

применения. Данный уровень позволяет студенту проявить себя при выполнении самостоятельной работы. Требуется умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

В нашей монографии мы определили следующие уровни развития компетенций:

- базовый – это минимальный показатель и основа для дальнейшего приращения компетенций, отличием которого является деятельность по заданному алгоритму – репродуктивная, базирующаяся на понимании и воспроизведении профессиональных действий;

- средний – это ступень развития компетенций – средний показатель, критерий этого уровня – продуктивная и частично-поисковая деятельность, базирующаяся на применении профессиональных действий при анализе профессиональных задач;

- высокий – выступает в виде высокого показателя развития компетенций, критерием этого уровня является поисковая работа, в которой происходит оценка профессиональной задачи (ситуации) и синтез возможных вариантов ее решения.

Уровень развития профильных и специальных компетенций студентов педагогического вуза объяснен профессиональной направленностью, т. е. уровнем профессиональной мотивации и мотивации к изучению данной дисциплины профессионального цикла.

Компонентно-критериальный комплекс включает в себя диагностическую карту, оформленную на каждого студента (табл. 10).

Таблица 10

Диагностическая карта уровней обученности
и уровней развития компетенций студентов

Уровень обученности	Уровень развития компетенций	Результаты тестирования	Рейтинг	Портфолио
1	2	3	4	5
<i>Стартовый</i> Основное, главное содержание – знания, теоретическая сущность	<i>Базовый</i> Минимальный показатель и основа для дальнейшего приращения компетенций,	25–35 баллов	55–70 баллов	3 балла

Окончание табл. 10

1	2	3	4	5
предмета, опорные сведения. Первый уровень вскрывает самое главное и фундаментальное и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляя обязательный минимум	отличием которого является деятельность по заданному алгоритму – репродуктивная, базирующаяся на понимании и воспроизведении профессиональных действий			
<i>Базовый</i> Расширяет материал первого уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий	<i>Средний</i> Средний показатель, критерий этого уровня – продуктивная и частично-поисковая деятельность, базирующаяся на применении профессиональных действий при анализе профессиональных задач	36–49 баллов	71–85 баллов	4 балла
<i>Творческий</i> Углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения	<i>Высокий</i> Выступает в виде высокого показателя развития компетенций, критерием этого уровня является поисковая работа, в которой происходит оценка профессиональной задачи (ситуации) и синтез возможных вариантов ее решения	50–60 баллов	86–100 баллов	5 баллов

Диагностическая карта дает возможность объективно оценить индивидуальные образовательные результаты студента, квалификацию преподавателя, качество коллективной учебной работы в академических группах.

Появились новые возможности организации учебной и учебно-методической работы:

- расширилась шкала оценивания результатов образовательного процесса;
- увеличилось число контрольных точек в семестре;
- выявились статистически значимые объективные параметры, определяющие конечный образовательный стандарт;
- произошла корректировка контрольных мероприятий (задания разного уровня трудности, увеличение числа контрольных точек и т. д.);
- было проведено сравнение результатов оценивания разных дисциплин в одной группе.

Предложенный компонентно-критериальный комплекс повышает ритмичность изучения учебных предметов, успех его применения в первую очередь зависит от преподавателя, его готовности организовать учебный процесс и управлять им, быть требовательным и соблюдать заявленные положения.

2.4. Проверка эффективности методической системы в условиях проблемного моделирования

Чтобы проверить уровни обученности студентов и уровни развития профильных и специальных компетенций при использовании методической системы обучения в условиях проблемного моделирования был проведен педагогический эксперимент.

Цель педагогического эксперимента заключается в эмпирическом подтверждении или опровержении выдвинутой гипотезы (если методическая система профильной подготовки студентов педагогических специальностей реализована в условиях проблемного моделирования, обеспечивающего вариативность уровней подготовки студентов, преемственность и интегративность содержания базовых учебных дисциплин на базе логико-содержательных связей, использование средств, организационных форм и методов обучения на базе проблемно-модельного подхода, реализацию эффективного педагогиче-

ского взаимодействия между субъектами учебного процесса, *то это* обеспечит достижение большинством студентов творческого уровня обученности по профильным учебным дисциплинам и высокого уровня развития профильных и специальных компетенций) и справедливости теоретических результатов.

При планировании и подведении итогов педагогического эксперимента существенную роль играют статистические методы, которые дают в том числе возможность устанавливать степень достоверности эксперимента.

Статистические методы корректно и достоверно обосновывают совпадение или различие состояний контрольной и экспериментальной групп.

При проведении педагогического эксперимента была проделана следующая работа:

- обоснован способ формирования выборки;
- сформирована выборочная совокупность;
- проверено, является ли выборочная совокупность репрезентативной;
- определены признаки, подлежащие изучению;
- выбраны способы измерения признаков, подлежащих изучению, и произведено их вычисление;
- проведена оценка достоверности шкал;
- получены результаты и оценена их достоверность.

Способ формирования выборки. Широкое распространение в социологии и педагогике получил выборочный метод. Основным понятием в выборочном методе является генеральная совокупность – множество объектов, являющихся предметом изучения в пределах, очерченных программой исследования и территориально-временными характеристиками. В экспериментальной проверке принимали участие последовательно студенты, принятые на обучение в течение трех лет. Данная выборка является генеральной совокупностью, она абсолютно репрезентативна, так как результат эксперимента обобщается на другие вузы.

В силу специфики педагогического исследования для изучения выборки применялся бесповторный отбор.

Обеспечение репрезентативности выборки. Педагогическое исследование охватывает не менее 150 человек ежегодно, поэтому к ним применимы традиционные статистические способы анализа. В связи с этим можно говорить о выборочной совокупности, являющейся ре-

презентативной: она достаточно объемна, случайна, однотипна, с нормальным распределением.

Случайность обеспечивается тем, что исследовались все студенты групп. Однотипность выборки обеспечивается способом формирования групп. Исследуемые группы содержали более 30 студентов, что обеспечивает нормальное распределение.

Выбор шкалы измерений. Для подтверждения гипотезы выбираем порядковую шкалу. В порядковой шкале чем сильнее выражено у объекта исследуемое качество (повышение уровня обученности у студента), тем большее число ему приписывается. В порядковой шкале легко установить порядок между уровнями обученности – стартовый, базовый, творческий.

Определение признаков, подлежащих изучению. В исследовании выделены признаки, подлежащие изучению. В качестве изучаемых признаков была выбрана оценка уровней обученности студентов учебным дисциплинам профильного цикла при использовании научно-методических основ и подходов к обучению.

Состав участников эксперимента: студенты 1, 2, 3, 4, 5-го курсов очного и заочного отделений Института психолого-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», обучающиеся по направлению 050100.62 Педагогическое образование (образование в области иностранного языка (английского)) и по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (образование в области иностранного языка (английского)) по годам обучения (табл. 11).

Таблица 11

Количественный состав участников опытно-поисковой работы

Год проведения эксперимента	Количество студентов в 1-й экспериментальной группе	Количество студентов во 2-й экспериментальной группе
2012–2013	66	66
2013–2014	67	67
2014–2015	67	67
Итого	200	200

Таким образом, в эксперименте принимало участие 400 человек.

Сущность нашего эксперимента состоит в том, что учебная деятельность студентов в процессе профильной подготовки реализуется

в условиях методической системы в контексте проблемного моделирования (табл. 12).

Таблица 12

Дисциплины, в рамках которых проводился эксперимент

44.03.01 Педагогическое образование	050100.62 Педагогическое образование	
Название дисциплины	Название дисциплины	
Дисциплины профильного модуля	Дисциплины профессионального цикла	
	Базовая часть	Вариативная часть
<i>Введение в языкознание</i>	Психология	<i>Введение в языкознание</i>
<i>История языка</i>	История психологии	<i>История языка</i>
<i>Теоретическая фонетика</i>	Общая психология	<i>Лексикология</i>
<i>Лексикология</i>	Социальная психология	<i>Теоретическая фонетика</i>
<i>Теоретическая грамматика</i>	Педагогическая и возрастная психология	<i>Теоретическая грамматика</i>
<i>Практический курс английского языка</i>	Педагогика	<i>Практика устной и письменной речи</i>
<i>Стилистика</i>	Безопасность жизнедеятельности	<i>Стилистика</i>
<i>Теория и практика перевода</i>	<i>Методика обучения иностранному языку</i>	<i>Теория и практика перевода</i>
<i>Литература стран изучаемого языка</i>		<i>Литература страны изучаемого языка</i>
<i>Лингвострановедение</i>		<i>Сравнительная типология</i>
<i>Древние языки и культуры</i>	Дисциплины по выбору студента	
<i>Основы научно-исследовательской работы</i>	<i>Практическая грамматика</i> Коммуникативная грамматика Ситуативная грамматика <i>Практическая фонетика</i> Орфоэпические нормы Фонетические основы устной речи <i>Лингвострановедение и страноведение</i> Социокультурный аспект страны изучаемого языка <i>Современное общество страны изучаемого языка</i> Практикум по развитию навыков аудирования <i>Практикум по употреблению лексики</i> <i>Деловой иностранный язык</i>	
Профессиональная этика		
Документоведение и делопроизводство		
Модуль общепрофессиональных дисциплин		
Педагогика		
<i>Методика обучения иностранному языку</i>		
Возрастная психофизиология		
Культурология		
Психолого-педагогические основы инклюзивного образования		

Построение самосогласованной, цельной системы представляло серьезную дидактическую проблему и потребовало нескольких лет целенаправленной работы в этом направлении. Основной проблемой опытно-поисковой работы студентов является определение уровня обученности по профильным учебным дисциплинам и уровня развития профильных и специальных компетенций.

Педагогический эксперимент по оценке уровней обученности студентов профильным учебным дисциплинам и уровней развития профильных и специальных компетенций в рамках предложенной методической системы и проверке правдоподобности гипотезы проводился со студентами, изучавшими дисциплины на 2–4-м курсах. В эксперименте последовательно участвовало 400 студентов одного вуза – Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Статистическая обработка данных объединенной выборки показала, что среднее выборочное значение количества правильно выполненных тестовых заданий студентами экспериментальных групп ЛГ равно 19; выборочное среднеквадратичное отклонение СГ – 6,7 (рис. 7). При этом количество студентов экспериментальных групп, достигших творческого уровня обученности, составило 62,5 %, что превышает аналогичный показатель для контрольных групп в 1,3 раза, где таких студентов меньшинство.

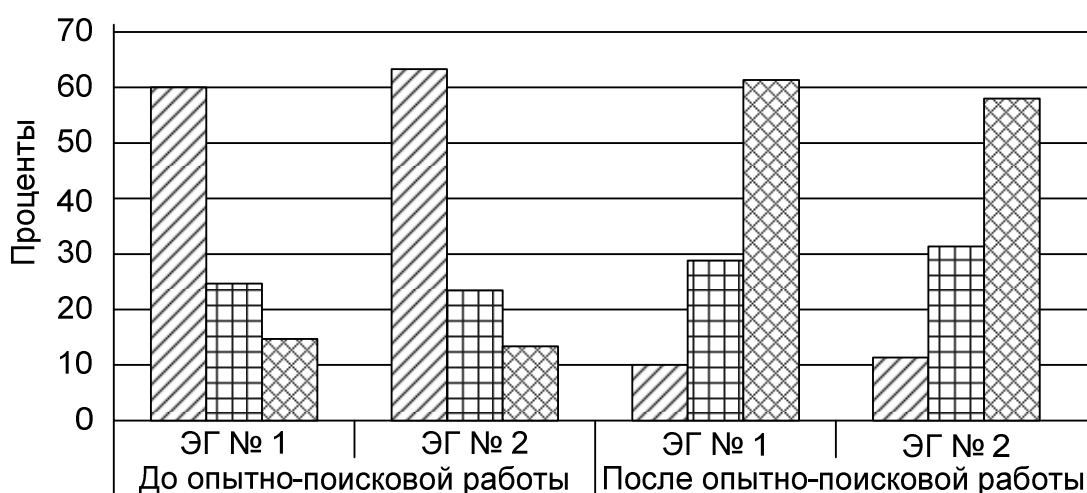


Рис. 7. Результаты эксперимента:

▨ – стартовый; ▩ – базовый; ▤ – творческий

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что большинство студентов экспериментальной группы достигли творческого уровня обученности и высокого уровня развития компетенций, что позволяет считать выдвинутую гипотезу правдоподобной.

Заключение

Функциями технологий проблемного моделирования являются развитие познавательной, социальной и профессиональной активности студентов, усвоение навыков участия в деловых играх, профессионального общения и решения ситуативных проблемных задач, усвоение навыков управленческой деятельности. В данной монографии определены и обоснованы следующие принципы проектирования системы обучения на основе проблемного моделирования: личностно ориентированного общения, коллективного взаимодействия, ролевой организации учебно-воспитательного процесса, концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса, полифункциональности, опережения. В рамках рассматриваемого подхода определены особенности педагогического взаимодействия, такие как субъектно-субъектный стиль взаимоотношений с элементами тьюторства при индивидуальной форме педагогического взаимодействия; элемент наставничества при социально-психологической (коллективной) форме педагогического взаимодействия; консультативно-сопровождающий характер педагогического воздействия в процессе всех видов практик; индивидуализация личного результата учебной деятельности, направленного на развитие метапрофессиональных качеств обучающегося; совместное проектирование перспектив будущей профессиональной деятельности педагога и обучающегося. При этом реализуется партнерство в обучении, возникает учебное сотрудничество преподавателя и студентов.

Обоснована структура системы обучения студентов в педагогических вузах в условиях проблемного моделирования учебных дисциплин профильного цикла. Определена организационно-технологическая основа проблемно-модельной среды, описаны ее функциональная структура, методические условия, цель, содержание, методы (эвристическая беседа, эвристическая дискуссия, игровое моделирование, деловая игра, имитационная игра, «круглый стол», «мозговая атака», проблемно-модельный тренинг), средства и формы. Сформулированы следующие критерии отбора содержания системы обучения с позиции проблемного моделирования: целостности и непрерывности, соответствия целям обучения, научности в сочетании с доступностью, преемственности, единства содержания обучения, опережения. Компоненты

системы призваны дополнить традиционную методическую систему обучения методами и средствами обучения на базе проблемного моделирования. Проективный компонент методической системы связан с проблемно-модельными методами обучения, направленными на формирование умений осуществлять учебно-познавательную, поисково-аналитическую, исследовательскую деятельность, планирование учебных проектов, моделирование изучаемых явлений. Доступность содержания учебных дисциплин профильного цикла достигается за счет переструктурирования объема учебного материала в соответствии с индивидуальными способностями обучаемых. При функционировании научно-методической системы обучения реализуются следующие виды учебной деятельности: педагогический проблемный диалог – взаимодействие субъектов образовательной деятельности, в том числе и со средствами обучения, функционирующими на базе проблемно-модельных технологий; обеспечение возможности выбора вариантов содержания учебного материала или режима работы в соответствии с личными предпочтениями обучаемого и обучающегося; моделирование будущей профессиональной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплин профильного цикла.

Определены компоненты системы подготовки студентов педагогических специальностей в условиях проблемного моделирования: вариативный компонент, включающий в себя аудиторные занятия, состоящие из лекций, практических занятий и семинаров, и групповые и индивидуальные консультации; проективный компонент, планирующий самостоятельную учебную деятельность студентов и проведение практики. Разработан алгоритм организации учебного процесса при изучении учебных дисциплин профильного цикла, состоящий из нескольких компонентов: целевого, теоретико-методологического, содержательного, оценочного и результативного.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. Москва: Центр тестирования, 2002. 239 с.
2. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
3. *Артюхович Ю. В.* Ценностно-целевые основания опережающего образования: монография / Ю. В. Артюхович, А. А. Соловьев. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. техн. ун-та, 2014. 180 с.
4. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
5. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 152 с.
6. *Бабанский Ю. К.* Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю. К. Бабанский. Ростов-на-Дону, 1970. 300 с.
7. *Безрукова В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография / В. С. Безрукова. Екатеринбург: [Б. и.], 1994. 152 с.
8. *Берулава М. Н.* Теория и практика гуманизации образования / М. Н. Берулава. Москва: Гелиос, 2000. 340 с.
9. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. Москва: Изд-во Ин-та профобразования МО России, 1995. 336 с.
10. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
11. *Бим-Бад Б. М.* Опережающее образование: теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. 1988. № 6. С. 51–55.
12. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1973. 267 с.
13. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 томах / П. П. Блонский; под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
14. *Большой энциклопедический словарь* / ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Норинт, 2002. 1456 с.

15. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. Москва; Ростов-на-Дону: Творч. центр «Учитель», 1999. 560 с.

16. *Бондаренко Н. И.* Методология системного подхода к решению проблем: история-теория-практика / Н. И. Бондаренко. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та экономики и финансов, 1996. 386 с.

17. *Бороненко Т. А.* Развитие образовательной среды университета в условиях информатизации образования / Т. А. Бороненко, С. Д. Бороненко // Вестник Московского городского педагогического университета. 2004. № 3. С. 168–170.

18. *Борытко Н. М.* Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.

19. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Дж. Брунер; пер. с англ. О. К. Тихомирова; под ред. А. Р. Лурия. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 83 с.

20. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К. И. Басицкого. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.

21. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. Москва: Знание, 1983. 96 с.

22. *Букатов В. М.* Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова. 2-е изд., стер. Москва: Первое сентября, 2002. 224 с.

23. *Бутузов И. Д.* Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И. Д. Бутузов. Новгород: Изд-во Новгор. пед. ин-та, 1972. 72 с.

24. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

25. *Виленский М. Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Пед. о-во России, 2004. 192 с.

26. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Психология: классические труды. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 533 с.

27. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. Москва: Новый учебник, 2003. 204 с.

28. *Галиев Т. Т.* Опережающее обучение на основе системного подхода / Т. Т. Галиев. Астана: Изд-во НЦОКО МОН РК, 2011. 317 с.

29. *Голант Е. Я.* К теории методов обучения в советской школе / Е. Я. Голант // Советская педагогика. 1956. № 11. С. 90–98.

30. *Дидактика* / М. А. Данилов [и др.]; под ред. Б. П. Есипова. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. 517 с.

31. *Дидактика* средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

32. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. Москва: Национальное образование, 2012. 416 с.

33. *Жуков Г. Н.* Стратегия опережающего образования / Г. Н. Жуков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 63–69.

34. *Жученко А. А.* Профессионально-педагогическое образование России: организация и содержание: монография / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 233 с.

35. *Загвоздкин В. К.* Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) / В. К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 5–10.

36. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

37. *Зверев И. Д.* Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносзона. Москва: Педагогика, 1980. 224 с.

38. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1999. 125 с.

39. *Зеер Э. Ф.* Основы личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 51 с.

40. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

41. *Зеленко Н. В.* Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.

42. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

43. *Зиновкина М. М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа: пособие для учителей / М. М. Зиновкина. Москва: Приоритет-МВ, 2006. 48 с.

44. *Ильина Т. А.* Педагогика: курс лекций / Т. А. Ильина. Москва: Просвещение, 1984. 496 с.

45. *Казиев В. М.* Введение в практическое тестирование / В. М. Казиев. 2-е изд., испр. Москва: ИНТУИТ, 2016. 98 с.

46. *Каспржак А. Г.* Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений: рекомендации для опытно-экспериментальной работы школы / под ред. А. Г. Каспржака, Л. Ф. Ивановой; Нац. фонд подготовки кадров, Ин-т новых технологий образования. Москва: Просвещение, 2004. 415 с.

47. *Кирсанов А. А.* Индивидуализация педагогической деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. 224 с.

48. *Кларин М. В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18.

49. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. Москва: Знание, 1989. 77 с.

50. *Корчагин Е. А.* Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятий / Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин. Казань: Изд-во Казан. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2012. 164 с.

51. *Краевский В. В.* Основы обучения: Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва: Академия, 2007. 352 с.
52. *Кривых С. В.* Кластерный подход в профессиональном образовании: монография / С. В. Кривых, А. В. Кирпичникова. Санкт-Петербург: Ин-т непрерыв. образования взрослых, 2015. 140 с.
53. *Кругликов В. Н.* Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаронов. Санкт-Петербург: П-2, 2006. 189 с.
54. *Кудрявцев Т. В.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. Москва: Знание, 1991. 80 с.
55. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.
56. *Кульневич С. В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. 1997. № 5. С. 108–115.
57. *Левина М. М.* Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. Москва: Академия, 2001. 272 с.
58. *Левшин Л. А.* Логика педагогического процесса / Л. А. Левшин. Москва: Знание, 1980. 96 с.
59. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.
60. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
61. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
62. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1974. 64 с.
63. *Майер Р. В.* Кибернетическая педагогика: имитационное моделирование процесса обучения: монография / Р. В. Майер. Глазов: Изд-во Глаз. гос. пед. ин-та, 2014. 141 с.
64. *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. Москва: Народное образование, 2000. 351 с.
65. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

66. *Маркова С. М.* Моделирование педагогических систем: монография / С. М. Маркова; М-во образования и науки РФ, Волж. гос. инж.-пед. акад. Нижний Новгород, 2003. 142 с.

67. *Матюшкин А. М.* Теоретические вопросы проблемного обучения / А. М. Матюшкин // Хрестоматия по психологии: учебное пособие / сост. В. В. Мироненко; ред. А. В. Петровский. Москва: Просвещение, 1977. С. 459–466.

68. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1987. 156 с.

69. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 368 с.

70. *Махова И. Ю.* Личностная идентичность как психологическое основание моделирования личностно-ориентированной системы высшего образования: монография / И. Ю. Махова, О. Д. Стародубец; под ред. И. Ю. Маховой. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-та, 2008. 222 с.

71. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л. М. Митина. Москва: Дело, 1994. 215 с.

72. *Монахов В. М.* Введение в теорию педагогических технологий: монография / В. М. Монахов. Волгоград: Перемена, 2006. 318 с.

73. *Мухаметзянова Г. В.* Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г. В. Мухаметзянова, Н. Б. Пугачева. Казань: ИППО РАО, 2007. 144 с.

74. *Нейман Ю. М.* Педагогическое тестирование как измерение: учебное пособие / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. Москва: Центр тестирования МО РФ, 2002. 67 с.

75. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев. Москва: Исслед. центр Минобрнауки РФ, 2005. 92 с.

76. *Новиков А. М.* Введение в методологию игровой деятельности / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2006. 48 с.

77. *Новиков П. Н.* Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. Москва: РГАТиЗ, 2000. 266 с.

78. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат.* Москва: Академия, 1999. 224 с.

79. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 г. № 788 (с изменениями от 31.05.2011 г.) (зарегистрирован в Минюсте России 05.02.2010 г. № 16277). Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/149631>.

80. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426 (зарегистрирован в Минюсте России 11.01.2016 г. № 40536). Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>.

81. *Огородников И. Т.* Педагогика: учебник для учительских институтов / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Учпедгиз, 1950. 430 [1] с.

82. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: перевод с польского / В. Оконь. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.

83. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.

84. *Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования* / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус; под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2014. 624 с.

85. *Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений* / под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва: Академия, 2001. 512 с.

86. *Пидкасистый П. И.* Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. 2-е изд. Москва: Пед. о-во России, 1999. 212 с.

87. *Платов В. Я.* Деловые игры: разработка, организация, проведение: учебник / В. Я. Платов. Москва: Профиздат, 1991. 192 с.

88. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 книгах / И. П. Подласый. Москва: ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. 576 с.

89. *Проблемное* и программированное обучение: сборник / под ред. Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина. Москва: Советская Россия, 1973. 223 с.

90. *Проблемное* обучение: прошлое, настоящее, будущее: монография: в 3 книгах / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. 300 с.

91. *Просецкий П. А.* Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий. Минск: Слово, 1996. 85 с.

92. *Репкина Н. В.* Что такое развивающее обучение? / Н. В. Репкина. Томск: Пеленг, 1993. 60 с.

93. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. Москва: БИНОМ: Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

94. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 334 с.

95. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.

96. *Савина Н. М.* Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании / Н. М. Савина // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4. С. 2–5.

97. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. Москва: Наука, 1974. 280 с.

98. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

99. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. Москва: Логос, 1999. 272 с.

100. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.

101. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2013. 576 с.

102. *Смирнов А. В.* Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. Казань: Школа, 2010. 102 с.
103. *Сухомлинский В. А.*: Биобиблиография / сост. А. И. Сухомлинская, О. В. Сухомлинская. Киев: Радянська школа, 1987. 255 с.
104. *Талызина Н. Ф.* Сущность деятельностного подхода в психологии / Н. Ф. Талызина // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 157–162.
105. *Трушников Д. Ю.* Проектирование системы воспитания университетского комплекса на основе кластерного подхода: монография / Д. Ю. Трушников. Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2010. 339 с.
106. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. Москва: Педагогика, 1990. 192 с.
107. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
108. *Хамов Г. Г.* Методическая система обучения алгебре и теории чисел в педвузе с точки зрения профессионально-педагогического подхода: монография / Г. Г. Хамов. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 1993. 141 с.
109. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 416 с.
110. *Чапаев Н. К.* Отечественный опыт разработки проблемно-модельного обучения / Н. К. Чапаев // Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: материалы 11-й Международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 5 нояб. 2015 г. / отв. ред. Л. И. Колесник. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. С. 59–61.
111. *Чапаев Н. К.* Очерки отечественный креативно ориентированной педагогики: монография / Н. К. Чапаев, В. Н. Люсев, И. П. Верещагина. Пенза: Изд-во Пенз. гос. технолог. акад., 2012. 220 с.
112. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во КГППК, 2005. 325 с.
113. *Чередов И. М.* О дифференцированном обучении на уроках / И. М. Чередов. Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, Ом. отд-ние, 1973. 155 с.

114. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
115. *Чошанов М. А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 157 с.
116. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. Москва: Педагогика, 1982. 208 с.
117. *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. Москва: Педагогика, 1989. 334 с.
118. *Шиянов Е. Н.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние. Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1995. 310 с.
119. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды / Г. П. Щедровицкий; ред.-сост. А. А. Пископпель, Г. П. Щедровицкий. Москва: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
120. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
121. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1978. 391 с.
122. *Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 1996. 111 с.
123. *Яковлев И. П.* Интегративные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. 113 с.
124. *Bloom B. S.* / B. S. Bloom [Ed.]. (1956–1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company Inc.

Анкета для преподавателей

Уважаемые коллеги!

Представляем Вашему вниманию анкету с целью выяснения содержания технологического инструментария, применяемого Вами в педагогической практике. Предлагается поставить знак «+» в выбранной Вами колонке и обозначить применяемые Вами, но не указанные пункты технологического инструментария.

Технологический инструментарий	Часто использую	Иногда	Никогда
Технологии проблемного обучения			
Технологии личностно ориентированного обучения			
Проектные технологии			
Технологии развивающего обучения			
Кейс-технологии			
Информационно-коммуникационные технологии			
Технологии уровневой дифференциации			
Игровые технологии			
Модульные технологии			
Технологии развития критического мышления			
Технологии интегрированного обучения			
Технологии педагогики сотрудничества			
ИНОЕ:			

Примечание: технологический инструментарий – это совокупность методических технологий обучения и системы оценки достижений обучающихся.

Спасибо за сотрудничество!

Приложение 2

Таблица соответствия компетенций ФГОС ВПО по направлению 050100.62 Педагогическое образование, утвержденного приказом Минобрнауки России от 22.12.2009 № 788, компетенциям ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426

44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 (зарегистрирован в Минюсте России 11.01.2016 № 40536)	050100.62 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22.12.2009 № 788 (с изменениями от 31.05.2011) (зарегистрирован в Минюсте России 05.02.2010 № 16277)
1	2
Способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1)	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2)
Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2)	Способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15)
Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)	Способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); способность понимать сущность и значение информации в развитии совре-

Продолжение таблицы

1	2
	менного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12)
Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4)	Способность логически верно использовать устную и письменную речь (ОК-6); владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)
Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)	Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14)
Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6)	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1)
Способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7)	Готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13)
Готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8)	Готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5)

Продолжение таблицы

1	2
Способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9)	Готовность использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11)
Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)	Способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
Способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)	Способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)
Готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)	Способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)
Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования (ОПК-4)	Способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4)
Владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5)	Владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5); способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6)
Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6)	Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)
<i>Педагогическая деятельность</i>	
Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)	Способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1)

Продолжение таблицы

1	2
Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)	Готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2)
Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3)	Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)
Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4)	Способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4)
Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5)	Способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3)
Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)	Готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)
Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)	Способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6)
Проектная деятельность	
Способность проектировать образовательные процессы (ПК-8)	Готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения

Продолжение таблицы

1	2
	качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2)
Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9)	Готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3)
Способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)	Способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)
<i>Исследовательская деятельность</i>	
Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11)	Способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)
Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12)	Способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)

Продолжение таблицы

1	2
Культурно-просветительская деятельность	
Способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13)	Способность профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9); способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10); способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11)
Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14)	Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8)
Филологическая компетенция (СК-1). Имеет необходимые знания о структуре русского и иностранного языков. Знает культуру родной страны и стран изучаемого языка, общеевропейскую и мировую культуру. Знает литературу, историю изучаемого языка и другие филологические дисциплины. Умеет интерпретировать сложные языковые явления на русском и иностранном языках. Умеет использовать знание литературы, истории изучаемого языка и других филологических дисциплин в процессе профессиональной деятельности. Умеет преодолевать трудности социолингвистического и социокультурного характера в разных сферах общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи.	Филологическая компетенция (СК-1). Имеет необходимые знания о структуре русского и иностранного языков. Знает культуру родной страны и стран изучаемого языка, общеевропейскую и мировую культуру. Знает литературу, историю изучаемого языка и другие филологические дисциплины. Умеет интерпретировать сложные языковые явления на русском и иностранном языках. Умеет использовать знание литературы, истории изучаемого языка и других филологических дисциплин в процессе профессиональной деятельности. Умеет преодолевать трудности социолингвистического и социокультурного характера в разных сферах общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи.

Продолжение таблицы

1	2
Владеет грамотной речью и риторикой. Соблюдает требования к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, может использовать разнообразные стилистические приемы	Владеет грамотной речью и риторикой. Соблюдает требования к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, может использовать разнообразные языковые средства для решения речевой задачи
Дискурсивная компетенция (СК-2). Обладает знаниями о формах изложения мысли, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.; знаниями о логике композиции речи и различных видах речевых стратегий. Умеет использовать в общении различные приемы аргументации. Способен участвовать в различных формах общения (дискуссия, диспут, конференция и др.). Умеет выбрать соответствующий набор языковых средств в соответствии со статусом и социальной ролью адресата. Владеет рецептивными и продуктивными навыками устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке. Владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями	Дискурсивная компетенция (СК-2). Обладает знаниями о формах изложения мысли, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.; знаниями о логике композиции речи и различных видах речевых стратегий. Умеет использовать в общении различные приемы аргументации. Способен участвовать в различных формах общения (дискуссия, диспут, конференция и др.). Умеет выбрать соответствующий набор языковых средств в соответствии со статусом и социальной ролью адресата. Владеет рецептивными и продуктивными навыками устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке. Владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями
Методическая компетенция (СК-3). Знает методику обучения иностранному языку. Знаком с существующими программами и учебно-методическими комплексами по иностранному языку для различных типов образовательных учреждений и моделей изучения иностранного языка. Умеет сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать урок, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языко-	Методическая компетенция (СК-3). Знает методику обучения иностранному языку. Знаком с существующими программами и учебно-методическими комплексами по иностранному языку для различных типов образовательных учреждений и моделей изучения иностранного языка. Умеет сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать урок, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языко-

Окончание таблицы

1	2
вого, психолого-педагогического и общекультурного циклов. Умеет выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля. Способен отбирать необходимый практический и теоретический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных и иных особенностей обучающихся. Умеет поддерживать необходимый уровень мотивации учащихся в процессе обучения. Может организовать внеклассную работу по предмету. Умеет использовать психолого-педагогические знания на практике. Владеет лексикой классного обихода. Владеет технологиями активного вовлечения обучающихся в процесс иноязычного общения. Владеет современными формами работы по формированию иноязычных речевых умений. Владеет современными информационными технологиями при обучении иностранному языку	вого, психолого-педагогического и общекультурного циклов. Умеет выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля. Способен отбирать необходимый практический и теоретический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных и иных особенностей обучающихся. Умеет поддерживать необходимый уровень мотивации учащихся в процессе обучения. Может организовать внеклассную работу по предмету. Умеет использовать психолого-педагогические знания на практике. Владеет лексикой классного обихода. Владеет технологиями активного вовлечения обучающихся в процесс иноязычного общения. Владеет современными формами работы по формированию иноязычных речевых умений. Владеет современными информационными технологиями при обучении иностранному языку
Исследовательская компетенция (СК-4). Знает основы методики научных исследований. Знает основные требования к выполнению и оформлению исследовательской работы. Умеет сформулировать тему исследования, наметить план и логику своей работы. Умеет оформлять результаты своей работы в виде публикаций и выступлений. Умеет использовать разные методы исследования. Владеет необходимыми навыками работы с литературой, самостоятелен в выводах. Владеет методами анализа, обобщения и оформления результатов исследования	Исследовательская компетенция (СК-4). Знает основы методики научных исследований. Знает основные требования к выполнению и оформлению исследовательской работы. Умеет сформулировать тему исследования, наметить план и логику своей работы. Умеет оформлять результаты своей работы в виде публикаций и выступлений. Умеет использовать разные методы исследования. Владеет необходимыми навыками работы с литературой, самостоятелен в выводах. Владеет методами анализа, обобщения и оформления результатов исследования

Приложение 3

Матрица соответствия компетенций,
составных частей общей образовательной программы и оценочных средств

Циклы, модули учебного плана ООП бакалавра	Индексы компетенций																																							Оценоч- ные сред- ства
	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6	ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	ПК-11	СК-1	СК-2	СК-3	СК-4			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39		
Б.1 ГСЭ Б.1.1 Базовая часть:																																								
	История	+	+			+	+			+			+	+	+	+	+	+	+	+	+																			
	Философия	+	+	+		+	+			+			+	+	+	+	+	+	+	+	+																			
	Иностранный язык	+	+	+		+	+			+			+	+	+	+	+	+	+	+	+																			
	Культура речи	+	+	+		+	+			+			+	+	+	+	+	+	+	+	+																			
	Экономика образования	+	+	+			+			+			+	+	+	+	+	+	+	+	+																			
	Б.1.2 Вариативная часть:																																							
	Латинский язык и античная культура	+		+			+								+		+			+														+						
	История страны изучаемо-го языка	+		+						+					+		+			+														+	+					
	Мировая художественная культура	+	+	+											+				+												+									
Зарубежная литература	+	+	+							+				+				+																+						
Дисциплины по выбору:																																								
Корпоративная культура	+		+				+							+														+												
Социология	+		+											+		+		+									+													
Реклама и связи с обще-ственностью	+									+		+		+								+					+													
Правоведение	+	+											+					+			+								+											
Менеджмент образования	+	+					+						+					+		+							+													
Методика преподавания русского языка как ино-стрannого																												+								+				
Б.2 МЕН																																								
Б.2.1 Базовая часть:																																								
Информационные техно-логии	+		+	+		+		+	+	+	+	+					+			+							+													
Основы математической обработки информации	+		+	+		+		+	+	+	+	+					+			+						+														
Естественнонаучная кар-тина мира	+		+	+		+		+	+	+	+	+					+			+						+														

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Б.2.2 Вариативная часть:																																							
	Дисциплины по выбору:																																						
Культура здорового образа жизни					+																									+									3
Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе				+							+																			+									3
Основы медицинских знаний					+																									+									3
Б.3 Профессиональный																																							
Б.3.1 Базовая часть																																							
Психология	+	+	+				+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3,9
Педагогика	+	+	+				+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3,9
Безопасность жизнедеятельности	+	+	+				+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3
Методика обучения иностранному языку	+	+	+				+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3,30, КР
Б.3.2 Вариативная часть:																																							
Введение в языкознание																																			+			9	
История языка																																			+			3	
Теоретическая фонетика																																			+			9	
Лексикология																																			+			9	
Теоретическая грамматика																																		+				3,30, КР	
Стилистика																																		+	+	+		3,30	
Практика устной и письменной речи																				+															+	+		3,30	
Теория и практика перевода																																		+				3	
Сравнительная типология																																		+				9	
Литература страны изучаемого языка	+	+	+							+					+			+					+											+	+			3	
Дисциплины по выбору:																																							
Практическая грамматика																																			+			3,30	
Коммуникативная грамматика																																		+				3,30	
Ситуативная грамматика																																		+				3,30	
Практическая фонетика																																		+	+			3,3	
Фонетические основы устной речи																																		+	+			3,3	
Орфоэпические нормы																																		+	+			3,3	
Лингвострановедение и страноведение			+												+																		+		+		3,3, 30		

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
Социокультурный аспект страны изучаемого языка			+											+																		+						ЭЗ, ЗО
Современное общество страны изучаемого языка			+											+																		+						ЭЗ, ЗО
Практикум по развитию навыков аудирования						+																										+						ЭЗ, ЗО
Практикум по употреблению лексики						+																										+						ЭЗ, ЗО
Деловой иностранный язык						+	+							+		+			+													+						ЭЗ, ЗО
Факультативы:																																						
Второй иностранный язык																				+												+						ЭЗ, ЗО
Б.4 Физическая культура						+	+										+			+							+											3,30
Б.5 Практики																				+																		
Б.5.1 Педагогическая практика																			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		ОП, ЗО	
Б.5.2 Преддипломная практика																	+	+				+											+	+	+	+		ОП, ЗО
Б.5.3 Учебная практика																			+			+	+	+	+		+					+						ОП, ЗО
Б.6 ИГА	+						+	+				+	+						+		+	+	+	+	+	+					+				+	+		ГЭ, ВКР

Примечание. ОК – общекультурные компетенции; ОПК – общепрофессиональные компетенции; ПК – профессиональные компетенции; СК – специальные компетенции; Э – экзамен; ЗО – зачет; ЗО – зачет с оценкой; КР – курсовая работа; ИГА – итоговая государственная аттестация; ТК – текущий контроль; ГЭ – государственный экзамен; ВКР – выпускная квалификационная работа; ОП – отчет по практике.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Проблемное моделирование как педагогическая инновация.....	4
1.1. Основы проблемного моделирования в педагогической науке.....	4
1.2. Технологический инструментарий современной системы педагогического образования.....	16
1.3. Система обучения студентов педагогического вуза в условиях проблемного моделирования.....	32
1.4. Требования к целям, содержанию, средствам, формам и методам обучения в условиях проблемного моделирования.....	49
Глава 2. Проблемное моделирование в педагогическом процессе вуза.....	57
2.1. Педагогическое взаимодействие в условиях проблемного моделирования	57
2.2. Организация процесса обучения студентов педагогических вузов на основе проблемного моделирования.....	63
2.3. Компонентно-критериальный комплекс как совокупность диагностических средств оценивания учебной деятельности студентов	68
2.4. Проверка эффективности методической системы в условиях проблемного моделирования	80
Заключение.....	85
Библиографический список.....	87
Приложение 1.....	97
Приложение 2.....	98
Приложение 3.....	106

Научное издание

Фоминых Мария Вячеславовна

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Монография

Редактор Е. А. Морозова
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 28.08.18. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 6,5. Уч.-изд. л. 6,7. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
