

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Игна Ольга Николаевна

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

Специальность: 13.00.08 – теория и методика профессионального
образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор пед. наук, профессор
В. И. Ревякина

Томск – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ.....	23
1.1. Современные тенденции развития отечественного высшего педагогического образования.....	23
1.2. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя.....	39
1.3. Профессионально-методическая подготовка как интегративный компонент профессиональной подготовки учителя: сущность и современные подходы	50
1.4. Проблемы оценки качества результатов профессиональной, профессионально-методической подготовки учителя.....	66
Выводы к первой главе	78
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	81
2.1. Технологизация образования как педагогический феномен.....	82
2.2. Технология обучения в системе дидактических категорий.....	98
2.3. Понятийно-функциональное соотношение технологии и методики обучения.....	110
2.4. Признаки проявления тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя.....	125
Выводы ко второй главе.....	133
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ.....	136
3.1. Обоснование отбора практико-ориентированных технологий для профессионально-методической подготовки учителя.....	137
3.2. Классификация и использование учебных методических задач в профессионально-методической подготовке учителя	145
3.3. Методы имитационной (моделирующей) технологии в профессионально-методической подготовке учителя.....	168
3.4. Специфика реализации проектной технологии в профессионально-методической подготовке учителя.....	186
3.5. Специфика реализации технологии мастер-класса в профессионально-методической подготовке учителя.....	202
Выводы к третьей главе.....	217
ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ.....	221
4.1. Развитие умений технологической обработки и	

технологического использования дидактического инструментария.....	224
4.2. Развитие умений анализа урока.....	234
4.3. Развитие умений педагогического дизайна.....	245
4.4. Развитие умений управления учебной деятельностью на уроке.....	263
4.5. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	293
Выводы к четвёртой главе.....	316
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	320
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	328
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	367

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Согласно Концепции социально-экономического развития РФ на период до 2020 года приоритетной в области развития человеческого потенциала является структурная и технологическая модернизация образования. Безусловно, технологической модернизацией образования в данном случае называют не рядовое оснащение образовательных учреждений современными техническими средствами обучения, а целостное направление, необходимое для решения задач качества и конкурентоспособности российского образования.

О высоком потенциале технологий в обеспечении качества обучения и развития личности исследователи сегодня говорят всё активнее. Технологию обучения называют четвёртой революцией в образовании, которой предшествовали не менее значимые: создание школ, использование в обучении письменного слова, изобретение печати [5].

С одной стороны, понятием «технологизация образования» в современной педагогической науке оперируют нередко (М.А. Ариян, Н.Н. Васягина, В.П. Глазычев, С.К. Исламгулова, Т.М. Ковалева, В.С. Космин, Е.Б. Куркин, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.И. Лифинцева, В.А. Мижериков, Н.Н. Михайлова, А.А. Мицкевич, Н.А. Муравьева, О.А. Савочкина, С.Н. Северин, В.Я. Синенко, Е.И. Тануркова, В.Э. Штейнберг, В.В. Юдин). С другой стороны, оно пока не включено в педагогические словари и энциклопедии и не «закреплено» в однозначных определениях. Приверженцы технологизации признают её потенциал в гарантии качества образования, но критикуют технологическую инертность в массовом педагогическом сознании, недостаточную исследованность процессов технологизации образования, «засилье» псевдотехнологий. В научных публикациях по названной проблематике встречаются следующие суждения: «Качество и доступность через технологизацию – лозунг, определяющий суть ситуации в образовании.

Однако если говорить откровенно, пока за этим лозунгом ничего реального нет» [140, с. 23].

Вероятно, определённое «опасение» и «непринятие» технологизации связано с её противопоставлением фундаментализации образования: «Тотальная технологизация учебно-познавательного процесса может привести к реализации лишь прагматических и узкоспециализированных целей. <...> сплошная технологизация не позволит обеспечить обучающегося теоретическими знаниями, составляющими основу фундаментальной подготовки» [61, с. 6-7].

Тем не менее, выпускник педагогического вуза должен не только обладать суммой фундаментальных (глубоких и основательных) знаний, но гибко и быстро «входить в профессию», результативно применяя все знания и умения в практической деятельности на высоком профессиональном уровне. Представляется, что именно технологизация позволяет преодолеть противоречия между фундаментальным и практико-ориентированным образованием. Подтверждение данного тезиса обнаруживается в решении проблемы фундаментализации методического образования будущего учителя, предложенном Н.В. Садовниковым [237]. Таким решением он считает сочетание профессиональной мобильности учителя и технологизации его деятельности.

Технологизацию образования называют центральной проблемой вузовской подготовки учителя [149]. Так, новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) однозначно ориентирует на использование активных, интерактивных методов в подготовке учителя и применение им комплекса технологий обучения предмету. В ряду необходимых профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» значится готовность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного

процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения. Среди компетенций магистра названного направления подготовки – способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях, готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса, готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов, готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

Казалось бы, требования ФГОС ВПО к квалификации и компетентностям учителя должны были априори повлечь за собой обновление содержания и технологий подготовки учителя, но на практике содержание современных учебных изданий для вузовской подготовки по педагогике, методике обучения предмету остаётся теоретизированным, а появившиеся в некоторых из них «технологические» главы немногим отличаются от «нетехнологических». Проведенный анализ учебного обеспечения подготовки учителей также показал, что разделы «технологии обучения» в учебниках по методике практически не представлены.

В системе среднего образования также наблюдается осознание недостаточности импровизаций и творчества в педагогической деятельности («учитель – актёр, урок – спектакль») для достижения результативности обучения. Актуальность технологизации продиктована осознанным отказом от опоры лишь на интуицию и дидактические способности учителя в достижении результативности обучения; изменением понимания деятельности современного педагога как профессионального мастерства, подкрепляемого конкретными учебными достижениями учеников; возрастающими требованиями к умениям и компетентностям учителя. При этом, как показало исследование, большинство и будущих, и опытных учителей (2/3 и 1/2,

соответственно) затрудняются в трактовке сути технологий обучения и в их использовании в своей профессиональной деятельности.

При изучении обозначенной проблемы особо значимой и перспективной с позиции задач технологизации образования была определена *профессионально-методическая подготовка учителя как обобщающе-интегративный аспект всей профессиональной подготовки учителя, показатель его квалификации, индикатор готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности.*

Выбор данного аспекта подготовки обосновывается рядом положений. Во-первых, курс методики естественным образом соединяет все уровни профессиональной подготовки учителя [268]. Во-вторых, согласно ФГОС ВПО, именно в профессионально-методической подготовке должны изучаться технологии обучения предмету. В-третьих, учебное обеспечение данной подготовки пока слабо ориентировано на изучение технологий обучения с учётом специфики предметной области. И, наконец, сами учителя оценивают собственные профессионально-методические знания и умения существенно ниже по сравнению с общепедагогическими и узкопредметными.

Степень разработанности темы исследования. Ряд значимых для данного исследования вопросов технологизации образования и профессионально-методической подготовки учителя на сегодняшний день изучен с определённой степенью конкретности:

– классификации и описание гуманитарных, образовательных, педагогических технологий (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Е.В. Советова, А.П. Тряпицына);

– классификации и описание профессионально-ориентированных технологий вузовской подготовки, в том числе подготовки учителя; принципы отбора данных технологий (М.Н. Ахметова, Т.А. Дмитренко, М.М. Левина, Е.В. Лопанова, И.К. Кондаурова, К.С. Махмурян, Т.С. Перекрестова, Р.С. Рафикова, Л.Г. Смышляева);

– суть технологической компетентности, технологической культуры, технологического мышления и технологических умений учителя (О.Г. Арасланова, Г.А. Бордовский, С.В. Дудова, А.В. Коваленко, Е.П. Лебедева, М.М. Левина, Е.В. Лопанова, Н.Н. Манько, В.А. Мищенко, Е.И. Никифорова, Е.Т. Рубцова, В.А. Слостёнин, О.В. Украинцева, Е.И. Чернышова);

– подходы к профессионально-методической подготовке учителя и её теоретические основы (В.А. Адольф, Е.Н. Арбузова, И.Л. Беленок, П.Д. Васильева, Т.В. Гусейнова, В.И. Земцова, Н.Д. Кучугурова, И.В. Левченко, Т.С. Мамонтова, В.Н. Нарушевич, Е.В. Погодина, К.И. Саломатов, Г.И. Саранцев, Е.Н. Соловова, И.Ю. Степанова, Е.А. Таможня, М.А. Шаталов);

– принципы профессионально-методической подготовки учителя, обеспечивающие её качество (О.В. Записных, Н.В. Зеленко, И.В. Левченко, И.Е. Малова);

– критерии оценки методической компетентности и профессионально-методической подготовки учителя (Т.В. Гусейнова, А.Л. Зубков, К.Ю. Кожухов, В.П. Косырев, Н.Д. Кучугурова, О.В. Лебедева, Т.С. Мамонтова, Г.И. Саранцев, Т.В. Сяпина).

Отдавая должное названным научным трудам, нельзя не назвать **противоречия исследуемого проблемного поля**, проявляющиеся на научно-методологическом, нормативно-дидактическом и личностно-профессиональном уровнях:

1. При понимании государством (в рамках концепции его развития), научным сообществом значимости технологизации в решении вопросов гарантии качества и содержательного обновления образования её концептуальные основы (понятийный аппарат; направления, способы, средства, формы, принципы реализации; содержание) остаются недостаточно изученными.

2. При традиционной ориентированности системы высшего педагогического образования на академичность, фундаментальность

подготовки учителя, при востребованности в системе общего образования специалистов с классической, широкой фундаментальной подготовкой всё очевидней в условиях постоянной модернизации образования становится необходимость опережающей («ориентированной на будущее») и практико-ориентированной подготовки учителя. Возрастают требования к профессиональным компетентностям учителя, среди которых значительное количество компетентностей технологического характера. Можно констатировать, что меняются представления о фундаментальности современного высшего педагогического образования, что обуславливает необходимость разработки концепций его развития и реализации, соответствующих данным представлениям.

3. При нормативном закреплении (на уровне ФГОС ВПО) необходимости реализации практико-ориентированных технологий в профессиональном педагогическом образовании и ориентации учителя на использование технологий обучения в образовательном процессе понятие «технология обучения» до сих пор остаётся дискуссионным. Не обнаруживается исчерпывающих классификаций и характеристик технологий обучения учебным предметам. Учебное обеспечение профессионально-методической подготовки учителя в вузе сегодня чрезвычайно теоретизировано, не отвечает в полной мере требованиям образовательных стандартов нового поколения, как по содержанию, так и по организации учебной деятельности студентов.

4. При большом количестве видов технологий безграничность возможностей и результативность овладения ими учителем сомнительны. Учителя испытывают затруднения в трактовке сути технологий, а если и овладевают ими, то в ограниченном количестве, и, как правило, на интуитивном уровне.

Названные противоречия обусловили ведущую **проблему исследования**: каковы сущностные характеристики технологизации профессионально-методической подготовки учителя как тенденции модернизации высшего профессионального образования?

Ведущая идея исследования заключается в том, чтобы, выявив новое научное знание о технологизации как тенденции, основы модернизации современного образования, отобразить её специфику в профессионально-методической подготовке как интегративном аспекте высшего педагогического образования, разработать теоретико-практические основы соответствующих направлений технологизации данной подготовки.

В соответствии с выявленной проблемой была сформулирована **тема диссертационного исследования**: «Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя».

Объектом исследования является процесс профессионально-методической подготовки будущего учителя в вузе.

Предметом исследования является технологизация профессионально-методической подготовки будущего учителя.

Цель исследования заключается в разработке концептуальных основ технологизации профессионально-методической подготовки будущего учителя в вузе и описании направлений её реализации.

Гипотеза исследования: разработка концептуальных основ технологизации профессионально-методической подготовки учителя строилась на предположениях о том, что:

– в терминологии современной педагогической науки необходимо с достаточной полнотой конкретизировать современное понятийное поле «технологизация образования»;

– в современных условиях развития современного образования возникли объективные теоретические и практические предпосылки для прогрессирования тенденции технологизации; имеются отдельные признаки её проявления в профессионально-методической подготовке учителя как интегративном компоненте всей профессиональной педагогической подготовки;

– в профессионально-методической подготовке учителя решаются значимые профессиональные задачи по отношению к технологиям обучения

предмету, что, в свою очередь, требует уточнения типологии данных технологий;

– технологизация профессионально-методической подготовки учителя предполагает двустороннее рассмотрение технологий (как средства подготовки и как объекта изучения);

– разработка и реализация теоретико-практических основ направлений технологизации профессионально-методической подготовки способствует повышению уровня данной подготовки, развитию технолого-методических умений, технологического мышления и технологической культуры учителя.

Принимая во внимание цель и гипотезу исследования, были сформулированы его **задачи**:

1. *обобщить* тенденции и принципы современного отечественного высшего педагогического образования, *охарактеризовать* роль технологизации в ряду данных тенденций;

2. *охарактеризовать* сущность профессионально-методической подготовки учителя как интегративного компонента профессиональной подготовки учителя;

3. *определить* современное понятийное поле «технологизация образования»; *выявить и обобщить* признаки прогрессирования тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя;

4. *обосновать отбор* ключевых практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя и *разработать* теоретико-практические основы их использования (первое направление технологизации профессионально-методической подготовки учителя);

5. *определить* ключевые технолого-методические умения учителя и *обосновать* теоретико-практические основы их развития в профессионально-методической подготовке (второе направление технологизации профессионально-методической подготовки учителя);

б. *провести* опытно-экспериментальную работу по реализации разработанных направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя и *проанализировать* результаты данной работы.

Методологической основой диссертационного исследования на общенаучном уровне был определён *системный подход*, с позиций которого первостепенными являются выявление и изучение структуры, компонентов и связей, присущих объекту исследования (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин); на конкретно-научном уровне – *компетентностный подход*, согласно которому современное профессиональное педагогическое образование должно содействовать формированию и развитию профессиональной компетентности студента (В.А. Адольф, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской), и *технологический подход*, системообразующим компонентом которого выступают технологии (Н.В. Бордовская, М.В. Кларин, М.М. Левина, Г.К. Селевко, В.В. Юдин).

Теоретическую базу диссертационного исследования составили концептуальные идеи и положения, разработанные в научных трудах по: *развитию и оценке качества современного отечественного педагогического образования* (В.А. Адольф, Э.В. Балакирева, М.В. Богуславский, В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, О.Л. Жук, М.М. Левина, А.М. Новиков, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, И.Ю. Степанова, А.П. Тряпицына), *профессионально-методической подготовке в педагогическом образовании* (И.Л. Беленок, Т.В. Гусейнова, О.В. Записных, Н.В. Зеленко, В.И. Земцова, В.П. Косырев, Н.Д. Кучугурова, И.В. Левченко, И.Е. Малова, Е.В. Погодина, К.И. Саломатов, Г.И. Саранцев, Е.Н. Соловова, Е.А. Таможня, М.А. Шаталов, Н.В. Языкова); *развитию и оценке профессиональной и методической компетентностей учителя, преподавателя* (Е.Ю. Варламова, К.Ю. Кожухов, В.П. Косырев, Н.С. Курникова, О.В. Лебедева, Т.С. Мамонтова, К.И. Саломатов, Г.И. Саранцев, А.М. Тевелевич, А.П. Тряпицына); *использованию технологий в образовательной сфере* (Н.В. Бордовская, Т.А. Дмитренко, В.С. Идиатулин,

М.А. Карманова, М.В. Кларин, Е. Б. Куркин, М.М. Левина, Н.А. Морева, Ю.Г. Фокин, Е.И. Чернышева); *задачному подходу в профессиональной педагогической подготовке учителя* (Ю.С. Заяц, Т.И. Ковтунова, А.Х. Курашинова, Г.И. Саранцев, И.Ю. Сергиенко, Н.В. Языкова); *имитационно-моделирующей деятельности в обучении, основам моделирования и игропрактик в профессиональной педагогической подготовке учителя* (Т.А. Дмитренко, В.И. Загвязинский, Е.В. Змиевская, М.Л. Катаева, Е.В. Погодина, Н.Я. Сайгушев); *организации и реализации технологии мастер-класса в профессиональной педагогической деятельности* (Л. Боровиков, А.Б. Вигуль, Р.И. Латыпова, Г.А. Русских); *проектированию, развитию проектной культуры и реализации проектной технологии в системе высшего профессионального образования* (В.А. Далингер, Г.А. Забелина, Л.А. Иванова, М.Л. Лавров, А.В. Самохвалов, А.А. Сараева, М.С. Чванова, В.В. Черных, Ю.Г. Шихваргер); *управлению учебной деятельностью* (М.А. Ахметов, Г.М. Бурденюк, О.Ю. Заславская, М.М. Левина, Н.В. Манюкова, И.В. Синельник, Л.А. Скворцова, Е.В. Сурдина, О.Л. Чернышева); *анализу обучающей деятельности* (В.А. Бухбиндер, Б.М. Есаждаян, В.И. Загвязинский, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова); *педагогическому дизайну* (А.Г. Клепикова, К.Г. Кречетников, В.Н. Подковырова, А.Ю. Уваров).

Проанализированы современные отечественные и зарубежные практико-ориентированные издания для профессионально-методической подготовки учителя – настольные книги, сборники методических задач, практикумы (П.К. Бабинская, Е.И. Василенко, Е.А. Маслыко, Р.П. Мильруд, М.С. Соловейчик, Е.Н. Соловова, А. Doff, J. Harmer, R. Gower, M. Parrott, G. Squire, R. Wajnryb).

Для проверки сформулированной гипотезы и решения поставленных задач использовался следующий комплекс **методов исследования**: *теоретические методы исследования* (понятийный анализ терминологического поля исследования; систематизация подходов к решению проблем исследования; анализ научных идей, знаний и фактов, их сравнение и

сопоставление; обобщение эмпирического материала; ранжирование данных); *эмпирические методы исследования* (педагогическое наблюдение за ходом учебного процесса в образовательных учреждениях; беседы и анкетирование; тестирование; метод самооценки участников образовательного процесса; опытно-экспериментальная работа с последующей обработкой и анализом результатов на основе статистических методов).

Источниками исследования явились *научные труды* по проблемам диссертации, *словарно-энциклопедическая литература* по педагогике и методике преподавания, *учебное обеспечение* профессионально-методической подготовки учителя, международные *тесты* на знание и владение основами методики преподавания, результаты *проведённой опытно-экспериментальной работы* по теме исследования.

Этапы научного исследования. Исследование проводилось в 2005-2014 гг. и включало 4 этапа.

Первый этап (2005-2006 гг.) – определение проблемы, объекта, цели и задач исследования; первичная формулировка гипотезы; изучение педагогической и методической литературы по аспектам исследования; разработка программы и материалов опытно-экспериментальной работы и проведение её подготовительного этапа; уточнение методов исследования; анализ учебного обеспечения профессионально-методической подготовки учителя.

Второй этап (2007-2008 гг.) – уточнение предмета и терминологического аппарата исследования; сбор данных, обработка и анализ материалов для исследования; выявление сути современной профессионально-методической подготовки: определения, подходы и основы оценки; поиск направлений и основ технологизации в профессиональном педагогическом образовании; проведение констатирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы; публикация отдельных результатов исследования.

Третий этап (2009-2011 гг.) – обоснование отбора основных технологий профессионально-методической подготовки учителя и определение ключевых

технологическо-методических умений учителя; теоретическое обоснование и описание практических основ применения технологий профессионально-методической подготовки учителя; теоретическое обоснование и описание практических основ развития технологическо-методических умений учителя; проведение формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы; публикация основных результатов исследования.

Четвёртый этап (2012-2014 гг.) – проведение контрольно-обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы; уточнение гипотезы исследования; формулировка основных выводов исследования и положений, выносимых на защиту; дооформление и окончательная систематизация содержания исследования; публикация обобщённых ключевых результатов исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые:

1. *разработаны концептуальные основы* технологизации профессионально-методической подготовки будущего учителя в вузе, обеспечивающей модернизацию данной подготовки, гарантирующей качество профессионально-методической подготовки и её соответствие современным требованиям к компетентностям учителя;

2. *предложено* рассмотрение педагогических технологий в виде двух взаимосвязанных направлений технологизации профессионально-методической подготовки: как основы развития технологическо-методических умений учителя и как объекта изучения в процессе данной подготовки;

3. *выявлены и обобщены* признаки проявления тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя, свидетельствующие о её нарастании и необходимости практической «материализации» в педагогическом образовании посредством взаимосвязанных направлений технологизации;

4. *определён* комплекс ключевых практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя (задачная, имитационная, проектная технологии и технология мастер-класса); *установлен*

их промежуточный дидактический инструментарий, связывающий данные технологии и обеспечивающий «переход» от технологии к технологии;

5. *выявлены и конкретизированы* ключевые технолого-методические умения учителя: технологическая обработка и технологическое использование дидактического инструментария, управление учебной деятельностью на уроке, анализ обучающей деятельности, педагогический дизайн.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что:

– *полученные в исследовании результаты вносят вклад* в следующие разделы теории профессионального образования: современные тенденции, технологии и понятийный аппарат профессионального образования, взаимосвязь теории и методики профессионального образования с практикой;

– *систематизированы* научные исследования, посвящённые развитию современного отечественного профессионального педагогического образования и современной профессионально-методической подготовке учителя;

– *дополнено* понятийное поле «технологизация образования»: конкретизирована сущность понятия «технологизация профессионально-методической подготовки»; уточнены понятия «технологичность обучения», «технология обучения», «технолого-методические умения учителя», «технологическая культура учителя» и «технологическое мышление учителя»;

– *конкретизирована* уровневая понятийно-функциональная дифференциация «технологии обучения» и «методики обучения» (уровни науки, дисциплины и системы методической деятельности учителя);

– *обосновано* определение типов технологий обучения: моноцелевых, моноинструментальных, инструментально-целевых.

– *обоснован* авторский комплекс практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя;

– *выделены и охарактеризованы* такие виды технолого-методических умений, как умения технологической обработки и технологического использования дидактического инструментария;

– *разработаны* авторские классификации учебных методических задач и проблемных ситуаций для профессионально-методической подготовки учителя; *обоснованы* принципы комплектации «задачника» для профессионально-методической подготовки учителя.

Практическая ценность результатов исследования состоит в том, что:

– реализация разработанных направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя *обеспечивает бóльшую практическую направленность и улучшение качества* данной подготовки;

– *определены* основы реализации практико-ориентированных технологий и развития технолого-методических умений в процессе профессионально-методической подготовки учителя (тематика, этапы реализации, задания, оценка), служащие ориентиром для разработки учебно-методического обеспечения данной подготовки;

– теоретические и практические положения исследования *используются* при разработке программ «методических» дисциплин и курсов на факультете иностранных языков Томского государственного педагогического университета; на курсах повышения квалификации учителей и преподавателей Томской области; при разработке заданий для ежегодного конкурса педагогического мастерства и творчества студентов Томского государственного педагогического университета «Педагогический дебют», для Сибирского тура ежегодной Всероссийской студенческой олимпиады по специальности и методике преподавания;

– *разработано и внедрено* практико-ориентированное учебно-методическое обеспечение профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в контексте её технологизации: пособия «Современные тенденции и технологии обучения иностранным языкам: материалы для самостоятельной работы», «Технологии и методика обучения иностранному языку»;

– *разработаны и апробированы* в процессе профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка Томского

государственного педагогического университета образцы учебных методических задач, проблемных ситуаций и профессиональных имитационных игр, выступающие ядром практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка и служащие прототипом для аналогичных разработок по другим предметным областям;

– *разработана* программа дисциплины по выбору «Педагогический дизайн в языковом образовании» для подготовки будущих учителей иностранного языка;

– авторские элементы педагогического дизайна *реализованы* в цифровых образовательных ресурсах, в том числе, в разработках регионального и Всероссийского уровня (компьютерные программы “Pre-flight English”, “Zu Gast zu Martin”).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Прогрессирование тенденции технологизации связано с переходом к новой образовательной парадигме (парадигме постиндустриального общества) и к новому типу образования (технологическому или проектно-технологическому). Данное прогрессирование предвосхищалось в научных исследованиях и экспертно-аналитических докладах по развитию образования. Современное понимание технологизации образования не ограничивается разработкой и использованием технологий в педагогическом процессе. Современный этап развития образования характеризуется переосмыслением возможностей и поиском направлений его технологизации. Сегодня технологизация выступает тенденцией, основой модернизации образовательной сферы, эффективного преобразования образовательного процесса, направленной на его оптимизацию и рационализацию, что предусматривает совершенствование уровня технологической культуры педагога, активное проектирование и реализацию технологий, учёт «технологических» принципов в образовательном процессе.

2. Профессионально-методическая подготовка как интегративный аспект и показатель качества всей профессиональной подготовки учителя значима и перспективна для решения задач «материализации» технологизации как современной тенденции и основы модернизации образования, в частности, на уровне вузовской подготовки учителя. Технологизация профессионально-методической подготовки позволяет повысить уровень методической компетентности, технолого-методических умений учителя. Она обеспечивает реализацию компетентного подхода к обучению, позволяет минимизировать недостаточность соответствия уровня подготовки учителя требованиям современных ФГОС ВПО, гарантирует качество и результативность профессиональной подготовки учителя в целом.

3. Признаки тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя проявляются на уровне научных исследований, требований образовательных стандартов и учебного обеспечения данной подготовки. К данным признакам относятся: повышение научно-практического интереса к развитию технологической культуры учителя и к механизмам управления учебной деятельностью, выделение исследователями технолого-методической компетентности и технологических компонентов в составе методической компетентности учителя, включение в современные ФГОС ВПО требований активного использования технологий обучения предмету, употребление с постепенным усложнением и видоизменением терминов от «техники обучения» к «технологии обучения» в научных исследованиях и учебной литературе для подготовки учителя.

4. Типология технологий обучения предмету, рассматриваемая с позиции специфики их инструментальности и целевой ориентации, позволяет выделить общие (моноинструментальные/полицелевые, моноцелевые/полиинструментальные) и частные (инструментально-целевые) технологии обучения. Дидактическим инструментарием («ядром») технологии обучения выступают так называемые основы обучения – учебный материал; единицы обучающей деятельности; средства, способы, формы обучения.

Специфика дидактического инструментария и цели в конкретных технологиях обучения прослеживается в формулировках названий данных технологий.

5. Технологизация профессионально-методической подготовки учителя требует двустороннего рассмотрения технологий: как средства подготовки учителя и как объекта изучения в процессе данной подготовки. То есть, с одной стороны, технологии выступают средством, основой модернизации профессионально-методической подготовки, а с другой стороны, – объектом изучения и овладения будущим учителем в период вузовского обучения, что впоследствии позволит ему самостоятельно осваивать и применять технологии обучения предмету в профессиональной деятельности. Таким образом, технологизация может быть реализована в вузовском учебном процессе посредством двух взаимосвязанных направлений: 1) использование специально отобранных практико-ориентированных технологий в профессионально-методической подготовке; 2) развитие технолого-методических умений будущего учителя.

6. Комплекс ключевых практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя включает: 1) задачу технологию («ядро» – учебная методическая задача); 2) имитационную (моделирующую) технологию («ядро» – профессиональная имитационная игра и проблемная ситуация); 3) проектную технологию («ядро» – учебный методический проект); 4) технологию мастер-класса («ядро» – учебный методический мастер-класс). Установлен промежуточный дидактический инструментарий между названными практико-ориентированными технологиями.

7. Ключевые технолого-методические умения учителя, подлежащие развитию в процессе профессионально-методической подготовки в контексте её технологизации, позволяют учителю обеспечить технологичность обучения (точность, быстроту принятия и реализации наиболее эффективных решений) в ведущих видах профессиональной педагогической деятельности: планирование, реализация, анализ обучающей деятельности. К ним отнесены: 1) умения

технологической обработки дидактического инструментария; 2) умения технологического использования дидактического инструментария; 3) умения управления учебной деятельностью на уроке; 4) умения анализа обучающей деятельности; 5) умения педагогического дизайна.

Личный вклад соискателя состоит в постановке и теоретическом анализе проблемы исследования; выдвижении ключевых идей и определении стратегии исследования; разработке концептуальных основ и теоретико-методологическом обосновании направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя; организации и проведении опытно-экспериментальной работы; анализе, обсуждении и публикации результатов исследования.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечены используемой методологией, соответствием задач исследования логике его проведения; широтой и разнообразием «охвата» источников по ключевым проблемам исследования, системностью и целостностью исследования, обоснованностью теоретических положений исследования, длительностью и этапностью исследовательской работы, комплексным сочетанием использованных методов исследования, иллюстрацией разработанных авторских теоретических положений примерами их практической реализации, апробацией результатов исследования, качественным и количественным анализом полученных данных.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема диссертационного исследования и его результаты соответствуют требованиям паспорта специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: подготовка специалистов в высших учебных заведениях, современные технологии профессионального образования, понятийный аппарат профессионального образования, компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения исследования и результаты опытно-

экспериментальной работы были представлены и получили положительную оценку *на научных конференциях: зарубежных* – Караганда (2010 г.), международных – Томск (2007 г.), Москва (2007 г., 2008 г.), Волгоград (2009 г.), Липецк (2009 г.), Чебоксары (2009 г., 2011 г.), Новосибирск (2010 г.), Кемерово (2011 г.), всероссийских – Томск (2006-2013 гг.); заслушивались *на заседаниях и научно-практических семинарах* кафедр теории и методики преподавания иностранных языков, лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» (2006-2014 гг.); кафедры английского языка и бизнес коммуникации Института международного общения и языковой коммуникации, кафедры иностранных языков Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета (2009-2013 гг.); *на семинарах и курсах повышения квалификации учителей* в Томском областном институте повышения квалификации работников образования (2007 г., 2012-2014 гг.), в Семипалатинском государственном педагогическом институте (2011 г.), в Томском государственном педагогическом университете (2007-2014 гг.), в Ресурсном центре образования МАУ ЗАТО Северск (2013 г.).

Автор диссертационного исследования апробировал и внедрил отдельные его положения *при разработке цифровых образовательных ресурсов* (2006-2012 гг.), один из которых (игра “Zu Gast zu Martin”) вошёл в Единую коллекцию цифровых образовательных ресурсов России (2008 г.).

Разработанные в ходе исследования *рабочие программы учебных дисциплин, учебные и учебно-методические пособия* внедрены в практику профессионально-методической подготовки учителей и преподавателей иностранных языков на базе ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Пособию «Технологии и методика обучения иностранному языку» присвоен гриф «Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования в качестве пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050303.65 (033200) – иностранный язык» (2009 г.).

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В данной главе предусматривается решение следующих задач:

- характеристика современных тенденций развития отечественного высшего педагогического образования;
- обобщение ведущих целей и принципов современной профессиональной подготовки учителя;
- обоснование сущности профессионально-методической подготовки как интегративного компонента профессиональной подготовки учителя;
- характеристика современных подходов к профессионально-методической подготовке учителя;
- представление определений, структуры и критериев оценки методической компетентности современного учителя как результата профессионально-методической подготовки;
- обобщение показателей, принципов, уровней развития и основ оценки качества профессиональной, профессионально-методической подготовки учителя.

1.1. Современные тенденции развития отечественного высшего педагогического образования

Современное образование выступает культурной, мировоззренческой основой национальной и глобальной безопасности, обеспечивающей долгосрочные интересы общества [134, с. 81], и исследование тенденций, перспектив, основ его развития всегда является сверхактуальным.

В рамках данного диссертационного исследования характеристика современных тенденций развития отечественного высшего педагогического образования позволит определить роль технологизации как современной

прогрессирующей тенденции в ряду других тенденций развития высшего педагогического образования.

Как правило, тенденции развития образования рассматриваются в научных исследованиях, экспертно-аналитических документах в ретроспективном и перспективном аспектах, в контексте реализованных и реализуемых процессов реформирования, модернизации системы образования. Обосновать это можно тем, что *стратегия модернизации образования* – «высший уровень процессов реформирования образования, генеральная программа его развития, определяющая приоритеты стратегических задач, методы привлечения и распределения ресурсов и последовательность шагов по достижению стратегических целей и в наибольшей степени соответствующая сложившемуся состоянию внутренней и внешней среды» [28, с. 15]. Постоянное реформирование, модернизация отечественной системы образования (в XX веке, к примеру, она реформировалась каждые 10-15 лет) осуществляется с целью её адаптации к социально-экономическим и социально-культурным изменениям, обеспечения «опережающего» характера её «миссии» по отношению к обществу.

Среди документов, концепций и программ государственного масштаба, конкретизирующих стратегию, перспективы и принципы развития, модернизации сферы образования в России текущего временного периода:

- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (2012).
- Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (2014).
- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (2008).
- Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (2014);
- Программа развития образования до 2020 года (2012).

- Проект Концепции модернизации педагогического образования (2014).
- Распоряжение Председателя Правительства РФ Д.А. Медведева «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (2012).

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012).

Предваряя рассмотрение современных тенденций развития отечественного высшего педагогического образования, стоит обозначить современные образовательные парадигмы, стратегическую цель государственной политики в области образования, основные современные тенденции развития мировой и отечественной систем высшего профессионального образования.

Что касается *современных образовательных парадигм* (конец XX – начало XXI вв.), то современное состояние отечественного образования характеризуется переходом от парадигмы индустриального общества к парадигме постиндустриального общества, когда образование уже не рассматривается как получение готового знания, а учитель как носитель готового знания. «На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.» [193, с. 43]. К слову, изучению специфики развития образования в эпоху перехода к постиндустриальному обществу посвящено немало современных публикаций по педагогике и философии образования (В.А. Адольф, И.А. Аникеев, А.Г. Корнилова, Л.И. Ломакина, В.П. Майкова, И.Ю. Степанова, Д.Н. Турчен).

Для данного диссертационного исследования также актуален анализ стратегий модернизации Российского образования в XX – начале XXI вв., проведённый М.В. Богуславским. Он говорит об одновременном существовании двух образовательных парадигм на современном этапе модернизации отечественного образования. Первая (практически исчерпавшая себя идеологически) – либеральная, инновационная, вестернизаторская

(например, ЕГЭ, стандарты в образовании, двухуровневость системы высшего образования). Вторая, прогрессирующая, – традиционно-консервативная. В данном случае консерватизм и традиционализм характеризуются не как идеология, а позитивное и бережное отношение к традициям и ценностям отечественного образования [29].

Поскольку развитие системы образования непосредственно связано с проводимой государственной социально-экономической политикой, обратимся к Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. В разделе «Развитие образования» данной Концепции говорится: «*Стратегическая цель* государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». Реализация названной цели возможна посредством решения следующих *приоритетных задач*: обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Таким образом, в данной Концепции (2008) уже «заложены» современные приоритетные векторы, принципы развития отечественного образования, поступательно внедряемые в настоящее время в практику образовательного процесса: доступность, качество, инновационность и непрерывность образования, усиление роли потребителей образовательных услуг в оценке качества данных услуг, интернационализация исследований.

Наряду с социально-экономическими факторами возникновение тенденций развития образования, в том числе, высшего образования, обусловлено также социально-политическими факторами, культурным и

техническим прогрессом, внутренней динамикой саморазвития образовательной системы. В связи с этим, логичным представляется выделение обобщённых групп тенденций развития образования: глобальные (массовость, мегаобразовательные системы), экономические (диверсификация, коммерциализация), социокультурные (адаптация образовательных программ к специфике будущего труда, возрастание роли социальных приоритетов в образовании), образовательные (непрерывный характер образования, внедрение новых образовательных технологий, связь высшего образования с другими ступенями образования, развитие академических свобод) [23]. С другой стороны, отнести определённую тенденцию к единственной из названных групп затруднительно в силу комплексности практически каждой из тенденций.

Исследователи делят современные тенденции модернизации высшего образования на внеобразовательные и собственно образовательные. Внеобразовательные тенденции обусловлены глобальными мировыми процессами, тенденциями и проблемами человечества, социокультурной ситуацией, научно-техническим прогрессом (например, тенденции регионализации, глобализации, диверсификации). Собственно образовательные тенденции определяются актуальными тенденциями развития мировой образовательной системы, возрастанием роли образования в общественном сознании, особенностями развития и миссией университетов (массовость, компьютеризация и «интернетизация» образования; тенденции в подготовке педагогических кадров) [78].

Представленный далее *перечень современных тенденций развития мировой системы вузовского образования* свидетельствует о том, что они практически идентичны тенденциям развития отечественного вузовского образования:

– Ориентация на переход от элитного образования к доступному высококачественному образованию для всех (массовость, доступность, демократизация).

– Углубление межгосударственного сотрудничества в образовательной сфере (глобализация, интернационализация).

– Увеличение гуманитарной составляющей, введение новых человекоориентированных учебных и научных дисциплин (гуманитаризация образования).

– Внедрение нововведений (инноваций) при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран, регионов.

– «Рыночный», «деловой» подход к образованию.

– Специализация, направленная на обучение навыкам самостоятельного поиска перспективных приложений методологии исследований и разработок.

– Отход от явно биологизированного истолкования способностей и отнесения на этой основе обучаемых к «неспособным».

– Направленность образовательного процесса на творческий характер усвоения знаний, на закладывание основ для научно-исследовательской и конструкторско-проектной деятельности.

– Продвижение дифференциации и индивидуализации обучения на основе создания новых поколений учебных программ с максимально конкретизированным уровнем учебных успехов.

– Поиск методической системы, ориентированной не только на интеллект личности, но и на эмоциональную подсознательную сферу личности, с тем, чтобы обучаемый был активным субъектом учебного процесса.

– Внедрение принципов непрерывного образования и создание новых типов учебных заведений для неформального образования.

– Стандартизация образования, то есть, разработка государственных требований к базовому содержанию образования [208, с. 536-538; с. 578-579].

Наряду с перечисленными тенденциями в научных исследованиях, посвящённых вопросам развития профессионального образования (В.А. Адольф, В.П. Бедерханова, М.В. Богуславский, Д.Р. Вахитов, А.В. Идиатуллин, А.М. Новиков и др.), называются такие современные тенденции его развития, как: укрупнение образовательных учреждений,

диверсификация, интернационализация, массовизация (массовость), активное внедрение чиновников в управление вузов, вхождение России в Болонский процесс, демократизация образования, опережающий характер развития образования.

Тенденции развития образования, описываемые в научных исследованиях и документах государственного значения, представлены на концептуальном уровне. Их описание на рефлексивном уровне содержится в аналитических и экспертных материалах (отчётах, докладах и т.д.).

Так, в отчётном докладе «Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада РФ» [221], подготовленном Фондом «Центр стратегических разработок «Северо-Запад», дана следующая характеристика современного состояния отечественного высшего образования: «Российское высшее образование в целом повторяет мировой тренд перехода от высшей школы индустриального образца к высшей школе постиндустриальной эпохи». Отмечается, что данный переход обусловил проявление всех основных тенденций постиндустриального перехода в отечественном высшем профессиональном образовании:

- Массовизация.
- Растущая коммерциализация, начинающееся преобразование вузов в рыночные субъекты и рост значимости на мировом рынке образовательных услуг рыночных позиций высшей школы.
- Формирование потребности в «гибких» специальностях (переход от квалификаций как формально подтвержденного дипломом набора знаний к набору компетенций – способности вести определенную деятельность).
- Интернационализация.
- Развитие новых форматов образования (бизнес-школ, корпоративных университетов, тренинговых систем и проч.).
- Становящаяся все более актуальной необходимость технологической революции в образовании, связанная с постепенным сокращением классно-

урочного преподавания и ростом значения подготовки, основанной на использовании практического опыта как способа подготовиться к трудовой деятельности.

В докладе, подготовленном в 2012 году на основе Форсайт-исследования будущего высшей школы в России в перспективе до 2030 г., также проанализированы основные тенденции модернизации высшей школы в развитых странах и определена особенность ситуации в России. На трансформацию российской высшей школы помимо перехода от индустриального к постиндустриальному экономическому укладу, приводящего к смене базовых видов деятельности и требований на квалификации и компетенции, существенное влияние оказывают такие глобальные процессы как «цифровая революция» и интернетизация, развертывание новых социально-антропологических проектов. «Цифровая» революция влечёт за собой переход на цифровые носители информации, возможность быстрой передачи информации в любую точку планеты через глобальную сеть, что влечёт за собой изменение «устройства» образовательного процесса, его организационных форматов и применяемых технологий. На смену «просвещенческому» социально-антропологическому проекту «Человек знающий» приходят новые социально-антропологические проекты, такие как «Человек креативный», «Человек мобильный» [39, с. 36].

В отечественном высшем педагогическом образовании очевидны влияние смены образовательных парадигм и проявление тенденций, характерных для высшего образования в целом. Одновременно на его развитие влияют рынок педагогического труда, возрастающие требования к педагогам и выпускникам педагогических вузов, изменение характера педагогической деятельности. Тенденциями изменений современной педагогической деятельности выступают: возрастание ее наукоемкости посредством стандартизации, модульности, информационной поддержки, диагностичности целей и результатов; возрастание субъектно-авторской позиции педагога; смещение

целей педагогической деятельности в область личностно-развивающей функции [17].

Само педагогическое сообщество, педагогические вузы также способны влиять на эффективное развитие системы педагогического образования. «Преподаватели и студенты педагогического вуза, взаимодействуя с различными образовательными организациями, становятся не только исполнителями основных задач модернизации, но и её активными разработчиками, поскольку в условиях неопределённости, характеризующей поиск нового качества образования, они проектируют, «выращивают» новое знание об образовании и строят новую образовательную практику» [225, с. 7].

Основными противоречиями современной школы и высшего педагогического образования являются: несоответствие ожиданий потребителя возможностям учителя; противоречия между индивидуальным творческим характером деятельности учителя и поточным характером его подготовки; разрыв между современными требованиями к результату и содержанию подготовки учителя и сложившейся системой подготовки в педагогических вузах, содержанием и структурой программ данной подготовки. Особая значимость высшего педагогического образования обусловлена тем, что именно качество подготовки педагогических кадров оказывает существенное влияние на качество развития всех уровней образования. «Сегодня педагогическое образование берет на себя миссию готовить педагогические кадры нового типа для всех ступеней образования, способных видеть человека как уникальную целостность; знающих законы развития человека в разных сферах науки, техники, искусства, общественной жизни, труде; умеющих создавать условия для раскрытия человеческого потенциала на разных этапах жизненного пути; понимающих и умеющих вести диалог с представителями различных социальных групп, конфессий, культур» [20, с. 10].

Педагогическое образование первого десятилетия текущего века развивалось в логике развития 90-х гг. прошлого века из-за влияния таких объективных факторов как необходимость самосохранения при снижении

статуса профессии, недостаточность бюджетного финансирования, жёсткая конкуренция рынка образовательных услуг. Недостаточность эффективности ведомственных программ развития модернизации образования названного периода объясняется преимущественно тем, что педагогическое образование рассматривалось как самостоятельный вид профессионального образования. Не учитывались в полной мере существующие проблемы и возможности других сфер образования, в частности, общего. Сохранялась определённая преемственность советских традиций управления и формирования государственного заказа к образованию, основывавшегося на фиксированном учебном плане и обязательных учебных программах. Система педагогического образования выстраивалась согласно стандартам общего образования, представляя собой подготовку учителя-предметника, знающего предмет и передающего данные знания обучаемым [67].

Значительный вклад в исследование роли профессии современного учителя, тенденций, перспектив развития качества педагогического образования внесли В.А. Адольф, Э.В. Балакирева, М.В. Богуславский, Г.А. Бордовский, О.Л. Жук, М.М. Левина, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, И.Ю. Степанова, А.П. Тряпицына. На основе анализа научных трудов названных исследователей данной проблематики были обобщены основные *современные тенденции развития отечественного высшего педагогического образования*:

- глобализация;
- диверсификация;
- непрерывность процесса повышения квалификации учителей;
- педагогизация;
- переход к компетентностному подходу;
- переход к многоуровневой системе;
- поиск компромисса между гуманизацией и широким распространением технологий;
- регионализация;

- стандартизация;
- стремление сохранить существующие «завоевания» и культурно-образовательные традиции отечественной системы педагогического образования;
- университизация;
- учет передового зарубежного опыта по подготовке педагогических кадров и современных образовательных тенденций и новаций.

Далее остановимся на тенденциях, особенно специфично проявляющихся в современном отечественном высшем педагогическом образовании.

Глобализация в высшем образовании обозначилась вхождением России в Болонский процесс, возрастающей ролью интернационализации, значимости и открытости образования, унификацией образовательных программ, стремлением улучшить позиции на мировом конкурирующем рынке образовательных услуг. И хотя процессы глобализации в педагогическом образовании идентичны процессам глобализации высшего образования в целом, данная тенденция – ведущая среди всех названных выше, поскольку во многом определила их развитие.

Примечательно, что в отдельных философских исследованиях именно технологизацию называют основой глобализационных процессов в обществе, поскольку она создаёт условия и возможности для развития глобализации в форме, преобладающей в современном обществе. При этом отмечается, что «до сих пор ни в одном словаре не найти более или менее чёткого определения технологизации, хотя это понятие довольно давно заменило в социальных науках термин «научно-техническая революция» и всем интуитивно кажется понятным» [279, с. 4].

Одновременно с глобализацией, учётом мирового опыта по подготовке педагогических кадров, современных образовательных тенденций и новаций, прослеживается *тенденция к сохранению традиций отечественного педагогического образования.*

Диверсификация. Диверсификация образования – «одно из основных направлений реформирования содержания российского образования, одновременное развитие многих, разнообразных, несвязанных друг с другом видов образования, расширение ассортимента видов образования, активизация перехода к образованию по выбору» [134, с. 26].

Процессы диверсификации образовательной сферы обозначились появлением новых образовательных учреждений, направлений обучения, образовательных программ и дисциплин, изменением методов и приёмов обучения.

В педагогическом образовании тенденция диверсификации проявляется, прежде всего, в том, что подготовка педагогических кадров стала осуществляться не только в педагогических, но и в классических, гуманитарных университетах. Таким образом, можно говорить о тенденции *университизации* которая способствует интеграции среднего специального и высшего университетского педагогического образования, трансформации институтов педагогического профиля в университеты. Университизация предусматривает реализацию основных принципов организации университетского образования: фундаментальность, непрерывность и преемственность, связь образовательного процесса с вузовской наукой.

Параллельно с университетизацией развивается *тенденция педагогизации педагогического образования*. Современный педагогический вуз стал больше ориентирован именно на подготовку учителей, а не специалистов других профессий, он «стремится» к профильности, а образовательные услуги становятся всё более значимыми на рынке услуг.

Регионализация определяет диверсификацию специальностей педагогического профиля в региональных вузах с учетом демографических и экономических особенностей, потребностей регионов. Оптимизация региональных систем педагогического образования способствует обеспечению подготовки и переподготовки учителей одним региональным педагогическим вузом с расширением его задач. Предполагается адресное, качественное и

своевременное обеспечение региона педагогическими кадрами с учетом его специфики, упрочение контактов педагогического вуза с региональными органами управления образованием.

Переход к многоуровневой системе педагогического образования как ещё одна значимая современная тенденция его развития – это «переход от узкопрофессиональной унифицированной подготовки специалиста к широкому общекультурному и фундаментальному образованию с учетом личностных возможностей и потребностей учащихся и дифференцированного социального заказа общества» [224, с. 25]. Многоуровневая система педагогического образования характеризуется открытостью, гибкостью, вариативностью; наличием условий для интеграции научных знаний, возможности выбора образовательных услуг и индивидуальной образовательной траектории, развития у будущих учителей способностей адаптировать и создавать новые образовательные технологии. В отличие от моноуровневой системы педагогического образования многоуровневая система позволяет обеспечить более высокое качество педагогической подготовки. И, наконец, данная система «более других соответствует идеям непрерывного образования, и является принципиально новой для системы российского высшего педагогического образования» [20, с. 17].

Современной концептуальной основой образовательной политики становится *переход к компетентностному подходу в подготовке учителя*. Компетентностный подход вносит изменения в условия реализации подготовки учителя, корректирует его компоненты: цели, содержание, методы, принципы и формы данной подготовки. Он предполагает изменение роли преподавателя (не транслятор знаний и способа действий, а организатор образовательного процесса), изменение подхода к целеполаганию (постановка цели становится самостоятельной внутренне мотивированной процедурой), изменение методов обучения (они должны содействовать выявлению и формированию необходимых компетентностей), применение альтернативных оценочных

процедур, учитывающих особенности приобретаемого опыта, определение общепредметного содержания образования и компетентностей [98].

Именно на компетентностной основе разрабатывают современные образовательные и профессиональные стандарты, ведётся поиск основ формирования и оценки профессиональных компетентностей, как будущего, так и практикующего учителя. В педагогических вузах сегодня создаётся образовательная среда, стимулирующая формирование ключевых, базовых, специальных компетентностей учителя. Также «основной отличительной особенностью компетентностно ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (овеществлённых и субъективных) результатов решения профессиональных педагогических задач» [225, с. 10].

Компетентностный подход выступает теоретическим основанием для *стандартизации педагогического образования*. Образовательный стандарт служит системой основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающих общественный идеал и учитывающих возможности личности и системы образования по достижению этого идеала [98].

Стандарты подготовки учителей нового поколения проектируются с учётом интересов работодателей, академического и профессиональных сообществ. Предполагается осуществление подготовки учителя (бакалавра) к таким видам профессиональной деятельности как педагогическая, культурно-просветительская и научно-исследовательская. Конкретизация видов деятельности осуществляется вузом (научно-педагогическими работниками) вместе с обучающимися. Также у педагогических вузов появилось больше самостоятельности в определении содержания дисциплин.

Стандартом высшего профессионального педагогического образования предусматриваются встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, проведение мастер-

классов экспертами и специалистами в рамках учебных курсов. Для нового стандарта высшего профессионального педагогического образования специфична ориентированность на фиксацию результатов образования, на профессионально-личностное развитие, реализацию деятельностного и культурологического аспектов образования; на широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью реализации компетентностного подхода (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги).

Непрерывность процесса повышения квалификации учителей является проявлением мировой тенденции непрерывного образования (в течение всей жизни). Необходимость постоянного повышения квалификации обусловлена непрерывными преобразованиями в образовательной сфере, стремительным появлением новых знаний, совершенствованием технологий (и информационных, и образовательных), постоянно возрастающими и изменяющимися требованиями к квалификации учителя и педагогическому труду. Система образования нуждается в педагогических кадрах, способных реализовывать опережающую подготовку «человека будущего».

Актуальность данной тенденции подтверждается и тем, что в 2014 году Правительством Российской Федерации была утверждена Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. Предусматривается, что программы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников будут разрабатываться и реализовываться в соответствии с вводимым профессиональным стандартом педагога. Повышение квалификации будет направлено на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками, в том числе, в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В ближайшие годы (2015-2018) будут разработаны и внедрены новые персонифицированные модели повышения квалификации на основе профессионального стандарта педагога.

Можно заключить, что современный этап развития (совершенствования) отечественного высшего педагогического образования характеризуется новым витком модернизации. Ряд тенденций развития данного вида образования, которые обозначились довольно давно (например, гуманизация, гуманитаризация, глобализация, непрерывность), получают сегодня новое «звучание» и содержание. Некоторые современные тенденции приобретают всё большую актуальность (например, компетентностный подход, многоуровневость). Другие, казалось бы, противоположные тенденции, не без противоречий, но сосуществуют вместе (например, гуманитаризация и технологизация).

Заметим, что *технологизация* нечасто называется в числе явно выраженных современных тенденций развития высшего профессионального (в том числе, педагогического) образования. Однако её прогрессирование и актуальность уже предвосхищались. Так, в докладе «Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада РФ» (2005 г.) отмечена актуальность необходимости технологической революции в образовании, связанной с ростом значения подготовки на основе использования практического опыта как способа подготовиться к трудовой деятельности [221].

Ещё одним аргументом служит высказывание А.М. Новикова о том, что лишь в индустриальном обществе был востребован научный тип образования, которому было подчинено построение содержания и общего, и профессионального образования. В последнее время роль науки по отношению к общественной практике изменилась, соответственно, научные знания выступают лишь одним из компонентов содержания образования. Научный тип образования должен уступить новому типу. «Назвать его пока затруднительно, возможно это будет *технологический тип или проектно-технологический тип*» [193, с. 47].

Г.А. Бордовский, говоря о возможностях реализации компетентностного подхода в отечественном высшем педагогическом образовании, сделал вывод о

том, что формирование новых профессиональных компетентностей у современных педагогов требует другой системы подготовки и других образовательных технологий: «Нужна новая образовательная и технологическая среда вуза» [34, с. 4].

Специфике тенденции технологизации как в образовании в целом, так и в профессионально-методической подготовке учителя посвящена вторая глава исследования.

1.2. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя

Цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя обусловлены тенденциями развития профессионального педагогического образования. Они прослеживаются в практике образовательного процесса, обобщаются в научных педагогических исследованиях и государственных документах по модернизации образования. В рамках данного исследования особую актуальность представляет Проект Концепции модернизации педагогического образования (2014), согласно которому *ключевая цель данной модернизации* – «создание современной системы высшего педагогического образования, обеспечивающей личностно-профессиональное становление педагога, отличающегося устойчивым ценностно-гуманистическим самоопределением, гражданской идентичностью, поликультурными ориентациями, способного к осуществлению эффективной воспитательно-образовательной деятельности в контексте потребностей и запросов современного социума».

В формулировках целей современной подготовки учителя, содержащихся в исследованиях в области профессионального педагогического образования (В.А. Адольф, Э.В. Балкирева, О.Л. Жук, А.М. Новиков, Н.Ф. Радионова, С. Б. Серякова, И.Ю. Степанова, А.П. Тряпицына), также закономерно

прослеживается ориентация на современные подходы и тенденции развития образования, вызванные происходящим изменением образовательных парадигм.

В современный период перехода к постиндустриальному обществу, для которого характерны быстрые и постоянные изменения условий работы, *целью педагогического образования* выступает подготовка педагога к быстрой адаптации к данным изменениям, к перепрофилированию в педагогической деятельности, к самостоятельности и ответственности в принятии профессиональных решений. Всё более актуальными становятся: переход к широкому общекультурному и фундаментальному образованию, учёт личных возможностей и потребностей обучающихся, подготовка к творческо-преобразовательной педагогической деятельности. «Это обуславливает потребность подготовки будущего педагога к выявлению стратегических перспектив развития образования и подчинению им близких и среднесрочных целей и задач» [272, с. 43].

В контексте развития современного представления о педагогической профессии *основной целью современного педагогического образования* является подготовка квалифицированных и конкурентоспособных, социально и профессионально мобильных педагогов, свободно владеющих профессией, способных и готовых к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов и к постоянному профессиональному росту [21].

При прогрессировании тенденции перехода к компетентностному подходу в развитии педагогического образования *целью педагогического образования* также является становление профессиональной компетентности как интегральной характеристики, определяющей «способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [225, с. 8].

Профессиональная компетентность включает взаимосвязанные и одновременно развивающиеся компетентности: ключевые, базовые и специальные. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности. Базовые компетентности связаны со спецификой определенной профессиональной деятельности. Базовыми компетентностями для педагогической деятельности выступают компетентности, значимые для «построения» профессиональной деятельности в рамках требований к системе образования на определенном этапе развития общества. В специальных компетентностях отражена специфика конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Ключевые и базовые компетентности реализовываются именно в специальных компетентностях. Все названные виды компетентностей пронизывают друг друга, проявляются в процессе решения разных по уровню сложности профессиональных задач в различных контекстах и с использованием определенного образовательного пространства [225].

Что касается принципов современной профессиональной подготовки учителя, то, они, безусловно, базируются на общих принципах профессионального обучения, принципах вузовской подготовки. К *принципам профессионального обучения* относятся:

- политехнический принцип (предусматривает овладение знаниями о научных основах производства, общепрофессиональными политехническими знаниями);
- соединение обучения с производительным трудом обучающихся (связь теории с практикой);
- моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе (выявление и трансформация типовых профессиональных задач в учебно-производственные);
- профессиональная мобильность (развитие способностей быстрого освоения технических средств, технологических процессов, новых

специальностей; формирование потребности к самообразованию и повышению квалификации);

- модульность профессионального обучения;
- создание производственно-учебной среды (обеспечение необходимой качественной учебно-материальной базы, благоприятной среды, адекватных условий труда/производственной практики);
- экономическая целесообразность (планирование и подготовка специалистов с учётом их востребованности на рынке труда) [222, с. 114-120].

Цели профессионального педагогического образования определяются ценностно-целевым назначением высшей школы. Она призвана не только удовлетворять потребности личности в интеллектуальном развитии посредством получения высшего образования, но и приумножать культурные, нравственные и научные ценности общества; обеспечивать преподавание на уровне, максимально приближенном к наивысшим и актуальнейшим достижениям науки и практики; содействовать формированию гражданской позиции и творческих способностей личности.

Специфическими для высшей школы являются принципы:

- ориентированности на развитие личности будущего специалиста;
- соответствия содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства;
- оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рационального применения современных методов и средств обучения;
- соответствия результатов подготовки специалистов требованиям сферы их профессиональной деятельности;
- обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста [208, с. 12].

Анализ комплексов принципов современной профессиональной подготовки учителя, предлагаемых современной педагогической наукой (В.А. Адольф, Э.В. Балакирева, Т.В. Бурлакова, А.Я. Данилюк, М.Б. Есаулова,

О.Л. Жук, О.А. Кочергина, Н.А. Палихова, С.Б. Серякова, И.Ю. Степанова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), позволяет утверждать, что ведущим принципом педагогического образования сегодня выступает *принцип учета требований (сущностных характеристик) компетентностного подхода*.

Данные характеристики включают: результативность; студентоцентрированность; практико-ориентированное содержание подготовки; создание благоприятной развивающей среды; перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на компетенции и ожидаемые результаты образовательного процесса; отход от унификации, включение ресурсов автономности, достижение академических свобод, либерализм в области проектирования содержания образования; ориентацию на такие цели (векторы) образования как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности; отражение в стандартах доминирующих перспектив, позволяющих ориентировать подготовку выпускников на будущую эффективную профессиональную деятельность в мире будущего; фундаментальную направленность; увеличение степени свободы обучающихся в выборе индивидуализированных образовательных траекторий [203].

Обозначенные выше требования (сущностные характеристики) компетентностного подхода рассматриваются исследователями, как правило, как самостоятельные принципы современного профессионального педагогического образования.

Принцип обеспечения фундаментального педагогического образования (фундаментализации/фундаментальности) выступает базой для профессиональной подготовки и непрерывного образования, обеспечивающей интеграцию педагогических вузов и профильных научных учреждений, подготовку научно-педагогических кадров, в том числе к инновационной деятельности. Применительно к педагогическому образованию «принцип фундаментальности означает необходимость обеспечения требуемой базовой научной подготовки как ресурса для осуществления профессиональной

деятельности и для продолжения профессиональной подготовки, овладения новым уровнем профессиональной компетентности» [252, с. 23].

Принцип студентоцентрированности означает создание благоприятной образовательной атмосферы для каждого студента, обеспечение его консультационной поддержкой, стимулирование к творческой, поисковой и научно-исследовательской деятельности, вовлечение в организацию учебного процесса. Предполагается смещение акцентов с преподавания на учение как активную образовательную деятельность. В связи с этим меняется роль преподавателя: он направляет на достижение конкретных целей и сопровождает формирование компетентностей.

С принципом студентоцентрированности тесно связаны *принципы перехода от подготовки учителя-предметника к индивидуальному профессиональному взращиванию, ориентированности и на профессиональное, и на личностное становление педагогов (профессиографический принцип – «от профессии к личности», персонологический принцип – «от личности к профессии»).*

Индивидуализация профессиональной подготовки педагогов предусматривает реализацию индивидуальных образовательных программ, формирование у будущего учителя качеств, необходимых для успешной социализации, обеспечивающих практическое решение задач современной педагогической деятельности. «Внешняя индивидуализация» – направленное воздействие внешнего образовательного пространства – предполагает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучаемого. «Внутренняя индивидуализация» (направленность «от студента») – «процесс, направленный на развертывание индивидуальных устремлений, реализацию сущности, выработку жизненных смыслов, стилей деятельности. Фактором проявления внутренней индивидуализации является осознаваемая необходимость качественного изменения себя в лучшую сторону» [41, с. 40].

Для профессиографического принципа характерен выбор основных профессионально значимых свойств личности на основе требований конкретной педагогической профессии, что, в свою очередь, предполагает приоритетность в педагогическом образовании принципов дополнения (дополнения к содержанию педагогической подготовки знания о профессии), трансформации (создание условий практической деятельности будущих педагогов для более эффективного развития профессиональных компетентностей) и интеграции (создание условий для решения профессиональных задач на основе инновационных стратегий подготовки [21]).

Подготовка педагогов на основе *принципа развивающего, опережающего характера педагогического образования* – это, прежде всего, подготовка педагогов с учетом позитивных изменений в их ценностных ориентациях, параллельное взаимосвязанное формирование ключевых, базовых и специальных компетентностей, личностно-профессиональных качеств для последующей успешности решения задач профессиональной деятельности в ожидаемой перспективе, восполнение дефицитов сформированных компетентностей с позиций данной перспективы.

Принцип непрерывности в профессиональной педагогической подготовке связан с многоуровневостью её построения (довузовская, вузовская, послевузовская), *принципами преемственности и интегративности*. Реализации принципа непрерывности способствует создание условий для формирования у будущих педагогов умений самостоятельно учиться, готовности к постоянному профессиональному самообразованию и росту. Принцип непрерывности заключается также в обеспечении организационно-содержательной непрерывности, преемственности, постоянного совершенствования образовательных стандартов, учебных планов, программ, а также форм и технологий подготовки педагогов.

Преемственность выступает одним из ведущих принципов прогнозирования и конструирования педагогического образования. К направлениям его функционирования относятся: многоуровневая система

подготовки учителя с переходом от узкопрофессиональной унифицированной подготовки педагогов к широкому общекультурному и фундаментальному образованию при сохранении инструментальной ориентации; активный поиск взаимодействия различных ступеней педагогического образования (от педагогических классов до постдипломного образования); расширение педагогического пространства («педагогизация общества»); развитие профессионального методологического мышления в профессиональном педагогическом образовании; выявление «социально-образовательных лакун», проявляющихся между подсистемами и ступенями педагогического образования и создающих «образовательные тупики» [75].

Принцип интегративности предусматривает интеграцию общенаучных и психолого-педагогических знаний; методов, форм и способов обучения; междисциплинарную кооперацию научных исследований, дисциплин и учебных модулей; применение современных образовательных интегративных технологий с целью формирования компетентностей на предметно-содержательном уровне и обеспечения интегрирования приобретаемых знаний и опыта в целостный образовательный процесс [252].

Актуальными в современной профессиональной подготовке учителя являются также *принципы вариативности, гибкости и открытости педагогического образования.*

Вариативность в подготовке педагогических кадров предусматривает повышение уровня подготовки учителя за счёт вариативной части, предоставление студентам права реального выбора, создание условий для проявления их самостоятельности, приобретения опыта вариативности в деятельности и самоопределения в ситуации выбора. «Чем многообразнее, вариативнее проявляет себя учитель, тем ярче его творческая индивидуальность, тем более вариативно-творческой становится создаваемая им образовательная среда, тем более творчески он взаимодействует с окружением» [131].

Гибкость педагогического образования предполагает его быстрое реагирование на потребности рынка труда, обеспечение адаптации содержания подготовки учителя к меняющимся требованиям современного образования, соответствия личностным и профессиональным потребностям обучаемых.

Открытость педагогического образования связана, прежде всего, с его развитием во взаимодействии с другими системами. На практике данный принцип реализуется на уровнях системы образования, образовательного учреждения и образовательного процесса и предполагает нормативную, дидактическую, тематическую открытость и открытость планирования. Подготовка педагогов должна быть ориентирована на формирование профессиональной открытости ещё на уровне образовательных целей [95].

Отметим, что названный выше принцип учета требований компетентностного подхода определяет и *принципы отбора содержания современного педагогического образования*: социокультуросообразность, практикоориентированность, гуманизация образования, гуманитаризация, фундаментализация, историзм (научная объективность при освещении исследуемых процессов), дополнительность (характеризует взаимодействие форм педагогического знания: обыденного, научного, вненаучного). Среди них ведущими являются социокультуросообразность и практикоориентированность [225]. Для данного диссертационного исследования значим тот факт, что принцип практикоориентированности называют ещё *принципом технологичности*. Он «направлен на реализацию методологической взаимосвязи науки и практики» [210, с. 70].

Стратегические ориентиры развития отечественного педагогического образования, обозначенные в Проекте Концепции модернизации педагогического образования, обусловили формулировку объёмного перечня принципов данной модернизации, которые становятся современными принципами современной профессиональной подготовки учителя. *Модернизация педагогического образования, согласно Проекту, должна осуществляться на принципах:*

– открытости (готовность основных субъектов образовательного процесса к диалогу, взаимообогащению, формирование у будущего учителя готовности к сотрудничеству, согласованности оценок и действий);

– целостности (формирование целостных представлений об учебно-воспитательном процессе, его субъектах и объектах, будущей профессиональной деятельности);

– коллегиальности (с одной стороны, коллегиальное осмысление реальности педагогического образования, использование коллективно-принятых норм и правил, с другой стороны, учёт способностей субъектов педагогического образования к коллегиальным действиям и их готовности к субъект-субъектному взаимодействию);

– культуросообразности (обращение к различным аспектам личностно-профессиональной культуры учителя: предметно-содержательной культуре, культуре педагогической деятельности и педагогического мышления, культуре личностного, делового, профессионального общения; профессионально-личностная компетентность);

– самоопределения (позволяет избежать формальности педагогического образования, обеспечивает осознание необходимости и профессионально-личностной значимости педагогической профессии);

– наставничества (управление процессом освоения будущим учителем педагогического опыта, посредством организации его рефлексии и самообразования; обеспечивает преемственность педагогической деятельности и ее развитие);

– непрерывности (обеспечение установки учителя на непрерывное повышение профессиональной квалификации и личностный рост);

– вариативности (учет индивидуальных особенностей учащихся, условий образовательной ситуации, возможность выбора собственной траектории личностного и профессионального развития, личная ответственность за результаты образовательного процесса);

- ориентации на перспективу (нацеленность на перспективу развития школы, образовательной системы в целом, педагогической профессии);
- эффективности (подготовка специалистов, готовых профессионально решать реальные задачи педагогической практики);
- динамизма (формирование у будущих педагогов таких качеств, как профессиональная мобильность, инновационность, гибкость, готовность к изменениям);
- инновационности (выявление потребности в нововведениях, определение необходимости ее реформирования с помощью специального инструментария, поиск образцов педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для моделирования нововведений, проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей, точный расчёт практической значимости и эффективности нововведения пред внедрением в практику, защита педагогической инновации от псевдоноваторов).

Таким образом, большинство принципов профессионального педагогического образования, характеризующих его «текущее состояние» (например, открытость, вариативность, непрерывность, ориентация на перспективу), актуальны и для предстоящей модернизации отечественного педагогического образования.

Что касается профессиональной компетентности учителя, выступающей основной целью современного профессионального педагогического образования, то, вопросы её становления непосредственно связаны с проблемами оценки её сформированности и оценки качества результатов профессиональной подготовки в целом, чему посвящён параграф 1.4 диссертационного исследования.

1.3. Профессионально-методическая подготовка как интегративный компонент профессиональной подготовки учителя: сущность и современные подходы

В современных научных исследованиях в области профессионального педагогического образования *профессионально-методическая подготовка учителя* рассматривается в следующих категориях:

– процесс (процесс «формирования у будущих учителей определенных знаний, умений и навыков, которые обеспечат возможность проектировать и осуществлять учебный процесс» [89, с. 3]);

– деятельность (деятельность, «которая обусловлена структурой и функциями методики обучения предмету как самостоятельной научной области» [243, с. 63]);

– профессиональные знания и умения (достижение студентами «определенного уровня сформированности профессионально важных знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих успешно осуществлять передачу социокультурного опыта обучаемым и создания условий для их развития и саморазвития» [142]);

– этап, часть профессиональной подготовки («завершающий этап целостного процесса формирования личности будущего специалиста; процесс, интегрирующий социально-гуманитарную, естественнонаучную, психолого-педагогическую, общепрофессиональную и специальную (отраслевую) подготовки и направленный на овладение технологией педагогической деятельности» [130, с. 4]; «наиболее существенная часть профессиональной подготовки учителя, представляющая собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к методической деятельности (методической готовности) и обладающая интегративным свойством по отношению к профессиональной подготовке как целому» [90, с. 13].

О том, что профессионально-методическая подготовка выступает интегративным компонентом всей профессиональной подготовки учителя,

позволяют говорить и данные определения, и сама содержательно-структурная специфика её реализации, а также объемный комплекс компетентностей, развиваемых в процессе данной подготовки.

Что касается структурно-содержательной специфики профессионально-методической подготовки в педагогическом вузе, то она непрерывна, значительна по продолжительности и объёму учебных часов. В подготовке бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» базовой является дисциплина общепрофессиональной части профессионального цикла «Теория и методика обучения». В подготовке магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование» методические аспекты прослеживаются в дисциплинах «Современные проблемы науки и образования» (базовая часть общенаучного цикла), «Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» (общепрофессиональная часть профессионального цикла).

Современный ФГОС ВПО (направление подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает, что в методика обучения предмету как дисциплина относится к базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла наряду с педагогикой, возрастной анатомией, физиологией и гигиеной, основами медицинских знаний и здорового образа жизни, безопасностью жизнедеятельности. При изучении дисциплины формируются все общепрофессиональные компетенции (ОПК-1–5), все профессиональные компетенции в области педагогической деятельности (ПК-1–13), названные в Стандарте, а также значительное количество общекультурных компетенций.

В ряду общепрофессиональных компетенций – осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; владение основами речевой профессиональной

культуры; способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.

Содержание профессионально-методической подготовки не ограничивается базовыми дисциплинами. Данная подготовка продолжается в рамках курсов по выбору, в период практик, в процессе выполнения курсовой и выпускной квалификационной работ, при подготовке к итоговой государственной аттестации, включающей вопросы методической проблематики.

В процессе профессионально-методической подготовки осуществляется развитие основных видов компетенций: когнитивная, функциональная, личностная. Когнитивная компетенция предполагает использование теорий и понятий, а также «скрытые» знания, приобретённые в собственном опыте. Функциональная компетенция (умения и ноу-хау) – то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения и социальной деятельности. Личностная компетенция предполагает наличие адекватных поведенческих умений в конкретных ситуациях и проявление этической компетенции, отражающей наличие определённых личностных и профессиональных ценностей.

Изучение научных исследований и учебной литературы в области профессионально-методической подготовки учителя (И.Л. Беленок, Т.В. Гусейнова, О.В. Записных, Н.В. Зеленко, В.И. Земцова, В.П. Косырев, Н.Д. Кучугурова, И.В. Левченко, И.Е. Малова, Е.В. Погодина, Г.И. Саранцев, Е.Н. Соловова, Е.А. Таможняя, М.А. Шаталов, Н.В. Языкова) позволило сформулировать следующий вывод: при повышенном интересе к проблемам профессионально-методической подготовки учителя стабильно прослеживается неудовлетворённость её качеством. К обобщённым недостаткам современной профессионально-методической подготовки учителя следует отнести:

– несбалансированность теоретической и практической составляющих подготовки;

- неэффективность традиционных форм семинарских занятий по методике обучения;
- недостаточное внимание к исследовательской и экспериментальной деятельности студентов;
- недооценку конкурсов методического, профессионального мастерства среди студентов.

Итогом профессионально-методической подготовки учителя является формирование методической компетентности. Обратимся к пониманию роли методической компетентности в структуре профессиональной компетентности. Казалось бы, необходимость её включения в состав профессиональной (профессионально-педагогической) компетентности не должна подвергаться сомнению. Вместе с тем констатируем, что роль методической компетентности иногда недооценивается. Подтверждение этому выводу обнаруживается, к примеру, в статье И.А. Зимней, посвящённой ключевым компетенциям современного образования [91], где были сгруппированы сформулированные в работах 10-ти авторов виды компетентностей. Формулировка «методическая компетентность» встречается лишь в одной группировке из 10-ти представленных (Н.В. Кузьмина публикация «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», 1990).

Можно привести другие примеры, свидетельствующие о недооценке роли методической компетентности. Так, в структуре профессиональной компетентности будущего учителя географии Т.А. Кожевникова выделяет гносеологический, аксиологический, праксиологический, профессионально-личностный компоненты [121, с. 8]. При этом какие-либо методические умения в детализированной структуре данной компетентности совсем не просматриваются. В структуре ключевых компетенций учителя О.О. Шаламова выделяет социокультурную компетенцию, компетенцию личностного самосовершенствования и саморазвития, информационно-технологическую компетенцию, в содержании которых методические умения также не обнаруживаются [305].

Немало свидетельств наличия диаметрально противоположной точки зрения на структуру профессиональной компетентности. А.Л. Зубков, к примеру, считает методическую компетентность составляющей педагогической компетентности [96]. О.В. Лебедева полагает, что методический компонент входит в профессиональную компетентность учителя наряду с научно-теоретическим и психолого-педагогическим компонентами. При этом методический компонент включает в себя общеметодическую составляющую, а также специфические методы и приёмы обучения» [148]. В структуре профессиональной компетентности учителя Т.С. Мамонтова [166] определяет четыре составляющие: научно-теоретическую, методическую, психолого-педагогическую компетентности, а также профессиональную позицию учителя. Н.Э. Онищенко [201] усматривает в профессиональной компетентности педагога наличие пяти составляющих: предметной, методической, коммуникативной, дифференциально-психологической и аутопсихологической (рефлексивной). Необходимым считает формирование когнитивно-знаниевых, дидактико-методических, проектно-комбинаторных компетентностей в подготовке специалиста Н.А. Артёменко [12]. А.В. Овчинникова представила в структуре его профессиональной компетентности содержательный, деятельный, личностный аспекты, а также аспект специальных умений, не выделяя отдельно методической компетентности, хотя в аспекте специальных умений некоторые разрозненные методические умения просматриваются (организовывать процесс обучения, предотвращать интерференцию, активизировать общение учащихся на иностранном языке, осуществлять билингвальное обучение) [199, с. 46].

Встречаются проявления отождествления методической компетентности с профессиональной компетентностью. А.Л. Зубков, например, полагает, что методическая компетентность включает «профессиональные знания, профессиональные умения, личностные качества, которые обеспечиваются дидактическими, организационно-аналитическими и личностными особенностями педагога» [96]. Однако он уточняет, что данная компетентность складывается из методического мышления, методической культуры, методического

творчества. Подобное отождествление объяснимо, так как именно в методической компетентности интегрируются, обобщаются и актуализируются все профессиональные психолого-педагогические знания и умения.

Изучение предлагаемых исследователями комплексов компетентностей разных учителей-предметников показало, что в качестве синонимичных по отношению к «методической компетентности» употребляются такие понятия как «дидактико-методическая компетентность» (Н.А. Артёменко, Н.В. Грызлова, Т.Б. Руденко), «научно-методическая компетентность» (Т.А. Загривная, И.Ю. Ковалева), «информационно-методическая компетентность» (О.В. Романова).

Определения методической и дидактико-методической компетентностей учителя сгруппированы в таблице 1. Они рассматриваются как: характеристика личности, системное образование, совокупность знаний, умений, навыков, способностей.

Таблица 1 – Определения методической компетентности учителя

<i>Методическая компетентность учителя</i>	
А.Л. Зубков [96, с. 8]	«... способность распознавать и решать методические задачи, проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности учителя, структуру которой определяют методическая культура, методическое мышление, методическое творчество и мобильность».
О.В. Лебедева [148, с. 10]	«... знания в области дидактики, методики обучения предмету, умения логически обоснованно конструировать учебный процесс для конкретной дидактической ситуации с учетом психологических механизмов усвоения».
Т.С. Мамонтова [165, с. 40]	«... владение совокупностью методических знаний, умений и личностных качеств учителя, означающих готовность выполнять профессионально-методическую деятельность, а также уровень опыта профессионально-методической деятельности, индивидуальные способности учителя, стремящегося к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, что отражает качества профессионально-методической деятельности учителя: готовность ее выполнять и уровень ее опыта».
Т.В. Сяпина [276, с. 6]	«... Методическая компетентность учителя представляет собой интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику его личности, выражающуюся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений, взятых в единстве».
<i>Дидактико-методическая(ие) компетентность(и)</i>	

Н.А. Артёменко [12, с. 14]	«... представляют собой сформированные способности формулировать и актуализировать цель и задачи самообразовательной и профессиональной деятельности; моделировать содержательную и процессуальную основу разных видов деятельности; диагностировать уровень обученности и воспитанности обучающихся; организовать процесс активного восприятия получаемой информации и процесс творческого воспроизведения знаний; осуществлять самоанализ и самоконтроль самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности и корректировать ее в соответствии с поставленной целью и задачами; грамотной организации урока».
Н.В. Грызлова [63, с 10]	«... системное образование, являющееся отдельно взятым видом профессионально-педагогической компетентности, ориентированной на знания, умения, навыки творческой педагогической деятельности будущего учителя, на формирование специальных умений профессиональной деятельности».
Т.Б. Руденко [233, с. 12]	«... система знаний, умений, навыков и оптимальных сочетаний методов оперирования педагогическими объектами (технологическая карта учебной темы, информационные карты развития учащихся), необходимая для профессиональной деятельности учителя и позволяющая выделить данную компетентность как частный вид профессиональной компетентности, органически входя в неё».

В «Сборнике новых методик и технологий совершенствования языковой подготовки и повышения качества преподавания английского языка молодых российских преподавателей» [246] обобщены предлагаемые американскими специалистами компетенции, характерные для всех предметных областей бакалавриата:

- способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- способность логично и последовательно представить освоенное знание;
- способность контекстуализировать новую информацию и дать её толкование;
- умения продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между её разделами (направлениями);
- способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- способность правильно использовать методы и техники дисциплины;
- способность оценивать качество исследований в данной предметной области;

– способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

В точках зрения на структуру методической компетентности, которые отчасти прослеживаются в определениях, очевидны отличия в понимании набора и качества её основных компонентов. Т.Н. Бойко выделяет в методической компетентности личностный, деятельностный и познавательный компоненты, характеризующиеся содержательно-операционным, ценностно-мотивационным и исследовательско-рефлексивным аспектами [30]. Т.В. Сяпина, понимая методическую компетентность как качественную характеристику личности будущего учителя, называет следующий её компонентный состав: аффективный, когнитивный и деятельностный [276]. Структура методической компетентности И.В. Левченко представляет собой «знания и умения методического характера, опыт их применения в профессионально-педагогической деятельности, профессионально-личностные качества, позволяющие эффективно решать как стандартные, так и нестандартные профессионально-педагогические задачи в процессе образования школьников, готовность к непрерывному профессионально-педагогическому самообразованию и самосовершенствованию» [151, с. 19].

В данном диссертационном исследовании предлагается следующий компонентный состав методической компетентности учителя:

- Владение методической терминологией.
- Готовность, способность, умения развивать предметные компетентности учащихся.
- Дидактические и творческие способности, способность применять имеющиеся знания в практической деятельности.
- Знания, навыки в области теории, технологий и методики преподавания предмета и смежных дисциплин (педагогике, психологии и пр.).
- Критическое методическое мышление.
- Культура речи и культура общения.

– Методические умения: планирования, анализа и реализации обучающей деятельности.

– Опыт решения учебных методических задач, опыт квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

В качестве уровней (этапов) развития методической компетентности учителя исследователи называют:

– практико-имитирующий, комбинирующе-продуктивный, научно-созидательный (в соответствии с уровнями профессиональной подготовки) [96, с. 12];

– теоретическое моделирование – проектирование – конструирование и внедрение в практику (в соответствии с этапами конструктивной деятельности учителя) [148, с. 16];

– содержательный, квазипрофессиональный, профессионально-деятельностный [250, с. 20];

– введение в профессию учителя, теоретико-конструктивный и теоретико-практический этап [142].

Наряду с этапами развития методической компетентности рассматриваются уровни проявления, «развитости» методической компетентности, позволяющие судить о качестве профессионально-методической подготовки в целом. Сюда относят следующие уровни:

– интуитивный, нормативный, активный и креативный [276];

– эмпирический, конструктивный, творческий [166].

А.Л. Зубков [96], называя уровнями проявления методической компетентности способность к совершенствованию педагогической практики и качество методической компетентности учителя, замечает, что методическая компетентность проявляется в двух видах деятельности: научно-методической и учебно-методической.

К уровням проявления методической компетентности следует отнести: интуитивный, теоретический, квазипрофессиональный (практико-

имитирующий), профессиональный координируемый, профессиональный, научно-методический.

Компоненты профессионально-методической подготовки можно соотнести с уровнями проявления методической компетентности как результате данной подготовки (таблица 2). И, хотя разграничение соотношения данных уровней условно, можно заметить, что большей продуктивностью в плане формирования методической компетентности студентов отличаются семинарские занятия по методике и различные виды практик.

Таблица 2 – Соответствие структуры ПМП уровням проявления методической компетентности

<i>Структура ПМП</i>	<i>Уровни проявления методической компетентности</i>
Лекционные занятия «методических» дисциплин	–теоретический
Семинарские (практические) занятия «методических» дисциплин	–интуитивный –теоретический –квазипрофессиональный (практико-имитирующий)
Курсовая работа по теории (технологиям) и методике обучения	–теоретический –научно-методический
Учебная практика по научному профилю специальности (учебно-исследовательская практика)	–теоретический –научно-методический –профессиональный координируемый
Педагогическая практика	–интуитивный –теоретический –профессиональный координируемый –профессиональный –научно-методический
Выпускная квалификационная работа по теории (технологиям) и методике обучения	–теоретический –научно-методический
Научно-исследовательская деятельность	–теоретический –научно-методический

Практико-ориентированный компонент профессионально-методической подготовки студентов приходится на семинарские занятия по теории и методике обучения предмету и педагогические практики. Так как в период

практик студенты уже должны демонстрировать уровень комплексных методических умений, необходимый и достаточный для успешной реализации профессиональной деятельности, необходимо констатировать, что семинарские занятия – ключевой и наиболее ответственный этап профессионально-методической подготовки студентов педагогического вуза. Задачами данного этапа выступают: закрепление, систематизация и актуализация теоретических знаний по методике обучения предмету; интеграция психолого-педагогической и профессионально-методической подготовки; выработка подходов к решению типовых методических задач; формирование и совершенствование первоначальных методических умений: гностических, проектировочных и конструктивно-планирующих, организаторских и коммуникативно-обучающих; реализация творческого потенциала и развитие дидактических способностей будущих педагогов.

Удовлетворяющее современным потребностям количество и качество разнообразных, возможно, и взаимодополняющих практикумов, практических курсов, задачников, методических справочников, методических тренажёров, «настольных книг» – одно из очевидных условий гарантии качества профессионально-методической подготовки учителя. Однако на сегодняшний день учебная литература для семинарских занятий по теории и методике обучения значительно уступает по количеству и разнообразию учебной литературе для теоретической подготовки в цикле методических дисциплин.

Отечественные практико-ориентированные учебные пособия для профессионально-методической подготовки учителя можно разделить на три группы: практикумы, разработанные специально для семинарских занятий по методике обучения; пособия теоретического характера, содержащие некоторые приемлемые для семинарских занятий методические задания; справочные издания для студентов и начинающих учителей. Анализ отечественных изданий для практико-ориентированной профессионально-методической подготовки учителя (например, П.К. Бабинской, Е.И. Василенко, Я.М. Колкера,

Е.А. Маслыко, Р.П. Мильруда, М.С. Соловейчик, Е.Н. Солововой и др.) позволил сделать следующие выводы:

1. Количество современных практикумов для профессионально-методической подготовки учителей ограничивается единичными изданиями.

2. На сегодняшний день учебная литература для семинарских занятий не отличается разнообразием (недостаточно задачников, сборников методических заданий, методических тренажёров).

3. В целевых установках и содержании указанных учебных пособий, справочников прослеживаются подходы авторов либо к обучению предмету в школе (например, коммуникативный подход – Р.П. Мильруд; коммуникативный, системно-деятельностный подход – Е.А. Маслыко; сознательно-коммуникативный – Я.М. Колкер), либо к методической подготовке будущего учителя (например, интегративно-рефлексивный – Е.Н. Соловова).

4. Существующие практикумы для профессионально-методической подготовки учителя и другие издания подобного типа существенно отличаются друг от друга по содержанию, но все они не полностью охватывают курс дисциплины «Теория и методика обучения».

Сегодня немало зарубежных пособий для подготовки учителя. Например, среди известных авторов практико-ориентированных пособий для подготовки учителя иностранного языка – Louis Cohen, Adrian Doff, Corony Edwards, Roger Gower, Jeremy Harmer, Lawrence Manion, Keith Morrison, Gerhard Neuner, Gill Nicholls, Martin Parrot, Diane Phillips, Jim Scrivener, Geoffrey Squires, Rosie Tanner, Ruth Wajnryb, Steve Walters, Jane Willis и другие. Что касается целевых установок по сферам практической деятельности, то пособия такого плана, как правило, узкопрофильны по назначению. Так, практико-ориентированные задания в одних пособиях (Ruth Wajnryb; Corony Edwards and Jane Willis) рассматриваются как средство наблюдения, анализа, исследовательской деятельности учителя, в другом пособии (Adrian Doff) практические задания распределены по 24 практическим блокам (5-6 заданий

на блок), в третьем задания предназначены для реализации рефлексивного подхода в подготовке учителя (Tanner, Rosie Green, Catherine), и, наконец, Мартин Пэррот (Martin Parrott) предлагает практические задания 2-х типов: задания для обсуждения и задания, связанные с практикой обучения.

Разнообразные формы заданий, изобразительная наглядность (графики, таблицы, рисунки, пиктограммы) в данных изданиях «оживляют» процесс подготовки, ориентируют на реальный процесс обучения, мотивируют студентов. С другой стороны, их нельзя считать универсальными. Задания предполагают в основном обсуждение, осмысление, ответы на вопросы, реже выполнение практических заданий, что мало отличает их от отечественной учебной литературы. Зарубежные практические пособия методического характера отличаются большим «видовым» разнообразием, но в них мало заданий на теоретические знания в области методики преподавания. Использование данной учебной литературы также затруднено из-за отсутствия учёта специфики российского образования.

Стоит признать, что наиболее подходящими для профессионально-методической подготовки учителя должны быть полифункциональные пособия с разнообразными группами и видами методических заданий, содержащие дополнительные полезные материалы и приложения (глоссарии, списки рекомендованной литературы, тесты для самоконтроля).

Среди современных и относительно современных (по временным показателям) подходов к профессионально-методической подготовке учителя, реализация которых, по предположению их авторов, должна способствовать совершенствованию её качества, – профессионально-деятельностный [239], синергетический [47], интегративный [188], рефлексивный [10], рефлексивно-деятельностный [186], интегративно-рефлексивный [268-270], проблемно-интегративный [307], интегративно-целостный [272], компетентностный [165, 166]. Далее они кратко характеризуются с позиции хронологии описания в научно-педагогических изданиях.

В результате подготовки на основе *профессионально-деятельностного подхода* студенты должны успешно осуществлять следующие виды педагогической деятельности:

– общепедагогические (воспитательная деятельность, просветительская деятельность);

– по специальности (практическое обучение иностранному языку, воспитание и образование средствами учебного предмета);

– учебно-методическая деятельность (оптимальная организация учебно-воспитательного процесса в заданных условиях, оснащение его средствами обучения);

– научно-методическая деятельность (изучение, обобщение, осмысление своего педагогического опыта и опыта коллег с целью поиска и внедрения новых идей в собственную практику обучения);

– самообразование и самовоспитание [239].

Интегративно-рефлексивный подход в профессионально-методической подготовке учителя позволяет соединить знание и его применение на основе анализа опыта практических и мыслительных действий. Курс методики преподавания при этом строится на основе рефлексии, интеграции и нового понимания задачной формы обучения [268-270].

Построение профессионально-методической подготовки на основе *синергетического подхода* предполагает опору на целенаправленный анализ сущности познавательных процессов, лежащих в основе усвоения системы научных знаний и оперирования ими. При данном подходе предполагается реализация комплекса принципов реализации профессионально-методической подготовки: системности; целостности (скоординированности всех элементов системы подготовки); функциональности (целевой направленности синергетических эффектов всех подсистем и компонентов системы подготовки); открытости для последующего совершенствования, развития и моделирования; целенаправленности (достижение студентами уровня ключевых компетентностей развития личности); активности и

самостоятельности студентов; саморазвития и самоорганизации (полноты и достаточности компонентов подготовки); взаимосвязи теории и практики; взаимосвязи элементов содержания подготовки (предметного, учебного и профессионального; абстрактного и конкретного; логического и ассоциативного); адаптивности (приспособляемости подготовки к изменяющимся условиям); усиления профессиональной направленности [47].

Основная идея *проблемно-интегративного подхода* к модернизации профессионально-методической подготовки учителя заключается в том, что исходной единицей студенческого познания должна выступать проблемно-методическая ситуация, при которой студент сталкивается с недостаточностью имеющихся у него знаний, умений, приемов мышления и опыта деятельности для достижения поставленной перед ним цели обучения. Таким образом, для познания неизвестного он прибегает к их внутри- и междисциплинарной интеграции, синтезу и применению [307].

Для реализации *компетентностного подхода* в процессе профессионально-методической подготовки необходимо чётко сформулировать конкретные профессионально-методические компетентности, выделить этапы проектирования целей данной подготовки студента в терминах компетенций и обозначить профессионально-методические задачи, к решению которых должен быть подготовлен будущий учитель [165, 166].

Интегративно-целостный подход к профессионально-методической подготовке учителя подразумевает, что она выступает не изолированной системой, действующей по своим правилам и законам, а важной составляющей всего непрерывного профессионального образования учителя. Профессионально-методическая подготовка должна быть открытой средой становления методической компетентности, не только условием, но и средством профессионального образования, нацеленной на формирование готовности будущего учителя к целостной педагогической деятельности, а не разрозненным её фрагментам [272].

Профессионально-методическая подготовка с позиции *рефлексивного подхода* предполагает движение студента в учебном предмете и саморегуляцию этого движения по трём уровням: операционному, тактическому, стратегическому. В определённый момент обучения один из уровней становится доминирующим. В процессе подготовки будущий учитель должен освоить базовые формы учебной деятельности: знаковую, моделирующую и проективную [10].

Интегративный подход к профессионально-методической подготовке предусматривает интеграцию методики обучения сдвоенным предметным областям (как правило, в педагогическом вузе учителей готовят по сдвоенным специальностям: например, химия и биология). Данная интегративность оправдана с методологических и дидактических позиций. Несмотря на определённую специфику содержания «близких» школьных курсов, они имеют единый набор дидактических единиц (понятия, законы, теории, факты и методы исследования) и предполагают сходные методы обучения [188].

Рефлексивно-деятельностный подход к профессионально-методической подготовке синтезирует в себе компетентностный, личностно-деятельностный и рефлексивный подходы. Соответственно, он включает следующие компоненты: компетентностный (ориентация подготовки на действия в различных проблемных ситуациях, развитие самостоятельности и ответственности за результаты деятельности); личностно-деятельностный (создание условий для личностной самоактуализации и личностного роста будущего учителя, самостоятельной мотивированной постановки и решение личностно-значимых задач профессионального развития); рефлексивный (поэтапная рефлексия учебной и квазипрофессиональной деятельности) [186].

Анализ предлагаемых подходов к профессионально-методической подготовке учителя показывает, что наибольший приоритет сегодня получают принципы рефлексии, проблемности, интегративности, компетентностной ориентации и практикоориентированности. Нередко основой данной

подготовки называют методическую задачу и проблемную методическую ситуацию.

Далее (параграф 1.4) будут рассмотрены показатели, критерии и способы оценки качества профессионально-методической подготовки и профессиональной подготовки учителя в целом.

1.4. Проблемы оценки качества результатов профессиональной, профессионально-методической подготовки учителя

Под *качеством образования* понимают «определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которое достигают обучаемые на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями. Качество образования, прежде всего, измеряется его соответствием образовательному стандарту; интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространённым в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить» [309, с. 76-77].

Что касается *качества профессионального образования*, то сегодня оно трактуется с позиции требований компетентностного подхода, как «комплекс характеристик результатов образовательного процесса, определяющих последовательное, эффективное формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию» [210, с. 141]. Данные характеристики отражают готовность и способности осуществления профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями экономики и производства, социальную ответственность за результаты профессиональной деятельности.

Основные проблемы оценки качества профессионального образования связаны с его многоаспектностью, постоянным расширением комплекса

критериев его оценки, необходимостью внутренней и внешней оценки уровня (результатов) данного образования, стремительными изменениями требований к подготовке специалистов и характера профессиональной деятельности, сложностью реализации принципа независимости оценочных процедур при контроле качества профессионального образования, сложностью обеспечения «прозрачности» и открытости данных процедур.

В ряду критериев эффективности (показателей качества) профессионального образования как объективных, сравнимых и обладающих устойчивостью на определённом отрезке времени показателей профессионального мастерства особо значимы: самостоятельность в профессиональной деятельности, получение устойчивых положительных результатов, профессионально-ориентированное мышление, культура труда, творческое отношение к труду, ответственность за выполнение профессиональных заданий [208].

Качество высшего профессионального образования рассматривается и как внутреннее качество вузовской подготовки студентов в вузе, и как внешнее качество высшего профессионального образования (то есть, эффективность его влияния на общество и удовлетворение образовательных запросов основных потребителей – государства, общества, системы образования, сферы труда, личности). Внутреннее качество определяется качеством образовательного процесса вуза (стандартов, программ и содержания обучения, качеством преподавательского состава, потенциала обучающихся, качеством образовательных технологий и ресурсов) и качеством (эффективностью) управления образовательным процессом [78]. Таким образом, необходимо говорить о внешней оценке (со стороны потребителей образовательных услуг, к которым относятся личность, общество, производство и сама система образования) и внутренней оценке (внутри системы образования). Внутренняя оценка качества профессионального образования может оцениваться по качеству профессиональной образовательной программы, потенциала научно-педагогического состава и обучающихся (на входе и на выходе), средств

образовательного процесса, образовательных технологий; управленческих технологий в профессиональном образовании [222].

Критерии качества результатов вузовского профессионального образования можно разделить на две группы: связанные с успеваемостью и с личностными качествами. Успеваемость оценивается по результатам аттестации, оценки остаточных знаний студентов, побед в конкурсах, олимпиадах. Здесь оцениваются степень их обученности и готовность к продолжению образования. В ряду личностных качеств оцениваются мотивация обучения, готовность к овладению учебным материалом, психическое развитие (интеллект, культура мышления, умственная работоспособность), коммуникативные качества, воспитанность и социальная адаптированность [210].

Проблемы качества профессиональной подготовки учителя описаны в научных трудах В.А. Адольфа, В.А. Болотова, О.Л. Жук, Н.Ф. Радионовой, Е.Н. Солововой, И.Ю. Степановой, А.П. Тряпицыной. В них обобщены показатели, критерии, основы развития качества данной подготовки и профессиональной компетентности учителя как её результата. Большинство названных исследователей полагают, что оценка качества профессиональной подготовки должна осуществляться именно с позиции компетентностного подхода. И главным инструментом оценки профессиональной компетентности учителя называется задача, «сформулированная как проблемная ситуация, решение которой требует проявления субъектом в его деятельности определённых личностных качеств» [225, с. 14]. Личностные и деловые качества оцениваются в выполняемых действиях, проявляемом отношении, формулируемых суждениях и аргументациях, в ситуациях выбора и взаимодействия, в принимаемых решениях [225]. Показательно, что задача как инструмент оценки – наиболее «популярна» в числе предлагаемых современных основ оценки методической компетентности.

Основные показатели сформированности ключевых компетентностей будущего учителя – это стремление использовать новые, прогрессивные

методы и способы обработки данных и широкого спектра учебных материалов; использование компьютерных обучающих и контролирующих программ, ресурсов компьютерных сетей для образования; способность предложить нестандартные идеи при решении профессиональной задачи; умение ориентироваться в сложной ситуации и принимать решения; критичность и глубокий анализ результатов собственной деятельности, умение планировать и корректировать собственную деятельность по результатам самоанализа [141]. При этом уровни профессиональной компетентности учителя должны соотноситься с системой профессиональных квалификационных разрядов, принятых в средней и высшей школе.

Наряду с профессиональной компетентностью к *показателям качества подготовки учителя* относят: сформированность педагогического мышления; личностный опыт как инструмент профессиональной деятельности, приобретаемый в результате совместной деятельности преподавателей студентов; творческий стиль учения, характеризующийся стремлением к получению новых решений; развитие педагогических способностей будущих учителей [272].

Что касается основных *факторов, обуславливающих качество современного педагогического образования*, то они убедительно и детально обоснованы в научных публикациях В.А. Болотова, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной. Сюда относятся: 1) отбор претендентов на подготовку учителя; 2) содержание его подготовки; 3) сопровождение выпускника педагогического университета. Отбор претендентов на поступление в педагогический вуз связан с проблемой выявления их предрасположенности к педагогической профессии, дидактических способностей, мотивации, уровня коммуникативных умений и навыков межличностного взаимодействия. Эффективными инструментами здесь могут выступать педагогические олимпиады, учёт при поступлении оценки личностных и метапредметных образовательных результатов выпускника школы. Качество содержания подготовки будущего учителя обеспечивается его

задачным построением, включением в образовательный процесс вуза потенциальных работодателей, блочно-модульное построение учебного плана, использование гуманитарных технологий, усиление профессиональной направленности. В сопровождении выпускника должна быть усилено участие педагогического вуза и сложиться система его приёма на работу. Формами сопровождения могут, как минимум, выступать: подготовка выпускника к профессиональному экзамену (тестированию, эссе, интервью) на должность учителя и первичная консультационная поддержка.

Переходя к вопросам оценки качества профессионально-методической подготовки учителя, отметим, что значительный вклад в их научное освещение был внесён Т.В. Гусейновой, Е.Ю. Варламовой, А.Л. Зубковым, К.Ю. Кожуховым, В.П. Косыревым, Н.Д. Кучугуровой, Н.С. Курниковой, О.В. Лебедевой, Т.С. Мамонтовой, К.И. Саломатовым, Г.И. Саранцевым, Е.С. Семёновой, Е.Н. Солововой, Т.В. Сясиной, А.М. Тевелевич.

Группировки *критериев (показателей) качества профессионально-методической подготовки (уровня сформированности методической компетентности)* учителя, сформулированные в научных трудах, различны по степени детализации, и в большинстве из них явно просматривается учёт специфики предметной области. Перечислим наиболее значимые и универсальные критерии (независимые от предмета обучения):

- владение основными методическими понятиями, терминологией [122, 45];
- владение способами повышения мотивации учеников к изучению предмета [45];
- знание способов педагогического моделирования и технологий обучения [45];
- знание теоретических основ методики обучения [122];
- критическое оценивание, переосмысление методических разработок [122];
- обоснование выбранных методов, форм, средств обучения [148];

- показатели успешности профессиональной деятельности и уровень учебных достижений учащихся [239, 148];

- умение планировать, организовывать, осуществлять, анализировать обучающую деятельность [122, 45];

- умение проиллюстрировать теоретические положения примерами из индивидуальных разработок, учебно-методических комплексов, личного опыта изучения предмета [122];

- уровень сложности, проблемности и успешности проектирования, реализации и анализа профессионально-методических задач/учебно-методических заданий, способность выполнять целенаправленную систему действий по их решению [122, 130, 166, 239, 280].

Принимая во внимание вышеназванные позиции учёных относительно оценки профессионально-методической подготовки и методической компетентности, руководствуясь требованиями ФГОС ВПО к методической деятельности учителя и собственным опытом реализации профессионально-методической подготовки в педагогическом университете, автором диссертационного исследования были обобщены *наиболее значимые показатели оценки профессионально-методической подготовки будущего учителя*. Сюда относятся:

- владение профессиональной методической терминологией;
- востребованность профессионального роста (в том числе, стремление использовать прогрессивные технологии и средства обучения);

- знание факторов, обеспечивающих процесс обучения, и способность определить их взаимосвязь в соответствии с условиями обучения;

- эффективность, результативность реализации профессиональной деятельности (преимущественно, обучающей);

- обоснованность выбранных учителем методов, форм, средств обучения;

- объективность анализа и самоанализа профессиональной деятельности;

– уровни решения учебных методических задач (сложность, самостоятельность, критичность, продуктивность, сопровождение иллюстративными примерами).

Таким образом, *основные ориентиры в оценке профессионально-методической подготовки и методической компетентности* – умения продуктивной обучающей деятельности и способность решать методические задачи высокого уровня сложности в анализе, реализации и планировании обучающей деятельности. Именно ситуация выбора способа решения методической задачи как единица анализа готовности студента к методической деятельности нередко ложится в основу выявления уровня сформированности профессионально-методической подготовки. Для данного исследования значимость представляют *уровни профессионально-методической подготовки*, определённые Г.И. Саранцевым: высокий, средний, низкий. Высокий уровень – самостоятельная постановка методических задач, способность прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, контролировать и оценивать действия. Средний уровень – способность решать отдельные задачи высокого уровня сложности с помощью преподавателя, который предлагает познавательную задачу и контролирует ход ее решения. Низкий уровень – потребность студента в стимулировании и контроле работы со стороны преподавателя, опора на информацию о действиях и их образцов, ориентация на известные способы [243].

Встречается и другая типология уровней сформированности методической компетентности (профессионально-методической подготовки): высокопродуктивный, продуктивный, малопродуктивный. Высокопродуктивный (глобально-моделирующий) уровень – студент владеет всеми компетенциями не аспектно, а комплексно, системно. Он может строить свою модель обучения для разных целей и условий обучения, владеет рефлексивными компетенциями на уровне педагогической интуиции. Продуктивный (системно-моделирующий) уровень – студент организует обучение и воспитание как процесс развития личности обучающегося,

рефлексивная готовность проявляется на уровне осознания своих поступков. Знания, умения, навыки используются им как средство реализации профессионально-личностного потенциала. Малопродуктивный (локально-моделирующий) уровень – будущий учитель знает факторы, обеспечивающие процесс обучения, но не способен определить их взаимосвязь в зависимости от условий [246].

Небезынтересен в плане оценки методической компетентности учителя Кембриджский (международный) экзамен для учителей и преподавателей английского языка, для которых данный язык не является родным (Teaching Knowledge Test (ТКТ)), проверяющий их знание методики преподавания своего предмета. В данном экзамене методические знания и умения оцениваются модульно на основе тестовых заданий, большинство из которых практически являются методическими задачами. Рассмотрим основные три модуля для уточнения объектов оценки.

Модуль 1 (Система языка; основы теории овладения языком и преподавания языка) направлен на диагностику владения лингвистической терминологией и теоретическими основами процесса овладения языком; знаний факторов, влияющих на процесс овладения языком; умений анализировать ошибки в речи учащихся и гибко использовать эту информацию; знания специфики изучения иностранного языка по сравнению с процессом овладения родным языком, учета индивидуальных языковых потребностей учащегося, теоретических основ преподавания языка, различных методов и приёмов обучения языку, методической терминологии для описания учебного процесса.

Модуль 2 (Современный урок английского языка: планирование и использование дополнительных ресурсов) ориентирован на выявление знаний планирования урока, его структуры и отдельных этапов; умений структурировать этапы урока в соответствии с поставленными целями и потребностями учащихся, выбрать наиболее подходящую форму текущего и

итогового контроля в соответствии с этапом и целями обучения, подобрать дополнительные пособия и материалы.

Модуль 3 (Ход урока и организация учебной деятельности) позволяет выявлять умения вести урок на языке, адаптируя его к уровню учащихся, определить характер ошибки учащегося; знание способов организации учебной деятельности на уроке с целью её активизации, функций и роли учителя и учащихся на уроке, форм работы с учащимися и умение организовать групповое взаимодействие на уроке; умения исправлять ошибки, правильно интерпретировать ответы учащихся и давать оценочные комментарии [342, 347].

В Кембриджском экзамене ТКТ каждый модуль оценивается отдельно по 4-м уровням: Band 1 – знания в области данного модуля носят ограниченный характер; Band 2 – наличие базовых систематических знаний; Band 3 – хорошие знания в области данного модуля; Band 4 – наличие обширных и глубоких познаний в методике. Для достижения 3-го уровня необходимо правильно ответить на 45-50 вопросов из 80-ти (56 %-62,5% от общего количества вопросов) [342, 347]. Несмотря на международный статус названного теста, масштабность «охвата» знаний и умений учителя, он не позволяет диагностировать методические умения учителя в их практической реализации, уровень его рефлексии. Однако стоит «принять на вооружение» подход к формулировкам уровней и определению «порога» уровней в процентном выражении.

Для данного диссертационного исследования наиболее приемлемы уровни профессионально-методической подготовки будущего учителя, обозначенные Г.И. Саранцевым [243, 244]. Во-первых, автору диссертационного исследования близка его позиция относительно приоритета использования методических задач для оценки данного вида подготовки, во-вторых, выделенные уровни касаются именно будущего учителя, что соотносится с объектом диссертационного исследования. Тем не менее,

требования уровней профессионально-методической подготовки по Г.И. Саранцеву были скорректированы и адаптированы автором диссертационной работы для решения задач опытно-экспериментальной работы (параграф 4.5). Как результат, предлагается следующая оценка названных уровней:

– *Высокий уровень профессионально-методической подготовки* – способность решать учебно-методические задачи и проблемные методические ситуации высокого уровня сложности, способность прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, видеть и объяснять причинно-следственные связи в проблеме. Практически всегда присутствует обоснованная аргументация и корректное использование методической терминологии. Оценка – более чем $2/3$ баллов от максимально возможного количества.

– *Средний уровень профессионально-методической подготовки* – способность решать учебно-методические задачи и проблемные методические ситуации высокого уровня сложности, но иногда с помощью преподавателя (методиста). Преподаватель вынужден периодически помогать наводящими вопросами, инициировать аргументацию ответов, дополнительно пояснять смысл задачи, ситуации. Нередко присутствует обоснованная аргументация, в целом методическая терминология используется корректно. Оценка – $< 1/2$ и $> 2/3$ от максимально возможного количества.

– *Низкий уровень профессионально-методической подготовки* – минимальное количество решённых учебно-методических задач и проблемных методических ситуаций, постоянная потребность студента в стимулировании и контроле работы со стороны преподавателя, опора на информацию о действиях и их образцы, ориентация на известные способы. Неспособность видеть причинно-следственные связи в проблеме и отсутствие аргументации. Некорректное использование методической терминологии. Оценка – $< 1/5$ и $> 1/3$ от максимально возможного количества.

Предлагаемые современной педагогической наукой *основы оценки современной профессиональной подготовки (профессиональной компетентности)* учителя полностью совпадают с основами оценки его профессионально-методической подготовки (методической компетентности), что обусловлено интегративным характером последней. Они включают:

- анализ профессиональной деятельности;
- защиту учебных портфелей;
- игры (ролевые, деловые, имитационные);
- мастер-классы;
- наблюдение за профессиональной деятельностью;
- письменные работы (например, профессиональные эссе);
- проблемные ситуации (педагогические, методические);
- проекты;
- профессиональные конкурсы и олимпиады;
- публичный экзамен;
- рейтинговую оценку знаний;
- самооценку достижений;
- творческие разработки;
- тестовые задания;
- учебные задачи (педагогические, методические);
- экспертизу продуктов профессиональной деятельности.

В результате изучения различных точек зрения относительно оценки, диагностики профессиональной и профессионально-методической подготовки, профессиональной и методической компетентностей учителя, в которых просматриваются объекты, показатели и способы данной оценки (О.Л. Жук, В.П. Косырев, Н.С. Курникова, О.В. Лебедева, Т.С. Мамонтова, К.И. Саломатов, Г.И. Саранцев, А.М. Тевелевич, А.П. Тряпицына и др.), было определено, что исследователи проявляют единодушие по ряду показателей. Это относится к решению ситуаций, эффективности преподавания, адекватного использования методической терминологии. Нередко критерием качества

профессионально-методической подготовки называют успешность и степень сложности решения методических/учебно-методических/профессионально-методических/учебно-профессиональных задач (Г.И. Саранцев, Т.С. Мамонтова, Н.Ф. Радионова, К.И. Саломатов, В.А. Слостёнин, А.М. Тевелевич, А.П. Тряпицына), хотя в вышеназванных исследованиях развёрнутая характеристика задач как средств диагностики специально не представлена.

Важным представляется обобщить *принципы профессионально-методической подготовки учителя, позволяющие обеспечить её качество*. Среди них – принципы преемственности, интеграции, координации, дифференциации, содержательно-логического соответствия, деятельности, активности, субъект-субъектных отношений, конструктивного сотрудничества, фундаментальности, гуманизации, инвариантности, функциональной полноты, взаимосвязи проектирования и самопроектирования методических компетенций, минимизации и оптимизации, саморазвития студента, сочетания фундаментальной и профессиональной направленности, научности, универсальности, системности и целостности, контекстной деятельности, непрерывности, личностной ориентации, связи теории с практикой [85, 89, 150, 163].

Нетрудно заметить, что все перечисленные принципы идентичны современным принципам развития профессионального и профессионального педагогического образования, обозначенным в параграфе 1.2. Тем не менее, представляется, что в ряду вышеперечисленных принципов особую значимость имеют оптимизация профессионально-методической подготовки, связь теории с практикой, системность и целостность, интеграция, деятельность, активность, сочетание фундаментальной и профессиональной направленности. Для их реализации необходимо новое учебное обеспечение подготовки учителя, поскольку все меры по реформированию педагогического образования не будут эффективны, если не будет создано «на деятельностной основе новое поколение учебной литературы по педагогике, психологии и методикам» [31]. Данная

мысль подтверждает необходимость разработки разнообразного практико-ориентированного учебного обеспечения профессионально-методической подготовки (практикумы, пособия для практических занятий, методические тренажёры и задачки), которое должно соответствовать современным требованиям к методической компетентности учителя, быть ориентированным на современные принципы, эффективные основы и технологии данной подготовки.

ВЫВОДЫ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

К современным тенденциям развития отечественного высшего педагогического образования относятся: глобализация, диверсификация, непрерывность процесса повышения квалификации учителей, педагогизация, переход к компетентностному подходу и к многоуровневости, поиск компромисса между гуманизацией и широким распространением технологий, регионализация, стандартизация, стремление сохранить существующие «завоевания» и культурно-образовательные традиции отечественной системы педагогического образования, университетизация, учёт передового зарубежного опыта по подготовке педагогических кадров и современных образовательных тенденций и новаций. Технологизацию нечасто называют в ряду основных тенденций развития педагогического образования, но её прогрессирование уже предвосхищалось в научных исследованиях и в аналитических материалах по развитию образования.

Названные тенденции обуславливают *принципы современного педагогического образования*: фундаментализация, студентоцентрированность, переход от подготовки учителя-предметника к индивидуальному профессиональному возвращению, ориентированность на профессиональное и на личностное становление педагогов, опережающий характер педагогического

образования, непрерывность, преемственность, интегративность, вариативность, гибкость, открытость.

Ведущая цель современного педагогического образования – становление профессиональной компетентности учителя, а *ведущий принцип* – учёт требований компетентностного подхода.

Профессионально-методической подготовка объективно выступает интегрирующим и синтезирующим компонентом всей профессиональной педагогической подготовки. Об этом свидетельствуют содержательно-структурная специфика её реализации и значительное количество компетентностей, развиваемых в процессе данной подготовки. *Современные подходы к профессионально-методической подготовке* преимущественно базируются на принципах рефлексии, проблемности, интегративности, компетентностной ориентации и практикоориентированности.

Причинами недостаточного соответствия качества профессионально-методической подготовки современным требованиям к методической компетентности учителя выступают: излишняя теоретизированность, недостаток и однообразие учебного обеспечения, недостаточная эффективность существующих форм подготовки, недостаточное количество концептуальных идей и подходов к модернизации данной подготовки, отсутствие чётко измеряемых параметров её качества.

Показатели оценки профессионально-методической подготовки будущего учителя включают: владение профессиональной методической терминологией, стремление использовать прогрессивные технологии и средства обучения, знание факторов, обеспечивающих процесс обучения, и способность определить их взаимосвязь в соответствии с условиями обучения, результативность реализации профессиональной деятельности (в основном, обучающей), обоснованность выбранных методов, форм, средств обучения, объективность анализа и самоанализа профессиональной деятельности, уровни решения учебных методических задач (сложность, самостоятельность, критичность, продуктивность, сопровождение иллюстративными примерами).

Главным инструментом оценки профессиональной и методической компетентностей будущего учителя выступает задача, решение которой (через выполнение действий, проявление отношения, формулировку суждений, аргументацию, выбор и принятие решений) позволяет оценить его личностные и деловые качества.

Высокий уровень профессионально-методической подготовки – это способность решать учебно-методические задачи и проблемные методические ситуации высокого уровня сложности, прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, видеть и обосновано объяснять причинно-следственные связи в проблеме, корректно использовать методическую терминологию.

Основы оценки профессиональной и методической компетентностей учителя включают: анализ профессиональной деятельности, защиту учебных портфелей, игры (ролевые, деловые, имитационные), мастер-классы, наблюдение за профессиональной деятельностью, письменные работы, проблемные методические ситуации, проекты, профессиональные конкурсы и олимпиады, публичный экзамен, рейтинговую оценку знаний, самооценку достижений, творческие разработки, тесты, учебные методические задачи, экспертизу продуктов профессиональной деятельности.

Глава 2. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Технологизация обоснованно считается одной из наиболее значимых и, вместе с тем, спорных тенденций современного образования. Суть дискуссионных понятий «технология обучения» и «технологизация», не так давно, но прочно занявших своё место в педагогической науке, меняется в результате научно-технического прогресса и смены образовательных парадигм. Именно поэтому во второй главе приоритетным представляется первоочередное рассмотрение вопросов, связанных с технологизацией образования в целом, что позволяет выйти на уровень описания концептуальных основ технологизации профессионально-методической подготовки учителя.

Сформулируем задачи, подлежащие решению в данной главе:

- охарактеризовать тенденцию технологизации как педагогический феномен;
- уточнить базовый понятийный аппарат, используемый для характеристики тенденции технологизации в современном образовании и описания основ её практической реализации, обозначив собственное понимание ключевых понятий технологизации;
- обосновать место технологии обучения в системе дидактических категорий, определить типы технологий обучения предмету;
- представить понятийно-функциональное соотношение технологии и методики обучения, сформулировать задачи методики по отношению к технологиям обучения предмету;
- описать признаки проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя.

2.1. Технологизация образования как педагогический феномен

На пути от становления до попыток внедрения технологизации как направления реформирования, тенденции модернизации образовательной сферы можно условно выделить несколько этапов:

1. *20-е – 50-е гг. XX в.* – технологизация процесса обучения на основе технических средств обучения («технизация образования»);
2. *50-е – 60-е гг. XX в.* – ориентация на программированное обучение с параллельным развитием технических средств обучения; всплеск интереса к ЭВМ; начало использования термина “educational technology” на Западе;
3. *70-е гг. XX в.* – активное использование в зарубежной науке термина “educational technology”; широкое обсуждение в научно-педагогической печати понятия «технология»;
4. *80-е гг. – 90-е гг. XX в.* – активное использование понятия «технология» в отечественной педагогике; начало бума информационных технологий в образовании; единичные «технологические» главы в вузовских учебниках;
5. *с 90-х гг. XX в.* – повсеместное появление в отечественной учебной литературе для подготовки учителя «технологических» глав и специальных пособий, посвящённых технологиям; поиск и описание новых образовательных технологий; переосмысление возможностей реализации технологизации образования на основе изменения способов и основ обучения.

С одной стороны, степень изученности преимуществ технологизации и использования педагогических технологий высока. Предпосылки и особенности технологизации обучения охарактеризованы в работах В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнина и др.. Научно доказано, что технологические решения ускоряют и облегчают процесс приобретения знаний, умений и способов деятельности, обеспечивают гарантированный результат. С другой стороны, научно-практический интерес к технологизации современного образования,

свидетельством которого является возросшее количество учебных пособий, диссертаций и публикаций соответствующей проблематики, пока не обозначился высокой результативностью в рассмотрении таких вопросов, как:

- степень возможности технологизации процесса обучения в целом;
- дифференциация технологий, техник и методик обучения;
- возможность точной и универсальной классификации технологий;
- объективная и точная дифференциация понятий «технология обучения», «технология образования», «образовательная технология», «педагогическая технология»;
- сочетаемость различных технологий в образовательном процессе;
- приемлемость разработки технологий любым учителем/преподавателем.

Преимущества технологизации образования в последнее время всесторонне изучаются в различных областях научных знаний: экономика, психология, социология, и др. К примеру, предприняты небезуспешные попытки научно обосновать инструменты оценки эффективности инвестиций в инновационные образовательные технологии [93], технологизацию и инновационность образования как стратегический фактор промышленного подъема в рыночных условиях [253]; рассмотреть социально-экономические аспекты применения новых дистанционно-образовательных технологий в высшем образовании России [56, 170], трансфер технологий в научно-образовательной сфере [306]. Описан зарубежный опыт формирования экономических и институциональных основ развития новых образовательных технологий (на примере Испании, США) [81, 137].

В социологических исследованиях освещаются вопросы, связанные с изучением социолого-управленческого аспекта освоения информационных технологий в высшей школе и развитием новых информационно-образовательных технологий в контексте устойчивого развития общества [76, 306]. Что касается психологических исследований, то их содержание в

основном сосредоточено на психологических компонентах реализации технологий на разных уровнях образования [22, 153].

Технологизация как обобщающее понятие для обозначения важного современного направления, тенденции модернизации образовательной сферы требует понятийного анализа и уточнения, как требует того и весь соответствующий терминологический аппарат, которым оперируют при классификации, описании проектирования и реализации технологий. Базовый понятийный аппарат описания указанного направления далее рассматривается с целью:

1. обоснования правомерности выбора ключевого термина исследования («технологизация») для обозначения тенденции модернизации профессионально-методической подготовки учителя;

2. конкретизации значимых для данного исследования понятий, используемых на уровне обобщения требований к подготовке субъектов обучающей деятельности с применением технологий в образовательном процессе;

3. конкретизации значимых и наиболее точных понятий, используемых на уровне описания процесса реализации технологий.

Понятие «технологизация» применительно к образовательной сфере чаще всего употребляется в двух значениях:

1. разработка, выбор и использование технологий в педагогическом процессе;

2. обеспечение образовательного процесса высокотехнологичным оснащением.

Приведём сначала примеры немногочисленных определений технологизации как современной тенденции (направления) развития образования (таблица 3).

Таблица 3 – Определения технологизации образования

Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова [43, с. 11]	«Важным направлением развития образования является технологизация образовательного процесса, которое предполагает внедрение в образование современного эффективного и продуктивного инструментария, высокоэффективных информационных технологий, продолжающуюся повсеместную компьютеризацию».
Н.И. Лифинцева [155, с. 66]	«В самом общем значении термин «технологизация» означает тенденцию к избыточному структурированию и формализации образовательного процесса в целом». «<...> Потребность и необходимость технологизации образования вызвана кардинальными изменениями в жизни общества, усложнением информационного пространства, появлением новых информационных технологий».
В.А. Мижериков [173, с. 56-65]	«Технологизация образования – важнейшая тенденция и сохранения образования, и его развития». «<...> Потребность и необходимость технологизации российского образования вызваны кардинальными изменениями в жизни общества, взрывообразным усложнением мирового и отечественного информационного пространства, появлением целого веера новых образовательных, в том числе информационных, технологий».
А.А. Мицкевич [180]	Технологизация – «процесс реформации образования, необходимый для решения различных педагогических задач».
С.Н. Северин, [248, с. 100]	«<...> наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается».
В.Я. Синенко [256]	Технологизация – больше, чем выбор необходимого метода, технологии. «Технологизация – это когда процесс познания нужно сделать удобным, мобильным, обобщенно структурированным, понятным, объективным и т.д. <...> Технологизация обучения, то есть технологическое переосмысление традиционной дидактики, педагогическое проектирование – это одно из ведущих направлений в развитии современного образования».

Технологизацией также называют *дооформление педагогического опыта*, переход от воспроизводства педагогической деятельности к управлению [113]; *осознанную деятельность* «по выстраиванию цепей процедур и операций, необходимых для достижения прикладных целей, и для отстраивания моделей таких цепей» [58], *новый этап развития образовательной системы*, для которого характерно существенное возрастание роли технологии подготовки учебного материала и технологий обучения [312], *организацию планируемого и управляемого образования*, базирующуюся на учёте мотивационной сферы обучающего и обучающихся и направленную на получение запланированного качественного и стабильно повторяющегося результата» [11, с. 7].

Развёрнутое определение технологизации предлагает Е.Б. Куркин: «Технологизация образования – *процесс изменения и развития педагогических систем*, вектор которого направлен на создание условий применения технологий – определённых организационных и дидактических комплексов, обеспечивающих управляемость учебного процесса, его эффективность, предсказуемый результат, – и их практическое внедрение» [140, с. 31].

В современной педагогической науке определены объекты и продукты технологизации образовательного процесса. К объектам технологизации в образовательной деятельности относят цели, содержание организационные способы восприятия, переработки и представления информации формы взаимодействия субъектов, процедуры их личностно-профессионального поведения, самоуправления и творческого развития. К продуктам технологизации образовательного процесса (с точки зрения обучающегося) отнесены личностные, социальные и профессиональные значимые алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых служит успешность и конкурентоспособность выпускников образовательных учреждений [9].

В близком по контексту к «технологизации» в научно-педагогической литературе используют понятие «*технологический подход*», определяемый как «*путь проектирования и применения технологий для решения разного рода образовательных задач*» и в качестве его функций называются: гностическая (познание отличительных свойств и признаков технологий), концептуальная (раскрытие сущности и специфики технологий), конструктивная (конструирование и создание новых технологий) и прогностическая (стратегии, направления, способы и методы применения технологий) [34, с. 20]. По мнению Л.Г. Смышляевой и Л.А. Сивицкой, технологический подход предполагает инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных целей [264]. Ю.Г. Фокин полагает, что главное при технологическом подходе – точная заданность и объективная фиксация параметров результата обучения и объективность диагностики обучения на

каждом занятии [297]. И.Л. Беленок, говоря о технологическом подходе применительно к профессионально-методической подготовке учителя, следующим образом характеризует его: «...он представляет собой практический подход к построению, определённое управление учебным процессом и гарантированное достижение учебных задач» [24, с. 122].

Несмотря на явную схожесть интерпретации понятий «технологический подход» и «технологизация», в данном исследовании приоритет отдаётся второму термину, так как для описания тенденции, направления модернизации данное понятие шире.

По мнению В.С. Космина и В.В. Харченко, термин «технологизация системы образования» должен рассматриваться в двух аспектах: обучение технологической культуре и разработка педагогического инструментария в управлении учебной деятельностью [129]. Полностью принимая правомерность первой позиции авторов с точки зрения соответствия задач данного исследования их пониманию технологизации, относительно второй позиции отметим, что говорить нужно не только о разработке, но и работе с имеющимся дидактическим инструментарием для реализации технологий обучения на его основе.

Автор диссертационного исследования определяет *технологизацию образовательной сферы* как современную тенденцию, основу технологической модернизации данной сферы, эффективного преобразования образовательного процесса, направленную на его оптимизацию и рационализацию, что предусматривает совершенствование уровня технологической культуры педагога, активное проектирование и реализацию технологий, учёт «технологических» принципов в образовательном процессе. Что касается технологизации профессионально-методической подготовки будущего учителя в вузе, то её концептуальные основы обобщённо представлены далее.

Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя

1. *Современное понятийное поле «технологизация образования»:*

– на уровне требований к подготовке субъектов обучающей деятельности: «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологическое умение»;

– на уровне реализации технологий обучения: «технологичность обучения», «технологическое обеспечение», «технологический уровень», «технологический шаг», «технологическая интерпретация», «технологическая модель», «технологическое предписание», «технологическая карта».

2. *Предпосылки технологизации профессионально-методической подготовки учителя:* проявление признаков нарастания и прогрессирования тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя на уровне научных исследований, образовательных стандартов, учебного обеспечения.

3. *Задачи профессионально-методической подготовки учителя по отношению к технологиям обучения предмету:*

– ознакомление с технологиями обучения; обучение их отбору, разработке, реализации, первичная апробация технологий обучения, наблюдение за их реализацией;

– развитие технологическо-методических умений будущего учителя.

Таким образом, технологизация профессионально-методической подготовки учителя требует двустороннего рассмотрения технологий:

– как средства подготовки;

– как объекта изучения.

4. *Ключевые направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя в вузовском учебном процессе:*

– использование практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки (технологии как средство

подготовки): задачная, имитационная (моделирующая), проектная, мастер-класса;

– развитие технолого-методических умений будущего учителя (технологии как объект изучения): технологической обработки дидактического инструментария, технологического использования дидактического инструментария, анализа обучающей деятельности, педагогического дизайна, управления учебной деятельностью на уроке.

5. *Результаты технологизации профессионально-методической подготовки учителя:*

– повышение уровня технологических умений, технологической культуры и технологического мышления учителя;

– качество, технологичность и результативность подготовки учителя.

Для уточнения современного понятийного поля «технологизация образования» на уровне обобщений требований к подготовке субъектов обучающей деятельности важно определиться в понятиях «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность». Существующие определения технологической культуры разнообразны. К примеру, А.В. Коваленко понимает технологическую культуру как динамическую совокупность следующих элементов: технологические знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества, необходимые для успешного овладения преобразовательной деятельностью, позволяющих личности адаптироваться в существующем информационном и технологически насыщенном мире; уровень сформированности индивидуально-творческой готовности личности к проектированию и реализации педагогической деятельности; стремление к профессиональному самообразованию и саморазвитию; непрерывный инновационный поиск» [114-117]. Е.Т. Рубцова определяет технологическую культуру учителя как готовность будущего специалиста к выполнению профессиональных функций в современном технологически ориентированном социуме [232].

Е.И. Чернышева утверждает, что технологическая культура предполагает наличие технологических знаний и способов их применения в целях повышения профессиональной эрудиции, компетентности и личностного роста [303].

Названные определения технологической культуры, как можно заметить, концентрируются сугубо на информационных технологиях. Если выходить за рамки информационных технологий, то перечисленные точки зрения на суть технологической культуры не могут быть признаны универсальными и безусловно приемлемыми. Стоит обратить внимание на публикацию В.А. Слостенина, В.А. Мищенко, Н.Г. Руденко «Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя» [259], где технологическая культура определяется как «интегральное личностное образование, соединяющее в себе гуманистические ценности педагогического процесса, определяющие личностную направленность операционального состава педагогической деятельности и его смыслополагание; инвариантные педагогические умения, отражающие технологию педагогической деятельности и способствующие переводу ее операционального состава на технологический уровень; индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения». По их мнению, технологическая культура включает следующие структурные компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, индивидуально-творческий. В свою очередь, структурные компоненты специфически преломляются в функциональных компонентах – гносеологическом, проектировочном, нормативном, информационном и рефлексивном.

Автор диссертационного исследования полагает, что *технологическая культура учителя характеризуется высоким уровнем профессиональных умений рационального и эффективного проектирования образовательного*

процесса, умений отбирать, адаптировать и результативно использовать технологии обучения.

Трактовок понятия «технологическое мышление» в научно-педагогической литературе немного, и большинство из них также связано с использованием информационных технологий. Например, Е.И. Чернышова называет технологическим мышлением «целенаправленный процесс отбора и анализа информации для рационального решения технологических задач путем творческого применения теоретических знаний» [303, с. 5]. Что касается технологического мышления как специфического профессионального качества учителя/преподавателя, то оно рассматривается автором диссертационного исследования *как способность анализировать и оценивать степень технологичности процесса обучения в рамках предметной области.*

Вопросы развития *технологической компетентности* учителя описаны в научных трудах Л.К. Гребенкиной, Ю.С. Дорохина, С.В. Дудовой, Е.П. Лебедевой, Е.В. Лопановой, Н.Н. Манько, Е.И. Никифоровой, О.В. Украинцевой. Все эти исследователи включают данную компетентность в состав профессиональной компетентности учителя. Ряд определений технологической компетентности сгруппирован в таблице 4.

Практически во всех представленных комплексах умений, включаемых в состав технологической компетентности, прослеживаются и технологические, и методические умения в их взаимосвязи. И здесь уместно говорить о технологико-методической компетентности и технологико-методических умениях (глава 4).

На уровне реализации технологий обучения важность представляют понятия «технологичность образовательного процесса», «технологическое обеспечение», «технологический уровень», «технологический шаг», «технологическая интерпретация» и детализируемые далее «технологическая модель», «технологическое предписание», «технологическая карта».

Таблица 4 – Определения технологической компетентности учителя

С.В. Дудова [73, с. 101]	«...интегративное профессиональное качество, которое характеризуется знаниями о технологиях и знаниями технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их применения, организации, в ней проявляются творческие умения, проектировочные умения, аналитические умения и рефлексивное позиционирование по отношению к результатам своей деятельности».
Е.П. Лебедева [147, с. 14]	«...совокупность теоретических знаний о современных образовательных технологиях, умение создавать условия для их практической реализации с учетом специфики возраста обучающихся и многопредметности преподавания, профессиональные позиции (организатор, инструктор, тренер, консультант, собеседник, партнер и т. д.), личностные качества (целеустремленность, ответственность, широкая эрудиция, креативность, контактность, оптимизм и др.) и педагогические умения учителя (гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские)».
Е.В. Лопанова, Л.В. Лонская [159, с. 42]	«... определяет характерные для профессионала умения «делать», результативно выполнять свои обязанности, применительно к нашему исследованию - проектировать и реализовывать учебный процесс, гарантирующий запланированные результаты».
Н.Н. Манько [167]	Благодаря сформированной технологической компетентности происходит ускорение, автоматизация рутинных операций и открываются перспективы для профессионально-творческой работы специалиста.
Е.И. Никифорова [192]	«...комплекс когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками педагога реализовывать педагогический процесс в школе с гарантированными результатами».
О.В. Украинцева [291, с. 23]	«...это знание основ технологий, это умение применять данные знания, проектировать и организовывать педагогическую деятельность на основе технологий, анализировать эффективность и результаты своей деятельности с позиции технологии».

Понятие «технологичность» в научной литературе нередко встречается в качестве характеристики как процесса обучения в целом, так и отдельного урока, шага, цикла, средства обучения. Но существуют и другие точки зрения. Технологичность, согласно П.И. Пидкасистому, «предполагает практически автоматический выбор способа воздействия» [209, с. 308]. Н.Д. Хатьков называет технологичностью освоенные приемы работы по заданным

инструкциям [281]. Е.В. Ширшов, считая технологичность принципом профессионального обучения, связывает его лишь с технологическими процессами в производстве. Технологичность, по его мнению, представляет собой последовательное овладение учебно-практическими и профессиональными умениями и навыками, развитие у студентов творческого мышления и технической самостоятельности [309, с. 205].

В данном исследовании *технологичность* рассматривается как *характеристика процесса обучения и профессиональных умений учителя, означающую высокую степень управляемости данным процессом на всех его уровнях. Технологичное обучение отличается точностью, быстротой принятия и воплощения эффективных решений в задачах обучающей деятельности.*

Далее стоит перечислить понятийный аппарат технологизации, который, во-первых, относится к нечасто употребляемому, и, во-вторых, остаётся не полностью изученным на предмет правомерности и адекватности его определения и научно-практической значимости. Здесь можно выделить «технологический цикл», «технологический шаг», «технологический уровень», «технологические микроструктуры», «технологическое средство».

Технологичным называют цикл, «состоящий из урока(ов) изучения нового материала, урока(ов) совершенствования знаний, умений и навыков (и урока обобщения и систематизации), урока контроля с включением необходимого числа циклических повторений или любая интеграция этих уроков в два и более уроков» [212, с. 341]. Технологический цикл выступает единицей технологии обучения, условием достижения эффективного результата и придаёт завершенность структурным и содержательным элементам учебного процесса.

Понятие *технологического шага* как действия, вызывающего динамику спроектированной технологии системы действий в предварительно известном диапазоне встречается в учебном пособии «Современные образовательные технологии» [32], авторы которого полагают, что технологический шаг –

удобное обозначение минимально необходимого периода запуска того или иного механизма преобразований. Технологические шаги позволяют выстроить технологическую цепочку в виде системных действий учителя и учеников.

Авторы вышеназванного учебного пособия также оперируют понятием «*технологический уровень*», выделяя его среди таких уровней как методический и эмпирический и наделяя его следующими отличительными характеристиками: обозначение, формулировка стратегически выбранных принципов и неукоснительное следование выбранным принципам, что гарантирует сохранение качества образовательного процесса [32].

По мнению М.М. Левиной, технологический уровень обучения предусматривает:

- расписывание рабочих задач согласно концептуальной модели;
- проектирование результативных характеристик, формируемых в процессе обучения;
- анализ имеющихся средств обучения;
- перевод педагогической теории в стратегию решения поставленных задач;
- разработку алгоритма управления учебной деятельностью посредством составления обучающих программ;
- выбор технологических процедур управления учебной деятельностью;
- проектирование реагирования обучающихся и содержательного пооперационного состава их действий [149, с. 25]

Технологические микроструктуры – «приёмы, звенья, элементы и др. выстраиваясь в технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию» [249, с. 16].

Важнейшим и необходимым условием для создания и реализации технологии выступает *технологическое средство обучения*. Типы технообразующих систем технологичных средств обучения могут быть представлены следующим образом:

1-й тип – система с опорой на бумажный носитель/система бумажных средств обучения. Включает учебники, задачки, методические рекомендации, дидактические материалы. Подразделяется на бумажные средства для получения новых знаний, средства для освоения умений и навыков, бумажные задания с механическим контролем.

2-й тип – система компьютерных средств обучения.

3-й тип – комбинированные системы (бумажные средства + компьютер) [212].

И всё же к наиболее употребляемым и обсуждаемым в научной литературе из понятийного аппарата для описания технологизации следует отнести центральное понятие «технология», а также понятия «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения».

Технология – это «совокупность операций, осуществляемых определённым способом и в определённой последовательности в учебном процессе» [234, с. 226].

Технология – «совокупность средств, процессов, операций, методов, с помощью которых осуществляется производственный процесс. Важнейший компонент технологии – последовательность направленных на создание заданного объекта действий (технологических операций), каждое из которых основано на каких-либо естественных процессах (физических, химических, биологических и др.) и человеческой деятельности; в сфере образовательных технологий – процесс достижения определённых результатов по применению исходного состояния субъекта/объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности совокупности методов, средств, способов» [309, с. 205].

Технология – «это процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством совокупности методов, средств и способов, свойственных конкретной области деятельности» [48, с. 113].

Технология – «согласованность точно выраженной цели, средств и условий её достижения, а также способов определения результатов, получаемых в ходе применения такой технологии в образовательной практике» [32, с. 19].

Аналізу существующих определений технологии обучения и описанию авторской позиции относительно специфики данной дидактической категории посвящён отдельный параграф (§ 2.2). Предвосхищая данный анализ, отметим, что результаты специального исследования, проведённого автором диссертации, ожидаемо свидетельствуют о том, что подавляющее большинство современных старшекурсников, выпускников педагогических вузов и молодых специалистов (более 2/3 опрошенных) затрудняются назвать технологии обучения. И это – одно из подтверждений тому, что складывается ситуация, когда, «требуя на федеральном нормативно-правовом уровне от педагогических работников системы дошкольного, школьного (общеобразовательного) и дополнительного образования применения педагогических технологий, почти ничего не делаем для профессиональной технологической подготовки педагогических кадров» [262].

Далее приведём существующие на сегодняшний день точки зрения относительно направлений, аспектов, способов реализации технологизации.

Г.В. Лаврентьев и Н.Б. Лаврентьева предлагают рассматривать технологизацию в трех направлениях:

- в плане создания и внедрения новых систем предметного обучения, отвечающих принципам технологизации;
- в плане применения общепринятых и инновационных технологий в учебном процессе предметного обучения;
- в плане разнообразного их комбинирования в методической системе научения различным предметам (химии, физике, ботанике и т.д.) [144].

Т.М. Ковалева и Н.В. Рыбалкина называют три способа технологизации: первый – от опыта, второй – от научного объекта (сначала выстраивается объект, проект технологии, а потом он реализуется), третий способ связан с

проектами, которые исходят от отдельного участника. Реализация технологизации в образовательной сфере, по их мнению, возможна через поиск образцов; то есть технологизировать нужно продукт в виде системы тестирования, единого экзамена и так далее, рефлексию педагогов (как носителей техник, приемов, процедур), продвижение технологий в социум [113].

И.А. Зязюн считает необходимым реализацию задач технологизации (они называются автором технологическими задачами) на разных иерархических уровнях:

- формулировка образовательной цели, концепции в виде моделей и критериев их оценки;
- отбор современных технологий на основе ряда критериев, оценки эффективности и безопасности;
- создание перспективных средств обучения и на их основе оригинальных технологий, их дальнейшая популяризация и внедрение в практику с оценкой эффективности;
- разработка государственных образовательных стандартов, нормативов, регламентов;
- руководство процессом в соответствии с целевыми государственными программами, стандартами;
- контроль за внедрением технологий на предмет «педагогической чистоты» и «моральной безопасности» [97].

Н.Н. Михайлова выделяет следующие направления технологизации в сфере профессионального образования:

- реализация ключевых принципов образования;
- стандартизация и технологизация образования;
- моделирование содержания образования;
- развитие обучающей деятельности преподавателя;
- развитие системы подготовки и повышения квалификации;
- развитие подготовительной деятельности преподавателя;

- развитие управленческих и методических служб;
- развитие квалитетрии образования;
- развитие здоровьесберегающих технологий [178].

Перечисленные комплексы были приняты во внимание при разработке направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя.

2.2. Технология обучения в системе дидактических категорий

Появление бесчисленного количества названий и классификаций технологий в научных трудах (в большей степени это касается образовательных и педагогических технологий) подвергается всё большей критике со стороны теоретиков и практиков образовательного процесса. Ситуация усугубляется в связи с интенсификацией разработки авторских технологий учёными, научными школами, творческими и профессиональными сообществами и лабораториями, а также отдельными инициативными педагогами. И вот уже в содержание учебников для студентов педвузов, пособий для учителей и вузовских преподавателей включаются параграфы о проектировании новых технологий.

Определённая бессистемность перечня характеризуемых технологий обнаруживается в структурах практически всех учебных изданий «технологической» тематики. Более всего это прогрессирующее явление беспокоит практиков образовательного процесса, от которых сегодня требуется внедрение существующих, а также проектирование авторских технологий. Поэтому технологией порой называют любую педагогическую практику, педагогический опыт, частные методические разработки и рекомендации. Предлагается даже разработать технологический справочник, который позволил бы сориентироваться во множестве технологий: «<...> необходимо иметь процессуальный (технологический) справочник, содержащий описания учебных процедур, необходимых для практической реализации каждого метода

обучения. Из таких процедур можно объективно составить конкретный способ достижения ранее определенных целей обучения на конкретном занятии» [297].

Не смотря на большую критику складывающейся тенденции, существует и другая точка зрения, а именно – оправдание широкого спектра названий технологий спецификой каждой из них. «Связано это с доминирующей целевой направленностью, методом и формой взаимодействия субъектов, обусловлено особенностями и характером деятельности субъектов, а также возможностями образовательной среды» [32, с. 38].

Нередко звучит и критика того, что ряд технологий, причисляемых к новым, таковыми не являются. Например, педагоги, обсуждающие на Интернет-сайте для учителей (ИнтергУ.ру: Интернет-государство учителей [281]) тему «Педагогические технологии: «новые» или/и «современные»», не без иронии предложили дополнить составленный ими небольшой «бестолковый словарь» технологий, где уже давно изученные и применяемые виды, формы, принципы обучения принимают название технологий:

- заочное обучение – технология дистанционного обучения;
- индивидуальный подход – личностно ориентированная технология;
- межпредметные связи – технология интегрированного обучения;
- коллективные творческие дела (КТД) – метод проектов;
- игры, прогулки, физ. минутки – здоровьесберегающие технологии;
- экспериментальные задания на уроке и дома – проектные технологии.

Действительно, в некоторых классификациях технологий прослеживается попытка объединить в них не только технологии, но и подходы к обучению, методы, и организационные формы обучения. Встречаются случаи, когда обобщённая, широко формулируемая цель обучения также называется технологией: например, «технология обмена опытом педагогической работы» [36, с. 453].

В результате разночтений в понимании сути технологий, недоверия практиков образовательного процесса к возможностям технологий, неверия в их необходимость для системы образования, сегодня особо критично

настроенные скептики называют теории технологизации мертворождёнными, утопическими, бесперспективными, а сам принцип технологизации образования лукавством. «Не может быть столько технологий, сколько описано у Селевко!» [281]. Подчёркивается, что описанные учёными технологии не используются на практике, а термин «технологизация процесса обучения» применяется для облегчения описания и демонстрации собственного педагогического опыта.

Существует и радикально негативное отношение к педагогическим и образовательным технологиям в силу того, что их результативность практически невозможно диагностировать. «Диагностичная цель возможна только в обучении (по объёму учебного материала и способам действий). Для воспитания и образования в целом нет пока средств диагностики сформированности требуемого уровня. По этой причине неправомерны выражения «педагогическая» или «образовательная» технология, хотя их употребление довольно распространено» [101].

Употребление понятия «образовательная технология» как синонима «технологии обучения» представляется спорным, а вот использование понятий «дидактическая технология», «обучающая технология» (В.И. Загвязинский [82]) вполне уместно в этом смысле.

Место технологии обучения в системе дидактических категорий также нуждается в уточнении. Количество одних лишь её определений сегодня исчисляется несколькими десятками, также наблюдается полярность толкований данного понятия. Достаточно обратиться лишь к некоторым из определений технологии обучения, чтобы убедиться в справедливости такого утверждения.

Технология обучения – «совокупность форм, методов, приёмов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение данного процесса» [208, с. 592].

Технология обучения – «совокупность способов организации учебного труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения» [309, с. 205].

Технология обучения – «совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации» [213, с. 5].

Технология обучения – процесс «проектирования и реализации на практике целостной системы» [32, с. 33]

Технология обучения «(как учить): какие принципы должны быть положены в основу обучения иностранному языку, с помощью каких методов и приёмов, с использованием каких средств проводить обучение, чтобы обеспечить достижение практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей и реализовать содержание обучения» [227, с. 40].

Технология обучения – ««рабочий термин», подразумевающий организацию обучения какому-либо виду речевой деятельности, в том числе принципы, методы, приёмы, средства обучения» [176, с. 123].

При сравнении приведённых здесь определений указанного понятия с дефинициями, включёнными в содержание научной и учебной литературы 20-ти – 30-тилетней давности, никаких существенных изменений уточняющего характера не обнаруживается.

В зарубежных научно-педагогических источниках встречаются понятия “*educational technology*”, “*instructional technology*”, “*learning technology*”, “*teaching technology*”.

“The term educational technology is often associated with, and encompasses, instructional theory and learning theory. While instructional technology covers the processes and systems of learning and instruction, educational technology includes other systems used in the process of developing human capability. <...> Instructional technology is often referred to as a part of educational technology” [323].

Признать названные англоязычные термины абсолютными аналогами отечественным терминам для обозначения указанной категории нельзя, так как речь преимущественно идёт об информационных технологиях.

Технология обучения в отличие от основных дидактических категорий не имеет не только общепризнанных и общепринятых определений, но также устоявшихся характеристик и классификаций по предметным областям. Говоря

о технологии обучения как о комплексе средств, методов, принципов обучения, как это следует из ряда приведённых выше определений, её уравнивают с системой обучения. К примеру, у авторов учебного пособия «Педагогические технологии» компоненты технологии обучения как системной категории включают цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организацию учебного процесса; учащегося, педагога; результаты деятельности. Можно согласиться с тем, что технология – системная категория (то есть ей присущи такие характеристика как системность, упорядоченность), но полное отождествление технологии обучения и системы обучения не имеет под собой оснований.

Безусловно, технология обучения – отдельная дидактическая категория, но в большинстве классификаций легко обнаруживается уже упомянутая подмена технологий подходами, методами, средствами, приёмами и формами обучения. С позиции автора данного исследования, технология обучения как дидактическая категория в системе обучения занимает промежуточное место между средством/средствами обучения и подходом к обучению/стратегией обучения, то есть технология обучения – уже не средство, но ещё не подход. Именно такое промежуточное положение является одной из причин «неопределённости позиции» технологий обучения в ряду устоявшихся дидактических категорий.

Сравним технологию с подходом, средством и методом обучения.

Подход – реализация главной, доминирующей идеи обучения на практике с помощью того или иного метода, исходные положения, общая методологическая основа обучения, стратегия. Технологии основываются на подтвердившем результативность опыте и практике, а в подходе более явно выражена концептуальная идея и позиция основоположника метода (подхода), поэтому «отчуждение» подхода к обучению осуществить гораздо сложнее, нежели технологию.

Что касается средств обучения, то традиционно к ним относят материальные объекты, выполняющие отдельные функции преподавателя,

позволяющие управлять учебной деятельностью. Однако в некоторых случаях представлен более широкий комплекс средств. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев говорит о том, что для методики преподавания иностранных языков важность представляет рассмотрение средств обучения с точки зрения их функций. Он выделяет:

- средства-субституты, выполняющие отдельные функции преподавателя (правила, словари, речевые образцы, задания, вопросы к тексту);
- учебные материалы, с которыми работают учащиеся (тексты, картинки, предметы, логико-синтаксические схемы);
- вспомогательные средства обучения в помощь учителю (доска, указка, магнитофон, проектор);
- комплексные средства обучения (учебник, программы ЭВМ, фильмы, фонограммы);
- учебные материалы [176].

Но средство само по себе – ещё не технология, хотя сегодня в научно-педагогической литературе можно обнаружить попытки рассмотрения технологии обучения как средства обучения. Один из параграфов в учебном издании «Педагогика: теории, системы, технологии», например, назван «Технология обучения – новый тип средства обучения». Его авторы утверждают: «Если в технологии обучения важнейшую и ведущую роль играет средство обучения, то именно оно и является тем ключевым звеном, которое создаёт технологию [212, с. 297]. Они называют технологию средством обучения «второго порядка», более высокого уровня, с расширенными дидактическими возможностями, которое способно брать на себя функции учителя и формировать новый способ обучения благодаря своим качественным особенностям.

Средства обучения логичнее рассматриваться как один из видов дидактического инструментария, который действительно составляет ядро технологии обучения. В упомянутом выше учебном издании предпринята попытка разделить и описать технологичные и нетехнологичные средства

обучения. К технологичным авторы относят информационные технологии, некоторые виды ТСО (лингафонное оборудование с учебными аудиозаписями, видеоманитофоны с учебными видеофильмами, механические и электронные устройства для проведения тестирования знаний), некоторые виды учебных пособий, в которых ясно и доступно излагается учебный материал и представлены такие задания, которые позволяют самостоятельно работать над усвоением, закреплением материала [212, с. 305].

И, наконец, рассмотрим специфику метода обучения. Метод – обобщённая модель обучения, основанная на одном из направлений, «совокупность приёмов и способов организации познавательной деятельности учащихся, развития его умственных способностей, обучающего взаимодействия учителя и учащихся, школьников между собой и общественной средой» [208, с. 137], система «осознанных последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели» [69, с. 186]. Можно заключить, что понятие «метод» является наиболее близким, синонимичным по отношению к технологии обучения. Показательно и аргументированно для подтверждения данной мысли следующее описание сущности метода: «Для нас важно, что метод всегда имеет определённую структуру, адекватно которой выполняются действия, поэтому именно он является инструментальным генезисом появления технологии, применяемой в образовательной практике (технологии тренинга, игровые или диалогические технологии» [32, с. 12]. Хотя в последнем издании конкретный инструментарий не называется, вероятно, научная интуиция авторов обусловила следующую формулировку первого предложения введения: «Образовательные технологии – необходимый инструментарий современного школьного или вузовского преподавателя» [32, с. 1].

Технологию обучения предпочтительнее рассматривать с позиции инструментальности. Инструментальность прослеживается в названии некоторых технологий обучения (задачные технологий (в основе такой инструмент как задачи), игровые технологии, технология дебатов, кейс-

технологии), но на сегодняшний день такие формулировки технологий – скорее исключение. Высокой степенью инструментальности отличается большинство экспертно-оценочных технологий, так как в них уже заложены инструменты оценки результативности (например, «технология рейтинга учебных достижений» – рейтинг здесь выступает инструментом построения технологии и её оценки). Г.О. Аствацатуровым была высказана справедливая мысль о том, что именно вооружение инструментарием служит пропедевтикой технологии [281]. Анализируя проблему соотношений метода, методики и технологии авторы учебного пособия «Современные образовательные технологии» [32, с. 18] также отмечают, что технология обладает «инструментовкой всех действий для достижения цели», хотя вкладывают в понятие «инструментовка» только систему предписаний, гарантированно ведущих к цели обучения.

В.С. Идиатулин не использует термин «инструментарий», но в его характеристике технологии обучения можно усмотреть аналогичную мысль: «Технология обучения подразумевает описание деятельности педагога, использование им определенных форм, методов, способов, приемов и средств обучения, подчиненных общей цели» [101]. Инструментальный подход можно считать близким к технологическому походу. «На современном этапе технологизации образования необходимо повышать управляемость, программируемость и произвольность процессов переработки и усвоения знаний, протекающих во внутреннем плане в значительной степени стихийно, в связи с чем возрастает роль инструментального базиса технологий обучения» [312]. И.А. Липский называет технологии инструментальным познавательно-преобразовательным средством [154]. Именно абсолютная инструментальность информационных технологий обучения является причиной отсутствия сомнений в причислении их к технологиям обучения.

На основе изучения массива научно-педагогических источников в диссертационной работе сформулировано определение технологии обучения. Технология обучения – управление процессом обучения на основе технологического использования дидактического инструментария с целью

гарантированного достижения как минимум нижней границы предварительно конкретизированных результатов обучения.

В качестве дидактического инструментария выступают так называемые основы обучения:

- единицы обучающей/учебной деятельности (упражнение, ситуация, задача, проблема, вопросы, правило и т.д.);

- учебный материал (тексты, фактический материал, формулы, теоремы, таблицы, схемы и т.д.);

- средства обучения (программные педагогические средства, технические средства обучения, лабораторное оснащение, спортивный инвентарь, предметная и образная наглядность, прагматические материалы и т.д.);

- способы, формы обучения (игра, беседа, дискуссия, диалог, лабораторная работа и т.д.).

Здесь, безусловно, следует исходить из специфики учебной дисциплины/учебного предмета. В обучении иностранным языкам, к примеру, дидактическим инструментарием выступают упражнения, тексты, ситуации, игры, речевой материал занимательного характера (пословицы, поговорки, рифмовки, скороговорки, загадки, стихотворения, песни), проекты, ролевые игры, дебаты. Результаты проведённого автором исследования показывают, что учителя часто предпочитают использовать ограниченное количество освоенных им основ или тот инструментарий, которые предложен в учебнике.

В технологии важны цель (планируемый результат) и дидактический инструментарий (основы) её достижения. Исходя из этого, автор диссертационного исследования предлагает следующие типы технологий обучения иностранному языку:

- общие (моноинструментальные/полицелевые) – МИТ/ПЦТ; моноцелевые/полиинструментальные) – МЦТ/ПИТ);

- частные (инструментально-целевые – ИЦТ).

Для реализации технологии обучения один и тот же вид инструментария может использоваться для достижения нескольких целей

(моноинструментальная технология), и несколько его видов могут использоваться для достижения одной цели (полиинструментальная технология) – схемы 1-3.

Схема 1 – Моноинструментальная (полицелевая) технология обучения (МИТ/ПЦТ)

Цель обучения 1	Цель обучения 2	Цель обучения 3	Цель обучения 4	Цель обучения n
↓	↓	↓	↓	↓
Инструментарий 1				
↓	↓	↓	↓	↓
Результат 1	Результат 2	Результат 3	Результат 4	Результат 5

Схема 2 – Моноцелевая (полиинструментальная) технология обучения (МЦТ/ПИТ)

Цель обучения 1				
↓	↓	↓	↓	↓
Инструментарий 1	Инструментарий 2	Инструментарий 3	Инструментарий 4	Инструментарий n
↓	↓	↓	↓	↓
Результат 1				

Схема 3 – Инструментально-целевая технология обучения (ИЦТ)

Цель/цели обучения				
↓	↓	↓	↓	↓
	Инструментарий (1 – n)			
↓	↓	↓	↓	↓
Результат/результаты				

Тип технологии обучения отражён в формулировке её названия. Примеры формулировок названия моноинструментальной технологии: технология дебатов, технология дискуссии, проектная технология, технология

ситуативного обучения, технология работы с текстом. Цели здесь не просматриваются явно, зато очевиден инструментарий. Примеры формулировок названия моноцелевой технологии: технология обучения грамматической стороне речи на начальной ступени, технология развития умений монологической речи, технология обучения технике чтения. Инструментарий не указывается (он может быть представлен различными сочетаниями), зато понятна цель применения технологии.

В инструментально-целевой технологии очевидны и цель, и инструментарий. Примеры формулировок названия инструментально-целевой технологии: технология закрепления лексики с использованием предметной наглядности, технология обучения аудированию на основе текста, технология использования рифмованных материалов в совершенствовании грамматических навыков. Из данных формулировок видно, что количество инструментария в инструментально-целевой технологии не столь важно.

Важным представляется разделять технологию обучения и технологические умения (технологии презентации и введения материала, технология отбора учебного материала, технология структурирования урока), но без технологических умений реализация технологий обучения затруднительна. В педагогической науке предлагаются следующие возможные варианты отражения технологического процесса реализации технологии: разработка технологических предписаний обучения, технологических карт, описание алгоритмов, педагогическое проектирование.

Можно определять специальный комплекс принципов реализации или технологических предписаний или алгоритма использования для каждой технологии, как это обозначено в некоторых определениях технологий. Но здесь, скорее, на первый план должна выходить необходимость учёта общих для технологий принципов/требований/признаков: концептуальность, системность, диагностичность, наличие жёсткого алгоритма использования, результативность/действенность, корректируемость, воспроизводимость, проектируемость, управляемость, объективность контроля, оптимальность

применения, результативность, анализ действующих факторов, эффективность методов, законосообразная логика, целостность.

Таблица 5 – Признаки обучающих технологий [82]

<i>Признаки обучающих технологий</i>	<i>Показатели реализации обучающих технологий</i>
1. Системность (гармонизация целей, содержания и дидактического процесса)	–наличие научно-психологической основы (это может быть целостная теория или набор отдельных научных положений)
2. Воспроизводимость и гарантированность результата	–наличие диагностических целей –наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей к задачам и результатам
3. Система обратной связи	–наличие системы контрольных заданий, адекватных целям –наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля)

Существуют разные точки зрения по поводу того, должен ли каждый учитель быть специалистом по разработке технологий. А.Ю. Бахтин, к примеру, выделил три позиции, которые можно назвать уровнями квалификации разработчиков:

–разработчик педтехнологии, пединженер (методист-исследователь, методист-разработчик, автор «авторской школы» и т.п.);

–«технолог» и преподаватель педтехнологии (методист в обычном смысле);

–собственно учитель, работающий по технологии [281].

Для сравнения обратимся к существующим определениям методиста:

– «специалист в области методики преподавания какого-либо предмета» [208, с. 307];

– «педагог, работающий над изучением, выработкой методов преподавания, специалист по методике какого-нибудь предмета» (Д.Н. Ушаков [335]);

–«специалист по методике» [200, с. 353].

У А.Ю. Бахтина очевидно прослеживается сравнение технолога с методистом, что требует дополнительного рассмотрения понятийно-функционального соотношения технологии и методики обучения (параграф 2.3). Изучение указанного соотношения также необходимо для обоснования неправомерности замещения термина «методика» на «технология» и для определения задач профессионально-методической подготовки по отношению к технологиям обучения.

2.3. Технология и методика обучения: понятийно-функциональное соотношение

При наличии классификаций и описаний образовательных и педагогических технологий (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, М.Ю. Бухаркина, В.М. Монахов, М.В. Кларин, В.С. Кукушкин, Н.А. Морева Е.С. Полат, Г.К. Селевко и др.), активная научно-исследовательская деятельность в направлении технологизации образования ещё не обозначилась значимыми результатами в характеристике эффективных технологий обучения конкретным дисциплинам и учебным предметам на различных уровнях образования.

Авторы вузовских учебников не спешат использовать неоднозначный пока ещё термин «технология обучения», а также описывать технологии, не прошедшие массовую апробацию в конкретных предметных областях. И, наоборот, подтвердившие свою практическую значимость, повсеместно используемые и внедряемые технологии продолжают оставаться объектом научно-практического изучения и описания. К примеру, информационные технологии как основа обучения учебным предметам давно и прочно лидируют в ряду прочих обучающих технологий в содержании учебной литературы, как для учителей, так и для студентов педагогических специальностей. «Когда мы обращаемся к новым информационным технологиям, то видим, что они способны повысить эффективность обучения не на 20 – 50 %, а в несколько раз» [212, с. 298].

В критике учебников и пособий, от которых ждут не абстрактных характеристик технологий, а конкретной инструкции к ним с образцами примеров применения, нередко скептические замечания следующего характера: «<...> либо есть идея, но нет технической реализации, либо есть техническая реализация, но нет методики её использования» [281].

Одним из наиболее обсуждаемых противоречий, связанных с тенденцией технологизации образовательной сферы, является нечёткость в соотнесении понятий «методика обучения» и «технология обучения». Также сравниваются понятия «метод обучения», «техника обучения», «система обучения».

В современной научной литературе причина замещения термина «методика обучения» на «технология обучения» часто объясняется тем, что, несмотря на огромный арсенал методик, позиционируемых как новые, перспективные, эффективные и при одновременно непрекращающемся поиске альтернативных методик, высокие и стабильные результаты в овладении учебным предметом достигаются далеко не всегда и не всеми учениками. Данная мысль прослеживается у Н.В. Смирновой: «В отечественной философской и педагогической литературе сложилась устойчивая традиция под технологической стороной образования понимать систематизацию процесса обучения: закрепление и нормирование целей, форм, организаций, процедур, результатов и др. в деятельности педагога. При этом имеется в виду устойчивость, воспроизводимость и повторяемость получения запланированных результатов как главное отличие технологии от традиционной методики обучения» [262].

Педагог, заинтересованный в результативности своего труда и в успешности учеников, ищет свои приёмы, методики, удобные для него и часто представляющиеся особо эффективными, что требует немало усилий и времени. Однако нередко практическая работа по разрабатываемым методикам не отвечает усложняющимся и быстро меняющимся требованиям к подготовке школьников. И в данном контексте именно технология называется альтернативой методике обучения. В таблице 6 перечислены наиболее часто

упоминаемые в научно-педагогической литературе недостатки методики, предположительно нивелирующиеся в технологиях обучения.

Таблица 6 – Недостатки методики и преимущества технологии обучения

<i>Недостатки методики обучения</i>	<i>Предполагаемые преимущества технологии обучения</i>
– в описании методики не учитываются механизмы и условия достижения целей; цель и степень её достижения определяются неточно;	– цель – центральный компонент технологии, степень её достижения определяется точно, диагностично, операционально;
– результаты обучения чётко не заданы;	– требуемые параметры результатов обучения должны быть точно заданы и объективно сформулированы;
– описание методики, объяснения её создания и эффективности не всегда имеют научное обоснование;	– в основе технологии – научное обоснование, гарантия эффективного конечного результата;
– методика отражает опыт конкретного автора/педагога, его педагогическое мастерство в решении ряда задач; является достоянием опыта/культуры педагога; в основном невоспроизводима;	– технология воспроизводится любым другим педагогом для получения сходных результатов;
– не всегда методы контроля объективны;	– методы контроля должны быть абсолютно объективны;
– возникают ситуации, когда педагог вынужден выбирать методику непосредственно в процессе обучения, прибегать к экспромтам в поиске оптимального варианта;	– ситуации «экспромтов» сведены к минимуму;
– методика (отражённая, например, в методических разработках урока или рекомендациях) интерпретируется каждым педагогом по-своему, что может привести к искажению первичного замысла.	– технология предполагает проектирование учебного процесса, что ведет к более высокой стабильности и успешности учебной деятельности практически всех учащихся.

О недостатках технологий обучения говорят меньше, чем о возможных преимуществах. Перечислим некоторые из называемых недостатков:

- ориентация на обучение репродуктивного типа (натаскивание);
- неразработанность мотивации учебной деятельности;
- игнорирование личности, её внутреннего мира;
- для воспроизведения учебного процесса лучший ученик – робот, лучший учитель – компьютер [208, с. 593].

Логично перейти к рассмотрению существующих точек зрения относительно различия технологии и методики обучения. Здесь стоит обратиться к учебному изданию «Современные образовательные технологии», где обобщены основные позиции по соотношению указанных понятий:

1. они идентичны или как минимум взаимозаменяемы (Е.Н. Щуркова);
2. понятие «технология» – более широкое, чем понятие «методика», последняя может рассматриваться как элемент технологии;
3. частная методика рассматривается в рамках общей технологии, выступая порой исходным пунктом разработки педагогической технологии (В.П. Беспалько);
4. технология выступает логическим ядром, специфичной основой методики;
5. технология – форма реализации методики;
6. технология – рациональное и стабильное сочетание операций для получения некоего продукта (синонимичное понятие – «конкретная методика», например «методика преподавания английского языка»);
7. одна и та же технология может служить основой для построения разнообразных методик, допускается возможность использования разного методического инструментария для одной и той же технологической цепочки и, наоборот, в основу одной методики может быть положено несколько разных технологий;
8. технология существует самостоятельно, независимо от методики, не соотносится с целостной системой организации деятельности; она подчиняется сознательно выбранной стратегии и тактике деятельности [32, с. 17].

Возможно, на начальном этапе перехода от понимания технологии как сугубо технического средства (технико-инструментальный аспект) к новому её пониманию, как инструмента/средства/метода реализации технологического подхода (функционально-процессуальный аспект) было «удобно» заменять термин «методика» термином «технология». Эта тенденция до сих пор не

изжила себя, о чём свидетельствует как минимум разноплановость определений технологии обучения, включённых в данный параграф далее.

Поиск обоснования правомерности сосуществования двух категорий не прекращается. «Близость значений – это то обстоятельство, которое нередко выступает в качестве одного (но совсем недостаточного) из аргументов в пользу механической замены термина «методика» на «технологию». Поэтому сегодня вместо, например, «методики обучения говорению» употребляется «технология обучения говорению» или вместо «метода проектов» – «проектная технология». И здесь мы согласны с теми, кто считает, что «простая подмена одного понятия другим не даёт педагогической науке ничего нового и не конкретизирует процесс обучения» [55, с. 12]. Аналогичной точки зрения придерживается Н.В. Языкова, отмечающая, что абсолютизация технологий и подмена методики технологией не могут составлять основу профессиональной подготовки учителя [321].

Наряду с методикой обучения объектом сравнительного анализа с технологией обучения на ряду иногда выступает дидактика. Так, Е.В. Советова [265] усматривает понятийную взаимосвязь между ними (таблица 7).

Таблица 7 – Взаимосвязь понятий «дидактика», «методика», «образовательная технология» по Е.В. Советовой

	<i>Объект изучения</i>
ДИДАКТИКА	Организация процесса обучения, содержания образования.
МЕТОДИКА	Процесс обучения конкретной дисциплине. <i>Чему учить? Зачем учить? Как учить?</i>
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	Оптимальная модель обучения, учитывающая конкретные условия. <i>Как учить результативно?</i>

В рассмотрении перечисленных позиций учёных по дифференциации технологии и методики основным недостатком является то, что технология сравнивается с методикой без необходимого учёта как минимум основных типов технологий (образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения).

Г.К. Селевко предложил три аспекта рассмотрения технологии обучения:

– научный (изучение и разработка целей, содержания и методов обучения и проектирование педагогических процессов);

– процессуально-описательный (описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств, необходимых для достижения планируемых результатов обучения);

– процессуально-действенный (осуществление учебного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных методологических педагогических средств) [249].

Но не только наличие данных аспектов рассмотрения технологии не принимается во внимание большинством теоретиков. В представленных выше позициях не была принята во внимание и многоаспектность методики: наука, дисциплина, последовательность действий в обучающей деятельности/система. В качестве подтверждения данного постулата обратимся к следующей цитате из учебного пособия по педагогике: «Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приёмов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляемому, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех её многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом» [260, с. 407].

Логичен вывод о необходимости поиска понятийно-функционального соотношения технологии и методики обучения на общей для двух категорий уровневой основе. Здесь следует говорить о следующих уровнях сравнения:

– уровень отрасли педагогической науки;

– уровень учебной дисциплины в содержании профессионального педагогического образования;

– уровень системы/метода обучающей деятельности педагога.

Уровень отрасли педагогической науки

В паспорте научной специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» указывается, что её содержанием является «разработка теоретико-методологических основ теории, методики и технологии предметного образования (обучения, воспитания, развития) в разных образовательных областях, на всех уровнях системы образования в контексте отечественной и зарубежной образовательной практики». К областям исследования научной специальности в данном документе причислены: методология предметного образования; цели и ценности предметного образования; технологии оценки качества предметного образования; теория и методика внеурочной, внеклассной, внешкольной учебной и воспитательной работы по предметам. Таким образом, технологии обучения выступают одной из областей изучения методики как науки. В более узком значении методика учебного предмета рассматривается как учение о методах обучения. «Это учение может быть или общим, если имеются ввиду методы обучения, присущие всем предметам школьного или вузовского курса, или частными, если дело касается только тех методов, которые применяются для обучения какому-либо определённом учебному предмету» [208, с. 307].

Хотя технологии обучения не включены в существующую на сегодняшний день номенклатуру научных специальностей, исследователи не только причисляют их к научной сфере, но и дают соответствующие определения. Технология обучения – это «наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств» [213, с. 5]. Также присутствуют попытки определить предмет и объект исследования технологии обучения как науки. Ю.Г. Фокин называет предметом исследований технологии обучения закономерности и процедуры постановки дидактических задач, предусматривающих достижение объективно диагностируемых результатов обучения, в сочетании со способами разработки технологических предписаний для преподавателей, способствующих реализации дидактической задачи

занятия», а объектом исследования «процессы постановки и реализации решения дидактических задач преподавателями высшей школы с учётом известных дидактических, психологических и эргономических закономерностей» [296, с. 137]. В.И. Загвязинский называет предметом педагогической технологии, которую он более склонен называть обучающей, в самом общем виде область знания, которая охватывает сферу практического взаимодействия учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе чёткого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приёмов обучения [82].

Тем не менее, более обоснованным является причисление технологии не к отдельной науке, а к направлению дидактики [208, с. 592].

Уровень учебной дисциплины

В основное содержание методики обучения предмету как учебной дисциплины входят: 1) история отечественных и зарубежных методов обучения; 2) практическое, образовательное и развивающее значение учебного предмета для личности 3) задачи и место предмета в системе образования; 3) цели и содержания учебного предмета, научное обоснование отбора учебного материала; 4) принципы, методы и организационные формы обучения; 5) закономерности обучения различным аспектам предмета; 6) профессиональные требования к учителям данного предмета. В ряду вузовских дисциплин методика тесно связана с общей теорией обучения – дидактикой. В методике обучения конкретному предмету априори проявляется соответствующая специфика.

В свою очередь технология как предметная область в системе высшего образования призвана «вводить студентов в пространство современных способов организации различных технологических операций в системе своей будущей профессиональной деятельности» [32, с. 27].

Уровень системы/метода обучающей деятельности педагога

Наибольшее отождествление технологии и методики обучения проявляется именно на уровне системы обучающей деятельности. Приведём в качестве примера некоторые определения. Технология обучения – «совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации» [213, с. 5], «процесс, который выражается в виде соответствующей методики, реализуемой в определённой последовательности действий обучаемого и педагога с целью приобретения обучаемым знаний и опыта, соответствующих определённому уровню, требованиям» [79, с. 107]. Методика – «совокупность форм, методов и приёмов работы учителя, т.е. «технология» профессионально-педагогической деятельности преподавателя» [5, с. 151]. В Большой современной энциклопедии «Педагогика» указывается, что технология обучения наряду с осуществлением функции направления дидактики может обозначать технологически разработанную обучающую систему, систему методов и приёмов какого-либо учителя, методику и отдельные методы воспитания [208, с. 592].

Если говорить о методике как о походе к обучению, то понятия «методика» и «технология» действительно близки (особенно если речь идёт о педагогической технологии), но необходимо оговаривать, что в термин «технология» вкладывается учёт принципа технологичности в методической системе обучения, большая направленность на эффективный результат. Интересное образное сравнение рассматриваемых категорий проводит С.И. Галаган: «Методика – облако с дождем и зарядами, которыми я владею оперативно, двигаясь над грядкой, технология – набор молотков, которые надо еще взять, вставить в машинку для удара, и по нужному месту ударить – механистично и долго ... зато четко описуемо» [281].

Периодически в научной печати затрагивается вопрос о возможности идеализации, совершенствовании методики, «превращения» её в технологию. Существующие точки зрения таковы:

1. Метод может называться технологией, но далеко не каждый. Не всякая методика может быть при определённых условиях преобразована в технологию. «Какие-то части методики докручиваются до технологии, какие-то нет» [113]. То есть технологией может называться методика более высокого уровня, качества, эффективности.

2. Ни педагогический опыт, ни методические разработки не утрачивают своей значимости, они должны лишь получать новую «технологическую» оболочку и новые обоснования. Эффективность методики зависит от степени её технологичности. «При повторяемости методики в опыте разных носителей и в вариативных контекстах из неё можно вычленить то объективное начало, которое будет «работать» в любых руках и на любом предметном содержании, поскольку является технологичным» [124, с. 194]. То есть, речь идёт не о необходимости превращения методики в технологию, а о придании ей такого качества как технологичность, что возможно при соблюдении технологического цикла.

3. Преобразование методики в технологию невозможно в силу слишком большой разницы. «Предметом методики являются методы обучения, та или иная их композиция. Технология обучения – это коренная перестройка всего, что касается процесса обучения, принципиально иной подход к его организации» [140, с. 24].

Вышеназванное относится к методике как обучающей системе педагога.

Представим основные задачи методики обучения в контексте технологизации образования на каждом из уровней (таблица 8), расширив рамки методики как учебной дисциплины до цикла профессионально-методической подготовки.

Важными являются и вопросы взаимосвязи, наличия «точек соприкосновения» методики и технологии обучения. Объединяющей характеристикой технологии и методики обучения нередко называют системность. «Можно предположить следующее решение этой проблемы: и технология, и методика обладают системностью (т.е. в их основе должна

лежать система научных законосообразных положений), но идеальная технология обладает жёстко определённой системой предписаний, гарантированно ведущих к цели (это, например, система программированного обучения), т.е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а, следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т.е. даже идеальная методика не обладает инструментальностью» [82, с. 95].

Таблица 8 – Задачи методики по отношению к технологиям обучения предмету

<i>Уровни методики обучения</i>	<i>Задачи методики по отношению к технологиям обучения предмету</i>
Методика обучения как наука	<ul style="list-style-type: none"> – разработка классификаций технологий обучения; – определение эффективных технологий обучения; – обобщение результатов научных исследований по технологизации в учебном обеспечении (для подготовки учителей и для обучения школьников).
Методика обучения как учебная дисциплина / Профессионально-методическая подготовка	<ul style="list-style-type: none"> – ознакомление с технологиями обучения предмету; – обучение отбору технологий обучения предмету; – развитие технологических умений будущего учителя; – обучение разработке технологий обучения предмету; – обучение реализации технологий обучения предмету; – первичная апробация технологий обучения предмету; – наблюдение за реализацией технологий обучения.
Методика обучения как система обучения педагога	<ul style="list-style-type: none"> – совершенствование технологической культуры и технологических умений в обучающей деятельности.

В случае, если система действий по реализации образовательной концепции или системы отличается вариативностью и гибкостью, то её называют методической. Наличие более жёсткой алгоритмической последовательности действий с нацеленностью на получение гарантированного результата позволяет называть их технологией. При этом автор цитаты утверждает, что и идеальная методика, и идеальная технология встречаются редко. Далее, переформулируя мысль В.И. Загвязинского, можно говорить о том, что дидактическая система низкого уровня инструментальности

представляет собой методику, а дидактическая система высокого уровня инструментальности – технология. Инструментальность, обеспечивающая воспроизводимость технологии и гарантированность результатов, предусматривает «проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определённости шагов, операций, ведущих к цели» [82, с. 96]. По мнению В.Г. Гайфуллина, с которым сложно не согласиться, технологизация обучения применялась всегда, но ее уровень обычно соответствовал уровню развития методики. Тематическое планирование, поурочное планирование, проверочные и контрольные работы – атрибуты технологизации учебного процесса. Однако более высокий уровень развития методической науки способствовал разработке целенаправленных технологий. «Степень совершенства технологии зависит от уровня развития методики. Технология обучения позволяет управлять процессом обучения, получать результаты в соответствии с запланированными целями. Пренебрежение выводами методических и дидактических исследований лишает серьезной теоретической основы технологизации обучения» [54].

Далее (таблица 9) автором диссертационного исследования обобщённо представлено соотношение видов технологий (образовательная технология и технология обучения) и близких к ним педагогических категорий.

Таблица 9 – Технологии и тождественные им категории

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ/ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	≈ стратегия обучения, подход к обучению
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ	≈ метод обучения
	= компонент методической системы (системы обучения)

Понимание целесообразности тенденции технологизации побудило теоретиков к поиску и обобщению возможностей и механизмов её практической реализации. Например, Г.В. Лаврентьев и Н.Б. Лаврентьева отмечают три возможных направления технологизация предметного обучения:

– в плане создания и внедрения новых систем предметного обучения, отвечающих принципам технологизации;

– в плане применения общепринятых и инновационных технологий в учебном процессе предметного обучения;

– в плане разнообразного их комбинирования в методической системе научения химии, физике, ботанике и т.д.» [144].

Также с целью придания «технологичности» профессиональной подготовке учителя предлагается осуществлять технологическую и профессионально-методическую подготовку как единую по существу профессионального значения и содержанию систему на завершающей стадии. При этом технологическая подготовка определяется как «процесс формирования у учителя специальных интегративных профессиональных качеств, освоения им теоретических и практических механизмов и приобретения необходимого опыта новой деятельности, определяющих готовность учителя к созданию и применению персональных педагогических технологий на основе субъектного опыта» [172, с. 10]. В итоге учитель научится осознавать свою роль в реализации технологий, научится разработке индивидуальной методической системы.

Средствами введения технологического компонента называются технологические предписания, технологические карты, алгоритмы. С их помощью учитель сможет реализовать собственную или выбранную методическую систему обучения. Данная методическая система станет научно обоснованной, но при этом сохранит авторский стиль. «Без технологического предписания методика остается эмпирической, или интуитивной» [297].

Ю.Г. Фокин сравнивает методику обучения с технологическим предписанием (описанием), которые, по его мнению, могут не совпадать. Технологическое предписание используется как информационная, дидактически обоснованная канва для разработки собственной методики на занятиях. Исследователь предлагает реализовывать субъективную методику преподавателя посредством объективно разработанного технологизированного

обучения (основанного на науке, а не на интуиции). Это предполагает: учёт исходного и требуемого состояния субъекта учения (до и после занятия), постановку дидактической задачи занятия, определение содержания конкретного занятия (объёма учебного материала) и требуемого уровня его усвоения, преобразование обычной программы учебной дисциплины в технологизированную, проведение процедур обоснованного выделения из содержания дисциплины содержания конкретного занятия [296, 297].

В условиях получения профессионального педагогического образования, когда осуществляется знакомство с технологиями, обучение применению известных технологий, обучение проектированию новых технологий и их первичная апробация, возможны следующие направления реализации технологизации профессионально-педагогической подготовки:

- введение специально выделенной технологической подготовки в структуру и содержание профессионально-педагогического образования;
- введение «технологического компонента» в систему профессионально-методической подготовки;
- введение «технологических» компонентов в содержание психолого-педагогической подготовки и профессионально-методической подготовки в профессиональном педагогическом образовании.

Г.И. Саранцев справедливо замечает, что разработанного понятийного аппарата педагогических наук вполне достаточно для раскрытия содержания объектов, охватываемых понятием «технология». Тем не менее, трудно принять его точку зрения о том, что «технология обучения есть способ функционирования методической системы обучения, а технология какого-либо процесса – это способ функционирования его в определенных условиях [243]. Более объективна точка зрения В.С. Идиатулина, утверждающего, что теоретической основой технологии обучения является «методика обучения как наука о методах преподавания, закономерностях обучения данной учебной дисциплине» [101].

Наиболее рациональное из трёх вышеназванных направлений технологизации – последнее (введение «технологических» компонентов в содержание психолого-педагогической подготовки и профессионально-методической подготовки в профессиональном педагогическом образовании). Если образовательные и педагогические технологии логично изучать в период психолого-педагогической подготовки, то технологиями обучения учебному предмету и особенностями их проектирования будущего учителя предпочтительно «оснастить» в период профессионально-методической подготовки. В методике как в вузовской дисциплине важно остановиться на тех технологиях, которые позволяют успешно осуществлять обучение предмету. Исходя из иерархии уровней технологий Г.К. Селевко, в методике обучения должны найти место два из трёх уровней педагогических технологий (частнометодический (предметный) и локальный (модульный) уровни). По мнению авторов издания «Педагогические технологии» [213] термин «частнопредметная педагогическая технология» уподобляется значению «частная методика» и является совокупностью методов и средств обучения и воспитания одному предмету. Локальная технология включает технологию урока, технологию отдельных видов и форм работы на уроке, технологии достижения частных дидактических задач.

С одной стороны, профессионально-методическая подготовка позволяет обеспечить учителя «техникой» реализации технологии. Для этого изучаются такие вопросы, как: иерархия упражнений (правильный их подбор и упорядочивание – технологическая операция), этапы обучающей деятельности в том или ином аспекте учебного предмета, преимущества и недостатки применения приёмов обучения. Но, с другой стороны, технологическому переосмыслению подлежат содержательное наполнение вузовского курса методики и технологии профессионально-методической подготовки учителя.

2.4. Признаки проявления тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя

Что касается предметного образования, то крупных научных исследований, обобщающих и характеризующих технологии обучения конкретным предметам в школе, пока нет (за исключением работ, в которых рассматривается применение информационных технологий). Нет и пособий для студентов педагогических вузов аналогичного содержания. Тем не менее, обнаруживаются выявление признаки проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя.

Обратимся к анализу и систематизации научных знаний в области технологизации предметного образования. Ещё в 30-х гг. прошлого века в учебной литературе по методике преподавания можно было встретить термин «техника» и не только в устоявшихся и по сей день употребляемых терминологических сочетаниях типа «техника чтения» и «техника перевода», но и «технические завоевания методических систем», «техника работы со словарём», «техника работы с грамматическим справочником», «техника проведения чтения» [6]. Сегодня в таких сочетаниях вместо термина «техника» употребляется «методика» (например, «методика обучения чтению»).

В современной учебной литературе термин «техника» не в синонимичном по отношению к «приёму» и «способу» значению иногда также встречается. Например, в вузовском учебном пособии Я.М. Колкера одна глава носит название «Техника проведения занятия» [125]. Под техникой преподавания авторы пособия понимают решение двух проблем: 1) обеспечение обратной связи и 2) интенсификацию урока. Данное понимание сути «техники проведения занятия» и изучение рекомендаций в содержании названной главы привело к выводу о том, что речь здесь идёт о технологии управления учебной деятельностью.

Признаками проявления «технологизации» в предметном образовании могут служить: существовавшая практика программированного обучения (*60-е годы XX века*), обращение теоретиков к вопросам управления усвоением предмета (*70-е годы XX века*). Программированное обучение развивалось в следующих направлениях: создание программированной учебной литературы безмашинного использования, разработка образцов обучающих машин и программ для внутреннего управления, создание программ для работы с ЭВМ. В *70-х гг.* интерес к программированному обучению и к программированным учебникам упал ввиду преобладания в учебниках тренировочных упражнений, линейного и однообразного характера продвижения по программе, трудоёмкости разработки, невозможности объяснить причины ошибок [5]. Если обратиться к отечественным книгам для учителя как компонентов УМК *60-х – 80-х гг. прошлого века*, то там можно обнаружить попытки запрограммировать в рекомендуемых планах уроков речевые действия (реакции) учеников, выделенные специально под заголовками типа Ученик 1, Ученик 2.

Термин «технология» для описания основ обучения начал употребляться довольно давно. Для примера обратимся к предметной области «Иностранный язык». Ещё в 1976 г. была опубликована статья Г.В. Роговой «Технология обучения иностранным языкам» [228]. В *80-х гг.* в книге Е.И. Пассова «Урок иностранного языка в средней школе» формулировка названия одной из глав содержит термин «технология» («Технология урока иностранного языка») [207]. В *90-х гг.* Е.И. Пассов также в названии одного из параграфов издания «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» прибегает к термину «технология» («Технология индивидуализированного обучения иноязычному говорению») [204]. В тот же временной период в пособии Г.В. Роговой, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахаровой «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» термин «технология» употребляется в формулировках названий уже нескольких глав («Технология обучения иностранному языку», «Технология обучения языковым знаниям и формирование навыков», «Технология обучения речевым умениям») [227].

Впрочем, в указанных учебных пособиях содержание «технологизированных» глав ничем не отличается от прочих, «нетехнологизированных». Такая же ситуация характерна и для других предметных областей.

Терминологическая мода на «технологии» в отечественной дидактике стремительно «сошла на нет», едва зародившись. Но *в начале текущего века*, когда технологизация уже была названа объективно существующей тенденцией современного образования, возникла необходимость в изучении и характеристике возможностей и механизмов её материализации в предметном образовании. Хотя в учебных пособиях по методике обучения настоящего периода термин «технология» почти не обнаруживается, наличие признаков проявления и прогрессирования тенденции технологизации очевидно.

Необходимо признать крайне ограниченное количество значимых научных исследований по использованию и проектированию технологий в предметном образовании. Среди новейших интерес представляет точка зрения Н.Д. Гальсковой относительно соотношения видов технологий и их возможной реализации в языковом образовании [55] (таблица 10). Она считает, что необходимость внедрения новых технологий обучения в языковое образование обусловлена требованиями и тенденциями современной системы образования в области иностранных языков, где главным становится не процесс преподавания (как в традиционном обучении), а процесс познания/учения, «включение в аутентичную продуктивную деятельность на иностранном языке».

Н.Д. Гальсковой выделено три направления в рассмотрении термина «технология». Первое направление (технологии в образовании) характеризуется ориентацией на расширяющиеся возможности технических средств в учебном процессе. Технологии в образовании играют большое значение в организации самостоятельной работы, креативной деятельности обучаемых, благоприятствуют созданию условий для самореализации.

Таблица 10 – Реализация направлений развития технологий в языковом образовании по Н.Д. Гальсковой

<i>Направления (аспекты) развития технологий</i>	<i>Основная типологическая особенность</i>	<i>Реализация (применение)</i>
Технологии в языковом образовании	используются возможности ТСО и новых информационных технологий	аудио/видеокурсы, компьютерные обучающие программы, Интернет-ресурсы, телекоммуникационные проекты, дистанционное образование/обучение и др.
Технологии обучения	«затрагивают» содержание и организацию учебного процесса, по своему значению близки к «методике обучения»	метод проектов, ролевые и деловые игры, креативные формы работы и др.
Технологии языкового образования	непосредственно не «затрагивают» учебный процесс, но влияют на языковое образование во всех его аспектах	языковой портфель, лингводидактическое тестирование

Втрое направление (образовательные технологии) связано с технологией построения самого учебного процесса по иностранному языку. Образовательные технологии отождествляются здесь с технологиями обучения. Отмечается, что «употребление термина «технология» в данном случае имеет весьма условный характер». К третьему направлению (технологии языкового образования) отнесены технологии, не имеющие ярко выраженной обучающей функции, которые могут реализоваться без применения технических средств, но при этом имеющие влияние на всё языковое образование, во всех аспектах его рассмотрения: как ценность, процесс, результат, система [55].

Выделение технологического компонента в методической компетенции (компетентности) учителя также можно расценивать как признак проявления тенденции технологизации профессионально-методической подготовки. Так, в структуре методической компетенции современного учителя иностранного языка Н.В. Языкова и С.Н. Макеева наряду с гностической, проектировочной, коммуникативно-организаторской, коммуникативно-обучающей, коррекционно-гностической и рефлексивно-гностической компетенциями

выделяет информационно-технологическую и конструктивно-технологическую компетенции. Под информационно-технологической компетенцией они понимают «способность и готовность использовать информационные технологии для решения методической задачи, в том числе путём создания собственного программного продукта», а под конструктивно-технологической компетенцией – «способность и готовность конструировать упражнения, опоры, средства наглядности, адаптировать учебный материал для решения методических задач» [321, с. 6-7]. Более того, данные исследователи среди функциональных ролей учителя (учитель-исследователь, учитель-практик) называют роль учителя-технолога.

Рядом исследователей (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, Н.Д. Гальскова) были названы качественные ориентиры, позволяющие вычленить современные образовательные технологии:

- вовлечение каждого учащегося в активный познавательный и информационно-коммуникационный процесс, в том числе и прежде всего с помощью средств современных информационных технологий;
- создание условий для применения каждым обучаемым приобретённых знаний;
- помощь учащимся в осознании того, где, как и с какой целью могут применяться приобретённые знания на практике.

В последнее десятилетие появились единичные научные исследования, в которых, так или иначе, описываются основы использования в образовательном процессе технологий обучения иностранным языкам. По целевой ориентации данные работы могут быть условно разделены на две группы:

1. ориентированные на описание механизмов подготовки студентов языковых факультетов к использованию технологий в будущей профессионально-педагогической деятельности [298, 317];

2. косвенно ориентированные на комплексное описание основ технологизации языкового профессионально-педагогического образования: интегрированная лингводидактическая технология [136], формирование

информационной культуры [64] и технологической культуры будущего учителя [114-117], технолого-педагогическая подготовка учителя в педвузе [106].

Е.И. Пассов, обращавшийся к проблемам технологии обучения ещё в 80-е гг. – 90-е гг. прошлого века, в первом десятилетии текущего века конкретизировал свои представления в данной проблеме исследования. Он, например:

- называет приём обучения единицей технологии [205, с. 28];
- утверждает, что система профессиональной подготовки учителя должна соответствовать технизации гуманитарного образования, которая осуществляется по двум линиям: включение курсов управления, а также использование техники в учебном процессе [205, с. 180];
- вводит понятие «технологический квадрат» (ТК) как модели реализации технологии диалога культур [205, 206];
- даёт определение понятию «коммуникативная технология» [205, 206].

Коммуникативная технология трактуется им как «такое ведение урока, когда образовательный процесс основан на общении, которое трудно или невозможно расчленить на отдельные упражнения: они как бы сливаются в единый комплекс» [205, с. 214].

Требования ФГОС ВПО для подготовки учителей и преподавателей указывают на неизбежность технологизации, смещение акцентов с теории на технологии обучения. Во введении диссертационного исследования перечислены профессиональные компетенции, которыми должны владеть выпускник-бакалавр и выпускник-магистр по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Не менее важен анализ наличия знаний возможных технологий и степени готовности будущих и практикующих учителей к их использованию. В течение 3-х лет среди студентов 4-х – 5-х курсов Томского государственного педагогического университета проводилось специальное исследование с целью определения самооценки старшекурсниками готовности к профессионально-педагогической деятельности, выявления уровня их профессиональных

ожиданий перед педагогическими практиками, знаний и умений применения технологий обучения. К старшим курсам и к началу первой педагогической практики заканчиваются все основные дисциплины психолого-педагогического цикла, таким образом, старшекурсники «снабжены» всеми обязательными теоретическими знаниями. Они уже имеют опыт участия в конкурсах и Олимпиадах по специальности, способны оценить уровень своих учебных достижений, сформулировать свои профессиональные ожидания и спрогнозировать возможные трудности в будущей педагогической деятельности. Предложенная старшекурсникам анонимная анкета содержала следующие задания и вопросы: Перечислите образовательные технологии, которые Вы знаете. Перечислите образовательные технологии, которые Вы бы хотели применить на практике в школе. Хотели бы Вы применять информационные технологии? Если да, то какие?

Просьба назвать и перечислить образовательные технологии, которые бы хотелось применить на практике в школе, ожидаемо выявила незнание таковых у подавляющего большинства студентов (2/3). Вообще не дали ответов на второй вопрос около 30 % опрошенных. Среди названных технологий: здоровьесберегающие, инновационные, коммуникативные, ИКТ. Ответы на 3-й вопрос позволили составить рейтинг, представленный в таблице 11.

Таблица 11 – Информационные технологии, которые студенты хотели бы использовать в учебном процессе

Видео	23 %
Мультимедиа, компьютерные программы (обучающие, тестирующие, игровые)	23 %
Интернет	20,5 %
Презентации в программе Power Point	13,5 %
Аудио	9 %
Электронные справочники, словари	7 %
Интерактивная доска	2 %

Одновременно проводилось анкетирование учителей первой и высшей категорий разных школ г. Томска и Томской области (возрастные рамки: 30-55

лет). В анкету среди прочих были включены вопросы, касающиеся применения технологий в учебном процессе, а именно: Какие технологии Вы используете в учебном процессе? Какие технологии Вы бы хотели использовать в учебном процессе?

Многоопытные и высококвалифицированные учителя проявили большую осведомлённость в знании видов технологий, о чём свидетельствует меньшая доля отказов от ответов (в отличие от старшекурсников, она составила 1/3 от общего количества анкетированных). Часто под технологией учителя понимают средства обучения, методы, подходы, формы и виды деятельности, и даже компетенции. Например, технологиями были названы документальные и художественные фильмы, контрольные срезы, лабораторные работы, проектор, межпредметный и компетентностный подходы, обучающие компьютерные программы, коммуникативная компетенция, работа с компьютером. Приоритет был отдан информационным технологиям. Среди наиболее часто упоминаемых технологий – информационные, игровые, здоровьесберегающие, кейсовая, проектная. Выявлен факт приверженности учителя к одной-двум технологиям.

Принимая во внимание вышеназванную специфику технологизации образовательной сферы, а также специфику сформулированных задач ПМП по отношению к технологиям обучения предмету, были определены ведущие направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя (схема 4).

Это – 1) использование практико-ориентированных технологий в профессионально-методической подготовке; 2) развитие технологических умений будущего учителя. То есть, с одной стороны, технологии выступают средством, основой модернизации профессионально-методической подготовки, а с другой стороны, – объектом изучения и овладения будущими учителями в период вузовского обучения, что впоследствии позволит им самостоятельно разрабатывать и применять технологии обучения предмету в профессиональной деятельности. Реализация названных направлений предусматривает технологическое переосмысление учебного содержания профессионально-

методической подготовки и работы с дидактическим инструментарием (основами) обучения предмету.

Схема 4 – Направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя (ПМП)



Данным направлениям посвящены третья и четвёртая главы диссертационной работы.

ВЫВОДЫ КО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Ведущими в терминологическом аппарате описания технологизации в диссертационной работе признаны понятия «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологичность», «технологическое умения», «технология».

Ключевое понятие исследования «технологизация» определяется как современное направление эффективного содержательного и процессуального преобразования образовательного процесса, направленное на его оптимизацию и рационализацию, предусматривающее: совершенствование уровня технологической культуры педагога, активное проектирование и реализацию образовательных технологий, учёт «технологических» принципов в процессе обучения. К нечасто употребляемым и недостаточно изученным на предмет адекватности определений и научно-практической значимости отнесены понятия «технологический цикл», «технологический шаг», «технологический уровень», «технологические микроструктуры», «технологическое средство».

Было установлено, что преимущества и необходимость технологизации образовательной сферы активно изучаются не только в педагогике, но и психологии, экономике, социологии. Основной причиной появления чрезмерного количества видов технологий объясняется тем, что ими ошибочно называют любую педагогическую практику, педагогический опыт, частные методические разработки и рекомендации. В данной работе технология обучения определяется как управление процессом обучения на основе технологичного использования дидактического инструментария с целью гарантированного достижения как минимум нижней границы предварительно конкретизированных результатов обучения. Причиной неопределённости её места в системе дидактических категорий выступает промежуточное место между средством обучения и подходом к обучению. Предложено разделять моноинструментальные (полицелевые), моноцелевые (полиинструментальные) и инструментально-целевые технологии обучения.

Принимая во внимание часто встречающееся неоправданное отождествление технологии и методики обучения, предлагается осуществлять сравнение их понятийно-функционального соотношения на уровневой основе (отрасль педагогической науки, учебная дисциплины в содержании профессионального педагогического образования; система/метод обучающей деятельности педагога). На каждом из указанных уровней методикой решается

круг задач относительно технологии как инструментария обучения. Задачами профессионально-методической подготовки по отношению к технологиям обучения являются: ознакомление с технологиями обучения предмету; обучение отбору, разработке и реализации технологий обучения предмету; первичная апробация технологий обучения предмету; наблюдение за реализацией технологий обучения; развитие технологических умений учителя).

Признаками проявления тенденции технологизации предметного образования являются: употребление терминов «техника обучения» в учебной литературе; научные публикации и учебные издания для подготовки учителей в, содержащие понятия «технология обучения»; существование программированного метода обучения и программированных учебников; попытки исследователей описать механизмы управления овладением предметом. Исследование показало, что на фоне того, что во ФГОС ВПО акцентируется необходимость применения предметных технологий обучения и появляются отдельные исследования по технологической культуре учителя, современные педагоги знают ограниченное количество технологий обучения и владеют ими в ограниченном количестве.

Определены ведущие направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя: использование практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки и развитие технологических умений будущего учителя.

Глава 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

В задачи третьей главы входит:

– обоснование отбора практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки;

– характеристика каждой из отобранных технологий профессионально-методической подготовки;

– определение дидактического «ядра» каждой технологии и «переходных» элементов (от технологии к технологии);

– описание возможностей разработки учебного обеспечения профессионально-методической подготовки, позволяющего реализовать отобранные технологии (классификации видов заданий, их группировка и пр.).

При отборе практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя учитывались:

1. требования современного Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования относительно подходов и методов обучения в профессиональной педагогической подготовке (бакалавриат, магистратура);

2. существующие (описанные в научно-педагогической литературе) комплексы технологий для профессиональной вузовской подготовки;

3. предлагаемые в научно-педагогической литературе принципы отбора технологий профессионально-ориентированного обучения;

4. технологии, отвечающие принципу технологичности обучения;

5. технологии, соответствующие задачам современной профессионально-методической подготовки;

6. технологии, для которых можно разработать соответствующую учебное обеспечение, позволяющее обеспечить большую технологичность подготовки;

7. технологии, названные наиболее эффективными преподавателями методики, практикующими учителями и преподавателями.

3.1. Обоснование отбора практико-ориентированных технологий для профессионально-методической подготовки учителя

Что касается существующих комплексов технологий для профессиональной вузовской подготовки безотносительно к направлению подготовки и профилю вуза (таблица 12), то их анализ позволяет выявить наиболее часто упоминаемые, «популярные» технологии.

Таблица 12 – Профессионально-ориентированные технологии обучения (подготовки)

<i>Группы профессионально-ориентированных технологий</i>	<i>Виды технологий</i>
Технологии активизации обучения в высшей школе [264]	технология контекстного обучения;
	технология проблемного обучения;
	технология проектного обучения;
	игровые технологии обучения; технология обучения через дискуссию.
Современные образовательные (обучающие) технологии [82]	поисково-исследовательская (задачная) технология;
	технология критериально-ориентированного обучения;
	имитационная (моделирующая) технология обучения (неигровые и игровые методы); информационные технологии в образовании.
Интерактивные технологии обучения студентов [226]	«мозговой штурм»;
	метод проектов;
	ролевые и деловые игры;
	метод «круглого стола»; кейс-стади.
Технологии, активно используемые в системе среднего и высшего профессионального образования [144]	группа технологий развивающего обучения: проблемное, дискуссионное;
	группа информационно-педагогических технологий: программированное, алгоритмическое, компьютерное обучение, медиатехнологии.
	технологии, основанные на индивидуально-дифференцированном подходе: технология полного усвоения, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, адаптивные системы обучения и др.;

	технологии сотрудничества: игровые, коллективного взаимообучения, парацентрическая, коллективной мыследеятельности;
	технологии обучения в нетрадиционных системах организации учебного процесса: пилотные формы обучения, кооперированное обучение, обучение по проблемам межпредметных связей и др.;
	технологии укрупнения дидактических единиц: блочно-модульное, цельноблочное обучение, технология интегративного обучения, интегральная технология и др.
Технологии профессиональной переподготовки учителя иностранного языка (с позиции деятельностного, компетентностного и коммуникативно-когнитивного подходов) [171]	технологии обучения в сотрудничестве;
	когнитивно-коммуникативные технологии;
	контролирующие технологии;
	информационно-коммуникационные технологии;
	здоровьесберегающие технологии.
Технологии профессионального педагогического образования [149]	проблемное обучение;
	творческое проектирование педагогической деятельности;
	задачи для обучения педагогической эвристике.
Базовые технологии учителя инновационной школы (концепция личностно-ориентированного образования) [214]	задачный подход;
	учебный диалог как способ подготовки учителя к личностно ориентированному педагогическому общению;
	учебная имитационная игра, связанная с подготовкой к созданию ситуаций, актуализирующих личностные функции обучаемых.
Технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей (математики) [127]	традиционные технологии (активного обучения, дидактической игры, проблемного обучения);
	инновационные технологии (обучение на базе компьютерных телекоммуникаций, технологии виртуального обучения).
Технологии обучения в высшей школе [14]	проблемное обучение;
	концентрированное обучение
	модульное обучение;
	развивающее обучение;
	игровое обучение;
	ассоциативные модели обучения;
	условно-рефлекторные модели обучения;
	программированное обучение;
	модульно-рейтинговые технологии;
	технологии коллективных способов обучения;
	технология личностно-ориентированного обучения;
	технология знаково-контекстного обучения;
	технология витагенного обучения;
технология интегрированного обучения;	
этнопедагогические технологии;	
технология дистанционного обучения;	

	технология сетевых моделей;
	технология фреймовых моделей;
	проблемно-модульные технологии;
	технология задачного подхода.

Уже этого количества групп профессионально-ориентированных технологий достаточно для вывода о том, что в вузовской подготовке приоритет отдан игровой, задачной, проблемной и информационной технологиям.

Ряд исследователей не конкретизируют чётко комплекс профессионально-ориентированных технологий вузовской подготовки, но называют их в качестве основ решения тех или иных задач в контексте профессионального образования. Так, Е.В. Змиевская подчёркивает, что «моделирование будущей профессиональной деятельности предполагает самостоятельное решение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы» [94, с. 17]. Таким образом, она опосредованно говорит о важности задачной и имитационной технологий.

Значимой для данного диссертационного исследования является точка зрения В.И. Земцовой, связывающей учебно-методические задачи (а, значит, задачную технологию) с возможностью реализации принципа технологичности в методической подготовке: «Принцип технологичности методической подготовки направлен на системное применение научно-педагогического знания к практическим задачам формирования методической готовности учителя. Технологический процесс методической подготовки – последовательность действий (операций), каждое из которых основано на научно-педагогической деятельности преподавателя и учебно-методической деятельности студента на основе комплекса учебно-методических задач» [90, с. 68]. Впрочем, задачная технология по сравнению с другими технологиями наиболее часто упоминается в качестве эффективной (но слабо воплощаемой в учебном обеспечении) основы профессиональной методической подготовки учителя.

А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева [52], рассматривая базовые формы организации деятельности студентов, называют семиотические, имитационные и социальные обучающие модели. Семиотические модели включают задания, задачи и проблемные ситуации, на основе имитационных моделей студенты соотносят учебную информацию с профессиональной деятельностью, в социальных обучающих моделях используются коллективно-распределенные формы общения и диалогического взаимодействия. Здесь можно усмотреть задачу технологию, имитационную технологию и технологию диалогового взаимодействия.

Ввиду того, что частотность употребления, «популярность» технологии является далеко не единственными и не решающими принципами отбора, обратимся к предлагаемым в современной научной и учебной вузовской литературе принципам отбора технологий вузовской профессионально-ориентированной подготовки педагогов.

Е.В. Лопанова в диссертационном исследовании «Актуализация педагогических технологий в развитии профессионально-педагогического мышления» [160] останавливается на следующих критериях выбора технологии обучения: целевая ориентация, учёт специфики содержания, индивидуализация и дифференциация обучения, готовность педагога к реализации технологии, экономичность, материально-технологическая обеспеченность.

Т.А. Дмитренко обобщила важнейшие на её взгляд характеристики профессионально-ориентированных технологий в высшей педагогической школе, определяющие их выбор: результативность, экономичность, эргономичность/психогигиеничность, создание высокой мотивации к изучению предмета, использование новейших достижений дидактики, повышение информативной ёмкости содержания обучения, развитие общеучебных навыков, учебно-методическое сопровождение, обеспечение высокой мыслительной активности обучающихся [70].

В результате изучения данных и других точек зрения на принципы отбора технологий и требования к ним (например, В.И. Загвязинского, М.М. Левиной,

Е.С. Полат) в диссертационном исследовании были обобщены те требования, которым должны соответствовать технологии профессиональной методической подготовки учителя:

- активизация обучения;
- возможности моделирования будущей профессиональной деятельности;
- возможность самостоятельного принятия решений студентами;
- высокий теоретический уровень учебного материала;
- гарантия качества подготовки;
- гарантия увеличения скорости и глубины переработки информации;
- интенсификация подготовки;
- комплексное решение задач подготовки;
- личностная направленность;
- междисциплинарная направленность;
- обеспечение прогресса в когнитивном развитии;
- обеспечение связи с профессиональной деятельностью учителя в классе;
- повышение мотивации к будущей профессиональной деятельности;
- практическая направленность;
- проблемный характер учебного материала;
- развивающий характер;
- развитие профессиональной направленности мышления студентов;
- развитие профессиональной эрудиции;
- сочетаемость технологий друг с другом.

Также во внимание было принято содержание отечественных и зарубежных практикумов и практико-ориентированных пособий для профессионально-методической подготовки учителя, где технологии отдельно не вычлняются, однако их элементы (технологическое ядро) в той или иной степени представлены. В результате был определён круг ключевых профессионально-ориентированных технологий, хотя между ними

обнаруживаются переходные элементы (инструментарий, элементы, связующие технологии друг с другом, обеспечивающие преемственность и последовательность использования).

Ключевыми технологиями профессионально-методической подготовки, таким образом, были определены (в порядке последовательности укрупнения дидактического ядра технологии):

1. задачная технология – ЗТ;
2. имитационная (моделирующая) технология – ИМТ;
3. проектная технология – ПТ;
4. технология мастер-класса – ТМК.

Отчасти подтверждение обоснованности выбора названных технологий именно для области языкового профессионально-педагогического образования можно найти в следующей цитате М.А. Кармановой: «Изменение качества технологической подготовки требует исследования педагогических условий, необходимых для становления мастерства будущего учителя в осуществлении педагогической деятельности, базирующейся на применении игровых, диалоговых, задачных технологий обучения» [106, с. 4]. В таблице 13 отобранные технологии расположены в последовательности от наиболее простой (задачной) до наиболее сложной (мастер-класс), указано ядро каждой их технологий и промежуточный дидактический инструментарий (от технологии к технологии).

Сложность технологии и её ядра определялась продолжительностью разработки (подготовки) и выполнения задания, уровнем продуктивности и самостоятельности выполняемых учебных и профессионально-методических действий, комплексностью методических умений, необходимых для их выполнения.

Переходные элементы могут быть явно и неявно выраженными. Иногда трудно объективно определить границы между дидактическим инструментарием, а соответственно, между технологиями. Так, учебную методическую задачу нередко отождествляют с проблемной ситуацией.

М.М. Левина, например, оперирует термином «проблемная задача» [149, с. 170]. В то же время отдельные игровые элементы могут содержаться и в учебных методических задачах. Задачи, не имеющие точного решения, требующие рассуждения, анализа проблемы «переходят» в проблемную ситуацию, методическое задание. Очень точное обоснование данному явлению даёт М.Н. Ахметова: «Задачная форма организации учебного процесса – это ближайшая зона развития педагогического профессионализма. Она находится «ровно посередине» между информационно-знаниевой с алгоритмическими предписаниями и проблемной («открытой» ситуацией, в которой у человечества может не быть ответа на поставленный вопрос)» [14, с. 201].

Таблица 12 – Технологии профессионально-методической подготовки учителя

<i>Уровень / Технология</i>	<i>Ядро технологии</i>	
ЗАДАЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ (ТЗ)	УЧЕБНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА (УМЗ)	
<i>Промежуточный дидактический инструментарий</i>	↓↓↓ <i>УМЗ с игровыми и ролевыми элементами, УМЗ с открытым ответом.</i> ↓↓↓	
ИМИТАЦИОННАЯ (МОДЕЛИРУЮЩАЯ) ТЕХНОЛОГИЯ (ИМТ)	Игровые методы: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА (ПИИ)	Неигровые методы: ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ (ПС)
<i>Промежуточный дидактический инструментарий</i>	↓↓↓ <i>Дискуссии, «мозговые штурмы», методические микро-исследования, разработка планов, программ и курсов обучения</i> ↓↓↓	
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ (ПТ)	УЧЕБНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ (УМП)	
<i>Промежуточный дидактический инструментарий</i>	↓↓↓ <i>Научно-исследовательские проекты, педагогический эксперимент, анализ учебных программ и материалов, разработка методических рекомендаций и дидактического обеспечения, публичные выступления, обобщение опыта, презентации.</i> ↓↓↓	
ТЕХНОЛОГИЯ МАСТЕР-КЛАССА (ТМК)	УЧЕБНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ МАСТЕР-КЛАСС (УММ)	

В научно-педагогической литературе в проектировании и проектной деятельности неизменно усматривают технологическую составляющую. Проектирование называют технологической основой целого ряда профессий, компетенция которых находится в социально-культурной, социально-педагогической плоскости: «Проектная составляющая определяет сущность всех технологий социально-гуманитарной направленности» [145, с. 3]. Педагогическое проектирование относят к технологическому творчеству, самому сложному виду педагогического творчества. Оно предполагает поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций [211].

Проектная технология имеет непосредственную связь с проблемным обучением. Нередко её (преимущественно с формулировкой «метод проектов») относят к проблемному обучению, включая в группу технологий проблемного обучения. Первоначально он также назывался методом проблем. Частично специфику проектной технологии относительно проблемного обучения охарактеризовал К.Л. Свечников: «Метод проектов предполагает рассмотрение проблемы в ее развитии, с одной стороны, и оформление результатов ее решения с другой. Этим он отличается от других проблемных методов, не предусматривающих подобного завершения работ» [247, с. 13]. При этом он подчёркивает, что проблемная ситуация составляет дидактическое ядро метода проектов. К данным особенностям можно добавить ещё ряд существенных отличий проектной технологии от имитационной (моделирующей) технологии, в основе которой лежат проблемные ситуации. Если в ИМТ формулируется готовая проблемная ситуация как стимул, основа для последующего поиска вариантов её решения, то в ПТ такая ситуация изначально не предлагается, а предполагается её поиск. Если в ИМТ оформление результатов решения проблемной ситуации несущественно и необязательно, а вариантов решения может быть несколько, то в ПТ – наоборот. Также можно утверждать, что в одном проекте, как правило, решается комплекс ситуаций, значительнее и масштабнее, чем в ИМТ. Более того, подготовка и реализация проекта

базируются на реальных, а не моделируемых ситуациях.

Нельзя не заметить, что проектная технология пока практически не представлена в учебном обеспечении профессионально-методической подготовки учителя.

Технология мастер-класса (ТМК) относится к технологиям активного обучения (активным методам). Мастер-класс может характеризоваться наличием ряда элементов, свойственных и для имитационной (моделирующей) технологии: имитация, моделирование, игровые элементы. Также посредством мастер-класса демонстрируется, как может быть успешно решен комплекс методических задач или проблемных ситуаций. Привлечение игровых элементов здесь возможно (как форма проведения мастер-класса), однако ТМК ориентирована не на вымышленные (возможные), а на реальные профессиональные задачи и ситуации, большинство из которых основаны на профессиональном педагогическом опыте.

Отобранные технологии должны реализовываться системно, в процессе всей профессионально-методической подготовки, дополняя друг друга. Ведущим условием обеспечения сочетаемости, регулярности их использования является наличие соответствующего учебно-методического обеспечения.

В последующих параграфах третьей главы охарактеризованы отобранные технологии профессионально-методической подготовки учителя, обозначены основы разработки соответствующего учебного обеспечения профессионально-методической подготовки учителя на основе данных технологий.

3.2. Классификация и использование учебных методических задач в профессионально-методической подготовке учителя

Понятия «дидактическая задача», «методическая задача» и тождественные им понятия «учебно-методическая задача», «учебная методическая задача» как единицы учебной деятельности по овладению методическим, профессионально-педагогическим мастерством требуют

уточнения определений и сравнительной характеристики. Многие существующие классификации учебных методических задач (УМЗ) нуждаются в пересмотре, так как степень полноты их систематизации недостаточна.

В издании «Педагогика: Большая современная энциклопедия» понятие «задача» трактуется следующим образом: «Задача – цель, поставленная в конкретных условиях, требующая применения известного или изобретения нового способа для её решения. Для решения задачи необходимо преобразовать эти условия согласно определённой процедуре. Задача включает в себя цель (требование), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе» [208, с. 164]. Уточняя виды заданий, В.С. Аванесов, автор теории педагогических заданий, обобщает понятие «задание», называя его генерализующим, родовым по отношению к понятиям «упражнение», «задача» [1].

Нередко в научной литературе встречаются терминологические словосочетания «учебное задание» и «учебная задача», хотя не всегда это способствует уточнению детерминированного понятия. Учебное задание определяется как «вид поручения педагога учащимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные (теоретические и практические) действия» [315, с. 373]. В данном источнике подчёркивается, что единой общепринятой классификации заданий пока не существует в силу множества их функций.

Электронный гипертекстовый словарь методических терминов предлагает следующее определение термина «задача»: «В тестологии это разновидность тестовых заданий, предполагающих обоснование избранного решения. Согласно функциональной теории деятельности (А.Н. Леонтьев) задача – это данная в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе. Между этими элементами существуют

определенные связи и зависимости, за счет которых осуществляются поиск и определение неизвестных элементов через известные. При описании хода решения задачи нужно указывать и действия, и операции, реализующие их» [57].

Понятие «задача» встречается в следующих терминологических сочетаниях: «учебная задача», «познавательная задача», «учебно-познавательная задача», «проблемная задача/проблемное задание», «творческая задача», «педагогическая задача», «дидактическая задача», «методическая задача», которые, в свою очередь, могут иметь дальнейшее «расширение» (например, «учебная методическая задача», «учебно-методическая задача»).

В содержании дисциплин педагогического, методического цикла ключевыми единицами учебной деятельности выступают «учебная задача», «педагогическая задача/ситуация», «методическая задача». Рассмотрим определения понятий «учебная задача», «педагогическая задача», «методическая задача», содержащиеся в педагогических словарях и энциклопедиях, научной и учебной литературе по педагогике, методике, теории обучения. Наиболее частотным с точки зрения употребления и научного изучения является понятие «учебная задача», признанная самостоятельной дидактической категорией [196]. Именно данное понятие представляется исходным для классификаций задач любого вида. А.М. Новиков, абсолютно обоснованно утверждая, что «все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач», называет учебную задачу «минимальной «клеточкой» учебного процесса – минимальным учебным проектом для обучающегося», и упоминает при этом существование и противоположной точки зрения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), согласно которой под учебной задачей понимается только формирование у обучающихся обобщенных способов действия, а всё остальное называется «учебными ситуациями» [196]. Педагогические и методические задачи, включаемые в дисциплины психолого-педагогического и методического цикла профессиональной подготовки

студентов педвузов, также заслуживают всестороннего рассмотрения. «...» в гуманитарных предметах иногда практикуется решение задач (...), но не всегда они могут трактоваться как учебные, поскольку чаще всего имеют эпизодический, конкретный, единичный характер и служат в качестве частной иллюстрации к какому-то общему теоретическому положению» [16, с. 14]. Понятие «методическая задача» в специальной литературе встречается, но количество его определений ограничено. Приведённые далее примеры немногочисленных определений «методической задачи» как категории учебной деятельности и средства обучения студентов в контексте их методической, профессиональной подготовки представляются недостаточно развёрнутыми и полными.

Методическая задача – это «объект педагогического действия, содержащий требования осмысления и практического применения предметных знаний посредством определённого инструментария» [251, с. 96]; «задача, содержание которой берется из определенной деятельности» [120].

Т.И. Ковтунова, характеризуя содержание понятия «методическая задача», подчёркивает, что методическая задача «предназначена для использования в учебном процессе, и целью этого использования является не нахождение собственно решения задачи, а овладение при этом специальными знаниями и умениями, в данном случае, усвоение знаний, принципов, идей, которые являются основой решения задачи или могут быть выявлены по ходу ее решения, усвоение приемов, путей, способов, даже вариантов решения, формирование и отработка тех или иных практических умений и навыков, которые в дальнейшем могут послужить опорой для эффективного разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности» [119].

Наряду с понятием «методическая задача» сосуществуют понятия «учебная методическая задача», «учебно-методическая задача», «учебно-профессиональная задача».

Термин «учебная методическая задача» синонимичен термину «методическая задача». Уместное дополнительное определение «учебная»

предназначено для обозначения ведущей функции данного вида задачи – функции значимой и неотъемлемой единицы учебной деятельности, средства профессионально-методической подготовки. Принимая в данном исследовании термин «учебная методическая задача» в качестве исходного, рассмотрим соответствующие определения.

Учебная методическая задача – «одно из основных средств, способствующих формированию методического мышления» [220], *учебно-методическая задача* – «обобщенная цель учебно-методической деятельности, поставленная перед студентами и сформулированная в виде учебно-методического задания» [166, с. 8].

Учебная методическая задача (синонимы: методическая задача, методическое задание), по мнению автора настоящего исследования, – задание, используемое в методической подготовке (переподготовке) на уровне осмысления, проектирования и реализации практических методических, педагогических профессиональных действий (то есть и на теоретическом, и на практическом уровне) с целью развития методической компетенции как интегративной основы профессионального педагогического роста. Учебная методическая задача характеризуется значительной степенью технологичности и обоснованности научно-практических, рефлексивных методических решений.

Подходы к классификации УМЗ для методической, профессионально-педагогической подготовки учителя весьма разнообразны. «Ясно, что методические задачи, решаемые учителем в его профессиональной деятельности, настолько многообразны, что учесть все их возможные вариации в составлении учебных аналогов вряд ли возможно, поэтому в учебных методических задачах моделируются типичные проблемные ситуации, связанные с наиболее явными и общими затруднениями в организации учебного процесса» [119]. На самом деле, разнообразие учебных методических задач позволяет использовать их не только в решении или предвосхищении проблемных трудностей в обучающей деятельности педагога (тем самым они

уподобляются по функциональному назначению педагогическим ситуациям). Весь потенциал возможностей использования УМЗ в практике обучения студентов и их влияние на качество профессиональной подготовки учителя изучены не в полном объёме.

При наличии отдельных узконаправленных классификаций УМЗ в научных исследованиях и практикумах для профессиональной педагогической подготовки учителей разных предметных областей ещё существует необходимость в научном обосновании их обобщённой и всесторонней классификации, характеристике основополагающих принципов и возможностей группировки. Для специалистов в области теории и методики обучения УМЗ представляют основу для реализации авторских методик и подходов в обучении.

Учебные методические задачи используются в профессионально-методической подготовке студентов педвузов преимущественно на семинарских занятиях по теории и методике обучения по инициативе преподавателей, а также включаются в немногочисленные практикумы для методической подготовки будущих учителей. Преимущества использования УМЗ как средств учебной деятельности признаются безоговорочно и заключаются в том, что они интегрируют теоретический и практический аспекты профессионально-методической подготовки учителя, методическую и предметную подготовку, усиливая её практическую направленность; способствуют развитию методической компетентности, методического мышления.

Было бы неправильно утверждать, что систематизировать УМЗ для профессионально-методической подготовки учителя на научной основе начали только в последнее время в связи с популярностью задачного подхода. «Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков» Н.В. Языковой, к примеру, был издан ещё в 1977 г. [319]. Среди известных сборников методических задач последних лет стоит назвать пособия

«Методические задачи по русскому языку» [46], «Русский язык в начальных классах. Сборник методических задач» [266].

Учебные методические и тождественные им задачи классифицируются в основном по целевым ориентациям, с точки зрения частных задач будущей обучающей деятельности студентов. В основе некоторых классификаций лежат уровни творчества и уровни знаний [231]; ориентация на профессиональные задачи, функциональные единицы деятельности [130], направленность на развитие проектировочных умений в целом [88], направленность на формирование личностной позиции школьников [68], развитие умения проектировать упражнение [100], возможность формирования прогностических умений [87].

В первую очередь рассмотрим узконаправленные комплексы, типологии УМЗ. С точки зрения уровней знаний, применяемых студентом для решения методических задач (заданий), выделяют «контекстуальные задания», ответ на которые можно определить по контексту; «межпредметные» задания, предполагающие привлечение знаний из смежных областей знаний (лингвистики, языкознания, психологии); задания, для выполнения которых необходимо синтезировать новое знание, где необходим анализ собственной (социальной, образовательной) практики [231]. В.П. Косырев предлагает ориентироваться при методической подготовке на профессиональные задачи (проектирование, реализация, анализ) и соответствующие им функциональные единицы деятельности [130]. Ю.С. Заяц выделяет два типа методических задач для развития проектировочных умений: аналитические и конструктивные. Первый тип предполагает задачи на ориентировку (в предметном содержании урока, в средствах и способах обучения) и на определение возрастных особенностей учащихся в освоении предметного содержания. Второй тип объединяет задачи на целеполагание, планирование, способы создания мотивации и организации введения понятий и законов, выбор способов и средств организации различных видов учебной деятельности учащихся [88].

Понятно, что данный комплекс задач практически позволяет развивать не только проектировочные, но и аналитические умения.

В комплекс учебно-методических задач для обеспечения овладения будущими учителями (физики) основами деятельности по формированию личностно-профессиональной позиции студента на решение задачи развития личности учащихся С.И. Десненко включает три группы задач, которые, как представляется, переплетаются по целевым установкам с педагогическими задачами: 1-я группа задач направлена на овладение будущими учителями физики умением оказывать содействие школьникам при формировании их личностной позиции средствами учебного предмета; 2-я группа – на формирование умения осуществлять рефлексию собственной деятельности; 3-я группа – на овладение умением проектировать совместно с учащимися индивидуальный образовательный маршрут [68, с. 30]. Таким образом, на примере решения частных проблем профессионально-методической подготовки учителя мы обнаруживаем, что интеграция учебных методических задач и педагогических задач (проблемных ситуаций) возможна, и для этого обозначен ряд предпосылок. В конкретном случае в основе интеграции лежит рефлексия. К рефлексии в разработке учебных методических задач, включённых в содержание практикума для методической подготовки учителя иностранного языка на основе интегративно-рефлексивного подхода, обращалась и Е.Н. Соловова [268, 270].

Задачи на развитие умения проектировать упражнение, разработанные Л.Н. Ивашовой, включают комплекс, направленный на овладение такими действиями как антиципация – прогнозирование; поиск – выбор; сравнение – группировка; трансформация; комбинирование – конструирование; оценка – коррекция [100, с. 15]. Обратим внимание на то, что ориентация на данные действия возможна при обучении студентов разработке тестовых, контрольных заданий или при обучении отбору учебного материала.

Разрабатывая учебно-профессиональные прогностические задачи как инструментальный для формирования компонентов прогностических умений,

А.В. Захаров ориентировался на три типа обучения: знаниевый – информационно-содержательный блок заданий по реализации ассоциативных механизмов; деятельностный – деятельностно-технологический блок заданий по реализации алгоритмических механизмов; интеллектуально-творческий – блок заданий по формированию механизмов творческой деятельности) и три принципа отбора задач (частотность использования в педагогической деятельности; возможность формирования базовых умений и навыков прогнозирования; комплексность, одновременность реализации знаниевого, деятельностного и мыслительного компонента умений) [87]. Но ориентация на указанные типы обучения возможна и при развитии умений анализа в педагогической деятельности.

В современных научных исследованиях учебные методические задачи рассматривались и как средство актуализации знаний студентов по предметным областям: лингвистики [2], технологии [104], а также как средство развития отдельных методических умений в рамках предметной подготовки до начала изучения методических дисциплин и параллельно с ними [118].

Очень редки типологии учебных методических задач по способам, основам предъявления, типам формулировок заданий. Эти отдельные немногочисленные исследования всё-таки стоят того, чтобы с ними познакомиться. Т.В. Смолеусова, О.Д. Овчинникова, О.М. Аюбова обращают внимание на задания, построенные на реальных, часто встречающихся в школьной практике ошибках учеников, которые помогают студенту заочно накапливать опыт, развивают у него более внимательное отношение к учебному материалу, служат антипримером [263]. О.А. Автушко подошла к данному вопросу более комплексно. В основе задач, по её мнению, могут быть ситуации, связанные с ошибочными действиями не только учащихся, а всех субъектов образовательного процесса. При этом предлагаются три типа задач: на анализ действий учащихся, на анализ действий учителя (или студента-практиканта), на анализ действий авторов учебных книг с позиций проведенного ими отбора содержания [2]. Рекомендации О.А. Автушко использовать при решении

методических задач конкретные ссылки на лингвистические источники, мини-хрестоматии отражают учёт профессиональной направленности подготовки учителя при проектировании УМЗ.

Н.Г. Исаенков, руководствуясь исследованиями М.А. Чошанова, в качестве основы УМЗ называет уже не ошибку, а «ложную установку», что предусматривает наличие противоречия в условии, в требовании, либо в условии и требовании и получение познавательного результата посредством разрешения заложенных противоречий и раскрытия отношения между известными и неизвестными элементами задачи [104].

В.М. Поляков и Н.А. Качалова, рассматривая особенности использования учебных видеофильмов в методической подготовке инженеров-педагогов, указывают на большую вариативность основ и способов формулировок УМЗ (вербально; в виде схем, чертежей, диаграмм, таблиц; в виде фонограмм; в виде учебных кино- и видеофильмов в виде компьютерных программ; в виде мультимедийных комплектов) [220].

Существуют и комплексные классификации УМЗ. Большой степенью обобщения отличаются классификации Н.В. Языковой, Т.И. Ковтуновой, А.Х. Курашиновой, Т.С. Мамонтовой. Н.В. Языкова утверждает, что содержание профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка составляет решение следующих групп типовых методических задач: практических, технологических и исследовательских [319-321]. Согласно подходу к методической подготовке учителя, предложенному Н.В. Языковой (Л.А. Брызгалова называет данный подход практическим [38]), студентам предлагается ряд задач «на дом» на узнавание и воспроизведение некой усвоенной информации, и ряд задач, решаемых непосредственно на занятиях, направлены на применение знаний и на самостоятельное определение методов и приёмов обучения в конкретных учебных ситуациях. Исследовательские же задачи, характеризующиеся систематичностью и продолжительностью реализации, группируются согласно умениям (1-я группа – умения подбирать и работать с научной литературой и обобщать

теоретические знания в докладах, аннотациях, сообщениях, рефератах; 2-я группа – умения наблюдать, изучать, анализировать, обобщать опыт учителей с целью применения в собственной педагогической деятельности; 3-я группа – умения ставить исследовательские задачи, формулировать гипотезу; планировать, реализовывать, анализировать опытную работу и представлять результаты в форме сообщений, статей, докладов) [319-321].

Т.И. Ковтунова считает обоснованным учитывать при разработке методических задач уровни сложности (высокий, средний, низкий) и необходимые для учителя методические умения. К высокому уровню сложности она относит задачи на анализ (уроков, содержательно-методической линии), разработку (уроков, курсов), планирование (видов работ учащихся). К среднему уровню относятся подзадачи задач высокого уровня сложности (на проектирование целей, определение критериев достижения целей, проектирование структуры уроков, отбор содержания обучения и т.д.). Низким уровнем сложности характеризуются задачи, решение которых основывается на предметных знаниях [118].

В группировке педагогических задач А.Х. Курашиновой, в основу которой легла продуктивная педагогическая деятельность, мы обнаружим интеграцию педагогических и методических задач: 1) информационно-аналитические (на формирование знаний студентов в области стратегии педагогической деятельности); 2) аналитико-синтетические (на формирование знаний и умений студентов выделять, анализировать и исследовать свойства компонентов педагогических систем); 3) проектно-конструкторские (на формирование умений студентов разрабатывать индивидуальный проект процесса педагогической деятельности); 4) организационно-подготовительные (на формирование мыслительных операций, связанных с планированием и организацией индивидуальной и коллективной учебной деятельности); 5) операционно-практические (на формирование оценочных суждений, самокоррекцию процесса и результата педагогической деятельности) [139].

Т.С. Мамонтова группирует учебно-методические задачи в соответствии с деятельностным подходом по трём уровням. Первый (репродуктивный) уровень предполагает задания на различение, узнавание, припоминание, соотнесение, понимание учебного материала; выполняемые по образцу или с использованием частных приемов деятельности. На втором (обязательном) уровне используются задания на воспроизведение, соотнесение и понимание более сложного учебного материала, выполняемые в стандартной ситуации, с использованием специальных приемов деятельности. Третий уровень (уровень возможностей) включает задания на перенос усвоенного в новые условия, рефлексию учебно-методической деятельности по выполнению учебно-методических заданий, составление приемов учебно-методической деятельности; задания с элементами творчества, выполняемые самостоятельно в измененной ситуации, с использованием общих или перестроенных с учетом ситуации приемов деятельности [166, с. 8]. Значимо, что Т.С. Мамонтова указывает на необходимость использования частных, специальных и общих приёмов учебно-методической деятельности в зависимости от степени обобщенности решаемых учебно-методических задач.

Группировка учебных методических задач в практикумах для профессионально-методической подготовки учителя заслуживает особого внимания. Здесь наблюдаются два подхода. При первом подходе группировка задач осуществляется в соответствии с содержанием Стандарта по дисциплине «Теория и методика обучения», хотя, справедливости ради, отметим, что внутри модулей практикумов, соответствующих теоретическим вопросам дисциплины, наблюдается определённая иерархия и последовательность задач, а их специфика зависит от определённого авторами подхода к методической подготовке. Так, например, в учебном пособии Е.Н. Солововой «Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам» [270], основанном на интегративно-рефлексивном подходе, задания и упражнения (будем считать их учебными методическими задачами), соответствующие различным уровням рефлексии, включают определение параметров учебной ситуации, анализ

действий учителя и учеников, определение характера и причин проявления трудностей, анализ эмоционального состояния учителя и учеников в конкретной ситуации, выделение основных и второстепенных факторов, влияющих на динамику ситуации, поиск альтернативных решений в данной ситуации, моделирование новой учебной ситуации, применение метода анализа/самоанализа. При этом данные задания группируются по разделам курса методики обучения иностранным языкам.

При втором подходе учебные методические задачи группируются по ключевым проблемам профессионально-методической подготовки, по типам профессиональной деятельности учителя без чёткого выделения разделов методических дисциплин. В пособии «Методические задачи по русскому языку» Е.И. Василенко, В.В. Добровольской [46], целью издания которого, по утверждению авторов, явилось совершенствование методической компетенции преподавателей, представлены три типа задач: задачи на выработку анализа учебных материалов; задачи на базе учебных ситуаций, развивающие методическое мышление; задачи творческого характера на разработку фрагментов урока. В сборник методических для подготовки учителя начальных классов задач [266] включены также три типа задач: по развитию речи младших школьников; по обучению чтению детской литературы; по обучению грамоте, грамматике и орфографии.

Итак, все кратко охарактеризованные здесь классификации учебных методических задач для профессиональной подготовки учителя специфичны и разнородны. Они отличаются разной степенью обобщения, и, соответственно, разной степенью возможности комплексного использования, разнонаправленностью интеграции с другими средствами и видами профессиональной подготовки. В то же время, в них просматривается потенциал для применения в разных аспектах профессионально-методической подготовки учителя, для внутрипредметной и межпредметной интеграции.

В заключение нельзя не сказать о том, что анализ указанных классификаций и группировок УМЗ свидетельствует о возможности разработки

современной всесторонней комплексной классификации учебных методических задач, которая бы учитывала как минимум:

- подход(ы) к ПМП и уровни ПМП;
- особенности профессиональной направленности, виды профессиональной деятельности;
- степень обобщения, сложности, проблемности задач;
- условия сочетаемости, гибкости, универсальности, динамики применения и «укрупнения» методических задач;
- виды методических действий при решении задачи; их ограниченность/неограниченность;
- межпредметную интеграцию; преемственность дидактической и методической подготовки;
- разнообразие форм, видов, способов и основ «подачи» методических задач;
- особенности и методы решения методических задач,
- информационные и операционные элементы, «стимулы» для решения учебных методических задач, «связующие компоненты» между классами данных задач;
- функциональное назначение учебных методических задач в методической, профессиональной подготовке;
- логику структурирования учебных методических задач.

Представляется, что в обобщённой классификации на уровне теории учебные методические задачи должны быть сгруппированы как минимум по следующим параметрам: соответствие разделам содержания дисциплины «теория и методика обучения»; уровни проявления методической компетентности; группы методических умений; ориентация на виды профессиональной деятельности; степень алгоритмизации ответа; методы решения; степень ограниченности действий; функциональное назначение задач в методической подготовке; формы, основы «подачи»; уровни формирования методического мышления; формы выполнения.

Обобщённая классификация УМЗ

По соответствию разделам содержания дисциплины «теория и методика обучения».

По уровням проявления методической компетентности:

- задачи теоретической направленности;
- задачи квазипрофессионального характера;
- профессиональные задачи, выполнение которых координируется преподавателем.

По группам методических умений:

- на использование активных форм обучения;
- на поддержание мотивации к изучению;
- на организацию самостоятельной работы учащихся;
- на анализ и планирование учебного процесса;
- на конструирование материала в учебном процессе;
- на отбор и методическую обработку учебных материалов;
- на подготовку, подбор и использование различных наглядных средств обучения, ТСО;
- на выбор и применение наиболее эффективных приёмов и способов обучения;
- на определение целей, форм, объектов контроля;
- на планирование и осуществление различных видов контроля;
- на оценивание учебно-коммуникативной деятельности учеников.

По видам профессиональной деятельности:

- на анализ и отбор;
- на проектирование (планирование);
- на реализацию.

По степени алгоритмизации ответа:

- алгоритмические задачи (с запрограммированным ответом, с известным способом решения);

– задачи с частично запрограммированным ответом и частично известным способом решения;

– задачи с «открытым» ответом (открытые, творческие задачи с различными способами решения).

По методам решения (действиям):

- адаптация;
- анализ;
- восстановление;
- выбор готового ответа (ответов);
- дополнение;
- заполнение;
- интерпретация;
- классификация;
- комбинирование;
- комментирование;
- мозговой штурм;
- обобщение;
- обоснование (доказательство);
- описание;
- определение последовательности;
- определение причинно-следственных связей;
- подбор;
- ранжирование;
- распределение;
- систематизация;
- соотнесение;
- трансформация;
- упорядочение.

По степени ограниченности действий:

- задачи с ограниченным количеством действий;

– задачи с неограниченным количеством действий.

По функциональному назначению задач в методической подготовке:

– обучающие задачи;

– задачи на систематизацию и обобщение теоретических знаний;

– задачи на актуализацию полученных знаний в практической деятельности;

– контролирующие;

– оценочные.

По формам, основам «подачи» методических задач:

– вербальные задачи (в текстовой форме);

– задачи с использованием наглядности (схемной, табличной, изобразительной);

– задачи с использованием аудио- и видеоматериалов;

– задачи с использованием учебных программ и материалов (УМК, учебных пособий).

По уровням формирования методического мышления:

– на знание теоретических основ курса методики и смежных с ней дисциплин, терминологического аппарата;

– на умение оперировать приёмами, способами обучения;

– на анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности;

– на самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности.

По формам выполнения:

– задачи, выполняемые в группе/индивидуально;

– задачи в письменной и устной форме, комбинированные задачи;

– задачи с опорой/без опоры;

– задачи, выполняемые под руководством преподавателя/самостоятельно.

Группировка УМЗ в практикумах для профессионально-методической подготовки учителя по всем параметрам представленной обобщённой

классификации и в той же последовательности вряд ли удобна. Но и традиционно принятый в отечественной методике принцип группировки задач в практикумах и практико-ориентированных учебных пособиях по методике обучения в соответствии с содержанием разделов дисциплины не всегда оправдан. Стоит согласиться с И.Л. Беленок в том, что «составление перечня типовых умений специалиста является первой ступенью в осуществлении задачного подхода» [Беленок, 2000, с. 72]. В реальном процессе обучения большинство уроков являются комбинированными, поэтому методические знания и умения, на закрепление, развитие и контроль которых направлено решение УМЗ, должны быть комплексными.

В основе учебных методических задач, предлагаемых в данном исследовании, принцип соответствия содержанию дисциплины не является первостепенным. «Комплектация» УМЗ в современном методическом практикуме, «задачнике» должна осуществляться согласно следующим принципам:

- учёт временных ограничений методической подготовки;
- учёт требований к методической компетентности учителя;
- ориентация на международные стандарты в оценивании методических знаний и умений учителя;
- возможность полифункционального использования УМЗ;
- высокая степень обобщения и содержательное разнообразие УМЗ;
- сочетаемость, гибкость, универсальность УМЗ;
- представленность большинства видов УМЗ из обобщённой классификации;
- последовательное усложнение УМЗ;
- «прогрессия» практической направленности методической подготовки;
- избыточность количества и разнообразия УМЗ;
- ориентация на наиболее сложные аспекты профессиональной деятельности начинающих преподавателей.

В итоге в «задачник» или «практикум» для профессионально-методической подготовки учителя, разработанный на основе вышеуказанных принципов, могут входить следующие группы УМЗ:

– Задачи на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин.

– Задачи на владение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса.

– Задачи на знание и умения оперирования отдельными приёмами, способами обучения.

– Задачи на анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности.

– Задачи на самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности.

– Задачи на умения организации и реализации учебной деятельности.

– Задачи на контроль и оценку учебной деятельности.

– Задачи, связанные с отбором и методической обработкой основных и дополнительных учебных материалов, с применением наглядности и ТСО.

Детализация видов учебных методических задач, в перечне которых возможны дальнейшие дополнения, представлена далее.

Виды УМЗ

Задачи на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин:

– Высказывание оценочных суждений на утверждения.

– Дополнение логических рядов, связанных с теми или иными теоретическими знаниями.

– Логическое завершение теоретических положений, утверждений.

– Обобщение теоретических знаний на основе использования схемной и табличной наглядности.

– Определение «лишних» элементов в логических рядах.

– Определение видов упражнений по их формулировкам.

– Определение видов учебной деятельности по формулировкам заданий, упражнений.

– Перефразирование теоретических положений.

– Определение «ложных» утверждений.

Задачи на владение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса:

– Выбор подходящего термина.

– Дополнение терминологических рядов.

– Интерпретация фактов и данных на «языке терминологии».

– Классификация, группировка терминов по определённому признаку.

– Определение специфики синонимичных понятий.

– Определение лишнего термина в логической цепочке.

– Перефразирование информации на «языке терминологии».

– Соотнесение термина с его дефиницией.

– Соотнесение терминов на русском и иностранном языках.

– Употребление специальной терминологии в контексте.

Задачи на знания и умения оперирования приёмами, способами обучения:

– Соотнесение методов, приёмов обучения с задачами, ступенями обучения.

– Определение оптимальной последовательности методических действий, приёмов при презентации, введении учебного материала.

– Определение оптимальной последовательности методических действий, приёмов при закреплении, тренировке языкового материала (фонетического, лексического, грамматического).

– Определение оптимальной последовательности методических действий, приёмов на различных этапах работы с речевым материалом.

– Определение оптимальной последовательности упражнений.

– Определение, выбор оптимальных приёмов, способов введения материала.

– Определение, выбор оптимальных приёмов, способов закрепления, тренировки материала.

– Подбор заданий к иноязычному материалу в соответствии с задачами обучения.

– Формулировка, подбор заданий к упражнениям, текстам в соответствии с задачами обучения, видами заданий.

– Моделирование заданий к языковому материалу в соответствии с задачами учебной деятельности.

– Моделирование формулировок заданий к содержанию упражнений, задач в соответствии с их типами.

Задачи на анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности:

– Анализ урока по «упрощённой» схеме (в зависимости от объектов анализа).

– Анализ урока по обобщённой схеме.

– Выбор и обоснование приёма/способа обучения в соответствии с условиями, задачами обучения.

– Определение возможных видов и форм учебной деятельности в зависимости от цели и задач урока.

– Определение недочётов в планах-конспектах уроков.

– Прогнозирование последствий обучающей деятельности.

– Самоанализ по предложенной схеме.

– Формулировка возможных последствий ошибочных действий учителя.

– Формулировка возможных причин ошибочных действий учителя и разработка методических рекомендаций.

Задачи на самостоятельное планирование:

– Заполнение «белых пятен» в готовых планах-конспектах.

– Планирование внеклассного мероприятия.

– Планирование уроков в соответствии с целями уроков.

– Планирование уроков с опорой и без опоры на УМК.

– Планирование фрагментов урока в соответствии с поставленной задачей.

– Планирование фрагментов урока с опорой и без опоры на УМК.

– Разработка дополнительных заданий для урока (упражнений, ситуаций, игр).

– Разработка методических рекомендаций для оптимизации обучения.

– Разработка методических рекомендаций для повышения мотивации к изучению.

– Соотнесение учебного иноязычного материала с задачами, ступенями обучения.

– Составление мини-программы «виртуального» учебного курса.

– Тематическое планирование по предложенным схемам.

Задачи на умения организации и реализации учебной деятельности:

– Использование «классной лексики».

– Определение оптимального времени выполнения заданий, упражнений.

– Определение оптимального времени этапа урока.

– Определение, выбор оптимальных видов работы учащихся.

– Определение, выбор оптимальных организационных форм работы учащихся.

– Организация и проведение мини-игры.

– Организация и проведение фрагмента внеклассного мероприятия.

– Организация работы «учащихся» с учебником, тетрадью.

– Организация работы «учащихся» с дополнительными средствами обучения.

– Ориентация в «нестандартных» ситуациях на уроке.

– Проведение фрагмента урока на закрепление материала.

– Проведение фрагмента урока на контроль изученного материала.

– Проведение фрагмента урока на объяснение, введение нового материала.

Задачи на умения контроля и оценки учебной деятельности:

- «Озвучивание» приёмов устной коррекции ошибок «учащихся».
 - Выявление ошибочных действий учащихся.
 - Комментирование языковых ошибок, ошибочных действий «учащихся».
 - Коррекция ошибочных действий учащихся в устной речи.
 - Коррекция письменных работ.
 - Определение оптимальных критериев оценивания результатов учебной деятельности учащихся.
 - Определение оптимальных способов контроля и оценки.
 - Подбор и обоснование способов профилактики речевых ошибок (по видам речевой деятельности).
 - Подбор и обоснование способов профилактики языковых ошибок (лексических, грамматических, фонетических).
 - Соотнесение, определение форм контроля в соответствии с объектами контроля.
 - Соотнесение, определение форм контроля в соответствии со степенями обучения.
 - Формулировка причин возникновения ошибочных действий учащихся.
- Задачи, связанные с отбором и методической обработкой основных и дополнительных учебных материалов, с применением наглядности и технических средств обучения:*
- Анализ учебно-методических комплексов (УМК).
 - Выбор наглядности в соответствии с задачами обучения.
 - Выбор оптимальных средств обучения.
 - Методическая обработка основного учебного материала.
 - Методическая обработка дополнительного учебного материала.
 - Обоснование принципов отбора УМК.
 - Обоснование принципов отбора учебного материала.
 - Отбор речевого материала в соответствии с задачами обучения.
 - Отбор языкового материала в соответствии с задачами обучения.
 - Работа с аудио- и видеоаппаратурой.

– Работа с классной доской.

Многолетняя практика разработки и применения УМЗ в профессионально-методической подготовке учителей позволяет проиллюстрировать названные виды задач соответствующими авторскими образцами (Приложение 2).

3.3. Методы имитационной (моделирующей) технологии в профессионально-методической подготовке учителя

Вопросы применения моделирования и игропрактик в профессиональной подготовке учителя рассматривались в последние годы Т.А. Дмитренко, Е.В. Змиевской, М.Л. Катаевой, О.А. Козыревой, Е.В. Погодиной, Н.Я. Сайгушевым и др. Современных научных исследований, освещающих данную проблематику в области профессионально-методической подготовки, практически не обнаруживается. Отметим лишь диссертацию Т.В. Минькович «Совершенствование содержания методической подготовки учителя информатики в педвузе» [175], в содержании которой косвенно описываются особенности моделирования в образовательном процессе (речь идёт о прогностическом моделировании процесса обучения).

Название технологии (имитационная (моделирующая) – ИМТ) в научно-педагогической литературе встречается нечасто. В практике профессионально-методической подготовки учителя её использование можно назвать ограниченным, и весь потенциал методов ИМТ не находит здесь возможной реализации в полной мере. В то же время, существует немало комплексов игр и ситуаций, подлежащих использованию при изучении базовых для будущего учителя дисциплин: педагогики и психологии (блиц-игры; деловые, ролевые, педагогические игры; учебные педагогические ситуации). Согласно учебным планам, они находят применение до начала профессионально-методической подготовки. Преимущество и системность реализации ИМТ на протяжении всего периода вузовской подготовки учителя, таким образом, теряется.

Уточним значение исходных терминообразующих понятий, содержащихся в названии технологии («модель», «моделирование», «имитация»), а также существующие точки зрения относительно специфики данной технологии. Модель – это «искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа, логико-математических знаковых формул, физической конструкции и т.п., который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в упрощенном и уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами» [13].

У авторов методических словарей данного профиля обнаруживается ряд определений понятий «модель» и «моделирование». В «Методическом словнике» Р.К. Миньяр-Белоручева, например, модель обучения определяется как «естественно или искусственно созданный объект, аналогичный процессу познания» [176, с. 57]. Авторы «Словаря методических терминов (теория и практика преподавания языков)» трактуют моделирование как «метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов» [5, с. 159].

Специфика моделирования заключается в том, что оно, являясь методом научного познания, отражает реальный процесс, явление. Образ модели может «простраиваться» в виде схемы, структуры, наброска. По сравнению с образцом (оригиналом, источником моделирования) модель более проста и менее содержательна, но доступнее для оперирования. Модель обладает «способностью» отражать и воспроизводить предметы и явления окружающего мира. Будучи абстрактной, она, тем не менее, характеризуется наглядностью, отражает существенные связи, признаки, свойственные оригиналу.

К моделированию в профессиональной педагогической подготовке прибегают в силу того, что объекты изучения (субъекты учебно-воспитательного процесса, его структура, организация и содержание) полностью или частично скрыты, практически недоступны или воспроизводятся в неестественных, «постановочных» условиях.

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе – «это такое ее отражение в содержании обучения и в реальной учебной деятельности, которое, во-первых, дает студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет им в ходе обучения овладеть способами (действиями, операциями) настолько полно, чтобы обеспечить безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций)» [107, с.12].

Для уточнения понятия «имитация» интерес представляет точка зрения А.М. Князева, согласно которой имитацию можно рассматривать как процесс приведения в действие модели путем манипулирования её элементами; процесс моделирования систем и деятельности человека; деятельность по оптимизации средовой модели; саму модель [111, с. 36-37].

Специфика ИМТ заключается в «моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни» [82, с. 109]. На основе имитационного моделирования «воссоздаётся предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучаемых и предоставляется возможность студенту осуществлять квазипрофессиональную деятельность» [223, с. 28].

Имитация в ИМТ выполняет функцию механизма «запуска и разворачивания» модели. В профессиональной подготовке имитационное моделирование предполагает имитацию отдельных элементов учебно-воспитательного процесса, акцентирование внимания обучаемых на особо важных аспектах профессиональной деятельности, активные методы формирования профессиональных навыков. ИМТ позволяет осуществить планомерный переход в профессиональной педагогической подготовке от теоретического уровня на деятельностный. Её аналоговые названия, встречаемые в научно-педагогической литературе, – технология активного обучения и игровая технология (последняя встречается наиболее часто). Причина уподобления – наличие общих для каждой из обозначенных

технологий обучения характеристик: возможность моделирования в учебном процессе взаимоотношений и условий различных видов деятельности, а также требование активности. Моделирование здесь базируется преимущественно на игре как одном из рефлексов саморазвития человека.

Иногда компоненты (методы) ИМТ рассматриваются как отдельные технологии. Например, О.А. Козырева [123] в определении образовательных технологий, повышающих активность студентов в процессе обучения, упоминает и «игровые технологии», и «технологии решения проблемных ситуаций». Для области профессионального педагогического образования термин «имитационная (моделирующая) технология» можно признать более подходящим в ряду названных аналогов, прежде всего потому, что методы этой технологии не ограничиваются только лишь игровыми.

Изучение немногочисленных классификаций методов, составляющих ИМТ, показывает, что они основываются на приоритете либо игровых приёмов, либо имитации. Так, В.И. Загвязинский [82], характеризуя ИМТ, выделяет в её составе игровые методы (обучающие игры, организационно-деятельностные игры, ролевые игры, деловые игры, познавательные-дидактические игры) и неигровые методы (анализ и решение конкретных ситуаций).

О.А. Савочкина дифференцирует в ИМТ:

- имитационные методы, включающие 1. игровые и 2. неигровые;
- не имитационные методы (построенные на реальных профессионально-практических ситуациях) [236].

В. Майнулов, И. Фёдоров, М. Благовещенская подразделяют интенсивные педагогические технологии (не выделяя ИМТ в целом) на: неимитационные (воспроизведение предметной или профессиональной деятельности); имитационные (проблемные, ситуационные, основанные на моделировании); мыследеятельностные [162].

Существует точка зрения, согласно которой методы неигрового характера не предполагают построение модели изучаемого явления, процесса или деятельности, поскольку не являются симулятивными. Активизация здесь

происходит за счёт проблемного содержания. Неигровые методы «имитируют различные стороны профессиональной деятельности, но при их использовании обучаемые не исполняют различные роли, а пытаются анализировать изучаемый объект или явления или чьи-либо действия» [223, с. 26; с. 28].

Наиболее оптимальная классификация методов ИМТ, с точки зрения автора настоящего исследования, дана В.И. Загвязинским, поскольку она в большей степени соответствует специфике профессионально-методической подготовки учителя. И всё же, с позиции задач данной подготовки среди игровых методов не все игры, обозначенные В.И. Загвязинским, безоговорочно подходят для применения, тогда как перечень имитационных неигровых методов может быть расширен. Объектами моделирования здесь выступают единицы и виды реализуемой профессиональной деятельности, профессиональные проблемы (задачи).

В профессионально-методической подготовке учителя в той или иной степени отдельные элементы ИМТ присутствуют. Они предназначены для вовлечения студентов в квазипрофессиональную деятельность; воссоздания не только предметного, но и социального контекста профессиональной деятельности; моделирования возможных и типичных учебных и педагогических ситуаций; создания основ для саморазвития и рефлексии, коллективного взаимодействия и обсуждения профессиональных проблем.

Обобщим особенности содержания наиболее известных отечественных практикумов для профессионально-методической подготовки учителя, изданных за последнее десятилетие (например, П.К. Бабинской и др. [15], Е.Н. Солововой [270], Р.П. Мильруда [174, 331, 332] и др.) с точки зрения наличия в них заданий/игр, которые можно было бы отнести к элементам ИМТ (таблица 13).

Таблица 13 – Методы имитационной (моделирующей) технологии в существующем учебном обеспечении профессионально-методической подготовки учителя

<i>Группы методов ИМТ</i>	<i>Задания</i>
Игровые методы	деловые игры
	ролевые задания (игрового типа)
Неигровые методы	определение параметров ситуации и моделирование новой ситуации
	поиск альтернативных подходов к решению методических проблем
	презентации комплексов упражнений, заданий, задач для обучения
	презентации отобранных учебников по иностранному языку
	презентации подготовленных фрагментов урока
	«профессиональные» дискуссии
«творческие лаборатории» для обсуждения уроков	

Нетрудно сделать вывод о превалировании неигровых методов в содержании названных пособий. Не смотря на то, что методы ИМТ в учебной литературе фрагментарно, но присутствуют, задания в них «распределены» согласно изучаемым методическим темам, безотносительно к требуемым объектам имитации (моделирования) и к целевым ориентирам профессиональной методической подготовки.

Далее обратимся к специфике каждой из групп методов ИМТ (игровых и неигровых), после чего будет представлены их авторские примеры.

Игровые методы всецело признаются эффективными, универсальными, легко воспроизводимыми, подходящими для решения практически всех задач профессионального образования. Игру называют педагогическим феноменом, «уникальной методической оболочкой» [238]. Использование игропрактик в профессиональном образовании позволяет дать представления о том, как связаны усваиваемые студентами новые знания с их будущей профессиональной деятельностью; преодолеть экстенсивность организации и процесса обучения; формировать способность к ориентировке в изменяющейся профессионально-практической деятельности; формировать способность

эффективно действовать и быстро принимать оптимальные решения в условиях профессиональной среды.

Обозначим положения, характеризующие игру как метод ИМТ:

1. Игра сама по себе моделью не является, а выступает средством работы с ней, формой воспроизведения профессиональной деятельности.
2. Игра технологична, если предполагает принятие решений.

Относительно первого положения существует и другая точка зрения. А.М. Новиков и Д.А. Новиков утверждают, что игра – это модель, но особого свойства: «добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но обязательным правилам с целью, заключённой в нём самом, в его процессе и сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», чем «обыкновенная» жизнь» [197, с. 584-585]. Эта трактовка игры позволяет утверждать, что она не является моделью в «чистом виде».

В учебной литературе для профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка, как уже отмечалось, оперируют терминами «учебно-ролевая игра», «ролевое задание», «деловая игра». Ролевые задания выступают, как представляется, переходным типом заданий (от игровых к неигровым). В пособии П.К. Бабинской «Практический курс методики преподавания иностранных языков» предназначение деловой игры на семинарских занятиях по методике обучения обосновывается следующим образом: «Деловая игра <...> позволяет развивать профессионально-методические умения в ситуациях, максимально приближенных к профессионально-педагогической деятельности, а также контролировать уровень их сформированности» [15, с. 5].

Для данного исследования более точное понятие – «профессиональная имитационная игра» [195, 197], а его аналогами можно признать «профессионально-ориентированную учебно-ролевую игру» [13], «деловую имитационную игру», «имитационно-деловую игру» [257]. Профессиональные имитационные игры (деловые, организационно-деловые, управленческие игры),

как и учебные игры, не относятся к игровой деятельности как таковой. «Имитационные игры имеют некоторое сходство с настоящей игровой деятельностью, например, наличие ролей и их распределение между участниками. Но в целом имитационные игры относятся к проектировочной профессиональной деятельности и играми как таковыми не являются» [197, с. 560]. Фактически учебная игра и профессиональная имитационная игра имеют учебную цель, а подлинная игра существует ради самой игры, игрового процесса, ради выигрыша как результата. В таких играх воспроизводится профессиональный и социальный контекст деятельности, воссоздаются действия и отношения (между учителем и учеником, учителем и его коллегами, учителем и администрацией). Специально или опосредованно имитируются условия профессиональной деятельности. В вузовской подготовке данные игры ещё дают студенту право на ошибку, помогают почувствовать уверенность в правильности решения учебных задач.

Таким образом, игра как метод ИМТ, используемый в профессионально-методической подготовке, является по своим свойствам одновременно ролевой, имитационной, учебной (обучающей), профессионально-ориентированной, методически-ориентированной, моделирующе-проектировочной.

При разработке профессиональной имитационной игры для профессионально-методической подготовки учителя обязательен учёт следующих компонентов: количество и типы игровых ролей, соответствие предполагаемой имитационной деятельности видам профессиональной педагогической деятельности (анализ, планирование, реализация учебной деятельности); ориентация на развитие комплекса квалификационных умений учителя, специфика поставленной проблемы и результата игры, возможность рефлексии и обсуждения, наличие/отсутствие дополнительных вербальных и невербальных опор, роль преподавателя при проведении игры. Проведение игры предполагает систему последовательных и взаимосвязанных учебно-ролевых действий студентов (или студентов и преподавателя); передачу профессиональных знаний, навыков, умений студентам (со стороны

преподавателя); усвоение профессиональных знаний, навыков, умений (со стороны студентов) посредством мыслительной деятельности, рефлексии.

Что касается игровых методов, содержащихся в современной учебной литературе для подготовки учителя (таблица 13), то здесь стоит остановиться на деловых играх и ролевых заданиях, которые широко представлены в учебном пособии П.К. Бабинской [15]. Студентам для участия в разыгрывании фрагментов уроков рекомендуются роли учеников, учителей, методистов, авторов учебников. В целом идеи для формулировок заданий к играм и постановка профессиональных задач целесообразны и небезынтересны. Ряд формулировок, тем не менее, содержит в себе дискуссионные противоречия. Например: «Вы – опытные учителя. Ваша задача – ...», «Вы – преподаватель психологии. Ваша задача – ...». Способен ли студент в полной мере «примерить на себя» роль опытного учителя или, тем более, психолога? Также, например, студентам предлагается поделиться на группы опытных и неопытных учителей для проведения игры. Насколько оправдано «вхождение в роль» неопытного, а значит, и не совсем умелого учителя? В названном пособии в качестве наиболее удачных в методическом, творческом и мотивирующем плане хотелось бы обозначить некоторые идеи названий деловых игр и ролевых заданий, которые могут служить образцами для разработки аналогов:

– заседание оргкомитета по проведению конкурса сценариев учебных видеофильмов;

– заседание представителей центра «Современные средства обучения иностранным языкам»;

– презентация и обсуждение рекомендаций по улучшению существующих учебников;

– презентация проектов «авторских» учебников.

Но здесь не предлагается чётких правил, последовательности проведения игр, не предлагается учебный материал для игры. Кроме ролей никаких признаков игры эти задания не содержат.

Очень важна «компоновка» игр в учебных пособиях для профессионально-методической подготовки учителя. Это может быть либо отдельное пособие, либо часть практикума для семинарских занятий. Исходя из того, что игры требуют наличия комплекса методических знаний, навыков и умений, их можно распределить по категориям «планирование – реализация обучения – анализ», а можно предложить просто комплекс игр, из которого преподаватель может выбрать любую по своему усмотрению по окончании изучения комплекса тем. То есть, мы говорим о монофункциональных играх (на изученную методическую тему, на вид профессиональной деятельности) и о полифункциональных (обобщающих, общепрофессиональных) играх.

Приведём примеры игр, ориентированных на развитие методических умений реализации обучающей деятельности.

Примеры профессиональных имитационных игр с ориентацией на реализацию обучающей деятельности:

- Проведение с «учениками» заседания разговорного клуба (на фиксированную или произвольную тему).
- Групповая разработка и защита на методическом объединении методических рекомендаций учителю (по оптимизации обучения на определённой ступени, по использованию конкретного учебника и пр.).
- Групповая разработка и защита на методическом объединении мини-программ для обучения предмету с учётом определённых параметров (ступень обучения, тема, количество учебных часов и пр.).
- Презентация «учителями» своих способов проведения определённого этапа урока. Остальные участники (методисты, эксперты) определяют, какой из способов – наиболее простой, наиболее оптимальный, наиболее интересный.
- Защита перед «методистами» проектов сценарных уроков.
- Заседание «оргкомитета» по проведению конкурса учителей.
- Заседание «оргкомитета» по проведению в школе предметной недели.

– Защита проектов воспитательных мероприятий на предложенную тему.

Игровой характер ролевым заданиям могут придавать необычные формулировки названий игр, соревновательный характер проведения игры, интересный учебный материал, «неожиданный» результат.

Кратко охарактеризуем ряд возможных полифункциональных игр для профессионально-методической подготовки учителя.

Примеры полифункциональных профессиональных имитационных игр и ролевых заданий для профессионально-методической подготовки учителя

1. «Приём на работу». Студентам предлагается пройти ряд этапов, прежде чем они будут признаны молодыми специалистами (собеседование с «директором» и «завучем», встреча с «учениками», ответы на вопросы «родителей»). Тематика беседы, вопросов связана с предметной областью.

2. «Классная речь» – игра-соревнование на знание выражений классной лексики (умение среагировать методически адекватно в предлагаемых педагогических и методических ситуациях, возникающих на уроке).

3. «Взгляд в прошлое» – обсуждение цитат из пособий для вузовской методической подготовки учителя иностранного языка 40-50-летней давности на предмет их актуальности сегодня и в будущем.

4. «За советом» – конкурс методических рекомендаций для начинающего учителя. «Наставники» отвечают на блиц-вопросы «начинающих учителей», давая им методические рекомендации. В итоге определяется «лучший наставник».

5. «Классная доска». Вариантов игры может быть несколько. Участники демонстрируют способы работы с доской в предлагаемых учебных ситуациях, анализируют ход урока по записям на доске, предлагают оригинальные способы работы с доской.

6. «Можно-нельзя». Игра предполагает определение, что можно и что нельзя применять в учебном процессе на том или ином этапе обучения, при обучении определённого аспекту языка или виду речевой деятельности.

7. «Что же будет? – Что же делать?». Игра предполагает определение последствий ошибочных действий учителя иностранного языка и поиск способов их ликвидации. Одна группа оценивает возможные негативные последствия («Что же будет?»), другая ищет способы их ликвидации («Что же делать?»).

8. «В какой класс идём?». Участники выбирают из предлагаемых им вариантов набор языкового материала, комплекс ведущих принципов обучения для своей ступени обучения или класса (младшая, средняя, старшая ступени).

9. «Ликвидаторы ошибок». Задача каждого участника («учителя») убедить педсовет, что он постоянно ведёт работу по ликвидации проблем, возникающих в классе при изучении предмета. Участники заранее о них не знают. Их задача – объяснить, как они решаются в учебном процессе.

10. «Верный приём». Участники игры предлагают приёмы/способы обучения по определённому учебному заданию. «Жюри» определяют наилучший (самый верный) приём/способ обучения.

В описание игры необходимо указать: цель/цели, ориентацию на единицы или виды профессиональной деятельности, роли (игровые функции участников), сюжет/правила игры, систему оценивания, наличие опор (предметных, знаковых), планируемый результат, возможные модификации игры. Роли учеников, методистов, членов жюри «исполняют» сами студенты, а преподаватель может как давать установки для проигрывания, так и принимать участие в игре. При разработке игры необходимо продумать рефлексивный, поисковый и организационный компоненты игровой деятельности. Студенты сами могут предлагать тематику, проблематику игры, стать инициативными авторами её разработки. Профессиональные имитационные игры могут стать полноценным содержательным компонентом студенческих конкурсов и Олимпиад по методике.

Неигровые методы. Ведущим неигровым методом ИМТ в профессиональной подготовке учителя является проблемная ситуация. С позиций психологической науки проблема – это «затруднительные условия без явно сформулированной цели или чёткая цель, не связанная со сложившимися неблагоприятными условиями» [271, с. 64]. С позиций педагогической науки проблемное задание определяется как «практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, которое служит для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели» [208, с. 475]. Проблемная ситуация согласно электронному глоссарию Федерального портала «Российское образование» имеет следующее определение: «(от греч. *problema* – задача, задание и лат. *situatio* – положение) – 1) соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения; 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности» [295].

В ряде научных трудов в области психологии и профессиональной педагогики (Б.Ф. Ломов, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Левина, Л.А. Сивицкая, Л.Г. Смышляева и другие) однозначно проявляется сходство позиций в понимании проблемной ситуации как разрыва в деятельности, рассогласования между целями и возможностями субъекта, задачи, которая представляет собой модель проблемной ситуации.

Проблемную ситуацию можно использовать как при изучении отдельной темы, так и по окончании изучения комплекса тем. Проблемные ситуации могут входить в профессиональную имитационную игру, и тогда она будет представлять собой набор проблемных ситуаций профессиональной тематики.

Так как для профессионально-методической подготовки классификаций и характеристики способов систематизации проблемных ситуаций не обнаруживается, обратимся к некоторым классификациям из области

профессионального педагогического образования в целом. Несмотря на кажущиеся кардинальные различия, в них прослеживается компетентностный, деятельностный характер.

О.И. Ефремовой описан опыт моделирования в профессиональной педагогической подготовке психологов, где ведущими принципами выступают принцип полимодальности и принцип «из практики в практику». Ею предложены 7 схем моделирования: от проблемы, психологического знания, ученика, учителя, психологического анализа проблемы, результата, интерпретации» [77]. Реализация описанного моделирования ограничена основой (психологический текст), обусловленностью рамками профессии (психолог), деятельность которых специфична и отличается от преподавательской деятельности учителя-предметника. Также здесь «настораживает» необходимость подтверждения/опровержения верности выбора тех или иных решений в реальной практике (эксперименты «на детях»).

Е.Ю. Никитина, рассматривая проблемные ситуации как основу активизации научно-исследовательской деятельности студентов педвуза, классифицирует их следующим образом:

– проблемные ситуации, созданные преподавателем при изучении нового материала, результатом которых является новое знание, сообщаемое преподавателем;

– проблемные ситуации, возникающие при изучении нового материала и основанные на реальных противоречиях;

– проблемные ситуации, возникающие в ходе рассуждения студентов [191].

Е.Ю. Никитина предлагает алгоритм создания проблемных ситуаций, но, по сути, в нём просматриваются основы выбора ситуаций. Она выделяет шесть этапов алгоритма создания проблемной ситуации: поисковый, аналитический, подготовительный, определяющий, разрешающий, заключительный [191, с. 17].

М.М. Левина выделяет дидактические условия построения проблемных ситуаций в профессиональной подготовке учителя: анализ современной науки и практики; программное содержание учебного материала и межпредметных связей; профессиональные функции; сферы профессиональной деятельности; операционный состав профессиональных действий [149, с. 99].

Характеризуя проблемные ситуации для профессионально-методической подготовки, стоит выделить объекты для моделирования проблемных ситуаций, специфические основы моделирования, требования к ним, возможности компоновки в содержании учебного обеспечения.

Учитывая, что проблемные ситуации возникают в основном в процессе обучающей деятельности, в который включены учитель и ученики, основными «действующими лицами» ситуаций будут являться именно они. Средства обучения, опосредующие, связывающую деятельность учителя и учеников, также будут объектами для моделирования проблемных ситуаций. Основами для моделирования проблемных ситуаций в профессионально-методической подготовке выступают противоречия, трудности, ошибки, «недоразумения» методического, узкопрофессионального характера. Основные требования к данным ситуациям – возможность альтернативных суждений, активизация критического мышления (на основе анализа действий учителей, рекомендаций учёных-методистов в специализированных пособиях), большой потенциал ситуаций для рефлексии (через обращение к собственному опыту и опыту педпрактики), функциональность, практическая и профессиональная направленность, компетентностный характер, ориентация на методические знания и умения учителя, учёт профессиональных интересов студентов.

При систематизации и комплектации проблемных ситуаций в учебном обеспечении профессионально-методической подготовки возможны следующие подходы к их группировке:

1. ситуации к каждой методической теме (например, обучение аспектам языка и видам речевой деятельности) – традиционный способ;

2. ситуации, сгруппированные по комплексам методических знаний и умений;

3. ситуации, сгруппированные по специфике проблем и/или способам их «подачи».

Сгруппируем проблемные ситуации согласно третьему подходу (выбор данного подхода к группировке проблемных ситуаций объясняется, прежде всего, тем, что он (как и все примеры) является авторским и противопоставлен традиционному подходу).

Группа 1. Проблемные ситуации, связанные с обучающей деятельностью учителя:

– типичные трудности, сложности в профессиональной деятельности учителей (например, трудности поддержания активности учащихся в течение всего урока, варьирования на уроке приёмов обучения и форм работы, проведения определённых видов работы (беседа, ролевая игра, дискуссия));

– типичные проблемы в профессиональной деятельности учителей (например, проблемы выравнивания уровня владения предметом в группе, обучения «слабой» группы, поддержания у учащихся мотивации к изучению);

– типичные ошибки в профессиональной деятельности учителей (например, прерывание учителем ученика при ошибке, отсутствие экономии учебного времени, злоупотребление в демонстрации собственной предметной подготовки);

– типичные «пробелы» в профессиональных умениях, специфичных для учителя определённого предмета.

Группа 2. Проблемные ситуации, связанные с учебной деятельностью учеников:

– неэффективная, неактивная учебная деятельность ученика на уроке (например, ученик испытывает трудности в групповой работе, не справляется с определёнными заданиями, плохо владеет учебными стратегиями);

– малопродуктивная учебная деятельность ученика в целом (например, ученик не усваивает учебный материал; плохо (с большим количеством

ошибок) выполняет домашнюю и самостоятельную работу, не способен выучить требуемый объём учебного материала);

– возникновение ошибок у учащихся, способы их профилактики и коррекции (например, на определённой ступени обучения у учеников не сформированы навыки, которые должны были быть сформированы ещё на предыдущей ступени, вся группа учеников не понимает новый учебный материал, все ученики плохо выполнили задание).

Группа 3. Проблемные ситуации, связанные со средствами обучения и научно-методическими источниками:

– противоречия содержания учебного материала (например, слишком объёмное изложение в учебнике правил, что осложняют их понимание учениками, неравномерное распределение в учебнике учебного материала по темам, недостаточное количество заданий на закрепление материала и автоматизацию навыков, отсутствие в учебнике заданий требуемого формата);

– противопоставление общепринятым представлениям; ситуации, когда устоявшиеся и описанные в учебной литературе нормы, правила, приёмы не действительны (например, необходимость применения определённого методического принципа при обучении предмету, необходимость наличия у учителя подробного плана-конспекта, опрос домашнего задания именно в начале урока);

– отсутствие единственно правильного решения, окончательного ответа (например, фиксированное место устного опроса на уроке, необходимость ведения урока только на иностранном языке, количество учебного материала для изучения в качестве домашнего задания).

Стоит отметить, что границы между указанными группами ситуаций условны, поскольку проблема ученика – всегда и проблема учителя, однако для компоновки и формулировки проблемных ситуаций в учебном пособии выделение таких групп логично, приемлемо, «удобно». Проблемные ситуации могут не только «заимствоваться из опыта учителей», но и предлагаться самими студентами. Таким образом, логично выделение двух типов

проблемных ситуаций: реальные (естественные) проблемные ситуации (из опыта учебной и профессиональной деятельности студентов, преподавателей) и воображаемые (искусственные, учебные) проблемные ситуации. Основой для формулировки проблемы могут выступать некие данные, материал учебной литературы, цитаты и высказывания (учащихся, учителей, учёных, практикантов), видеофрагменты, схемы, рисунки, таблицы, результаты исследований. Использование проблемных ситуаций в профессионально-методической подготовке учителя предполагает развитие таких умений, как:

- диагностика, обнаружение проблемных ситуаций;
- прогнозирование возможных негативных последствий проблемных ситуаций;
- обоснование причин появления проблемных ситуаций;
- коррекция и профилактика проблемных ситуаций.

Ориентация на данные умения должна найти отражение в каждой из представленных выше трёх групп проблемных ситуаций. Их авторские примеры включены в приложение 3.

Наряду с анализом проблемных ситуаций, выделенных в ИМТ В.И. Загвязинским (анализ конкретных ситуаций и решение ситуаций), к неигровым методам, которые стоит активно использовать в профессиональной методической подготовке учителя, отнесём:

- «мозговые штурмы» по проблемам методики обучения;
- составление методических рекомендаций;
- круглые столы, дискуссии на профессиональные темы;
- конкурс мастер-классов среди студенческих групп;
- обсуждение действий разных учителей в одной и той же учебной ситуации;
- планирование экспериментального обучения по определённой проблематике;
- разработку учебных, дидактических материалов, дополнительных средств обучения к основному учебному материалу;

– разработку проектов программ и пособий.

Наиболее важными по подготовке и освещаемой проблематике можно назвать круглые столы, дискуссии на профессиональные темы, конкурсы мастер-классов. Тематика и виды названных неигровых методов варьируются в зависимости от постановки профессиональных, научно-исследовательских задач и потребностей, как конкретного студента, так и студенческой группы. Здесь многое зависит от научной квалификации преподавателя, его собственной методической компетентности, умений оценивать методическую компетентность студентов, прогнозировать возможности профессионального роста будущих учителей.

С целью придания технологичности использованию методов ИМТ в профессионально-методической подготовке учителя, преподаватель должен руководствоваться общими требованиями к их моделированию и использованию, что пока слабо решается в учебном обеспечении. В первую очередь, необходима диагностика и управление в решении предлагаемых студентам ситуаций, игр и пр. Отметим и необходимость активности (как со стороны студентов, так и преподавателя), саморазвития на основе рефлексии, компрессии учебного времени и интенсификации подготовки. Здесь актуальны принципы: системности использования и соблюдения всех этапов реализации технологии, учёта индивидуальных интересов и потребностей каждого студента при групповой работе, взаимодействия и взаимооценки, проблемности и эвристичности содержания учебного материала.

3.4. Специфика реализации проектной технологии в профессионально-методической подготовке учителя

Как было отмечено в параграфе 3.1, проектная технология тесно связана с имитационной (моделирующей) технологией. В проектной технологии, как и в имитационной, предполагается решение проблемных ситуаций, задач, хотя уже

комплексно, в большем объёме, с большей «глубиной проработки» и близостью к реалиям образовательного процесса.

Логично изначально рассмотреть роль и методику использования проектной технологии в образовательном процессе в целом, в том числе в профессиональной педагогической подготовке. Затем будут уточнены особенности использования проектной технологии непосредственно в профессионально-методической подготовке учителя с их конкретизацией на примере подготовки учителя иностранного языка.

Аналоговые названия «проектной технологии» – «метод проектов», «проектная методика», «технология проектов», «технология проектного обучения», «технология проектной деятельности», из которых наиболее употребителен «метод проектов». В данном исследовании приоритет отдан понятию «проектная технология». Причисление к технологии обусловлено прагматической направленностью проекта на результат, необходимостью соблюдения определённой этапизации при его подготовке и реализации, «осязаемостью» и наглядностью полученных результатов. Объектами педагогического проектирования выступают педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Из множества определений проектной технологии, а также близких по отношению к нему и аналоговых вариантов определений имеет смысл привести те из них, которые относятся именно к подготовке учителя:

– проектная деятельность – специфическая «деятельность (совокупность разных видов деятельности) субъектов образовательного процесса от замысла до создания проектного продукта, его испытания и презентации» [242, с. 9];

– метод проектов – «совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [198, с. 67];

–*метод проектов* – «технология организации образовательных ситуаций, в которых студенты ставят и решают собственные проблемы» [66, с. 59];

–*метод проектов* – «способ достижения дидактической цели (субъектом которой является педагог) через детальную разработку проблемы (субъектом которой является обучаемый) и ее решение, что должно завершиться реальным, видимым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [240, с. 11];

–*проектная технология* – «совокупность последовательно выполняемых действий по инициации, разработке и реализации проектов исполнителями, а также управлению проектами» [25, с. 24].

Для данного диссертационного исследования важно принять во внимание точку зрения Л.А. Дорджиевой, которая трактует понятие «метод проектов», ориентируясь на участников проектной деятельности – преподавателя и студентов. По её мнению, *метод проектов в деятельности преподавателя* – это способ инициирования познавательной активности каждого студента в соответствии с его индивидуальностью посредством предъявления учебных (учебно-воспитательных) проблем, задач, заданий для организации теоретической и практической проектной деятельности различного уровня самостоятельности (от репродуктивного до продуктивного). *Метод проектов в деятельности студентов* – это совокупность приемов и операций теоретического освоения действительности и практического осуществления замыслов, планов, самостоятельного исследования учебных проблем с последующим оформлением теоретико-практического результата в виде проектной работы (проекта) [71]. Действительно, учёт позиций участников проекта (исполнитель, соисполнитель, организатор, координатор) крайне важен при подготовке и реализации проекта.

Основные функции проектной технологии в вузовской профессиональной подготовке – активизация учебной и исследовательской деятельности студентов; оптимизация и совершенствование профессиональной подготовки; актуализация профессиональных знаний и умений, обеспечение гибкого

перехода от координируемой квазипрофессиональной к самостоятельной профессиональной деятельности, индивидуализация образовательного процесса, апробация научно-исследовательских работ.

В результате изучения научно-педагогической литературы по проектной технологии (Н.В. Белоусова, В.А. Далингер, Г.А. Забелина, О.А. Миронова, А.А. Сараева, А.В. Самохвалов, М.С. Чванова, Ю.Г. Шихваргер) были сгруппированы преимущества и одновременно цели её использования в практике образовательного процесса:

- возможность изменения отдельных подсистем работы образовательного учреждения;

- возможность реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов;

- возможность соблюдения баланса между теорией и практикой в учебной деятельности;

- интеграция обучающего и развивающего аспектов обучения;

- обеспечение опыта проектной, исследовательской, экспериментальной, инновационной деятельности;

- отход от репродуктивного стиля обучения;

- повышение квалификации учителей (качества подготовки студентов);

- повышение ответственности будущего специалиста за конечный продукт;

- прагматическая направленность на результат;

- расширение опыта всех видов профессиональной деятельности;

- расширение представлений о проблемах образовательного учреждения;

- развитие коммуникабельности, эмпатии, самостоятельности;

- развитие сотрудничества разных учителей (студентов);

- создание развивающей среды;

- стимулирование творческого и критического мышления;

- укреплении междисциплинарных связей.

Студенты в процессе проектной деятельности приобретают ряд профессионально значимых способностей, умений, компетенций. Согласно современному Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» выпускник-бакалавр должен решать следующие профессиональные задачи в области проектирования: проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; проектировать элективные курсы с использованием последних достижений наук; владеть способами проектной и инновационной деятельности в образовании.

Выпускник магистратуры по данному направлению подготовки в области проектной деятельности должен иметь такие профессиональные компетенции как готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта; готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения. При этом проектная технология способствует развитию и других компетенций, сформулированных в Стандарте: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных.

Что касается видов проектов, то наиболее часто называемыми в научно-педагогической литературе называют исследовательские, информационные, творческие, ролевые, игровые, межпредметные, телекоммуникационные, . Такое деление нельзя признать универсальным и абсолютно обоснованным, поскольку трудно представить какой-либо из видов в «чистом виде». Один проект, например, может быть одновременно и исследовательским, и межпредметным, и творческим.

Специфика учебного предмета, учебной дисциплины также определяет «видовое своеобразие» проектов. Например, учебные проекты по иностранным языкам могут подразделяться на 1. социокультурные (социолингвистические, культуроведческие (страноведческие), социальные); 2. ролево-игровые и игровые [202].

Количество предлагаемых в научно-педагогической литературе этапов работы над проектом составляет три и более (в зависимости от степени их детализации). В качестве примера приведём ряд этапизаций:

–целеполагание; планирование; исследование; презентация и оценка результатов [202];

–выдвижение идеи; формирование микрогрупп; распределение заданий в микрогруппе; практическая деятельность в рамках проекта; промежуточный контроль; обсуждение способов оформления проекта; документирование проекта; презентация результатов; подведение итогов выполнения; этап практического использования результатов работы над проектом [187];

–выбор темы; выявление проблемы исследования; постановка цели и задач, определение объекта и предмета исследования; выдвижение гипотезы; сбор информации по проблеме; выбор методики исследования; проведение наблюдений и экспериментов; отбор и структурирование материала в соответствии с заявленными целями; оформление проекта; защита проекта [283];

–предпроектный этап; базовый этап проектирования (реализация); рефлексивный этап; послепроектный этап [247].

–выбор проблемы → целенаправленное длительное усилие → установление набора ограничений → изменение и преодоление набора ограничений → проверка и детальная разработка (Р.С. Менсфилл, Т.В. Буссе); → возникновение проблемы → постановка задачи → подготовка к решению → формирование замысла → воплощение замысла → проверка и доработка (В.А. Моляко) [157];

Данные примеры позволяют констатировать сходство этапизаций и наличие в них следующих основных инвариантных этапов: подготовка проекта – выполнение проекта – презентация (защита) проекта – обсуждение проекта (оценка, рефлексия, подведение итогов).

Нельзя не остановиться на недостатках проектной технологии и типичных ошибках в её реализации. К недостаткам, например, относят недостаточную обоснованность и полноту выявления решаемых в проекте проблем, неконкретность и нереалистичность поставленных целей, отсутствие комплексности и радикальности совокупности реализуемых инновационных идей, полноты и реалистичности планов, недостаток ресурсов, слабую координацию и несогласование работ [25]. Е.С. Полат среди ошибок в подготовке и координации проекта называет упрощение и банальную трактовку проекта в качестве некоего алгоритма; косность, когда проектная технология рассматривается как единственное средство обучения; использование учебного проекта в рамках одного предмета [198]. Н.А. Краля дополняет список ошибок преподавателя в организации проектной деятельности ошибкой «преувеличенного оптимизма», когда прекращается поиск новых идей и возможностей проектов [133].

Можно предположить, что эти недостатки и ошибки проявляются при недостаточном опыте подготовки и реализации проектов. В целом, педагоги-предметники, не смотря на обилие научной литературы и методических разработок по использованию проектной технологии, до сих пор относятся к ней «настороженно». Называемые причины: необходимость длительной подготовки, предполагаемая возможность достижения тех же результатов другими (более «простыми и привычными») методами и технологиями, трудность реализации контроля при выполнении проекта, возможная дезорганизация работы в группе, необходимость изменения запланированных задач и способов их достижения в процессе реализации проекта в зависимости от внешних (непредвиденных) факторов и обстоятельств. Нередко в проекты «закладываются» изначально недостижимые результаты, или

сформулированные задачи и методы исследования не позволяют достичь необходимых результатов.

С целью минимизации недочётов при подготовке школьного проекта в предметной области предлагается составлять его описание, называемое в различных источниках «методическим паспортом учебного проекта», «паспортом проектной работы», «визитной карточкой (шаблоном) проекта». Значимые компоненты данного описания включают: указание проблемной ситуации, проблемы, цели, задачи, этапы, способы решения, формы организации, виды ведущей деятельности, сферы применения результатов, используемые технологии, форму продуктов проектной деятельности, характер координации, соответствие учебно-тематическому плану, приращение в знаниях и специфических умениях. Данные методические паспорта порой выглядят как несколько детализированные, дополненные поурочные и тематические планы или как планы внешкольных мероприятий по предмету.

Поскольку результаты проектной деятельности подлежат презентации, обсуждению, рефлексии и оценке, недочёты в подготовке и выполнении проекта становятся «прозрачными» и очевидными. Н.А. Краля справедливо называет этап оценки проекта «имитацией профессиональной экспертизы» [133], что служит ещё одним подтверждением «взаимодействия» и взаимосвязи проектной и имитационной технологий.

Стоит обозначить критерии успешности использования и оценивания проектов. Оценку проекта можно начать уже с оценки формулировки его названия, которое нередко не соответствует содержанию, не корреспондирует с решаемыми задачами, не отражает суть. Формулировки могут быть слишком широкими, общими. Приведём несколько примеров не очень удачных формулировок названий предметных проектов по иностранным языкам (источник: информация образовательных Интернет-сайтов). Названия проектов «Путешествия», «Страны мира» сформулированы очень широко, не отражают проблемы. Банально названным можно признать проект «Группа Битлз».

Названия «Добро пожаловать в Россию!», «Ищу друга!» звучат «призывно», интригуют, но проблема в них выражена недостаточно чётко.

Для оценки не только качества выполнения проекта, но и непосредственно проектной деятельности исполнителей (студентов – будущих учителей) можно взять за основу предлагаемые Л.М. Лавровым уровни сформированности проектной культуры студентов:

– низкий уровень (система знаний о проектной деятельности не усвоена, проектная деятельность не обладает субъективной значимостью, ценностно-смысловая созидательная основа проектирования не интериоризирована личностью, студент не владеет технологиями проектной деятельности и участвует в ней только при условии внешнего контроля);

– средний уровень (знания теоретических основ проектной деятельности дискретны, разрознены, не систематизированы, интерес к проектированию ситуационен, проявляется спонтанно, в зависимости от степени эмоциональной вовлеченности в процесс и воздействия внешних факторов; студент – участник, но не организатор проектной деятельности, которая реализуется в предметной сфере, нет переноса опыта проектирования в сферу саморазвития личности);

– высокий уровень (знания проектной деятельности отличаются полнотой и системностью, студент способен к аналитико-синтетическим операциям с информацией, переносу полученных знаний в практическую сферу; проектная деятельность субъективно-значима, реализуется в различных сферах, высок уровень инструментальной оснащённости студента) [145, с. 20].

Охарактеризуем потенциал реализации проектной технологии в профессионально-методической подготовке учителя. При частом упоминании в научно-педагогических трудах проектной деятельности и проектной технологии среди «рекомендуемых» эффективных видов технологий профессиональной вузовской подготовки, в том числе профессиональной педагогической подготовки (В.А. Далингер, Г.А. Забелина, Л.А. Иванова, М.Л. Лавров, Р.С. Рафикова, А.А. Сараева, А.В. Самохвалов, Л.А. Сивицкая, Л.Г. Смышляева, В.В. Черных, Ю.Г. Шихваргер), возможности её практической

реализации в процессе профессионально-методической подготовки учителя пока не описаны.

Среди научных работ, посвящённых непосредственно использованию проектов как средства, формы, основы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей и учителей, можно выделить диссертационные исследования Г.А. Забелиной, М.Л. Лаврова, И.К. Степанян, Ю.Г. Шихваргера. Г.А. Забелина, признавая распространённость проектного обучения в школьном образовании при недостаточной степени изученности его возможностей в повышении профессионально-педагогической подготовки студентов, предлагает применять в ходе подготовки лингвистов-преподавателей одновременно собственно языковые проекты и собственно дидактические (методические) проекты [80]. Таким образом, она по существу отделяет специальные (языковые) проекты от методических (профессиональных), что затрудняет реализацию интегративности всех аспектов профессиональной педагогической подготовки в проектах. И.К. Степанян, рассматривая проектные технологии как средство повышения квалификации преподавателей вузов в системе дополнительного профессионального образования, приходит к выводу, что педагоги профессиональной школы испытывают острую необходимость в применении нетрадиционных форм обучения с целью развития познавательной активности и творческой самостоятельности их студентов [273]. И проектная технология – одна из таких востребованных форм. О перспективах творческого развития будущих учителей средствами метода проектов говорит также Ю.Г. Шихваргер. Подчёркиваемые им положительные характеристики данного метода в профессиональной педагогической подготовке – быстрый перенос новых знаний в учебный предмет; поисковый, исследовательский характер приобретения знаний [310]. М.Л. Лавров, характеризуя специфические особенности развития проектной культуры учителя технологии и предпринимательства, называет педагогические условия для её успешного формирования: использование интегративного подхода к процессу

формирования проектной культуры; разработка методического обеспечения процесса формирования проектной культуры будущего учителя; следование этапности процесса формирования проектной культуры учителя; усвоение и применение обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности [145].

В профессионально-методической подготовке учителя проектная технология представляет собой одновременно: 1) технологию подготовки, позволяющую закреплять, применять и контролировать профессиональные общепедагогические, предметные и методические знания, навыки, умения; 2) научно-методически обоснованный учебно-профессиональный педагогический эксперимент.

Поскольку проектная технология носит здесь не только исследовательский, методический, но и учебный характер, логично дать определение и указать существенные признаки учебного проекта. *Учебный проект* – дидактическое средство, которое позволяет обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы [273]; связующее звено в системе: основы наук, практика, самостоятельная итоговая творческая работа студента, выполненная под руководством преподавателя [241]; «целенаправленное, фиксированное во времени, выполняемое студентами и контролируемое преподавателем изменение учебной ситуации, приближенной к жизненной, с целью формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций» [242, с. 9].

Учебный проект отличается инструментальной направленностью, изначальной формулировкой (поиск) решаемой проблемы (проблем); групповое распределение задач, подлежащих решению; координированное взаимосвязанное выполнение комплекса работ (решение задач); прохождение определённых стадий от замысла (постановки проблемы) до презентации; управление со стороны преподавателя (координатора); самостоятельная работа обучаемых; регламентация по времени; отсутствие стандартной организации

выполнения проекта; интегрированность знаний; преобразовательный характер деятельности; уникальность (отсутствие абсолютно точного аналога).

Основными принципами реализации проектной технологии в профессиональной методической подготовке являются:

–интегративный характер проектов (интеграция всех видов профессиональной педагогической подготовки);

–ориентация на педагогический и культурно-просветительский аспекты профессиональной деятельности;

–соответствие требованиям Стандарта к проектной деятельности выпускника;

–возможность апробации реализуемых студентами индивидуальных и групповых педагогических, методических научно-исследовательских работ (осуществляемых в рамках курсовых, выпускных квалификационных работ и пр.);

–личностная и профессиональная заинтересованность всех участников проектной деятельности («заказчиков», организаторов, координаторов, исполнителей, соисполнителей);

–высокий уровень научно-методического обоснования проекта;

–равная ответственность за качество проработки, выполнения проекта координатора и исполнителей проекта.

В отличие от школьного проекта и вузовского учебного проекта, выполняемого в рамках изучения определённой дисциплины, реализация проектной технологии методического характера не имеет целью полностью соответствовать содержанию методических дисциплин. Здесь уже не стоит ограничиваться только узкопредметными (узкодисциплинарными) или социальными проектами, поскольку их выполнение возможно в рамках педагогических и специальных дисциплин. В методической подготовке проекты уже носят надпредметный, метапредметный характер.

Формирование тематики, поиск идей для реализации проектной технологии в основном осуществляется на основе учёта: 1) требований

Стандарта высшего профессионального образования к проектной деятельности и проектным умениям учителя; 2) научно-образовательной политики и приоритетов педагогического вуза; 3) потребностей и запросов потенциальных работодателей (образовательных учреждений). Требования Стандарта по проектной деятельности педагога были перечислены выше. Что касается других оснований, то, как показывает практика, мотивы и идеи для выполнения проектов регулярно и «естественным образом» возникают в вузовской образовательной среде. Это – конкурсы профессионального мастерства старшекурсников, Олимпиады, обобщение результатов прохождения практик, инициативные предложения от образовательных учреждений, являющихся партнёрами вуза, инициативные предложения студенческих научных обществ, факультетские масштабные мероприятия. Студенты-старшекурсники (а методическая подготовка как раз приходится на старшие курсы) в большинстве своём – социально активны, инициативны, мотивированы на учёбу и профессиональное развитие. Многие из них уже работают в образовательных учреждениях и активно вовлекаются администрацией данных учреждений в инновационную деятельность, в том числе проектную.

При определении проблем, тем проектов необходимо учитывать инновационные тенденции в науке и образовании; приоритеты образовательных инициатив регионального, государственного масштаба; приоритеты образовательной и научной стратегии факультета, университета; потребности образовательных площадок города и региона, площадок учебных; программы научно-исследовательских и педагогических практик студентов. Речь идёт не столько о заранее планируемом проекте, сколько о реагировании в соответствии «требованиям времени» посредством проекта.

Что касается видов проектов, то подходы к их классификации могут быть различными. Например, на основе изучения предлагаемых в научно-педагогической литературе группировок, видов проектов (Н.В. Белоусова, О.В. Нартова, Е.С. Полат, К.Л. Свечников) и с учётом специфики

профессиональной методической подготовки учителя проекты могут быть обобщены в следующей их «видовой» классификации:

- по длительности реализации: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные;

- по степени сложности: простые, средней степени сложности, сложные;

- по доминирующей в проекте деятельности: исследовательские, обучающие экспериментальные, поисковые, творческие.

- по особенностям структуры и степени творчества: с чёткой структурой (исследовательские, обучающие экспериментальные), без детальной структуризации (творческие), с открытой структурой (ролевые, игровые);

- по масштабности (количеству вовлечённых участников): индивидуальный, групповой, факультетский, университетский, внеуниверситетский (городской, областной и т.д.);

- по способу взаимодействия участников в проектной деятельности: непосредственное, дистанционное, телекоммуникационное;

- по степени координации: жёстко координируемый, частично координируемый, скрыто координируемый, явно координируемый;

- по связи с содержанием методической подготовки: непосредственно связанный (как продолжение аудиторной работы в рамках методических дисциплин), опосредованно связанный;

- по степени завершенности: полностью завершенный проект; реализуемый проект (такой вариант возможен, если проект продолжителен по времени, объёмам, студенты при этом являются соисполнителям «внешнего», не ими инициированного проекта, и, реализовав свои задачи, готовы к презентации результатов).

Возможен и другой, «упрощённый» подход к классификации проектов, используемых в профессионально-методической подготовке, где определяющими могут быть вид приоритетный вид деятельности или результат выполнения проекта:

– проект-продукт (конструктивно-практический проект) – разработка программ, методических пособий;

– проект-исследование;

– проект-обучающий эксперимент;

– проект-экспертиза (оценочный проект);

– творческий проект (игра, праздник, мероприятие);

– информационный проект;

– социально-методический проект.

Для профессионально-методической подготовки значимы следующие критерии оценки проекта, распределённые в соответствии с этапами реализации проектной технологии:

1) Этап подготовки:

– теоретико-практическая значимость, актуальность проблемы (проблем);

– комплексность решаемой проблемы;

– ориентация на продуктивность;

– интеграция предметной и методической составляющей подготовки учителя;

– научно-методическое обоснование формулировки, выбора темы проекта;

– степень самостоятельности формулировки, выбора темы проекта студентами;

– потенциал поисковой, исследовательской, экспериментальной деятельности;

– адекватность распределения задач между участниками (исполнителями);

– наличие научной и/или образовательной площадки для выполнения и реализации проекта.

2) Этап выполнения (реализации):

– согласованность проектной деятельности;

- корректность и адекватность используемых методов исследования и обработки его результатов;
- авторский вклад в решение задач (вклад всех участников проекта);
- качество отбора, сбора необходимых материалов, данных и качество их обработки;
- связь теоретического и практического аспектов профессиональной методической подготовки;
- гибкость решения незапланированных, непредусмотренных задач;
- рациональность и степень глубины решения промежуточных и итоговых задач.

3) Этапы презентации и обсуждения:

- аргументированность и лаконичность результатов проекта;
- новизна и актуальность полученных промежуточных и итоговых результатов;
- востребованность результатов проекта в теории и практике образовательного процесса;
- значимость процесса и результатов проектной деятельности для её исполнителей, участников;
- культура оформления результатов и презентации проекта;
- потенциал для внедрения и дальнейшего исследования;
- объективность оценки полученных достижений, результатов;
- качество коллективной рефлексии.

На этапе выполнения (реализации) проекта, несмотря на его большую продолжительность, критериев оценки несколько меньше. Это объясняется спецификой технологии: большая часть работы над проектом осуществляется студентами самостоятельно, а потому качество процесса работы над проектом каждого студента проанализировать и оценить затруднительно.

3.4. Специфика реализации технологии мастер-класса в профессионально-методической подготовке учителя

Мастер-класс (англ. *master* – ‘искусный специалист, мастер’ и *class* – ‘курс обучения, класс’), согласно Энциклопедическому словарю (2009 г.), – краткосрочный курс усовершенствования, урок высшего мастерства в балете, драматическом, оперном искусстве и др., проводимый выдающимися мастерами. Новый словарь иностранных слов (by EdwART, 2009 г.) определяет мастер-класс как публичную демонстрацию умений и навыков какого-либо специалиста в каком-либо деле. Итак, можно констатировать, что в отечественных и зарубежных непедагогических энциклопедиях и словарях мастер-классы относят к курсам усовершенствования и мастерства в области искусства и рукоделия.

В последнее время мастер-классы становятся всё более популярной формой демонстрации и трансляции любого профессионального опыта, в том числе педагогического. Без них не обходится практически ни один профессиональный конкурс учителей сколько-нибудь значимого уровня. Активно используются мастер-классы и в системе высшего образования как форма трансляции научно-педагогического опыта. Нередко они включаются в программы научно-практических конференций с целью демонстрации значимых результатов научных исследований прикладного характера.

В то же время, научные исследования, освещающие проблематику организации и технологии проведения мастер-классов в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, единичны. Предполагаемые причины: недооценка значимости научного обоснования данной технологии; трудности организационного характера в практической реализации технологии; причисление мастер-классов не к профессиональной, а к сугубо творческой (не самой приоритетной) деятельности педагога.

Говоря о мастер-классе, его нередко сравнивают с семинаром, конференцией, но чаще всего относят к форме обучения, трансляции опыта. Это прослеживается уже в определениях понятия «мастер-класс», относящихся к профессиональной педагогической деятельности. Рассмотрим ряд из них.

Г.А. Русских определяет мастер-класс как «одну из форм эффективного профессионального обучения как учителя, проявляющего активность в поиске путей для роста своего педагогического мастерства, так и учителя, который пассивно относится к своему профессиональному развитию» [235]. А.Б. Вигуль также считает мастер-класс эффективной формой профессионального обучения педагогов, применяемой в целях повышения педагогического мастерства, позволяющей демонстрировать использование педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе. Она справедливо отмечает, что главным в технологии проведения мастер-класса является не сообщение информации, а передача способа работы [53]. Р.И. Латыпова, характеризуя мастер-класс педагога дополнительного образования, подчёркивает, что он может проводиться в форме мастер-студии, мастер-полигона и пр. При этом его ведущий не демонстрирует мастерство перед аудиторией, а передаёт опыт начинающему коллеге в процессе совместной профильной деятельности [146].

Таким образом, мастер-класс – это показ (демонстрация) набора действий, их пошаговое описание и объяснение, комментарий учителя-Мастера. Основным результатом заключается в передаче некоего научно и методически обоснованного практического (прикладного) профессионального опыта. Это существенно отличает мастер-класс от семинара, тем более от конференции. В данном диссертационном исследовании мастер-класс причисляется к технологии, о чём позволяют говорить необходимость соблюдения определённого алгоритма при его подготовке и поведении, изначальная ориентация на эффективность и результативность.

Своеобразие мастер-классам придаёт возможная вариативность целевой аудитории, задач, временных рамок и т.д. Так, например, педагогический мастер-класс может проводиться:

- одним или несколькими педагогами;
- на базе образовательного учреждения по месту работы педагога и вне его;
- с привлечением учащихся (студентов) и без них;
- как фрагмент занятия, целостное занятие, цикл занятий;
- для профессионалов, начинающих учителей, студентов и пр.;
- для демонстрации традиционных и инновационных приёмов, способов, технологий обучения;
- с привлечением участников к какой-либо деятельности в процессе проведения и без привлечения участников;
- с презентацией индивидуального или коллективного опыта, своего опыта или опыта другого педагога.

Количество участников мастер-класса зависит от проблемы, темы мастер-класса и особенностей выполняемых действий, хотя в большинстве рекомендаций по его проведению наиболее оптимальными признают малочисленные группы участников. Использование информационных технологий позволяет существенно увеличить их число.

Предваряя описание использования технологии мастер-класса в профессионально-методической подготовке будущих учителей, остановимся на особенностях подготовки, этапах и принципах проведения мастер-класса.

Современных научных работ по данной проблематике немного. Описание этапов проведения мастер-классов предлагают в основном практики образовательного процесса. Соответствующие рекомендации разрабатываются учебно-методическими объединениями, методическими центрами, в Институтах повышения квалификации работников образования. Формулируемые в государственных документах требования к квалификационным компетенциям учителя, а также современные реалии процесса модернизации образования побуждают названные методические и образовательные учреждения (службы) к разработке Положений, рекомендаций по проведению мастер-классов.

Г.А. Русских в публикации «Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности» предлагает пошаговый алгоритм технологии мастер-класса.

1. Презентация педагогического опыта Мастера.
2. Представление системы уроков.
3. Имитационная игра.
4. Моделирование.
5. Рефлексия [235].

Автор данной этапизации также считает, что достижение целей в работе мастер-класса определяется в соответствии с поставленной целью, а результатом совместной деятельности является модель урока, разработанная «учителем-учеником» под руководством «учителя-Мастера». Проведение мастер-класса по данному алгоритму возможно, но сам предлагаемый алгоритм трудно назвать абсолютно приемлемым. Его соблюдение может привести к появлению ряда недостатков: описание опыта, а не конкретной технологии; избыточность игровых элементов; большие временные затраты; неопределённость цели и задач мастер-класса и пр.

Перечисляемые далее этапы подготовки и проведения педагогического мастер-класса – результат изучения и обобщения предлагаемых вариантов этапизации мастер-класса из различных практически направленных методических источников (информация сайтов учебно-методических объединений, методических центров, Институтов повышения квалификации работников образования и др.). В большинстве случаев данные этапы предлагаются как рекомендации по подготовке и проведению мастер-класса.

Подготовка мастер-класса включает:

1. Выбор педагогической идеи, темы.
2. Определение цели и задач мастер-класса.
3. Продумывание проблем, вопросов, повышающих интерес для слушателей и/или вводящих в тему.
4. Выбор технических средств и форм работы.

5. Продумывание необычных элементов, эффектов, приёмов, позволяющих раскрыть идею, тему.

6. Продумывание замысла мастер-класса.

7. Составление плана проведения мастер-класса.

8. Проверка техники, подготовка кабинета (места проведения).

Этапы педагогического мастер-класса в обобщённом варианте включают:

1. Подготовительно-организационный этап (формулировка цели и задач мастер-класса, введение в проблему, подготовка (вовлечение) участников).

2. Основной этап (методические рекомендации, демонстрация приёмов и методов работы с комментариями, выполнение участниками заданий).

3. Этап демонстрации результатов выполнения заданий.

4. Этап анализа, обсуждения, рефлексии.

Рекомендации по процедуре (принципы) проведения мастер-класса в обобщённом виде выглядят следующим образом:

- актуализация специфики предметной направленности мастер-класса;
- безоценочность;
- взаимопомощь и взаимное творчество;
- готовность варьировать содержание и приёмы проведения мастер-класса по необходимости;
- готовность услышать и задать сложные вопросы;
- демонстрация результатов;
- деятельностный подход;
- доброжелательность;
- использование информационных технологий;
- контроль собственной интонации (её варьирования) и дикции;
- минимизация зачитывания материала (лекционной формы проведения);
- наглядность, образность;
- обеспечение хорошего звукового и визуального восприятия в месте проведения;
- обязательность анализа, рефлексии в конце проведения мастер-класса;

- ориентация на метапредметность;
- отсутствие заготовленных («правильных») ответов для слушателей;
- отсутствие критики;
- предоставление возможности всем слушателям проявить себя (высказаться, продемонстрировать умения и пр.);
- равенство участников;
- разнообразие форм работы;
- сочетание теории и практики.

Необходимо отметить уровни демонстрации (проработки) профессионального опыта в мастер-классе. Л. Боровиков предлагает четырехзвенную модель проработки профессионального опыта учителя в мастер-классе: уровень частно-предметных технологий; уровень общеметодического порядка; психологический уровень; собственно педагогический уровень [35].

Отсутствие в профессиональной подготовке педагогов специальной целенаправленной деятельности по обучению проведению мастер-классов отражается в дальнейшем на их качестве. Не гарантирует его и наличие педагогического опыта. Более того, большинство учителей признают, что им проще провести конкурсный открытый урок, описать свой педагогический опыт, чем подготовить и провести мастер-класс. Они имеют возможность овладеть данной технологией только в процессе участия в профессиональных конкурсах или прохождения соответствующих курсов повышения квалификации.

Назовём традиционно встречающиеся недостатки, свойственные современной практике проведения мастер-классов учителями:

- демонстрация коллективных, но не индивидуальных (авторских) достижений;
- игнорирование, «присвоение» авторства на приём, технологию обучения;
- излишняя теоретизированность содержания презентуемого материала;

- непонимание используемой педагогической терминологии, её вольная трактовка;
- непонимание специфики проведения мастер-класса (чаще это обобщённое описание собственного многолетнего педагогического опыта или отчёт об итогах педагогической деятельности);
- несоответствие заявленной темы мастер-класса его содержанию;
- неспособность предусмотреть факторы, влияющие на успешность проведения мастер-класса;
- низкая результативность мастер-класса (отсутствие ориентации на результативность);
- отсутствие или недостаточная проработка демонстрационных материалов;
- отсутствие или недостаточность научно-методического обоснования;
- представление традиционных приёмов, технологий обучения как инновационных;
- слабая ориентация на демонстрацию обучающих эффектов и новых образовательных результатов;
- слабая ориентация на целевую аудиторию;
- увлечение формой проведения, но не содержанием мастер-класса (склонность к внешним эффектам).

Всё вышеперечисленное свидетельствует о недостаточном владении учителями технологией мастер-класса. Нередко учителю сложно сориентироваться в том, какая именно часть его профессионального опыта будет полезна слушателям, он затрудняется с формулировкой названия мастер-класса, не способен заинтересовать слушателей, поддерживать внимание аудитории на протяжении всего мастер-класса.

Практика привлечения учителей в вузы с целью проведения семинаров, обмена опытом работы, руководства практиками не нова. Но формы встреч учителя и студентов, как правило, далеки от мастер-класса. Сами студенты при изучении методических дисциплин и в период практик традиционно

демонстрируют фрагменты уроков (в них можно усмотреть элементы мастер-классов) и проводят уроки под руководством учителя, группового и факультетского руководителей, но мастер-классы не предусмотрены как специальная и систематически используемая технология.

Спектр функций мастер-класса как технологии профессиональной педагогической подготовки широк и значителен. Наряду с обучающей функцией это – функции закрепления и систематизации теоретических профессиональных знаний; совершенствования практических профессиональных навыков и умений (компетенций); профилактики и коррекции ошибок в различных методических и педагогических ситуациях; мотивации к профессиональной педагогической деятельности и рефлексии; развития исследовательских умений и критического мышления.

Мастер-класс как технология профессионально-методической подготовки даёт максимальные возможности для реализации компетентностного подхода; обеспечивает активное освоение элементов профессиональной деятельности и переход от теории к практике, от квазипрофессиональной к профессиональной координируемой деятельности. Здесь как нельзя лучше раскрывается личностная и профессиональная индивидуальность Мастера, специалиста в данной области, что вызывает уважение и к данному специалисту, и к выбранной профессии. У будущего учителя закладываются ориентиры и стандарты собственного профессионального роста, прогнозируется индивидуальная траектория профессионального развития.

Мастер-класс как технология профессионально-методической подготовки имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать при его подготовке и проведении. Основная из них заключается в том, что мастер-класс становится одновременно технологией профессиональной подготовки учителя и объектом (технологией) изучения в процессе подготовки. То есть, с одной стороны, будущим учителям демонстрируют мастер-классы с целью передачи в сжатом виде большого объёма накопленных знаний и положительного опыта, с другой стороны, обучают технологии мастер-класса

(готовят к передаче опыта). Другие специфические особенности мастер-класса в профессиональной методической подготовке учителя:

–Тематика мастер-классов должна соотноситься с содержанием осваиваемых программ методических дисциплин.

–В формировании тематики и выборе специалистов для проведения мастер-классов участвуют как преподаватель, так и студенты. Специалист (учитель-Мастер) также может предлагать их тематику.

–Во внимание принимается опыт и кадровый потенциал базовых школ, принимающих студентов на практику, образовательных учреждений, инновационных образовательных площадок, сотрудничающих с факультетом, университетом.

–Предметом проведения мастер-класса должны быть не столько уникальные методики, сколько эффективные и разнообразные приёмы, способы, технологии обучения.

–Большинство мастер-классов – не объёмны по времени.

–Учитель-Мастер (педагог-предметник) наряду с высоким уровнем профессиональной компетенции должен иметь опыт наставничества.

–Наряду с участниками (студентами) и учителем-Мастером «третьим», не менее значимым, лицом мастер-класса выступает преподаватель-методист.

–Проведению мастер-класса должно предшествовать изучение студентами теоретического аспекта проблемы мастер-класса.

–Ведущий принцип проведения мастер-класса – связь теории с практикой.

–Тематика, содержание и осуществляемая деятельность в процессе мастер-класса должны быть ориентированы на развитие и проявление у студентов всех уровней проявления методической компетентности учителя.

–Большая доля мастер-классов может проводиться на основе просмотра видеозаписи (с демонстрацией действий учителя, учеников).

Охарактеризуем перечисленные возможные функциональные позиции учителя (специалиста), вузовского преподавателя (методиста) и студентов

(участников) в мастер-классе, осуществляемом в рамках профессиональной методической подготовки учителя иностранного языка (таблица 14).

Таблица 14 – Позиции учителя, вузовского преподавателя и студента в мастер-классе

<i>Учитель (Мастер)</i>	<i>Вузовский преподаватель (методист)</i>	<i>Студент</i>
<ul style="list-style-type: none"> – организатор; – Мастер; – советник; – консультант. 	<ul style="list-style-type: none"> – организатор; – научный руководитель; – методист-консультант; – эксперт; – консультант; – участник. 	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдатель; – участник; – «помощник» Мастера, методиста.

Возможные функциональные позиции учителя в мастер-классе: организатор (осуществляет подготовку к мастер-классу, предлагает тему и план его проведения, отбирает материал, организует участников со «своей» стороны (учеников), организует рефлексию); Мастер (демонстрирует, транслирует, комментирует, описывает свой опыт); советник (рекомендует, советует); консультант (отвечает на дополнительные вопросы со стороны участников во время проведения мастер-класса, консультирует их при необходимости до и после мастер-класса).

Возможные функциональные позиции вузовского преподавателя (методиста) в мастер-классе: организатор (осуществляет подбор учителя (специалиста) для проведения мастер-класса, организует подготовительную работу со студентами и учителем, организует рефлексию после мастер-класса); методист-консультант (оказывает методическую помощь учителю и студентам, помогает учителю выбрать наиболее подходящую проблему мастер-класса, корректирует при необходимости тему и план проведения мастер-класса, определяет степень его методической значимости и эксклюзивности, консультирует и учителя, и студентов); научный руководитель (ориентирует учителя и/или студентов на изучение научных исследований по тематике мастер-класса, определяет

степень научной значимости мастер-класса), эксперт (оценивает, анализирует деятельность учителя и учителя и участников, результативность и качество проведения мастер-класса, комментирует положительные и отрицательные стороны мастер-класса); участник (тоже участвует в мастер-классе как один из группы наряду со студентами). Не исключено, что вузовский преподаватель берёт на себя всецело функцию учителя-Мастера и собственноручно проводит мастер-класс.

Основная позиция студентов в мастер-классе заключается в наблюдении и активном участии. Помимо этого, при систематическом использовании мастер-классов студенту предлагается взять на себя частично функции учителя-Мастера или преподавателя (методиста). Если это функции учителя, то здесь на первый план выходят функции организатора (отбор и обработка демонстрационных материалов, подготовка презентации, предварительная работа с участниками мастер-класса). При соответствующем уровне подготовки студент может и проводить мастер-класс (отдельные его этапы) совместно с учителем-Мастером, апробируя, например, совместные разработки или демонстрируя коллективный педагогический опыт. Таким образом, его роль может быть условно названа ролью «Подмастерья», «Помощника Мастера». Если речь идёт о выполнении функций преподавателя (методиста), то студента можно привлечь к научно-методическому обоснованию демонстрируемых приёмов и технологий, коллективной экспертной оценке мастер-класса. Данную роль условно назовём «Помощник методиста». Помимо этого, как уже упоминалось, студент проявляет инициативу и в формировании тематики мастер-класса.

Детализируем этапы подготовки и проведения мастер-класса в профессионально-методической подготовке учителя.

Помимо упомянутого соответствия тематики мастер-классов содержанию программ методических дисциплин, её формирование осуществляется на следующих основаниях:

–инициативные предложения со стороны многоопытных и/или высококвалифицированных учителей;

–современность, актуальность, новизна темы;

–профессиональная и личностная уникальность приглашаемого учителя, специалиста в предметной области;

–теоретико-практическая востребованность (запрос) со стороны студентов;

–возможность последовательной демонстрации и трансляции всех уровней профессионального опыта (частно-предметных технологий, общеметодического, психологического, собственно педагогического) в цикле мастер-классов;

–возможность демонстрации и реализации обработки и технологического использования дидактического инструментария как основы технологии обучения.

Проведению мастер-классов в рамках профессионально-методической подготовки должна предшествовать соответствующая работа со студентами. Она включает ознакомление студентов с задачами и общей спецификой мастер-класса, принципами его проведения, критериями оценки. Здесь возможны демонстрация и групповой анализ планов и видеозаписей ряда мастер-классов, изучение формулировок названий мастер-классов на предмет их точности и соответствия содержанию, разработка планов предполагаемых мастер-классов. Приветствуется поисковая деятельность по подбору готовых разработок мастер-классов в профильной предметной области. Студенты, выполняющие научно-исследовательские работы, определяются с тематикой мастер-классов, в которых они бы хотели бы поучаствовать или представить сами.

Этапы организации и проведения мастер-класса для студентов-старшекурсников как технологии профессиональной методической подготовки выглядят следующим образом:

1. Теоретико-пропедевтический этап.
2. Подготовительно-организационный этап.
3. Этап реализации:
 - 3.1. Введение в проблему, обоснование актуальности.
 - 3.2. Демонстрация Мастером (приёмов, способов, технологий обучения) с комментарием.
 - 3.3. Пояснение Мастером сути и результата демонстрации.
 - 3.4. Инструкция Мастера по выполнению действий и их выполнение студентами в соответствии с инструкцией.
4. Этап демонстрации индивидуальных и коллективных результатов действий.
5. Этап подведения итогов, рефлексии и обсуждения.
6. Этап экспертной оценки.

Основным этапом в представленной этапизации, безусловно, является третий этап. В целом, третий, четвёртый и пятый этапы по назначению и содержанию соотносятся с аналогичными этапами традиционного педагогического мастер-класса. Остальные этапы нуждаются в уточнении, поскольку отражают ряд особенностей профессиональной методической подготовки.

Теоретико-пропедевтический (первый) этап. Его назначение: 1) убедиться в качестве теоретического обоснования и научно-методического обеспечения мастер-класса, подготовленного учителем и по необходимости; 2) оказать учителю помощь в формулировке названия и цели мастер-класса, опираясь на его профессиональный опыт и предпочтения, а также содержание программы «методических» дисциплин и потребности студентов; 3) осуществить надлежащую теоретическую подготовку студентов по проблеме мастер-класса (на лекции, семинаре, посредством организации их

самостоятельной и индивидуальной работы) или «освежить» имеющиеся знания; 4) спрогнозировать со студентами содержание и ожидаемые результаты мастер-класса. На данном этапе предпочтительно уточнить и обсудить методическую терминологию, которую будет использовать Мастер. Студенты также могут заранее провести микроисследование степени разработанности и актуальности проблемы мастер-класса.

Подготовительно-организационный (второй) этап предполагает: 1) составление и согласование плана проведения мастер-класса; 2) уточнение специфики и выполнение организационной работы по его проведению (совместно преподаватель и учитель-Мастер); 3) уточнение функциональных позиций участников мастер-класса; 4) подготовка площадки, оборудования, демонстрационных материалов для мастер-класса.

Этап экспертной оценки (шестой этап) традиционно отсутствует при проведении традиционного педагогического мастер-класса, поскольку достаточно этапа рефлексии, обсуждения. Однако конкурсные мастер-классы учителей данной оценке подвергаются (только за «закрытыми дверями»), и для будущего учителя опыт экспертного оценивания крайне важен. В чём может заключаться такая оценка: 1) соотнесение качества проведённого мастер-класса с прогнозируемыми ожиданиями студентов (первый этап); 2) его оценка в соответствии с критериями успешности проведения мастер-класса; 3) обоснование недостатков и преимуществ данного мастер-класса. Отличие данного этапа от этапа рефлексии и обсуждения заключается в том, что здесь осуществляется не просто оценка важности новых полученных в результате мастер-класса профессиональных знаний и умений, а оценка качества подготовки и проведения мастер-класса. При этом важно нацелить будущего учителя на объективность, отсутствие резкой критики, готовность принять авторскую и профессиональную позицию учителя-Мастера, уважение к чужому труду и опыту, обоснованность собственных выводов.

Для оценки успешности проведения мастер-класса могут быть приняты следующие критерии:

- презентативность (выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования);

- эксклюзивность (ярко выраженная индивидуальность идей; выбор, полнота и оригинальность решения инновационных идей);

- прогрессивность;

- актуальность и научность содержания и приемов обучения (наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта);

- мотивированность;

- оптимальность;

- эффективность (результативность) мастер-класса;

- умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.

- технологичность (четкий алгоритм занятия, наличие оригинальных приемов актуализации, проблематизации, приемов поиска и открытия, удивления, озарения, рефлексии);

- артистичность;

- общая культура.

К данным критериям можно добавить критерий степени новизны презентуемого материала, его практической направленности, соответствия содержания потребностям и ожиданиям целевой аудитории, отчуждаемость презентуемых приёмов и технологий обучения (возможность и результативность использования презентуемых приёмов и технологий в других условиях). Технология мастер-класса, наряду с другими описанными в данной главе технологиями профессионально-методической подготовки учителя, выступает эффективной основой результативного развития технологических умений учителя, чему посвящена четвёртая глава диссертационного исследования.

ВЫВОДЫ К ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В результате обобщения требований, которым должны соответствовать практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя, был определён их перечень: 1) задачная технология, 2) имитационная (моделирующая) технология, 3) проектная технология, 4) технология мастер-класса. К дидактическому ядру данных технологий отнесены: учебная методическая задача, проблемная ситуация, профессиональная имитационная игра, учебный методический проект, учебный методический мастер-класс.

После уточнения принципов классификации учебных методических задач как ядра задачной технологии, данные задачи были сгруппированы по соответствию разделам содержания дисциплины «Теория и методика обучения»; уровням проявления методической компетенции; видам профессиональной деятельности; степени алгоритмизации ответа; методам решения (действиям); степени ограниченности действий; функциональному назначению в методической подготовке; формам, основам «подаки»; уровням формирования методического мышления; формам выполнения.

Было определено, что в «задачник» для профессионально-методической подготовки учителя могут войти задачи на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин; владение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса; знание и умения оперирования отдельными приёмами, способами обучения; анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности; самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности; умения организации и реализации учебной деятельности; контроль и оценку учебной деятельности; задачи, связанные с отбором и методической обработкой основных и дополнительных учебных материалов, с применением наглядности и технических средств обучения.

Дидактическое ядро имитационной (моделирующей) технологии, позволяющей моделировать отношения и условия реального учебного процесса, составляют игровые и неигровые методы. Среди игровых методов особо значима «профессиональная имитационная игра». При её разработке обязательен учёт количества и типов игровых ролей, соответствие предполагаемой имитационной деятельности видам профессиональной педагогической деятельности; ориентация на развитие комплекса квалификационных умений учителя, специфики поставленной проблемы и результата игры, возможностей рефлексии и обсуждения, наличия/отсутствия дополнительных вербальных и невербальных опор, роль преподавателя при проведении игры. Данные игры могут подразделяться на монофункциональные (на изученную методическую тему, на вид профессиональной деятельности) и полифункциональные (обобщающие, общепрофессиональные).

Ведущий неигровой метод имитационной (моделирующей) технологии – проблемная ситуация. Возможная группировка проблемных ситуаций связана: 1) с обучающей деятельностью учителя; 2) с учебной деятельностью учеников; 3) со средствами обучения и научно-методическими источниками.

Проектная технология в профессионально-методической подготовке – это одновременно технология, позволяющая закреплять, применять и контролировать профессиональные общепедагогические, предметные и методические знания, навыки, умения и научно-методически обоснованный учебно-профессиональный педагогический эксперимент. Принципы её реализации включают интегративный характер проектов; ориентацию на педагогический и культурно-просветительский аспекты профессиональной деятельности; соответствие требованиям Стандарта к проектной деятельности выпускника; возможность апробации реализуемых студентами индивидуальных и групповых педагогических, методических научно-исследовательских работ; личностную и профессиональную заинтересованность всех участников проектной деятельности; высокий уровень научно-методического обоснования проекта; равную ответственность за

качество проработки, выполнения проекта координатора и исполнителей проекта. Учебные методические проекты классифицируются по длительности реализации; степени сложности; доминирующей в проекте деятельности; особенностям структуры и степени творчества; масштабности; способу взаимодействия участников в проектной деятельности; степени координации; связи с содержанием профессионально-методической подготовки; степени завершенности.

Мастер-класс как технология включает демонстрацию набора действий, их пошаговое описание с объяснением и комментарием. Основным результатом служит передача некоего научно и методически обоснованного практического (прикладного) профессионального опыта. В профессиональной методической подготовке мастер-класс выступает как формой (технологией), так и объектом (технологией) подготовки (будущим учителям демонстрируют транслируют накопленные знания и опыт и одновременно готовят к передаче опыта). Особенности мастер-класса в профессионально-методической подготовке учителя: соотнесение тематики с содержанием осваиваемых программ методических дисциплин; участие в формировании тематики и выборе специалистов для его проведения студентами; учёт опыта и кадрового потенциала базовых школ, принимающих студентов на практику, образовательных учреждений, инновационных образовательных площадок, сотрудничающих с факультетом, университетом; демонстрация не столько уникальных методик, сколько простых, эффективных и разнообразных приёмов, способов, технологий обучения; небольшая продолжительность мастер-классов по времени; наличие опыта наставничества у Учителя-Мастера; активное участие в подготовке и проведении мастер-класса вузовского преподавателя-методиста; предварительное освоение теоретического и научно-методического аспектов проблемы мастер-класса; связь теории с практикой; ориентация на развитие и проявление у студентов всех уровней методической компетентности; широкое применение видеозаписей мастер-классов.

Тематика мастер-классов формируется на основе инициативных предложений со стороны учителей; с ориентацией на профессиональную и личностную уникальность приглашаемого учителя, специалиста в предметной области; с учётом современности, актуальности и новизна темы, её востребованности со стороны студентов; возможностей последовательной демонстрации и трансляции всех уровней профессионального опыта (частно-предметных технологий, общеметодического, психологического, собственно педагогического) в цикле мастер-классов, демонстрации и реализации обработки и технологического использования дидактического инструментария как основы технологии обучения.

Этапы учебного методического мастер-класса для студентов-старшекурсников как технологии профессионально-методической подготовки включают: 1) теоретико-пропедевтический этап; 2) подготовительно-организационный этап; 3) этап реализации; 4) этап демонстрации индивидуальных и коллективных результатов действий; 5) этап подведения итогов, рефлексии и обсуждения; 6) этап экспертной оценки.

Примеры учебных методических задач, проблемных ситуаций и профессиональных имитационных игр для профессионально-методической подготовки учителя включены в содержание параграфов 3.2 – 3.5 и в Приложения к диссертационному исследованию.

Глава 4. РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ

Предваряя определение и уточнение комплекса технолого-методических умений, важно остановиться на следующих трёх положениях:

1. Идеи включения технологического компонента в методическую компетентность, интеграции технологической и методической подготовки, технологических и методических умений единичны, но не новы.

Такую интегративную подготовку называют технолого-методической подготовкой, а её результатом – технолого-методическую компетентность. При этом под технолого-методической подготовкой учителя понимают осуществление в единстве и тесной взаимосвязи двух видов подготовки: технологической и методической. Технолого-методическая компетентность определяется как «интегральная профессионально-личностная характеристика специалиста, предполагающая владение технологическими и методическими знаниями, умениями и способами деятельности, признание их ценности для эффективной профессиональной деятельности, наличие опыта применения в обучении различных педагогических технологий, готовность и способность к самообразованию и совершенствованию в области технологизации обучения» [26, с. 136].

Анализ определений технологической компетентности (таблица 4) свидетельствует о том, что либо они очень близки определениям методической компетентности (таблица 1), либо включают методический аспект. Также технологический компонент включён некоторыми исследователями в методическую компетентность учителя [321].

2. Близким аналогом технолого-методических умений учителя выступают технологические умения, которые включают либо в технологическую компетентность (таблица 4), либо относят к технологической культуре учителя.

К примеру, И.Ф. Исаев включает в технологическую культуру овладение определенной системой способов и приемов технологий обучения и

воспитания, умения анализировать в педагогическом процессе альтернативные педагогические технологии [103]. А.В. Коваленко к умениям и навыкам, определяющим уровень технологической культуры будущего учителя, относит умения и навыки, позволяющие участвовать в различных видах деятельности; умение логически мыслить, выдвигать наибольшее количество аргументов; умение формулировать проблему, выдвигать несколько вариантов ее решения, определять наиболее удачный; умение анализировать свою деятельность [114-117].

3. «Технологическо-методические умения» близки по компонентному составу «технологическим умениям», «операционно-методическим умениям».

Так, из технологических умений, сгруппированных М.М. Левиной (операционно-методические; психолого-педагогические; диагностические; умения оценивать и контролировать учащихся; научно-исследовательские умения; умения, основанные на выполнении экспертных функций в образовательных процессах), наиболее подходящими к специфике профессионально-методической подготовки и сходными с технологическо-методическим умениям, являются операционно-методические умения. Они включают:

- определение эффективности технологий обучения и разработку адекватных методик в соответствии с целями и условиями;
- создание оптимальных методических условий, обеспечивающих наиболее высокие показатели в решении поставленных задач;
- адаптацию общедидактических положений к конкретному предмету обучения;
- информационное и процессуальное моделирование учебного процесса;
- технологическую разработку информационных структур в виде монологического изложения в задачном исполнении;
- управление решением учебных задач;
- применение стимулирующих приёмов педагогического воздействия;
- осуществление различного вида контроля;

–планирование учебного процесса [149, с. 53].

Умения, перечисленные Е.В. Бересневой в деятельностным компоненте технолого-методической компетентности, также можно отнести к технолого-методическим умениям:

- технологичная формулировка целей изучения (отдельных разделов, тем, уроков);
- проектирование технологического процесса (этапов, способов организации обучения, методов и форм работы учителя и учащихся);
- разработка технологических карт занятий, системы занятий;
- выбор технологии обучения предмету;
- управление процессом усвоения материала;
- мониторинг и диагностика учебного процесса;
- работа на компьютере;
- навыки составления электронных учебных материалов;
- безопасное и грамотное (предметно, технически, методически) проведение демонстрационного эксперимента [26, с. 137].

О.Г. Арасланова относит к технологическим умениям педагога такие умения как: постановка целей обучения, отбор и структурирование содержания учебного материала, проектирование процесса обучения, организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, осуществление контрольно-оценочной деятельности [9].

В данном диссертационном исследовании под технолого-методическими умениями учителя будем понимать профессиональные педагогические умения, обеспечивающие технологичность обучения в основных видах профессиональной педагогической деятельности (на уровне планирования, реализации, анализа обучающей деятельности). Полагаем, что основные технолого-методические умения учителя включают: технологическую обработку дидактического инструментария; технологическое использование

дидактического инструментария; управление учебной деятельностью на уроке; анализ и самоанализ обучающей деятельности; педагогический дизайн.

4.1. Развитие умений технологической обработки и технологического использования дидактического инструментария

Хотя в первой главе исследования уже шла речь о технологичности средств обучения в целом, логичным будет уточнить, что степень их технологичности в целом зависит от специфики учебного предмета. Высокой степенью технологичности в предметной области «Иностранный язык», к примеру, обладают: лингафонное оборудование; учебные видеофильмы; программные педагогические средства; учебные пособия с чётко структурированным изложением материала и заданиями для самостоятельной работы с ним.

Но в целом (безотносительно к предмету), большой степенью технологичности обладает такой дидактический инструментарий как задачи и упражнения, поскольку отличаются иерархичностью, системностью использования, возможностями изменения функционального назначения путём изменения формулировок заданий и способов их выполнения. Текст как единица и средство обучения также позволяет системно этапизировать работу с ним, изменить цель работы с ним. Менее технологичны игры, ситуации общения, так как отличаются эвристичностью и спонтанностью, не позволяют чётко спрогнозировать и диагностировать результаты обучения.

Рассматривая дидактический инструментарий как ведущий компонент технологии обучения, мы обнаруживаем их отличие от традиционных средств обучения. Как уже отмечалось в параграфе 2.1, в классификации средств обучения просматривается их деление на средства-субституты, выполняющие отдельные функции преподавателя; учебные материалы, с которыми работают учащиеся; вспомогательные средства обучения в помощь учителю; комплексные средства; учебные материалы (Р.К. Миньяр-Белоручев). Говоря о

технологиях обучения и обобщая основы обучения в понятии «дидактический инструментарий», предпочтительно выделить:

- основной ДИ (выступает ядром технологии);
- замещающий (альтернативный) ДИ (по необходимости выполняет функцию замещения основного ДИ в технологии);
- вспомогательный (встраиваемый, поддерживающий) ДИ (уточняет, дополняет, «усиливает» использование основного ДИ в технологии: например, наглядность, организационные формы работы и пр.).

Немаловажно заметить, что для технологии обучения предмету, по большому счёту, подходит любой ДИ независимо от степени его технологичности, так как повысить её можно за счёт вспомогательного дидактического инструментария и за счёт высокого уровня технологических умений учителя.

Если педагогическая наука значительно продвинулась в отношении изучения средств обучения в целом, то об обучении студентов технологическому использованию данных средств такого сказать нельзя. Охарактеризуем ситуацию с существующим состоянием и трудностями обучения технологической обработке и технологическому использованию дидактического инструментария в профессиональной подготовке учителя иностранного языка.

Во-первых, в вузовской подготовке учителя превалирует ориентация на полиинструментальные технологии обучения. Это обусловлено содержанием действующего Стандарта и существующего учебного обеспечения профессиональной педагогической подготовки. Основное содержание всех учебных пособий для профессионально-методической подготовки, как правило, включает несколько разделов, где наряду с общими теоретическими вопросами значительное место занимают частно-методические разделы по обучению аспектам предмета. То есть, в данном обеспечении даются общие рекомендации по поводу использования дидактического инструментария при обучении лишь одному аспекту. При этом внимание авторов-разработчиков пособий главным

образом концентрируется на ведущем (специфичном для предметной области) дидактическом инструментарии. Но для пополнения профессиональных знаний о других («второстепенных», не очень распространенных) основах обучения будущему учителю, как правило, приходится обращаться к дополнительной литературе. В лучшем случае может быть обобщённо описан дидактический потенциал основ обучения.

Во-вторых, существующая практика подготовки учителя (как предметной (специальной), так и педагогической) в определённой степени противоречит реалиям школьного урока, с чем практически сразу сталкивается практикант и начинающий учитель. В отличие от системы обучения в вузе, к которой будущий учитель уже привык на протяжении всего периода подготовки и которую порой калькирует в других условиях (в данном случае, в школе), подавляющее большинство школьных уроков являются комбинированными, где предполагается решение целого ряда задач обучения. То есть, обучение направлено на задачи развития интегративных умений ученика. В связи с многочисленностью задач на одном уроке учителю необходимо обладать умениями технологической обработки и использования разнообразного дидактического инструментария. Это значит, что для подготовки учителя необходимо учебное обеспечение, содержание которого было бы ориентировано и на моноинструментальные технологии.

В-третьих, дидактический инструментарий любой предметной области разнороден и разнообразен. Его необходимо варьировать с учётом всего дидактического потенциала, сочетаемости друг с другом, а также с целью реализации дидактического принципа новизны обучения. В целом, на теоретическом и интуитивном уровнях будущий учитель ориентируется в некоем наборе дидактического инструментария, который может быть использован на уроке, но не владеет умениями отбора данного материала и его технологической обработки в целях обучения. С отбором и комбинированным использованием дидактического инструментария он начинает сталкиваться в

период непосредственной профессиональной педагогической деятельности (период педагогической практики).

Переходя непосредственно к основам обучения технологической обработке и использованию дидактического инструментария, конкретизируем данные группы умений и этапы обучения. Затем будут рассмотрены особенности работы с дидактическим инструментарием в зависимости от моделей технологий (моноинструментальная или полиинструментальная), а также возможное содержание учебного обеспечения профессиональной подготовки учителя, ориентированное на обучение технологической обработке и технологическому использованию дидактического инструментария с конкретными практическими примерами.

Умения технологической обработки дидактического инструментария включают:

– определение степени технологичности дидактического инструментария (в целом, для решения конкретных учебных задач, в определённых условиях обучения, в соответствии с целью обучения);

– отбор из ряда дидактического инструментария наиболее соответствующего задачам определённого микро/макроцикла обучения;

– определение замещающего (альтернативного) дидактического инструментария;

– определение вспомогательного (встраиваемого, поддерживающего) дидактического инструментария;

– определение наиболее эффективной этапизации работы с конкретными видами дидактического инструментария;

– отбор заданий к дидактическому инструментарию;

– разработка заданий к дидактическому инструментарию;

– определение степени комбинаторности (сочетаемости) дидактического инструментария;

– планирование комбинаторности (сочетаемости) дидактического инструментария в соответствии с задачами определённого микро/макроцикла

обучения.

С данной группой технологических умений связаны *умения технологического использования дидактического инструментария*. Это – умения использования отобранного дидактического инструментария в соответствии с основными требованиями, обеспечивающими технологичность учебного процесса (системность, диагностичность, наличие жёсткого алгоритма использования, результативность/действенность, корректируемость, управляемость, объективность контроля, оптимальность применения, результативность, анализ действующих факторов, эффективность методов, законосообразная логика, целостность). Также сюда относятся умения реализации комбинирования, варьирования дидактического инструментария в соответствии с запланированными задачами обучения; умения комбинирования, варьирования альтернативного (замещающего) дидактического инструментария при возникновении незапланированных ситуаций общения и «нештатных» педагогических ситуаций на уроке.

С учётом необходимости развития названных умений на уровне презентации, репродуктивном и продуктивном уровнях, можно выделить 4 этапа в обучении технологической обработке и использованию дидактического инструментария: 1) ознакомительный; 2) ориентировочно-репродуктивный; 3) тренировочно-координируемый; 4) профессиональный продуктивный.

Охарактеризуем каждый из этапов с точки зрения реализуемых задач. Задачи первого этапа (ознакомительного) включают ознакомление с дидактическим инструментарием и его дидактическим потенциалом, возможностями замещения и комбинирования. Здесь осуществляется учебно-теоретическая презентация инструментария: определение, компоненты, виды, классификации. Задачи второго этапа (ориентировочно-репродуктивного) – это демонстрация и поиск возможностей технологической обработки и комбинирования дидактического инструментария с позиции задач обучения и в рамках вида технологий (моноинструментальная/полиинструментальная/инструментально-целевая), определение технологических преимуществ и

недостатков (сложностей использования) инструментария. На третьем этапе (тренировочно-координируемом) осуществляется тренировка в технологической обработке и комбинировании дидактического инструментария с позиции задач обучения и в рамках вида технологий (моноинструментальная/полиинструментальная) в процессе квазипрофессиональной и профессиональной координируемой деятельности студента. И, наконец, на последнем этапе (профессионально-координируемом), который приходится на период педагогических практик, студент самостоятельно работает с дидактическим инструментарием при планировании и реализации технологий обучения в микро- и макроциклах обучения.

При обучении технологической обработке и использованию дидактического инструментария необходимо учитывать его роль в конкретной технологии обучения, а именно: основной, замещающий (альтернативный), вспомогательный (встраиваемый, поддерживающий) ДИ.

Например, в технологии «Обучение лексической стороне речи с использованием тактовых рифмовок» основным дидактическим инструментарием (ядром технологии) будут выступать тактовые рифмовки. Альтернативным инструментарием в первую очередь может выступать рифмованный материал в целом (рифмовки, стихотворения), скороговорки. Выбор альтернативного инструментария осуществляется исходя из степени близости формы инструментария (в приведённом примере это – небольшой по объёму рифмованный материал), его дидактического потенциала в предметной области (здесь – дополнительный материал занимательного характера, способствующий повышению мотивации к изучению языка и обогащению вокабуляра) и дидактической функции в конкретной технологии (здесь – введение, тренировка, закрепление лексики). Что касается вспомогательного (встраиваемого, поддерживающего) дидактического инструментария, то его выбор определяется возможностями «ускорить» результативность использования основного инструментария, повысить степень его технологичности. Здесь учитель решает, как организовать работу наиболее

эффективно (выбираются режимы и формы работы), стоит ли использовать опоры (определяется комплекс опор для лучшего усвоения материала), какие средства обучения будут предпочтительны (ТСО, учебник, раздаточный материал и т.д.). Таким образом, не смотря на название вида дидактического инструментария (вспомогательный), его отбор должен осуществляться с учётом всех принципов технологичности, поскольку во многом определяет успешность технологии обучения. Важно отметить, что степень технологичности средства (основы) обучения не имеет первостепенного значения при выборе ядра технологии.

Представляется логичным осуществлять обучение технологической обработке и технологическому использованию дидактического инструментария в следующей последовательности:

1. изолированная работа с дидактическим инструментарием (вне рамок типов технологий);
2. работа с дидактическим инструментарием как ядром моноинструментальной технологии;
3. работа с дидактическим инструментарием как ядром полиинструментальной технологии.

Такая последовательность даёт возможность первично сконцентрировать внимание студентов на специфике конкретного дидактического инструментария, облегчив в дальнейшем развитие умений его комбинирования и замещения в полиинструментальной технологии.

При изолированной работе с дидактическим инструментарием обучение будет направлено на следующие объекты его изучения, тренировки и применения:

1. Определения ДИ.
2. Компоненты ДИ.
3. Виды, классификации ДИ.
4. Основное назначение ДИ в обучении предмету (традиционное использование).

5. Вспомогательное (дополнительное) назначение ДИ в обучении предмету.
6. Креативные (нетрадиционные, редкие) приёмы использования.
7. Наибольшая эффективность от использования в обучении (языковой аспект, вид речевой деятельности).
8. Сопутствующие условия, определяющие эффективность использования ДИ в обучении.
9. Сложности использования ДИ в процессе обучения предмету в целом.
10. Преимущества и недостатки данного ДИ по сравнению с другими видами ДИ.
11. Аналоговый ДИ (близкий по назначению и обучающему эффекту).
12. Методические особенности (формы, средства, приёмы) изменения основного назначения ДИ.
13. Этапы работы с ДИ (в целом, в зависимости от задач, условий обучения).
14. Формулировки заданий, отражающие функциональное назначение ДИ.
15. Способы и критерии оценки эффективности использования ДИ.
16. Способы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала при применении ДИ.
17. Способы коррекции работы с ДИ.

При работе с дидактическим инструментарием моноинструментальной технологии обучение будет направлено на следующие объекты его изучения, тренировки и применения:

1. Технологии, в которых ДИ может выступать ядром.
2. ДИ, имеющий по отношению к ДИ как ядру технологии вспомогательное (дополнительное) значение.
3. Замещающий (аналоговой) ДИ.
4. Обучающий эффект, результативность, которую даёт ДИ в

названных технологиях.

5. Сопутствующие условия, определяющие эффективность использования ДИ в конкретных моноинструментальных технологиях.

6. Аналоговый (близкий по назначению и обучающему эффекту) ДИ в конкретных моноинструментальных технологиях.

7. Методические особенности (формы, средства, приёмы) работы с ДИ в конкретных моноинструментальных технологиях.

8. Этапы работы с ДИ в той или иной моноинструментальной технологии.

9. Комбинирование ДИ с вспомогательным (дополнительным) ДИ в той или иной моноинструментальной технологии.

10. Разработка заданий к содержанию ДИ в зависимости от технологии.

11. Изменение заданий к содержанию ДИ при изменении задач его использования (в других моноинструментальных технологиях).

12. Работа с аналоговым (замещающим) ДИ при возникновении «нештатных», незапланированных ситуаций на уроке.

13. Способы и критерии оценки эффективности использования ДИ в той или иной моноинструментальной технологии.

14. Способы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала при применении ДИ в той или иной моноинструментальной технологии.

15. Способы коррекции работы с ДИ в случае недостижения запланированного результата применения технологии.

При работе с дидактическим инструментарием полиинструментальной технологии обучение будет направлено на следующие объекты его изучения, тренировки и применения:

1. Цели и планируемый результат обучения (применения технологии).

2. Ядро технологии (комплекс ДИ).

3. Задачи использования в технологии каждого вида ДИ, составляющего её ядро.

4. Замещающий (аналоговый) и вспомогательный ДИ технологии.

5. Задачи использования в технологии каждого вида замещающего (аналогового) и вспомогательного ДИ.

6. Преимущества и сложности использования ДИ в конкретной технологии.

7. Этапы реализации технологии.

8. Специфика комбинирования ДИ в ядре технологии (принципы комбинирования: чередование или параллельное использование, способы комбинирования и связующие элементы при переходе от одного ДИ к другому) на каждом из этапов её реализации.

9. Задания к содержанию ДИ в соответствии с этапами реализации технологии и с задачами его использования.

10. Способы и критерии оценки эффективности использования комплекса ДИ.

11. Способы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала при применении комплекса ДИ.

12. Коррекция основного, аналогового, замещающего ДИ в случае недостаточной результативности технологии.

13. Способы коррекции работы с ДИ в случае недостижения запланированного результата.

При работе с дидактическим инструментарием инструментально-целевой технологии обучение будет направлено на поиск возможных вариантов реализации данной технологии и выбора наиболее эффективного из них.

Основные учебные действия при прохождении стадий работы с дидактическим инструментарием будут включать отбор этого инструментария, профессионально-педагогическое обоснование, разработку (этапов, заданий), анализ, проектирование, моделирование, реализацию. Данные действия имеют не только учебный, но и научно-исследовательский, научно-методический, профессионально-педагогический характер. В рамках обучения технологической обработке и технологическому использованию дидактического материала объектом изучения выступают не только отдельно

взятый изолированный ДИ и абстрактные, самостоятельно сформулированные в учебных целях технологии. Изучению подлежит и конкретный дидактический инструментарий учебника, программы обучения; технологии конкретного педагога; технологии, предлагаемые учебно-методическим объединением школы; технологии, описанные в педагогической литературе. Работа в данном направлении должна осуществляться в рамках задачной, имитационной и проектной технологий подготовки учителя, а также технологии мастер-класса.

4.2. Развитие умений анализа урока

Тематическое планирование, планирование урока с постановкой целей и указанием средств их достижения, проверочные и контрольные работы учащихся – атрибуты технологизации учебного процесса [54]. Если планирование должно быть технологичным, то можно говорить о необходимости придания такого качества как технологичность анализу профессиональной педагогической деятельности.

Анализ учебного процесса важен как на этапе дидактического проектирования, так и на этапе реализации учебного процесса. Анализ урока является одной из базовых функциональных единиц профессиональной педагогической деятельности и трактуется как «разбор учебного занятия в целом и отдельных его сторон» [5, с. 19].

Разница между планированием и анализом урока заключается в том, что планирование подразумевает создание идеализированной дидактико-методической модели урока с идеализированными компонентами, тогда как при анализе исследованию подлежат «живые» уроки реального учебно-воспитательного процесса. Качество анализа выступает определённым индикатором теоретической и практической подготовки учителя.

Отечественными классиками лингводидактики Е.И. Пассовым и Н.Е. Кузовлевой подчёркивается необходимость подведения научной базы для осуществления этого вида деятельности. «Мастерство анализа базируется на

науке анализа, но, к сожалению, эта наука весьма слабо разработана» [206, с. 634].

О том, что анализ остаётся одной из «слабых точек» как будущего учителя, так и учителя со стажем, свидетельствуют и результаты опытно-экспериментальной работы. У студентов наибольшие опасения вызывает именно анализ обучающей деятельности (48,7 % студентов). Среди учителей школ и вузовских преподавателей сложным считают анализ и самоанализ обучающей деятельности 60 % опрошенных. При этом последние признают недостаточным свой терминологический аппарат для «озвучивания» детального профессионального анализа.

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева отмечают 2 основных недостатка анализа урока: «вкусовщину» (нравится/не нравится) и поэлементный разбор, разрушающий урок как систему. Они советуют учителю не пренебрегать анализом, а специально заниматься им для овладения педагогическим мастерством. Если учителя не владеют в достаточной степени умениями анализа, то для студента эта проблема стоит ещё острее.

Прежде чем рассмотреть формы и последовательность обучения анализу обучающей деятельности, а также критерии оценивания анализа студентов, обратимся к объектам (параметрам) и схемам анализа.

С одной стороны, в педагогической литературе немало внимания уделено анализу и оценке урока (Э.Г. Азимов, Б.М. Есажданиян, А.В. Монигетти, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и другие), встречаются разнообразные модели, схемы анализа урока иностранного языка. С другой стороны, слишком велики их вариации и количество предлагаемых параметров анализа.

Анализ предлагаемых теоретиками и практиками схем показал, что большая разница в количестве анализируемых объектов объясняется их большей или меньшей детализацией и делением (не делением) на критерии.

Обратимся к выделяемым исследователями объектам анализа урока в целом, без учёта специфики учебного предмета. В.И. Михееву оптимальным представляется набор из семи основных объектов (параметров), на обучение

анализу которых необходимо ориентироваться в профессиональной педагогической подготовке:

- деятельность педагога и обучаемого;
- содержание обучения, формы обучения и воспитания;
- методы обучения и воспитания;
- средства обучения и воспитания;
- средства контроля и оценки [179].

В.И. Загвязинский назвал такие инвариантные элементы анализа урока как правильность и полнота постановки целей и задач урока; место урока в системе занятий по теме; обоснованность обора содержания; обоснованность структуры урока; эффективность решения задач на каждом из этапов урока на основе выбранных методов и средств обучения; характер деятельности учащихся на уроке и её продуктивность; способы педагогического руководства и характер отношений (микроклимат) в процессе совместной работы педагогов и учащихся; выявление факторов и условий, способствующих достижению целей или препятствующих успешному обучению, воспитанию и развитию; резервы улучшения урока в будущем [82, с. 142-143].

Что касается объектов (параметров) анализа урока, то они отличаются большей или меньшей степенью детализации. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин относят к таковым цель урока и его реализацию, характеристику учебной группы, контакт преподавателя с группой, речь преподавателя на уроке, формы контроля и их эффективность [5, 1999]. В другом источнике А.Н. Щукин [314], хотя и называет предлагаемый анализ учителя на уроке схемой, на самом деле предлагает объекты анализа (3 блока, 20 объектов) и оценивание (20 баллов за каждый объект анализа, в сумме 400 баллов), не конкретизируя способы анализа и показатели, влияющие на оценку объектов. К обобщённым группам объектов исследователь относит личные качества преподавателя, подготовку к уроку и деятельность на уроке.

П.К. Бабинская относит к объектам анализа урока: ход урока, использование дидактических средств, вовлечённость в работу учащихся, личностные качества учителя, уровень владения предметом [15].

Заслуживает внимания комплексный подход к определению объектов анализа и оценке урока Б.М. Есаждания, базирующийся на одновременном ассиметричном учёте всех критериев в зависимости от специфики, цели конкретного урока. Анализу здесь подлежат психолого-педагогические, предметные (здесь, лингводидактические), психолого-гигиенические и структурно-организационные группы критериев [74]. С одной стороны, в данной модели анализа необходимо приветствовать уход от узко предметных объектов анализа, но, с другой стороны, столь многосторонний анализ урока (около 20 критериев в целом) способен осуществить далеко не каждый студент, что позволяет сделать вывод о возможности использования предложенной модели только опытными учителями и методистами.

Схема анализа Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой [206], состоящая из 10-ти позиций, примечательна тем, что формулировки данных позиций одновременно содержат объекты анализа, установку к действию (анализу) и некоторые критерии (маркеры) для оценивания названного объекта. Например: «Установите по последнему упражнению, а также по ответам учащихся в упражнениях репродуктивного и продуктивного характера, насколько достигнута учебная цель и решены ли все задачи» [206, с. 626]. В приведённом примере можно выделить объект анализа (достижение цели и задач урока), установку к действию, показатели (ориентиры) для оценивания.

Предлагаемая схема Е.И. Пассова также положительно отличается тем, что в ней перечисляются особенности анализа уроков различных видов (формирования и совершенствования определённых навыков и развития умений), которые дополняют основную схему. К минусам схемы можно отнести необходимость следовать в анализе строго по пунктам (с 1-го по 10-й).

Схема анализа урока, содержащаяся в пособии П.К. Бабинской [15], также включает 10 позиций. Далее назовём лишь обобщённые формулировки схемы, хотя в оригинальном варианте пособия они более подробны:

1. Определите цель урока.
2. Определите тип урока.
3. Проанализируйте методы/приёмы/средства/упражнения/средства обучения и их адекватность.
4. Выявите соотношение упражнений.
5. Определите степень оптимальности управления учебно-воспитательным процессом.
6. Установите, как осуществлял учитель индивидуализацию учебного процесса.
7. Проанализируйте, как учитель владеет технологией урока.
8. Определите средства и способы учёта, контроля и оценки уровня владения учащимися иноязычным материалом.
9. Оцените психологический климат на уроке и учителя как речевого партнёра.
10. Оцените заключительный этап урока.

Если называть основные недостатки большинства из предлагаемых схем анализа урока, то это – узкая ориентация только на предметные критерии оценки урока и отсутствие в ней компонентов, позволяющих будущему учителю предложить своё видение относительно планирования и проведения анализируемого урока, выйти за рамки схемы. В предлагаемых схемах анализа также отсутствует такой пункт как эффективность урока. Хорошо, если он заменяется такими пунктами как ступень результативности, достижение цели урока, результативность урока. Следует принимать во внимание, что показатели эффективности урока варьируются по разным дисциплинам. Анализы уроков педагогами коллег по другим учебным предметам часто разнятся в оценке именно по данному основанию. Некоторые при оценке урока другого предметника оценивают «внешние эффекты», активность учителя и

учеников, другие ориентируются на общие дидактические принципы обучения. Ведущим объектом анализа и показателем эффективности урока иностранного языка выступает его высокая степень коммуникативности.

Обобщенная схема анализа урока иностранного языка должна включать следующие объекты анализа:

- степень результативности;
- степень реализации ведущих методических принципов обучения предмету;
- степень активности и мотивации учеников;
- разнообразие и обоснованность форм работы;
- обоснованность способов введения и закрепления нового материала;
- рациональность и продуктивность использованных упражнений;
- эффективность и целесообразность контроля, приёмы оценивания учащихся;
- разнообразие и обоснованность использования средств, основ обучения;
- характеристика взаимодействия учителя и учеников (речевого, учебного, личностного);
- рациональность использования времени на уроке;
- образцовость речи учителя;
- реализация дидактико-методических принципов обучения иностранному языку;
- возможные модификации параметров урока с целью повышения его эффективности.

Выделенные параметры характерны для всех дидактико-методических моделей урока, количество которых, по данным научных исследований В.А. Бухбиндера [44], приближается к тридцати. Все объекты анализа тесно связаны и взаимозависимы с точки зрения влияния на итоговую результативность, так как урок – часть учебного процесса, но «не механически

обусловленная и замкнутая, а логически и педагогически завершенная» [207, с. 13].

Наряду с указанными выше пунктами в схему анализа включаются креативные методические задания с формулировкой «возможные модификации параметров урока с целью повышения его эффективности». Примеры данных заданий:

- Укажите, что следовало бы изменить в уроке.
- Укажите наиболее удачные моменты урока и аргументируйте свой выбор.
- Какой этап урока необходимо было провести иначе?
- Предложите более эффективный способ презентации нового материала данного урока.
- Предложите возможные виды наглядности, которые следовало бы использовать учителю на данном уроке.

Высококвалифицированный анализ урока предполагает объективность, отсутствие резкой критики, наличие умений определения удачных компонентов урока, наличие умений комплексного анализа с определением свойств и отношений между отдельными объектами анализа, установление причинно-следственных связей между объектами анализа, наличие умений предложить альтернативные модели построения тех или иных компонентов урока.

Помимо обобщённых схем можно встретить и мини-схемы, в которых детализируется объект анализа, присутствуют «наводящие вопросы», ответы на которые подводят студента к всестороннему анализу одного объекта. Комплексному анализу должен предшествовать анализ отдельных объектов, групп объектов. Количество «упрощённых» схем или мини-схем, таким образом, может равняться количеству анализируемых объектов урока. К примеру, разнообразные мини-схемы анализа отдельных объектов предложены Е.Н. Солововой и К.С. Махмурян. Они выделяют анализ:

- действий учителя и одного-двух учащихся;
- управления учителем процессом обучения на уроке;

- взаимодействия учителя и учащихся;
- объяснения нового материала;
- степени аутентичности и коммуникативности заданий;
- степени результативности, контроля и оценивания на уроке;
- обратной связи между учителем и учащимися, языка учителя [267].

Что касается возможных форм обучения анализу, то некоторые из них уже широко известны и используются преподавателями, другие менее известны. Принимая во внимание некоторые очевидные достоинства и недостатки каждой из форм обучения анализу, можно предложить комплексность их использования.

К формам обучения анализу урока отнесём:

- анализ видеозаписей уроков преподавателей;
- анализ видеозаписей уроков студентов;
- анализ возможного содержания уроков преподавателей по их планам-конспектам с выявлением достоинств и недостатков;
- анализ возможного содержания уроков старшекурсников по их планам-конспектам с выявлением достоинств и недостатков;
- анализ импровизированных фрагментов уроков однокурсников, одногруппников;
- анализ по микросхеме;
- анализ с использованием опор (незаполненная план-схема урока, которая заполняется с примечаниями в процессе анализа);
- выявление методических ошибок в планах-конспектах;
- выявление языковых ошибок в планах-конспектах;
- обсуждение анализов уроков в группах;
- обучение видам объектов анализа;
- определение критериев оценивания в каждом из объектов анализа;
- подбор «шапки» урока к его содержанию;
- просмотр видеозаписи урока иностранного языка и разработка каждым студентом его предполагаемого плана-конспекта с последующим

сравнением разработанных планов-конспектов с планом-конспектом учителя, проводившего урок;

- соотнесение названий групп объектов анализа с микрообъектами анализа (групп объектов с детализированными объектами);
- соотнесение объектов анализа с «наводящими вопросами»;
- чтение разных анализов одного урока с последующим его просмотром.

Обучение анализу студентов не должно ограничиваться только оценкой, которая бывает необъективной и резко отрицательной. Студентов необходимо обучать не только оцениванию отдельных элементов урока, но и предлагать собственные сценарии возможного развития урока в случае изменения отдельных форм работы, деятельности учителя, средств обучения и пр.

Кафедрой теории и методики преподавания иностранных языков Томского государственного педагогического университета были разработаны критерии оценивания анализа урока по предложенной схеме (10 объектов анализа), успешно апробированной на Региональной Олимпиаде студентов педагогических вузов факультетов иностранных языков в 2006 году и последующих Региональных Олимпиадах. В качестве критериев оценивались: полнота анализа (отражение всех пунктов схемы); соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа; адекватное использование методической терминологии; умения логично и методически обоснованно представить анализ в устной форме за определённое (заранее установленное) количество времени; креативный подход и методическая рациональность в решении методических задач.

Представим шкалу оценивания задания на анализ урока иностранного языка по баллам в каждом из указанных критериев.

К 1 - Полнота анализа (отражение всех пунктов схемы):

0 - анализ не выполнен или проанализировано 10-20% предложенной схемы (в этом случае остальные критерии уже не подлежат оцениванию);

1 - проанализировано 30 – 40 % предложенной схемы;

2 - проанализировано 50 – 60 % предложенной схемы;

3 - проанализировано 70 – 90 % предложенной схемы;

4 - проанализировано 100 % предложенной схемы.

К 2 - Соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа:

0 - полное несоответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа;

1 - минимальное соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа;

2 - частичное соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа;

3 - почти полное соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа;

4 - полное соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа.

К 3 - Адекватное использование методической терминологии:

0 - методическая терминология не использовалась;

1 - абсолютно неадекватное использование методической терминологии;

2 - в основном неадекватное использование методической терминологии;

3 - в основном адекватное использование методической терминологии;

4 - полностью адекватное использование методической терминологии.

К 4 - Умение логично и методически обоснованно представить анализ в устной форме за ограниченное количество времени:

0 - анализ в устной форме не представлен (только в письменной);

1 - анализ нелогичен, не выразителен, методически не обоснован, постоянно прерывается паузами, темп речи низкий, временные рамки не соблюдаются;

2 - анализ частично логичен, методически обоснован, но прерывается паузами, темп речи низкий, не соблюдаются временные рамки;

3 - в целом анализ представлен логично, методически обосновано, выразительно, без пауз и в нормальном темпе за указанное время;

4 - анализ представлен абсолютно логично, методически обосновано, выразительно, без пауз и в нормальном темпе за указанное время.

К 5 - Креативный подход и методическая рациональность в решении методических задач (последний пункт схемы):

0 - какие-либо методические решения отсутствуют;

1 - некоторые решения предложены, но они методически нерациональны;

2 - почти все предложения методически обоснованны и рациональны;

3 - творческий подход к решению проблем, методическая рациональность;

4 - методическая рациональность, творческий подход, инновационность, оригинальные решения методических и педагогических задач урока.

К 6 – Наличие аргументации выводов и подкрепление их конкретными примерами.

0 – во всех объектах анализа выводы никак не аргументированы.

1 – не во всех объектах анализа аргументы присутствуют; аргументы не подкреплены конкретными примерами из просмотренного урока или количество примеров ограничено (примеры лишь в 30-50 % объектов анализа);

2 - в анализе присутствует минимальное количество аргументов (1-2 в каждом объекте анализа), основная их часть (50-80 % объектов анализа) подкреплена конкретными примерами из просмотренного урока;

3 - в целом выводы по каждому объекту анализа аргументированы (по 2 аргумента на каждый объект анализа), основная их часть (50-80 % объектов анализа) подкреплена конкретными примерами из просмотренного урока;

4 – аргументация по каждому объекту анализа представлена полностью (2-3 аргумента на каждый объект анализа), приведено значительное количество конкретных примеров из просмотренного урока в большей части объектов анализа (не менее чем в 80 %).

Если анализ осуществляется в письменной форме без последующего представления в устной форме, то можно заменить критерий 4 (К 4) другим критерием – культура письменного изложения анализа урока. Показателями здесь будут: общая культура письменной речи, язык и стиль изложения, логичность, наличие логических связок, умение структурировать анализ в письменной форме.

4.3. Развитие умений педагогического дизайна

Задачи развития умений педагогического дизайна заключаются в том, чтобы:

– познакомить студентов с лучшими образцами инновационных средств обучения;

– подготовить их к использованию современных информационных технологий в образовательном процессе;

– продемонстрировать основы разработки инновационных средств обучения предмету;

– сориентировать на оценку преимуществ и недостатков использования тех или иных технологических решений для реализации задач обучения;

– обучить основам педагогического дизайна на макро- и микроуровнях его реализации (от уровня «учебного шага» до целостного курса), а также на уровнях проявления проектировочных умений (от анализа и оценки до разработки).

Мысль о важности педагогического дизайна в направлении технологизации образовательной сферы в целом не является исключительно новой. Так, например, В.Я. Синенко, хотя и говорит о тождественном по отношению к педагогическому дизайну понятию «педагогическое проектирование», его цитата как нельзя лучше дополняет высказанную автором данного диссертационного исследования точку зрения: «Педагогическое проектирование (а оно является многоаспектным) и есть методологическая и

организационная основа технологизации образования» [256]. В.Э. Штейнберг, предпочитая «педагогическому дизайну» термины «дидактический дизайн» и «дидактическое моделирование», утверждает, что данное направление необходимо и первостепенно для решения проблемы технологизации проектирования содержания образования и технологии обучения [311]. И всё же, основ практической реализации педагогического дизайна как элемента технологизации образовательной сферы в научной и учебной литературе до сих пор описано не было.

Описание особенностей включения элементов педагогического дизайна в содержание профессионально-методической подготовки учителя и конкретизация указанных элементов применительно к подготовке учителя иностранного языка требуют предварительного анализа понятия «педагогический дизайн», описания исследований и опыта профессионального дизайн-образования в России, сравнения функций педагогического дизайнера и методиста, уточнения задач педагогического дизайна.

Содержание сайтов зарубежных университетов, в большинстве своём американских (Джорджии, Портленда, Невады, Флориды, Северной Дакоты, Мичигана и других) убедительно свидетельствует о большей популярности, приоритетности и изученности педагогического дизайна по сравнению с университетами нашей страны. Данное направление исследования возникло, в первую очередь, для научно-методического обоснования разработки учебных программ и электронных материалов с целью реализации дистанционного обучения с использованием информационных технологий. В связи с тем, что на сегодняшний день перспективы совершенствования информационных технологий беспредельны, и интерес к высококачественным эффективным цифровым образовательным ресурсам неуклонно растёт, педагогический дизайн будет развиваться и привлекать всё большее количество учёных и практиков образовательного процесса.

Понятие “*instructional design*” (англ. яз.), известное в мировой науке и образовательной практике с 80-х – 90-х гг. прошлого века, вошло в

отечественную педагогику сравнительно недавно, получив, как представляется, недостаточно точный по переводу аналог «педагогический дизайн». Среди наиболее известных отечественных исследователей данного направления – М.Ю. Бухаркина, А.Ю. Горшенин, Ю.М. Залега, К.Г. Кречетников, М.В. Моисеева, М.И. Нежурина, Е.С. Полат, А.Ю. Уваров. Рассмотрим ряд определений, данных педагогическому дизайну в отечественной науке. Данное понятие детерминируется как:

– «психолого-педагогическая основа разработки электронных учебных материалов (ЭУМ)» [108];

– «область науки и практической деятельности, основывающаяся на теоретических положениях педагогики, психологии и эргономики, занимающаяся вопросами разработки учебного материала, в том числе, на основе информационных технологий и обеспечивающая наиболее рациональный, эффективный и комфортный образовательный процесс» [135];

– «целостный процесс разработки электронных учебных и методических материалов на основе психолого-педагогических, технологических, эргономических и методических требований в информационно-образовательной среде, включающий анализ, проектирование, разработку, применение и оценку эффективности разработок» [110, с. 11];

– «перенос педагогической технологии на определенное учебное содержание с использованием ИКТ» [3, с. 4].

Известно, что росту популярности педагогического дизайна в России «поспособствовал» масштабный проект ИСО (Информатизация системы образования) в 2005-2010 гг., поэтому правомерно обратить внимание на определение педагогического дизайна, предложенное разработчиками этого проекта: «собирает понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, рассматривающего вопросы о том, как разрабатывать учебные материалы с учётом выбранной стратегии, как формировать учебную среду и строить эффективный учебный процесс» [245, с. 37].

Опираясь на зарубежные исследования в области педагогического дизайна, А.Ю. Уваров, известный отечественный исследователь данного научно-практического направления, один из экспертов проекта ИСО, опубликовавший немало научных статей по этой проблематике, представляет собственную интерпретацию специфики педагогического дизайна, определяя его как «процесс привнесения всех известных педагогических, психологических и методических разработок, а также общих принципов учения и обучения в теорию и практику разработки учебных сред, учебных и методических материалов» [286].

Хотя в приведённых примерах определений педагогического дизайна наблюдается единство в том, что педагогический дизайн – целостный процесс научно-практической деятельности по разработке инновационных средств обучения, позиции авторов относительно необходимости его ограничения лишь областью проектирования и разработки электронных учебных материалов (цифровых образовательных ресурсов) различны. Более всего автору диссертационного исследования импонируют трактовки педагогического дизайна А.Ю. Уварова и К.Г. Кречетникова, поскольку в них просматривается выход за узкие рамки ориентации лишь на разработку электронных материалов.

В некоторых определениях педагогического дизайна прослеживаются попытки выйти за рамки информационных технологий и рассматривать данное направление применительно к разработке любых средств обучения. Автор данного исследования считает понятия «педагогическое проектирование» и «педагогический дизайн» синонимичными. Хотя, безусловно, квалификация специалиста, определяющего концепцию ЦОР, должна быть очень высокой, так как речь идёт о трудоёмких, принципиально новых, не имеющих аналогов разработках. Их авторы берут на себя большую ответственность за образовательные результаты. Существует и другая точка зрения. А.Г. Клепикова, например, полагает, что отличие педагогического дизайна от педагогического проектирования обусловлено следующими особенностями:

1) максимально повышается эффективность и комфортность обучения, что непосредственно влияет на мотивацию учащихся;

2) осуществляется помощь обучающимся в получении знаний, а преподаватели могут более эффективно передавать знания, выполняя функцию фасилитатора;

3) используются закономерности и принципы, положенные в основу создания электронных учебных материалов: интерактивность; обеспечение полноты и непрерывности дидактического цикла обучения, мультимедийного представления учебного материала; обеспечение удобства и эргономичности восприятия для обучающихся;

4) обеспечивается электронное обучение без прямого участия преподавателя, выработка и закрепление навыков самостоятельного поиска, выбора и применения информации;

5) усовершенствуются и корректируются учебные материалы в процессе их дальнейшего использования [110].

Обратимся к понятию «дидактический дизайн», близкому педагогическому дизайну по формулировке (Н.Н. Манько, Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг), который в педагогической литературе пока системно не употребляется. Дидактический дизайн базируется на инструментальном подходе к обучению и также непосредственно связан с проектированием образовательных систем и их компонентов, разработкой текстового и иллюстративно-графического наполнения учебных дисциплин и средств обучения, обучением проектной культуре. В.Э. Штейнберг и его последователи, опираясь на инвариантные этапы учебной познавательной деятельности, в качестве ведущих компонентов дидактической моделирующей среды называют логико-образные, логико-смысловые и логико-знаковые модели представления знаний и умений. А компактными элементами этих моделей могут выступать понятийные, пиктограммные, знаково-символические, символные элементы. Дидактический дизайн не исключает

возможности педагогического проектирования на основе компьютерных технологий, что «роднит» его с педагогическим дизайном [311-313].

И педагогический, и дидактический дизайн возникли на закономерно наступившем этапе перехода от интуитивно кустарной разработки эволюционирующих средств и способов обучения к всестороннему научному обоснованию их проектирования и разработки (с описанием функциональных, эстетических, технологических свойств). В рамках данного исследования приоритетным признается именно термин «педагогический дизайн» (прежде всего, в силу частотности употребления, обобщённости).

Научных трудов, в которых предлагается изучение педагогического дизайна в период профессионально-педагогической подготовки студентов, немного, поскольку данное направление находится в начальной стадии, как изучения, так и практического применения. Подготовке будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности посвящено диссертационное исследование А.Г. Клепиковой. Она полагает, что в подготовке будущих учителей к использованию педагогического дизайна необходимо обеспечить такие педагогические условия, как системная интеграция информационных и педагогических технологий в образовательный процесс вуза; организация творческого профессионально-ориентированного взаимодействия субъектов учебного процесса в информационно-образовательной среде; использование системно организованного комплекса учебных, методических и программных средств; включение студентов в проектную деятельность [110, с. 21]. Ю.В. Симонцева и В.М. Ростовцева [254] обращались к вопросам интерпретации понятия «педагогический дизайн» в проекции на профессиональную подготовку будущих учителей. О важности методических решений при обучении будущих учителей педагогическому дизайну писал А.Ю. Уваров, призывая активнее привлекать студентов к проектированию учебных материалов на основе ИКТ [286].

Обратим внимание на накопленный в отечественной образовательной теории и практике опыт профессионального дизайн-образования. Попытки

внедрения отдельных компонентов педагогического дизайна уже реализованы в системе вузовской подготовки учителей информатики на основе интегрированных курсов «Информатизация образования» [61], в рамках отдельных дидактических модулей (например, «Объектно-ориентированное программирование», «Планирование разработки прикладных программ образовательного назначения в среде MS Project», «Объектно-ориентированное проектирование с элементами педагогического дизайна» [59]. Специально разработанные программы (например, «Технология и методика создания дистанционных курсов», «Методика дистанционного обучения») применялись в реализации многоуровневой комплексной программы подготовки педдизайнеров с разным исходным уровнем психолого-педагогического образования в Центре дистанционного обучения Московского государственного института электроники и математики [59]. Научное направление «Теория и практика инструментальной дидактики» разрабатывается в лаборатории «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании» при ГО ВПО БГПУ им. М. Акмуллы (руководитель В.Э. Штейнберг). Компонент В.2 проекта ИСО имел целью развитие потенциала в области педагогического дизайна при создании учебных материалов. Однако лишь в 10-ти педагогических вузах страны были созданы лаборатории педагогического дизайна на период реализации проекта, среди задач которых значилась продвинутая подготовка некоторых студентов к созданию ЦОР, обучение студентов приёмам модификации и адаптации готовых ЦОР, разработка учебных программ и учебно-методических материалов для студентов и преподавателей вузов. Организаторы проекта сформулировали предложения для Минобрнауки России по внесению изменений в государственные стандарты подготовки учителей. Отмечалось, что должна измениться практика методической подготовки в вузах путём включения в содержание учебного процесса методики работы с соответствующими материалами. «Горячими областями» педагогического

дизайна и одновременно компонентами, которые должны войти в повседневную педагогическую культуру учителя, были названы:

– отработка процедур по созданию образовательного продукта и взаимодействию команды разработчиков;

– применение новых форм и способов работы, обеспечивающих мотивацию учеников, связь учебного процесса с жизнью;

– обучение коммуникации и работе в команде;

– способы учёта индивидуальных учебных стилей.

Безусловно, программы подготовки указанных целевых групп должны быть разными, по крайней мере, по объёму учебных часов.

Сегодня, конечно, подготовлены отдельные специалисты, обучившиеся в некоторых педвузах по редкой специальности «Компьютерная лингводидактика», но, как отметил Г.А. Бордовский, комментируя перспективы проекта ИСО ещё на стадии его зарождения, эти специалисты трудятся в коммерческом секторе экономики и практически не задействованы профессионально в образовательной сфере [245]. В результате накопленного опыта реализации проекта ИСО были разработаны учебно-методические материалы для педвузов (например, «Методика организации поддержки различных субъектов образовательного процесса в открытой сетевой среде» [37], «Распространение инновационных учебно-методических материалов: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов» [290], «Цифровые образовательные ресурсы в школе: вопросы педагогического проектирования» [299]). Данные материалы предназначены не для методической подготовки учителей, а для изучения общих основ проектирования (прежде всего технических) в рамках курсов по направлению «Педагогическое проектирование», в них слабо акцентируется специфика предметной области. Несколько учебных модулей включены в сборник учебно-методических материалов для подготовки по направлению «Филология» в педагогических вузах, изданный в 2008 г. по окончании проекта ИСО, но само название сборника «Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика

использования» [300] свидетельствует об ограниченности круга задач студентов в области педагогического дизайна (только использование). Предлагаемый в сборнике список литературы, подлежащей изучению (в основном традиционных средств обучения), минимум учебных модулей существенно снижают потенциал использования данных материалов в практике методической подготовки учителя. В целом, начатые преобразования в данном направлении в связи с внедрением проекта ИСО, начали в последнее время сворачиваться (в связи с неготовностью государства далее материально стимулировать разработку качественных образцов программных педагогических средств обучения).

Следует заметить, что на страницах научных изданий наряду с термином «педагогический дизайн» периодически стал появляться термин «педагогический дизайнер» или «специалист в области педагогического дизайна», хотя ни данные термины, ни тем более их толкования пока ещё, к сожалению, не включены в содержание известных отечественных словарей ключевых педагогических, методических понятий. Примечательно, что уже сегодня среди вакансий, предлагаемых в мегаполисах нашей страны, можно обнаружить ряд вакансий педагогического дизайнера, требования работодателей к которому никак не соответствуют представлениям учёных о его функциях, что может стать темой отдельного изучения и обсуждения.

И теоретики, и практики осознают потребность в таких специалистах, признавая необходимость специальной подготовки/переподготовки. Не вызывает сомнений и тот факт, что подготовка педагогических дизайнеров является прерогативой педагогических вузов. В публикациях по вопросам педагогического дизайна, подчёркивающих необходимость подготовки специалистов по педагогическому дизайну, не обнаруживаются системных научных подходов к организации и содержанию такой подготовки. Изучение данной проблемы привело автора к осознанию необходимости сопоставления, дифференциации роли и функций методиста и педагогического дизайнера, так как уже на уровне определений понятий «методист» и «педагогический

дизайнер» обнаруживаются явные сходства. Методист по определению Д.Н. Ушакова – «педагог, работающий над изучением, выработкой методов преподавания, специалист по методике какого-нибудь предмета», по определению С.И. Ожегова – «специалист по методике № 1» [335]. Рассмотрим вариативность мнений относительно роли и функций педагогического дизайнера (специалиста в области педагогического дизайна) в команде авторов-разработчиков ЦОР. Педагогического дизайнера называют «ведущим лицом в разработке средств обучения на основе использования информационных технологий» [189], «главной фигурой, содержательным руководителем разработки», играющим «исключительно важную роль» [286, 288]. А.Ю. Уваров даёт следующее определение специалиста в области педагогического дизайна: «лицо в команде, разрабатывающей курс, которое обладает знаниями о результатах исследований в области открытого и дистанционного обучения и педагогики взрослых, является «кладезем» мудрости и успешных приемов в области открытого и дистанционного обучения и способно применять эти знания в разрабатываемом курсе, при этом не провоцируя конфликты с автором или авторами курса» [288].

По мнению А.Ю. Уварова, разных специалистов, участвующих в разработке ЦОР (методистов, сценаристов, художников, программистов, технических консультантов), связывает ведущий разработчик – педагогический дизайнер. Заметим, что согласно данному мнению методист не отождествляется с педагогическим дизайнером. Аналогичного мнения о роли педагогического дизайнера как посредника, который умеет «эффективно наладить взаимодействие, как с «предметниками», так и со специалистами, занятыми в производстве конкретных средств обучения», придерживается Ю.М. Залега [84]. «Функции педагогического дизайнера может выполнять только грамотный педагог» – утверждает А.Ю. Уваров в статье «Кто такой педагогический дизайнер?» [287], упоминая при этом необходимость соответствующей методической подготовки каждого разработчика. Анализ функций/задач педагогического дизайнера позволяет однозначно утверждать,

что они более близки именно методистам, хотя некорректно было бы целиком и полностью отождествлять педагогического дизайнера с методистом. Содержание именно «методических» дисциплин позволяет гармонично включать элементы педагогического дизайна, необходимые как рядовому учителю для успешного применения средств обучения, так и авторам, соисполнителям разработки.

К задачам специалиста в области педагогического дизайна относят:

- постановку педагогической задачи, анализ потребности в обучении;
- определение целей обучения, анализ целевой аудитории;
- описание программы курса, индивидуальных стратегий обучения, определение ожидаемых результатов;
- анализ компетенций и результатов обучения, разработку методов оценки;
- анализ и структурирование содержания;
- выбор средств учения и обучения, определение используемых методов и форм обучения;
- определение онлайн-педагогических стратегий;
- разработку стратегий предварительной оценки;
- разработку механизмов обратной связи и управления мотивацией учащегося;
- работу с системами управления обучением;
- разработку методических рекомендаций в отношении стиля;
- разработку шаблонов оформления учебного материала;
- анализ содержания, переформатирование содержания;
- оценку эффективности и апробацию разработки [84, 108, 189, 286-288].

Нетрудно заметить, что из ряда перечисленных задач педагогического дизайнера примерно 70 % общего объёма задач способен выполнить высококвалифицированный методист по предметной области.

Весьма спорным представляется мнение А.Ю. Уварова, согласно которому «современный учитель не может оставаться простым исполнителем методических проектов, созданных авторами общедоступных учебников» (А.Ю. Уваров «Кто такой педагогический дизайнер?»), для серьёзной конкуренции с которыми учителю лишь необходимо иметь доступ к готовым «полуфабрикатам», методическим деталям и познакомиться с опытом профессиональных разработчиков учебных материалов. К целевым группам, нуждающимся в подготовке в области педагогического дизайна, относят разработчиков учебных материалов разного уровня; практикующих учителей; методистов, занимающихся повышением квалификации учителей и компилирующих электронные учебные материалы из имеющихся компонентов; студентов педагогических вузов [190].

Программист не может выступать в роли педагогического дизайнера, так как невозможно овладеть нюансами, спецификой всех предметных областей. Педагогический дизайн большинства ЦОР, успешных с точки зрения реализации, вошедших в единую коллекцию ЦОР России, осуществляли методисты, являвшиеся одновременно и ведущими педагогическими дизайнерами. Из четырёх уровней педагогического дизайна (уровень 1 – система курсов, уровень 2 – уровень «урока», уровень 3 – уровень педагогического события, уровень 4 – уровень «учебного шага») [84, 230] в содержании существующих программ методической подготовки студентов педагогических вузов можно выделить уровни 2, 3, 4, то есть студентов обучают проектированию уроков, знакомят с приёмами, формами и методами обучения.

Педагогический дизайн предполагает разработку средств обучения, характеризующихся конечной педагогической эффективностью, методической целесообразностью, адекватностью технической реализации целям обучения.

Более всего опасна тенденция массового проявления «низкой культуры педагогического дизайна» в разработках ЦОР [288], оправдываемая и подменяемая «авторской концепцией», «индивидуальностью и

эксклюзивностью дизайна». Можно даже встретить понятие «учительский дизайн», существующий в творческой и адаптационной формах [217].

А вместе с тем, именно умения педагогического дизайна как основы проектирования и планирования образовательной среды, разработки и использования учебных материалов способны обеспечить высокое качество последних. Педагогический дизайн средств обучения предполагает такой уровень разработки функциональных и содержательных компонентов учебного материала, который будет способствовать преодолению имеющихся трудностей при обучении на основе традиционных средств обучения и достижению новых качеств процесса и результатов обучения. Однако на данный момент подавляющему большинству авторов и разработчиков лишь педагогическая интуиция и педагогическое мастерство заменяют умения педагогического дизайна.

В открытой учебной и образовательной сети TAFENSW (Австралия) предлагается пять этапов (компонентов) педагогического дизайна, а именно: анализ потребности в обучении, дизайн (разработка планов, формулировка дизайнерских предложений по достижению запланированных результатов), разработка (преобразование планов и предложений в учебные материалы), реализация учебных материалов в учебном процессе, оценка эффективности материалов и необходимая корректировка. Эти компоненты скорее процессуальные, нежели содержательные, они также могут быть детализированы и увеличены количественно.

Автор данного исследования, признавая приоритет педагогических вузов в реализации системы подготовки специалистов в области педагогического дизайна, в первую очередь студентов, видит решение проблемы подготовки потенциальных специалистов в области педагогического дизайна, прежде всего, во включении отдельных элементов педагогического дизайна в систему методической подготовки учителей-предметников. В качестве подтверждения объективности и обоснованности данной позиции можно привести ряд существенных аргументов. Методическая подготовка уже предполагает

обучение основам проектирования, а большинство задач педагогического дизайна являются методическими задачами.

Целостной конкретизации элементов педагогического дизайна в системе методической подготовки учителя иностранных языков, описанных хотя бы на уровне концепций, сегодня не существует. Тем более нет комплексных программ реализации данного направления, а качественные инновационные средства обучения иностранным языкам, разработанные на основе информационных технологий, исчисляются единицами. Многие учителя иностранных языков не осведомлены о существовании единой коллекции ЦОР, о каких-либо инновационных разработках в своей предметной области. Исследователи в области педагогического дизайна, в свою очередь, практически ничего не говорят о важности и возможностях учёта специфики учебного предмета в педагогическом дизайне, начиная с уточнения возможных видов ЦОР для обучения тому или иному предмету, заканчивая интересными техническими находками при решении учебных задач в конкретных разработках. В рамках организации учебной работы студентов по спецкурсу «Педагогическое проектирование учебных материалов» в профессионально-методической подготовке предлагается выполнение следующих заданий: освоение образца (воспроизведение процедур педагогического проектирования на примерах вслед за преподавателем); разработка учебных материалов при непосредственной поддержке преподавателя; самостоятельная разработка учебных материалов (выполнение учебного проекта); взаимная оценка и тестирование разработок, выполняемых сокурсниками; разработка методических материалов, обеспечивающих испытание в учебном процессе и внедрение созданных учебных материалов; экспертиза чужих учебно-методических разработок; испытание выполненных разработок в учебном процессе (например, в ходе педагогической практики) [286]. При этом требуется неоднократное участие студента в полном цикле разработки. В условиях вузовской подготовки речь может идти лишь об элементах, основах, а не о целостном процессе педагогического дизайна, так как, во-первых,

осуществление его полного цикла предполагает наличие группы разработчиков разных профессиональных квалификаций, что трудно осуществить в условиях вузовского обучения (особую значимость здесь имеют, конечно, программисты, дизайнеры, художники); во-вторых, постепенная модернизация системы образования, а вместе с тем, эволюционирование средств и технологий обучения, не предполагают полноценного завершения освоения педагогического дизайна «раз и навсегда» ещё на студенческой скамье; в-третьих, полный цикл разработки средства обучения – длительный и нередко дорогостоящий процесс, который вряд ли может быть полноценно завершён в краткосрочный период. Многие разработчики сегодня увлекаются формой средств обучения, их дизайном, тогда как важна эффективность образовательного процесса, методическая целесообразность.

Включение элементов педагогического дизайна в профессионально-методическую подготовку должно быть нацелено преимущественно на обеспечение методических основ разработки и использования средств обучения. Также отметим, что важнее не столько получить в результате некие образовательные продукты, сколько развить проектировочные умения будущего учителя, без которых невозможна качественная технологизация его подготовки.

Включение элементов педагогического дизайна в профессионально-методическую подготовку учителя иностранного языка требует соблюдения комплекса организационно-содержательных аспектов. К ним можно отнести следующие:

1. Соблюдение последовательного освоения макро- и микроуровней реализации педагогического дизайна (уровень учебного действия, уровень учебного эпизода (упражнения, задания), уровень урока, уровень курса/программы).

2. Возможность развития проектировочных умений в таких видах деятельности как: 1) анализ, сравнение, изучение; 2) поисковая деятельность; 3) проектирование, планирование; 4) разработка; 5) применение.

3. Возможность развития проектировочных умений на следующих уровнях проявления методической компетентности: теоретический, практический, квазипрофессиональный, профессиональный, научно-исследовательский.

4. Наличие программы освоения элементов педагогического дизайна на основе либо учебных модулей в рамках дисциплины «Теория и методика обучения» («Технологии и методика обучения»), либо специальных курсов по выбору (или учебных модулей в курсах по выбору).

5. Включение отдельных элементов педагогического дизайна в практику по научному профилю специальности, педагогическую практику, в курсовые и выпускные квалификационные работы (выход за дисциплинарные рамки на уровень исследовательской и профессиональной деятельности).

6. Разнообразие форм работы студентов: от индивидуальной исследовательской работы до групповой и коллективной.

7. Возможность как фрагментарного, так и обобщённого изучения и проектирования объектов педагогического дизайна (в соответствии с перечнем, представленным далее).

8. Обучение отбору ЦОР и определению области их применения.

9. Функции преподавателя должны предусматривать не только теоретическое изложение материала по основам педагогического проектирования, но и демонстрацию образцов ЦОР, консультирование, инструктирование, анализ и оценку материалов, разрабатываемых студентами.

Возможные темы для изучения, связанные с педагогическим дизайном, в содержании дисциплины «Теория и методика обучения»:

– «Традиционные и инновационные средства обучения».

– «Планирование и проведение урока с использованием ЦОР».

– «Основы разработки ЦОР».

– «Предметная оценка традиционных средств обучения и ЦОР».

Курсы по выбору могут иметь следующие формулировки:

– «Основы педагогического дизайна ЦОР для обучения предмету».

- «Педагогический дизайн инновационных средств обучения предмету».
- «Инновационные технологии в преподавании предмета».
- «Современные тенденции и технологии обучения предмету».
- «ЦОР для обучения предмету: анализ, разработка, применение».

Возможны курсы по выбору, предполагающие развитие проектировочных умений в целом, часть содержания которых направлена на изучение основ педагогического дизайна: «Проектирование в профессиональной деятельности учителя», «Традиционные и инновационные средства обучения: оценка и проектирование».

Перечень объектов анализа, оценки и разработки в педагогическом дизайне

ЦОР для обучения предмету

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Тип учебного материала (ЦОР). 2. Целевая аудитория, цели использования учебного материала и их соотнесение с требованиями образовательного стандарта. 3. Анализ аналогов (при их наличии). 4. Выделение структурных и содержательных (функциональных) единиц учебного материала. 5. Формулировка методических задач каждой единицы. 6. Описание сценария, сюжета. 7. Структура и её компоненты. 8. Тематика. 9. Учебный материал. 10. Компоненты, облегчающие учебную деятельность учеников. 11. Компоненты (программы) контроля, диагностики успешности обучения. 12. Объекты визуализации, анимации. 13. Доля аудио- и видеоматериалов. 14. Звуковые, шумовые эффекты. 15. Формы, методы, приёмы обучения. 16. Специфика заданий/упражнений. 17. Особенности предъявления материала и выполнения заданий. 18. Информационные инструменты/технологии реализации. 19. Дизайнерские решения, графика, цветовые эффекты. 20. Система навигации. 21. Система подсказок, помощи. 22. Функции учителя и программная оболочка для учителя. 23. Новые качества процесса обучения. |
|---|

Проработать каждому студенту все указанные компоненты вряд ли возможно и необходимо, но знание комплекса объектов и фрагментарное

освоение ряда из них будет достаточным. Остановимся также на особо важных уровнях деятельности студентов по освоению элементов педагогического дизайна, которые следует ввести в содержание профессионально-методической подготовки учителя (таблица 15).

Таблица 15 – Уровни и виды деятельности студентов по овладению основами педагогического дизайна

<i>Уровни деятельности</i>	<i>Виды деятельности</i>
Уровень анализа, сравнения, изучения	<ul style="list-style-type: none"> – изучение, анализ ЦОР в предметной области; – изучение основ разработки программ и курсов с использованием информационных технологий; – изучение возможностей реализации информационных технологий в решении конкретных методических, учебных задач; – сравнение ЦОР в конкретной предметной области с ЦОР по другим предметным областям.
Уровень поисковой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – поиск возможностей оптимизации обучения на основе информационных технологий; – поиск возможностей разработки новых типов упражнений, заданий; – поиск, группировка сайтов для учителей и учеников; – отбор информации Интернет-сайтов для профессиональной деятельности.
Уровень разработки	<ul style="list-style-type: none"> – разработка упражнений, заданий в предметной области на основе программных оболочек; – разработка информационных мини-ресурсов (по теме, по правилу, по учебному материалу); – разработка проектов средств обучения; – реализация возможностей информационных технологий в решении конкретных методических, учебных задач; – разработка компонентов ЦОР.
Уровень планирования	<ul style="list-style-type: none"> – планирование отдельных компонентов и целостных уроков с использованием интерактивной доски; – планирование отдельных компонентов и целостных уроков с использованием ЦОР; – планирование фрагментов и целостных уроков с использованием Интернет-ресурсов.
Уровень оценки и применения	<ul style="list-style-type: none"> – определение эффективности средств обучения на основе информационных технологий; – определение методической целесообразности компонентов ЦОР; – использование отдельных компонентов разработки ЦОР; – использование ЦОР в процессе обучения предмету.

Проблематика педагогического дизайна должна найти отражение в рефератах, курсовых и выпускных квалификационных работах, практиках.

В приложение диссертации включены примеры из плана-проспекта и итогового варианта компьютерной образовательной игры “Zu Gast zu Martin” как результат педагогического дизайна информационного источника сложной структуры игрового характера.

4.4. Развитие умений управления учебной деятельностью на уроке

В первой главе диссертационного исследования был сделан вывод о том, что основной показатель уровня профессиональной и методической компетентностей – умения продуктивной обучающей деятельности. Её успешная реализация, в свою очередь, невозможна без эффективного управления учебной деятельностью. Данная деятельность, являясь основой процесса обучения, обеспечивает усвоение учебной программы и представляет собой «направленное движение» по овладению содержанием обучения. Со стороны обучаемого она, как правило, включает восприятие информации, её осознание и понимание; выполнение учебных действий (в форме выполнения упражнений, заданий); совершенствование специальных и учебных навыков и развитие специальных и учебных умений; контроль и самоконтроль; оценку и самооценку. В процессе обучения учебная деятельность осуществляется «с целью передачи или получения знаний и формирования речевых навыков и умений» [5, с. 382]. Управление учебной деятельностью выступает составным компонентом организаторских функций учителя, которые, в свою очередь, входят в состав педагогических функций учителя наряду с конструктивно-планирующей, коммуникативно-обучающей, воспитательной и исследовательской функциями [5, с. 214]. Согласно «Методическому словнику» Р.К. Миньяр-Белоручева, организаторские функции учителя – «действия учителя, имеющие своей целью планирование учебного процесса и управление

деятельностью учащихся, выражающиеся в виде команд, указаний, заданий» [176, с. 66].

Проблемы управления учебной деятельностью рассматриваются на пересечении исследовательских полей комплекса наук: педагогики, психологии, социологии, философии. Общие психолого-педагогические аспекты управления учебной деятельностью обучаемого (школьника, студента) получили освещение в научных работах М.А. Ахметова, О.Ю. Заславской, И.А. Зимней, М.М. Левиной, Н.В. Манюковой, И.В. Синельник, Л.А. Скворцовой. Управление учебной деятельностью в предметной подготовке также относится к актуальным проблемам научных исследований, но, как показывает изучение диссертационных работ последних десятилетий, относятся они в основном к вузовской подготовке студентов и профессиональной подготовке взрослых (Г.М. Бурденюк, Е.В. Сурдина, О.Л. Чернышева, В.Н. Яковлева). Большинство из названных исследователей отмечают, что вопрос об управлении учебной деятельностью учащихся в научных трудах пока разработан слабо. Это касается, прежде всего, управленческих возможностей и управленческой деятельности учителя. Также отсутствуют масштабные исследования по проблемам обучения будущих учителей (в частности, учителей иностранного языка) управлению учебной деятельностью на уроке.

Уточним определение термина «управление учебной деятельностью», а также аналоговых и близких по отношению к нему терминов. В терминах педагогики «управление» применительно к учебному процессу, учебной деятельности в целом – это «целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения» [274, с. 232]. О взаимодействии обучаемых и преподавателя как важнейшей характеристике управления учебной деятельностью также говорит Е.В. Сурдина. Но в её определении просматривается специфика учебной деятельности – изучение иностранного языка. В процессе данной деятельности «создаются условия для формирования

коммуникативной компетентности будущих специалистов и их становления субъектами учебной деятельности, выражающиеся в умении правильно поставить учебную задачу, конструктивно ее проанализировать и наметить план решения, подобрать быстро и правильно способы решения учебной задачи, проанализировать полученный результат» [275, с.10-11].

Помимо терминологического ядра «взаимодействие» в определении данного термина встречаются также «воздействие», «обучающее воздействие при взаимодействии». Последнее представляется наиболее точной характеристикой управления учебной деятельностью, так как отражает и процесс и цели управления. О.Л. Чернышова, к примеру, полагает, что управление учебной деятельностью на занятиях по иностранному языку – это комплекс обучающих воздействий преподавателя при планировании учебных занятий и при непосредственном взаимодействии преподавателя и студентов в процессе выполнения упражнений, который направляет деятельность учения студентов по овладению иноязычными речевыми умениями [304].

Нередко управление учебным процессом, учебной деятельностью в научно-педагогической литературе относят к принципам обучения. Исследователи в области иноязычного образования и методики преподавания иностранных языков в целом единодушны в трактовке данного принципа. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, например, называют управление учебным процессом одним из методических принципов обучения, предполагающим «деление учебного процесса на разделы, дозы, определение последовательности введения материала, его повторения, периодичности контроля, использования учебных пособий» [5, с. 373]. Р.К. Миньяр-Белоручев аналогично относит управление учебным процессом к общему методическому принципу обучения, в котором реализуются такие дидактические принципы как систематичность и прочность знаний. Согласно данному им определению, управление учебным процессом обучения иностранному языку предусматривает «тщательное планирование учебного процесса, деление языкового материала на дозы, определение последовательности их введения и

повторяемости, периодичности контроля, коррекции и других учебных действий» [Миньяр-Белоручев, 1996, с. 126-127].

Автор диссертации в определении управления учебной деятельностью на уроке разделяет точки зрения Е.В. Сурдиной, Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, как минимум потому, что в них очевиден учёт специфики учебного предмета. Различия же заключаются в том, что в определении Е.В. Сурдиной представлены условия, необходимые для эффективного управления, тогда как в определении Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина конкретизируются методические приёмы управления.

Суть и виды управления учебной деятельностью были рассмотрены авторами «Практического курса методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский» [15], хотя речь здесь идёт в основном об управлении самостоятельной работой учащихся. Под управлением они понимают «целенаправленное проектирование методического обеспечения учебного процесса с целью оптимального усвоения материала учащимися и овладения приёмами учебного труда» [15, с. 169]. К видам управления здесь отнесены: жёсткое управление (с точным анализом целей и чёткой последовательностью действий учащихся, заданной извне системой (учителем, обучающей программой)), гибкое управление (последовательность действий обучающегося в большей степени определяется самим учащимся), эвристическое управление (предусматривает творческую речемыслительную деятельность учащегося, ведущую к самостоятельному открытию).

Наряду с термином «управление учебной деятельностью» используется также термин «управленческая компетентность», определяемая как «сложное индивидуально-психологическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность школьников, рефлексировать собственную деятельность и организовать рефлекссию деятельности всех участников образовательного процесса [86, с. 6]. Однако если речь идёт о

профессиональной деятельности учителя по управлению учебным процессом, учебной деятельностью, то данная компетентность должна выходить за рамки сугубо индивидуально-психологического аспекта. Вероятно, по этой причине О.Ю. Заславская говорит о необходимости развития управленческой компетентности именно в системе методической подготовки учителя, выделив функциональные области, в которых требуется формирование управленческих компетенций. Данные функциональные области включают управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, учебными ресурсами, учебным коллективом, информацией, качеством и результативностью учебно-познавательной деятельности, учебной проектной деятельностью.

С позиции проблематики данного диссертационного исследования важна точка зрения, согласно которой управление учебной деятельностью отождествляется с технологией обучения. «Перевод предметного знания в систему управления учебной деятельностью осуществляется на языке дидактики и называется технологией обучения» [149, с. 14]. То есть, развитие у будущего учителя умений управления учебной деятельностью необходимо для разработки и реализации технологий обучения.

Для конкретизации основ управления учебной деятельностью логичным представляется разделить их на две группы: 1. *общедидактические основы управления учебной деятельностью*; 2. *специальные/специфичные основы управления учебной деятельностью (обусловленные спецификой предмета)*.

Комплекс общих основ управления учебной деятельностью (безотносительно к специфике учебного предмета) был выделен М.М. Левиной. Он включает:

- создание условий для успешной учебной деятельности;
- организацию учебной информации, выполнение конструктивных функций;
- регулирование учебных действий;
- организацию опорных элементов учебной деятельности;
- создание ориентировочной основы действий учащихся;

- направление процесса учебного познания;
- стимулирование мыслительных и практических действий ученика различными приёмами педагогического воздействия;
- осуществление информационно-коммуникативных функций;
- контролирование и корректирование деятельности учащихся [149, с. 77].

Принимая во внимание в большей степени процессуальный характер выделенных основ, обозначим далее *общедидактические основы управления учебной деятельностью* не с позиции деятельности, процесса управления, а с позиции конкретизации общедидактических основ как средств управления:

- программа обучения;
- план урока (с чёткой последовательностью учебных действий, делением учебного материала; указанием временных рамок);
- опоры;
- отобранный учебный материал;
- памятки и инструкции;
- установки и формулировки упражнений;
- образцы, модели выполнения учебных действий (упражнений);
- контроль;
- режимы работы;
- дидактические и методические принципы обучения.

Можно утверждать, что большинство из указанных основ включаются в план урока, некоторые из основ содержатся непосредственно в учебной программе и учебнике. Однако реализация плана всё-таки может быть вариативна, включать экспромты, а на уроке используется не только учебник. Поэтому некоторые основы (инструкции, контроль, образцы, установки), используемые на уроке «вне плана», тем не менее, также должны обеспечивать управляемость, то есть быть по максимуму технологичными.

Переходя к специальным/специфичным основам управления учебной деятельностью, отметим, что определить их можно только с учётом специфики

учебного предмета и деятельности по обучению и усвоению учебного материала. Специфика профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного языка, например, такова, что он должен управлять учебной деятельностью учеников, максимально приближая её к процессу реального иноязычного общения, то есть, по сути, управлять процессом овладения умениями иноязычного общения и их реализацией на практике.

Как уже отмечалось, управление учебной деятельностью является одной из актуальнейших проблем научного исследования. Тем не менее, набор предлагаемых основ данного управления и степень их детализации различны.

Ещё в 1976 году А.А. Леонтьев в своей публикации «Управление усвоением иностранного языка» выделил проблемы для реализации управления, которые надлежит решить методисту, и трудности его обеспечения именно в языковой подготовке. Анализ относительно современных научно-педагогических исследований позволил выявить ряд позиций относительно основ управления учебной деятельностью в иноязычном образовании. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [5], например, считают, что управление учебным процессом определяется учебным планом и программой обучения. Р.К. Миньяр-Белоручев [176] в качестве средств управления обучения называет книги для учителя, программирование материала, алгоритмы, обучающие программы, учебные фильмы, фонограммы. П.К. Бабинская к основам управления учебной деятельностью относит режимы работы учащихся (фронтальный, индивидуальный, парный, групповой); распределение времени; средства обучения, способствующие интенсификации урока (фонограмму, видеоматериалы, раздаточный материал, компьютерные программы, различные виды игр); оценку и контроль [15, с. 272; 277].

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева наиболее полно и всесторонне охарактеризовали средства управления образовательным процессом на уроке, отнеся к данным средствам методические умения учителя (проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные); методическую характеристику класса, опоры (вербальные, изобразительные, содержательные,

смысловые, функционально-смысловые и лексико-грамматические таблицы, функциональные схемы диалога, памятки); речевую установку, контроль [206].

Методические условия обеспечения управляемости учебной деятельности сформулированы Р.В. Фастовец: формирование мотивационной основы общения; обеспечение предметного содержания общения; специальные установки [292].

Обучение управлением учебной деятельностью можно представить на уровневой основе, а именно: уровень учебного задания (упражнения), уровень этапа урока, уровень отдельного урока, уровень учебной деятельности цикла уроков (программа, календарное и тематическое планирование). Далее в таблице 16 обобщим 1. ключевые ориентиры в управлении учебной деятельностью, 2. общедидактические основы управления учебной деятельностью и 3. уровни обучения управлению данной деятельностью.

Таблица 16 – Ориентиры, основы управления учебной деятельностью (УУД) и уровни обучения УУД

<i>Ключевые ориентиры (компоненты) в УУД</i>	<i>Общедидактические основы УУД</i>
<ul style="list-style-type: none"> – цели УД; – задачи УД; – этапы УД; – речевые установки; – средства мотивации и регулирования учебной деятельности; – средства для решения учебных задач 	<ul style="list-style-type: none"> – программа обучения; – план урока (с чёткой последовательностью учебных действий, делением учебного материала; указанием временных рамок); – опоры; – отобранный учебный материал; – памятки и инструкции; – установки и формулировки упражнений; – образцы, модели выполнения учебных действий (упражнений); – контроль; – режимы работы; – дидактические и методические принципы обучения
Уровни обучения управления УД	
<ul style="list-style-type: none"> 1.уровень учебного задания (упражнения); 2.уровень этапа урока; 3.уровень отдельного урока (план-конспект урока); 4.уровень учебной деятельности цикла уроков (программа, календарное и тематическое планирование). 	

Технологии профессионально-методической подготовки, описанные в третьей главе диссертационного исследования, позволяют в полной мере реализовать эффективное обучение управлению учебной деятельностью в цикле профессиональной методической подготовки учителя. В данном параграфе следует обобщить базовые положения, которые следует принимать во внимание при обучении будущего учителя/преподавателя иностранного языка управлению учебной деятельностью:

1. Обучение управлением учебной деятельностью предполагает учёт уровней обучения (задание, этап урока, урок, план, программа) и ведущие виды профессиональной деятельности (планирование и реализация данной деятельности).

2. Студенты должны научиться применять все общедидактические и специфические основы управления учебной деятельностью.

3. Студенты должны научиться распознавать, формулировать и реализовывать на каждом из уровней управления учебной деятельностью его основные ориентиры (компоненты): цели, задачи, этапы, речевые установки, средства мотивации и регулирования учебной деятельности, средства для решения учебных задач.

4. Необходимы систематическая профилактика типичных профессиональных ошибок, оказывающих негативное влияние на управление овладением учебным материалом и обучение стратегиям учебной деятельности.

Специальная работа по обучению управлению учебной деятельностью предусматривает специфические задания, разработку которых предпочтительнее выстраивать на уровневой основе обучения, указанной выше. Основным принципом разработки данных заданий является близость к реалиям профессиональной педагогической деятельности, по возможности полный охват всех основ управления учебной деятельностью, ориентация на критерии (показатели) эффективности управления учебной деятельностью. На сегодняшний день педагогической наукой в целом определены общие критерии эффективности управления учебной деятельностью. В частности, в

диссертационном исследовании Н.В. Манюковой «Повышение эффективности управления учебной деятельностью учащихся на уроках разного типа» обозначены следующие критерии:

- степень проявления каждого вида управленческой деятельности;
- продуктивность использования времени учащимися;
- уровень обученности учащихся и их фонда действенных знаний,

аналитико-синтетической деятельности, самостоятельности мышления, отношения к учению, интереса, настойчивости в достижении поставленной цели [Манюкова, 2002].

Далее приведём авторские примеры возможных видов заданий для обучения управлению учебной деятельностью на уроке на каждом из выделенных уровней обучения, разработанных с учётом перечисленных выше принципов.

УРОВЕНЬ I. УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ (УПРАЖНЕНИЕ)

- Выбор из ряда вариантов наиболее точной формулировки к заданию (упражнению).
- Выбор оптимальной формы выполнения задания (упражнения).
- Изменение формулировки к упражнению (заданию) в соответствии с предполагаемой организационной формой работы.
- Определение формы контроля выполнения упражнения (задания).
- Выбор формы контроля выполнения упражнения (задания).
- Разработка контрольных упражнений (заданий) в соответствии с задачами, объектами контроля.
- Изменение задания (упражнения) согласно типу, виду упражнения.
- Определение задач выполнения задания (упражнения).
- Подбор упражнений в соответствии с задачами обучения.
- Определение типа, вида задания (упражнения).
- Подбор альтернативной формулировки задания (упражнения): более сложной, более простой, более интересной и пр.
- Подбор наиболее точной формулировки к заданию.
- Разработка дополнительных упражнений к упражнениям в учебнике.

- Разработка упражнений (заданий) к определённому этапу урока.
- Соотнесение сложности задания (упражнения) со степенью обучения.

УРОВЕНЬ II. ЭТАП УРОКА.

- Выбор наиболее подходящего языкового правила на этапе введения материала.
- Выбор объекта, форм и способов контроля усвоения учебного материала на конкретном этапе урока.
- Выбор способов введения, закрепления, тренировки, контроля учебного материала.
- Определение задач конкретного этапа урока.
- Определение места этапа урока в его общей структуре.
- Определение объекта, форм и способов контроля усвоения учебного материала на конкретном этапе урока.
- Определение правильной последовательности ряда этапов урока.
- Отбор необходимого учебного материала для определённого этапа обучения.
- Разработка таблиц и схем, позволяющих повысить эффективность усвоения материала учащимися на конкретном этапе урока (введение, закрепление, тренировка, контроль).
- Упорядочивание заданий в соответствии с задачами этапа урока.
- Формулировка требуемого правила на этапе введения и объяснения учебного материала.

УРОВЕНЬ III. ОТДЕЛЬНЫЙ УРОК (ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА)

- Дополнение плана-конспекта урока.
- Заполнение «белых пятен» в готовом плане-конспекте на определённой ступени обучения.
- Конкурс на лучший план урока (по одной теме, для одной ступени обучения и пр.).
- Определение адекватности распределения времени на каждый из этапов урока в готовом плане-конспекте урока.

- Определение места урока в цикле уроков.
- Определение правильности планирования отдельных аспектов урока.
- Определение правильности постановки задач урока.
- Отбор учебного материала к уроку.
- Подбор дополнительного дидактического материала к уроку.
- Разработка плана-конспекта для урока определенного дидактического типа.
- Составление плана-конспекта урока иностранного языка на определённой ступени с ориентацией на ряд данных (тема, ситуация общения, цели).
- Составление предполагаемого плана урока на основе просмотренной видеозаписи урока с последующим сравнением предполагаемого и реального планов.
- Формулировка цели и задач урока исходя из его содержания.

*УРОВЕНЬ IV. ЦИКЛ УРОКОВ (ПРОГРАММА, КАЛЕНДАРНОЕ И
ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ)*

- Дополнение к содержанию готового тематического плана отдельных недостающих блоков (пунктов).
- Дополнение к содержанию готовой программы отдельных недостающих блоков (пунктов).
- Конкурс тематики программ курсов для профильного обучения предмету.
- Коррекция методических ошибок в готовом плане, программе.
- Переработка программы обучения в соответствии с поставленной задачей (изменение объёма учебных часов, целевой аудитории, задач обучения и пр.).
- Переработка тематического плана, содержащегося в книге для учителя, в соответствии с реальным объёмом учебной нагрузки.
- Подбор дополнительного дидактического материала к циклу уроков.
- Профессиональная экспертиза и обоснование экспертной оценки готового плана обучения, программы.
- Разработка вариативной части программы обучения.

- Разработка календарного плана по предлагаемому учебнику с опорой и без опоры на схему плана.
- Разработка программ для дополнительного лингвистического образования.
- Разработка программы для курсов обучения иностранному языку.
- Разработка тематических планов к блокам уроков (теме, главе учебника) по предлагаемым схемам.

Обучение управлению учебной деятельностью в основном охватывает планирование и реализацию обучающей деятельности, но неразрывно связано с её анализом, поскольку умения в данных видах профессиональной деятельности взаимосвязаны, взаимодополняемы, взаимоопределяющи.

4.5. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) имела целью проверку эффективности реализации направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя (использование практико-ориентированных технологий и развитие технологических умений) в повышении уровня данной подготовки. *Этапы опытно-экспериментальной работы* включали: подготовительный этап, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольно-обобщающий этап (таблица 17). На каждом из них решался комплекс задач, определявших выбор методов исследования. В процессе и по итогам проведения каждого из этапов и ряда срезов (предэкспериментальный (предварительный), экспериментальный (текущий), постэкспериментальный (итоговый)) полученные данные подвергались анализу с обобщением значимых результатов в соответствующих выводах.

Задачи подготовительного этапа включали разработку плана опытно-экспериментальной работы, разработку и отбор диагностических и учебных материалов. В результате планирования ОЭР были определены её цель и задачи, основные параметры (сроки, площадки проведения, участники,

основные методы исследования и диагностирования). Отдельные параметры корректировались в процессе реализации (некоторые методы исследования и диагностирования).

Таблица 17 – Опытно-экспериментальная работа: этапы, задачи, участники

<i>Этапы</i>	<i>Задачи этапов</i>	<i>Участники</i>
Подготовительный этап (2005 г.)	– разработка плана опытно-экспериментальной работы; – отбор и разработка диагностических и учебных материалов.	15 преподавателей, 200 студентов
Констатирующий эксперимент (2006 – 2008 гг.)	– анализ существующего учебного обеспечения ПМП учителя ИЯ; – оценка и самооценка готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности; – определение востребованности практико-ориентированных технологий в ПМП; – выявление «исходного» уровня ПМП и технологических умений студентов, учителей, преподавателей ИЯ (предэкспериментальный срез).	60 преподавателей, 60 учителей, 200 студентов
Формирующий эксперимент (2009 – 2012 гг.)	– реализация ПМП будущих учителей ИЯ по 2-м ключевым направлениям её технологизации; – проведение экспериментальных (текущих) и постэкспериментальных (итоговых) срезов в Эг и Кг с целью определения эффективности реализации 2-х ключевых направлений технологизации ПМП.	40 преподавателей, 50 учителей, 320 студентов: –Эг – 15 групп, 177 человек; –Кг – 16 групп, 143 человека
Контрольно-обобщающий этап (2012 – 2013 гг.)	– обобщение и анализ количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы (исходных, промежуточных, итоговых); – оформление основных выводов по проведению опытно-экспериментальной работы.	40 преподавателей, 40 учителей, 120 студентов
Всего участников		1.145

Обобщённая характеристика ОЭР в её итоговом варианте (с учётом корректировки) приведена далее (таблица 18).

Таблица 18 – Характеристика опытно-экспериментальной работы

Сроки проведения (продолжительность)	2005 – 2012 гг.
Основная площадка (место) проведения	факультет иностранных языков Томского государственного педагогического университета (ФИЯ ТГПУ)
Дополнительные площадки для проведения исследований по отдельным положениям диссертационной работы	вузовские кафедры иностранных языков; общеобразовательные учреждения г. Томска
Особенности эксперимента	естественно-традиционный по условиям обучения, базовый проверочный по цели, учебно-методический по содержанию, линейный по логике поиска
Участники эксперимента	студенты и магистранты старших курсов педагогического вуза, учителя иностранных языков, вузовские преподаватели иностранных языков, вузовские преподаватели «методических» дисциплин и руководители практик
Неварьируемые условия	общие ФГОС ВПО, схожий учебный план по части методической подготовки, единые базовые программы обучения, единое базовое учебное обеспечение ПМП, единые площадки практик
Варьируемые условия	включение в ПМП практико-ориентированных технологий, ориентация ПМП на развитие технологических умений; использование разработанных учебных материалов
Контрольные и экспериментальные группы	студенты 3-го – 5-го курсов ФИЯ ТГПУ
Методы исследования и диагностирования	анализ учебного обеспечения, анализ оценок, анкетирование, беседа, самооценка, статистические методы исследования (шкалирование, ранжирование, комплексная оценка, метод Фишера), тестирование, решение УМЗ и ПС

Критерии и показатели изменений объектов исследования определялись для каждого этапа в соответствии с его задачами. Ряд исходных уровней, критериев оценки и показателей, важных для проведения опытно-экспериментальной работы, был определён в теоретической части диссертационного исследования.

Таблица 19 – Комплекс критериев и показателей изменений объектов исследования в опытно-экспериментальной работе

Уровни ПМП	высокий, средний, низкий (по Г.И. Саранцеву)
Показатели уровня ПМП	<ul style="list-style-type: none"> – владение методической терминологией; – востребованность профессионального роста (в том числе, стремление использовать эффективные технологии и средства обучения); – знание факторов, обеспечивающих процесс обучения, способность определить их взаимосвязь с условиями обучения; – эффективность, результативность реализации профессиональной деятельности (преимущественно, обучающей); – обоснованность выбранных учителем методов, форм, средств обучения; – объективность анализа и самоанализа профессиональной деятельности; – успешность решения УМЗ и ПС (самостоятельность, критичность, продуктивность, сопровождение примерами).
Критерии эффективности использования практико-ориентированных технологий в ПМП	действенность, рациональность и диагностичность использования, повышение уровня ПМП, повышение мотивации к обучению
Критерии оценки технологических умений учителя	вовлечение каждого учащегося в активный познавательный и информационно-коммуникационный процесс; создание условий для применения каждым обучаемым приобретённых знаний; помощь учащимся в осознании того, где, как и с какой целью могут применяться приобретённые знания на практике (М.Ю. Бухаркина, Н.Д. Гальскова, Е.С. Полат).

Участники опытно-экспериментальной работы. Были задействованы 3 категории участников: преподаватели, осуществляющие ПМП учителей ИЯ; учителя школ и вузовские преподаватели ИЯ; студенты. Изначально в работе были задействованы преподаватели и аспиранты кафедры теории и методики преподавания иностранных языков (ТиМПИЯ) ТГПУ, которая была впоследствии преобразована в кафедру лингвистики и лингводидактики (ЛиЛ) ТГПУ (2010 г.). Другие преподаватели, привлекаемые к опытно-экспериментальной работе, являлись представителями языковых кафедр ФИЯ ТГПУ, кафедр иностранных языков неязыковых вузов г. Томска (СибГМУ, ТПУ) с квалификацией учителя, преподавателя иностранного языка. Привлекаемые к опытно-экспериментальной работе учителя школ в

большинстве своём участвовали в программах сотрудничества с вузом: осуществляли руководство студентами ТГПУ в образовательных учреждениях-площадках практик, принимали участие в конкурсах профессионального мастерства, организованных ТГПУ. Также контингент учителей и преподавателей как участников опытно-экспериментальной работы пополнялся в процессе проведения курсов повышения квалификации, семинаров, конференций, где автор диссертации выступал в качестве лектора, преподавателя. Состав студентов представляли старшекурсники ФИЯ ТГПУ.

Диагностические материалы включали анкеты, опросники для беседы, материалы для проведения экспериментальных срезов. В процессе опытно-экспериментальной работы они дополнялись и корректировались в соответствии с задачами проведения этапов и срезов.

Учебные материалы включали учебные методические задачи, проблемные ситуации, имитационные профессиональные игры, видеозаписи уроков иностранного языка, планы-конспекты уроков иностранного языка, тексты анализов уроков иностранного языка, списки цифровых образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам, примерные списки тем проектов и мастер-классов. Большинство материалов были разработаны автором диссертационного исследования (задачи, игры, ситуации), отобраны им в ходе преподавательской деятельности, руководства педагогическими практиками и курирования подготовки студентов для участия в конкурсах профессионального мастерства и олимпиадах по специальности (планы-конспекты и анализы уроков, списки ЦОР). Непосредственными «поставщиками» и разработчиками отдельных учебных материалов на подготовительном этапе являлись студенты ФИЯ ТГПУ 3-го – 5-го курсов (специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Иностранный язык (английский, немецкий, французский)»). Студенты предоставляли видеозаписи уроков иностранного языка, подготовленные во время практик, готовили анализы посещённых в период практики уроков, оценивали планы-конспекты уроков практикантов на

семинарах по методике, видеозаписи и анализы уроков. При этом участие студентов на данном этапе носило скрытый характер. Что касается преподавателей методики как участников подготовительного этапа, то на кафедральном семинаре они были ознакомлены с планом опытно-экспериментальной работы и задачами подготовительного этапа.

Таким образом, результатами подготовительного этапа явились план опытно-экспериментальной работы и «первичный банк» диагностических и учебных материалов.

Констатирующий эксперимент ОЭР был ориентирован на констатацию исходного состояния исследуемого объекта. Его задачи включали: анализ существующего учебного обеспечения ПМП учителя ИЯ; оценку и самооценку готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности; выявление «исходного» уровня ПМП и технологических умений студентов, учителей, преподавателей ИЯ (предэкспериментальный срез); выявление стремления (готовности) использовать современные технологии обучения, определение востребованности практико-ориентированных технологий ПМП. В качестве методов исследования на данном этапе использовались: анализ учебного обеспечения, анкетирование, самооценка, ранжирование, беседа, тестирование, решение учебных методических задач и проблемных ситуаций.

Было определено, что учебное обеспечение ПМП остаётся теоретизированным, десятилетиями не меняется структурно и содержательно. Практико-ориентированное учебное обеспечение ПМП ограничивается единичными изданиями и не отличается разнообразием. Отдельные элементы потенциально эффективных практико-ориентированных технологий в них встречается, но в малом объёме и фрагментарно.

В результате анкетирования учителей и преподавателей на предмет применения технологий обучения в профессиональной деятельности было выявлено слабое понимание понятия «технология обучения», оно «смешивается» с другими дидактическими категориями или подменяется ими. Например, были даны следующие определения «технологии обучения»:

– «достижение поставленной цели на уроке с использованием современных методов обучения».

– «методы и приёмы обучения, позволяющие организовать учебный процесс в соответствии с возрастными особенностями обучения, целями и задачами на каждом этапе обучения для достижения наилучшего результата»;

– «методы и средства обучения, которые применяет учитель в процессе обучения для его эффективности»;

– «методы, приёмы, средства обучения, необходимые для достижения результатов учебной деятельности»;

– «система подачи материала, совокупность всех методов обучения и средств обучения»;

– «совокупность методов и средств обучения, с помощью которых можно доступно передать информацию»;

– «средства и методы, которые нужны для обучения».

Наиболее часто упоминаются следующие технологии обучения иностранным языкам: информационные, игровые, дистанционные, здоровьесберегающие, кейсовая, проектная, технология дебатов. Большинство учителей называют одну-две технологии, используемые в собственной преподавательской деятельности.

Анкеты для студентов факультета иностранных языков педвуза, учителей и преподавателей иностранных языков (Приложения) позволили одновременно выяснить: самооценку ПМП (студенты), трудностей в методической деятельности, методических знаниях и умениях; знание видов технологий обучения предмету; практическое применение конкретных технологий в профессиональной деятельности; готовность применять технологии в профессиональной деятельности.

Перечень методических знаний и умений, включённых в анкету и подлежащих ранжированию, формировался с учётом особенностей международного теста ТКТ (Teaching Knowledge Test), отечественной Профессиограммы учителя ИЯ, состава знаний и умений в перечнях

методической компетентности учителя ИЯ, содержания ФГОС ВПО и программ «методических» дисциплин.

Анкетирование студентов проводилось на 4-м и 5-м курсах (ФИЯ ТГПУ, всего 200 человек) перед началом педагогических практик (август – сентябрь, январь – февраль, 2006 – 2008 гг.). Выбор периода начала проведения анкетирования обоснован тем, что к весеннему семестру 4-го курса заканчивается подготовка студентов по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ», «Теория обучения ИЯ», то есть основная часть ПМП уже завершена.

Результаты анкетирования студентов представлены далее в таблицах 20-31.

Таблица 20 – Самооценка студентами профессионально-методической подготовки (%)

<i>отлично</i>	<i>хорошо</i>	<i>удовлетворительно</i>	<i>неудовлетворительно</i>
40 %	33%	24%	3%

Таблица 21 – Наибольшие опасения студентов в аспектах профессиональной деятельности (%)

1.	анализ учебной деятельности	49
2.	реализация учебной деятельности	21
3.	планирование учебной деятельности	19
4.	теоретические знания по методике	11

Таблица 22 – Ранжирование методических знаний по степени трудности в самооценке студентов (%)

1.	знание методической терминологии	38,5
2.	знание способов активизации учебной деятельности на уроке	18,5
3.	знание видов и способов контроля и оценки	11,5
4.	знание типов упражнений и заданий	8
5.	знание способов введения нового материала	8
6.	знание способов закрепления нового материала	6
7.	знание форм работы с учащимися	6
8.	знание функций и роли учителя и учащихся на уроке	4

Комментарий к таблице 22: В среднем студенты отмечали по 2 пункта из всего списка (25 %). Из всех опрошенных не дали ответа 6% опрошенных, столько же отметили, что уверены во всём. Перечень методических знаний ранжирован по степени трудности (от наиболее трудных до наименее трудных).

Таблица 23 – Ранжирование методических умений по степени трудности в самооценке студентов (%)

1.	структурировать этапы урока в соответствии с поставленными целями	18,5
2.	вести урок на языке, адаптируя его к уровню учащихся	18,5
3.	выбрать подходящую форму контроля в соответствии с этапом и целями обучения	10,5
4.	корректно давать оценочные комментарии	10,5
5.	анализировать ошибки в речи учащихся и осуществлять их профилактику	9
6.	помочь учащемуся правильно оформить свой ответ на языке	9
7.	правильно объяснить задание и организовать его выполнение	8
8.	определить характер ошибки учащегося	8
9.	подобрать дополнительные пособия и материалы	6
10.	умение исправлять ошибки	1,5

Комментарий к таблице 23: В среднем студенты также отмечали по 2 пункта из всего списка (18 %). Не дали ответа 8,5 % опрошенных. Перечень методических умений также ранжирован по степени трудности (от наиболее трудных до наименее трудных).

Таблица 24 – Технологии обучения, известные студентам (%)

1.	информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	35
2.	коммуникативные	24
3.	здоровьесберегающие	18

Комментарий к таблице 24: Не дали ответа 65 % опрошенных студентов. 10% указали: «не знаю», «затрудняюсь ответить», «испытываю затруднения в методической терминологии».

Таблица 25 – Несуществующие или некорректно сформулированные названия технологий (%)

1.	инноваторские технологии	12
2.	здоровьесберегательные	1
3.	информационно-активные	0,5

Таблица 26 – Технологии, которые студенты хотели бы применять на практике (%)

1.	информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	46
2.	коммуникативные	15
3.	здоровьесберегающие	15

Комментарий к таблице 26: Не дали ответа 74 % опрошенных.

Таблица 27 – Информационные технологии, которые студенты хотели бы применять на практике (%)

1.	видео	23
2.	мультимедиа, компьютерные программы (обучающие, тестирующие, игровые)	23
3.	Интернет	20,5
4.	презентации в программе Power Point	13,5
5.	аудио	9
6.	электронные справочники, словари	7
7.	интерактивная доска	2

Комментарий к таблице 27: Нет дали ответа 34 % опрошенных. Не желали бы применять какие-либо технологии совсем – 2 % опрошенных.

Таблица 28 – Типичные ответы на вопрос: Что нового Вы бы хотели узнать и/или чему Вы бы хотели научиться во время практики? (%)

1.	почувствовать себя уверенно, набраться опыта в преподавания	34,5
2.	анализировать свою деятельность	11,5
3.	научиться всему, что может позволить школа, сроки и собственные силы	9

Комментарий к таблице 28: Нет дали ответа 32 % опрошенных.

По результатам анкетирования студентов был сделан ряд выводов. Каждый 4-й студент оценивает свою профессионально-методическую подготовку на «отлично», но лишь каждый 10-й полностью уверен в своих методических знаниях и умениях. Студенты не связывают знание терминологии с теоретическими знаниями по методике. Большую неуверенность они испытывают в методических знаниях, а не умениях. Вероятно, это связано с неуверенностью в теоретической составляющей подготовки, а также неспособностью критически оценить свои практические умения. Студенты не связывают неуверенность в знаниях и умениях с тем, чему хотелось бы научиться на практике (констатируя, что практика «уже не поможет»). Наибольшие опасения у студентов вызывают знания методической терминологии и способов активизации учебной деятельности на уроке. Подавляющее большинство студентов (2/3) не знают названий образовательных технологий и технологий обучения. Наиболее уверены студенты в знаниях форм работы с учащимися, функций и роли учителя и учащихся на уроке. Наиболее сложными в практической деятельности студенты считают анализ, умения структурировать этапы урока в соответствии с поставленными целями. Студенты не испытывают сложностей с объяснением значений новых слов. Они хорошо осведомлены о возможностях информационных технологий при обучении предмету.

Учителям и преподавателям (120 опрошенных) предлагались анкеты, подобные анкете для студентов (Приложения). Их анализ позволил сделать ряд выводов. Наиболее сложными из видов педагогической деятельности учителя и преподаватели, также как и студенты, считают анализ обучающей деятельности (60%). Равномерно распределяется степень их неуверенности в аспектах профессиональной деятельности: лингвистический аспект – 25%, методический аспект – 25%, психолого-педагогический аспект – 20%. Почти треть опрошенных (30%) указали, что чувствуют себя уверенно во всех аспектах профессиональной деятельности (лингвистическом, методическом и психолого-педагогическом).

Градация наиболее сложных профессиональных методических знаний по степени трудности у учителей выглядит следующим образом: 1) знание специальной терминологии; 2) знание способов активизации учебной деятельности на уроке; 3) знание роли и функций учителя на уроке. При этом наименее сложными они считают: 1) знание видов и способов контроля и оценки; 2) знание способов закрепления нового материала.

Что касается наиболее сложных профессиональных методических умений, то их градация по степени трудности у учителей и преподавателей иностранных языков выглядит так: 1) структурирование этапов урока в соответствии с поставленными целями; 2) выбор подходящей формы контроля в соответствии с этапом и целями обучения; 3) анализ ошибок в речи учащихся и их профилактика. К наименее сложным профессиональным методическим умениям отнесены: 1) объяснение значения нового слова; 2) корректные оценочные комментарии.

Востребованность технологий в ПМП определялась в результате беседы с учителями, вузовскими преподавателями, студентами (320 человек). Студентам, учителям и преподавателям для ознакомления был предложен список видов работы, включающий: методические задачи, профессиональные игры, ситуации, проекты, дискуссии, доклады, рефераты, мастер-классы студентов, мастер-классы учителей, анализ уроков, анализ планов-конспектов уроков, беседы по проблемам методики, подготовка и презентация фрагментов уроков, разработка тематических планов, разработка программ курсов. После этого они должны были аргументировано ответить на следующие вопросы и при необходимости дополнить список видов работы.

– Какие из данных видов работы в процессе профессионально-методической подготовки Вы считаете наиболее интересными? Аргументируйте.

– Какие из данных видов работы в процессе профессионально-методической подготовки Вы считаете неинтересными? Аргументируйте.

– Какие из данных видов работы в процессе профессионально-методической подготовки Вы считаете наиболее полезными для пополнения Ваших методических знаний и умений? Аргументируйте.

– Какие из данных видов работы в процессе профессионально-методической подготовки Вы считаете наименее полезными? Аргументируйте.

Результаты беседы – в таблице 29.

Таблица 29 – Комплексная оценка студентами, учителями и преподавателями ИЯ основ ПМП (видов работы)

<i>Виды (формы) работы в процессе ПМП</i>	<i>Наиболее интересные</i>	<i>Наименее интересные</i>	<i>Наиболее полезные</i>	<i>Наименее полезные</i>
	1	2	3	4
анализ планов-конспектов уроков	0 чел. (0 %)	160 чел. (50 %)	80 чел. (25 %)	0 чел. (0 %)
анализ уроков	53 чел. (16,6 %)	27 чел. (8,4 %)	133 чел. (41,6 %)	0 чел. (0 %)
беседы по проблемам методики	45 чел. (14,1 %)	52 чел. (16,3 %)	102 чел. (31,9 %)	56 чел. (17,5 %)
дискуссии	186 чел. (58,1 %)	0 чел. (0 %)	112 чел. (35 %)	58 чел. (18,1 %)
доклады	99 чел. (30,9 %)	125 чел. (39,1 %)	54 чел. (16,9 %)	110 чел. (34,4 %)
мастер-классы студентов	135 чел. (42,2 %)	55 чел. (17,2 %)	133 чел. (41,6 %)	51 чел. (15,9 %)
мастер-классы учителей	106 чел. (33,1 %)	0 чел. (0 %)	161 чел. (50,3 %)	0 чел. (0 %)
методические задачи	62 чел. (19,4 %)	102 чел. (31,9 %)	25 чел. (7,8 %)	0 чел. (0 %)
подготовка и презентация фрагментов уроков	77 чел. (24,1 %)	50 чел. (15,6 %)	138 чел. (43,1 %)	86 чел. (26,9 %)
проекты	107 чел. (33,4 %)	27 чел. (8,4 %)	57 чел. (17,8 %)	28 чел. (8,8 %)
профессиональные игры	166 чел. (51,9 %)	0 чел. (0 %)	107 чел. (33,4 %)	0 чел. (0 %)
разработка программ курсов	29 чел. (9,1 %)	28 чел. (8,8 %)	116 чел. (36,3 %)	0 чел. (0 %)
разработка тематических планов	54 чел. (16,9 %)	26 чел. (8,1 %)	115 чел. (35,9 %)	0 чел. (0 %)
рефераты	0 чел. (0 %)	109 чел. (34,1 %)	22 чел. (6,9 %)	164 чел. (51,3 %)

ситуации	128 чел. (44 %)	29 чел. (9,1 %)	80 чел. (25 %)	0 чел. (0 %)
----------	--------------------	--------------------	-------------------	-----------------

Наибольшая комплексная оценка основ ПМП в соотношении «Интересно (1) и полезно (3)»:

1. дискуссии – 93,1 % (298 чел.);
2. профессиональные игры – 85,3 % (273 чел.);
3. мастер-классы учителей – 83,8 % (268 чел.).

Наименьшая комплексная оценка основ ПМП в соотношении «Интересно (1) и полезно (3)»:

1. рефераты – 6,9 % (22 чел.);
2. методические задачи – 27,2 % (87 чел.);
3. анализ планов-проспектов – 25 (80 чел.).

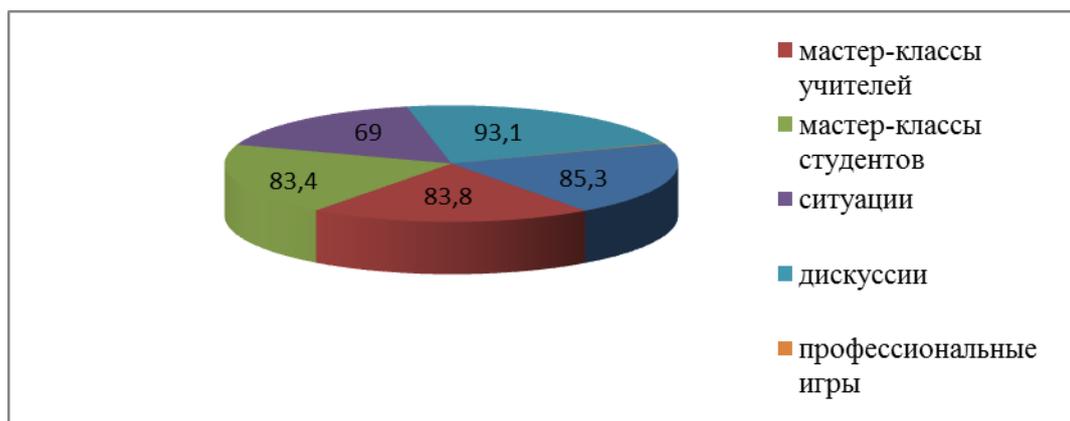
Наибольшая комплексная оценка основ ПМП в соотношении «Неинтересно (2) и бесполезно (4)»:

1. рефераты – 85,4 % (273 чел.);
2. доклады – 73,5 % (235 чел.);
3. анализ планов-конспектов уроков – 50 % (160 чел.).

Наименьшая комплексная оценка основ ПМП в соотношении «Неинтересно (2) и бесполезно (4)»:

1. профессиональные игры – 0 % (0 чел.);
2. мастер-классы учителей – 0 % (0 чел.);
3. разработка тематических планов 8,1 % (26 чел.).

Рисунок 1 – Наиболее востребованные студентами, учителями и преподавателями виды работы в процессе ПМП



Оценка студентами, учителями и преподавателями ИЯ основ ПМП с точки зрения интереса и полезности (эффективности) данных видов представлена далее в таблице 30.

Таблица 30 – Наибольшая комплексная процентная оценка основ ПМП (форм работы) по соотношениям

<i>Основы ПМП (виды работы)</i>	<i>Соотношения</i>
профессиональные игры, мастер-классы учителей	интересные и полезные (+ +)
доклады, рефераты, методические задачи, анализ планов-конспектов уроков	неинтересные и бесполезные (– –)
подготовка и презентация фрагментов уроков, разработка программ курсов	неоднозначная оценка (+ –), (– +)

В ходе беседы выяснилось, что большинство учителей и преподавателей не поняли, что методические задачи – это учебное задание, а не цель обучения, а поскольку у них не было опыта проектной деятельности, анализа планов-конспектов, то данные основы они оценили отрицательно. Многие из опрошенных выбирали те формы, которые дают возможность трансляции профессионального опыта и обмена им. Трудности с аргументацией возникли у 1/3 человек, принявших участие в беседе.

Приведём некоторые выдержки из аргументации ответов:

– «Интерактивная деятельность всегда интересна».

– «Каждый вид работы по-своему интересен, но наиболее важными представляются практические виды работ, обмен опытом».

– «Проекты дают возможность проявлять творческие возможности, они интересны и для студентов».

– «Выбираю наиболее эффективные способы обмена опытом (мастер-классы)».

– «Анализ планов-уроков не то чтобы неинтересен, но труден, потому как возможны отклонения от плана».

– «Доклады никто не слушает, рефераты никто не читает, всё сводится к оформлению, а не содержанию».

– «Мастер-классы дают возможность увидеть мастерство «в живую», попробовать способы обучения самому».

– «Важен самоанализ деятельности. Мастер-классы позволяют узнать о работе более опытных коллег».

– «Данные виды работ (проекты, мастер-классы) требуют изучения дополнительной литературы, а это всегда полезно и интересно».

– «Самое полезное то, что делаешь сам (разработка тематических планов и программ курсов, профессиональные игры, мастер-классы учителей)».

Преподавателям методики обучения ИЯ изначально были предъявлены: 1) список разных вариантов технологий профессионально-ориентированного обучения без ссылок на авторство (параграф 3.1., таблица 12); список видов работы в ПМП (такой же, как для учителей и студентов). Из всего списка технологий им необходимо было выбрать наиболее эффективные с их точки зрения. Вопросы беседы были следующими:

– Какие виды работы Вы используете в профессионально-методической подготовке учителя? Аргументируйте.

– Какие из видов работы Вы хотели бы использовать в профессионально-методической подготовке учителя? Аргументируйте.

– Какие из видов работы Вы считаете особо эффективными в профессионально-методической подготовке учителя? Аргументируйте.

В результате преподавателями методики в качестве приоритетных для профессионально-методической подготовки были названы: технология обучения через дискуссию, имитационная (моделирующая) технология, технологии развивающего обучения, технология коллективного взаимообучения, контролирующие технологии, информационно-коммуникационные технологии, поисково-исследовательская (задачная) технология, творческое проектирование педагогической деятельности, технологии виртуального обучения, технология дистанционного обучения. Более активно хотели бы использовать профессиональные игры, ситуации, мастер-классы. К эффективным видам работы в процессе ПМП отнесены дискуссии, анализ планов-конспектов уроков, подготовка и презентация фрагментов уроков, разработка тематических планов.

Задачи *предэкспериментального среза* включали: определение уровня профессионально-методической подготовки студентов и учителей иностранного языка и трудности в технологических умениях. Выявление уровня ПМП студентов и учителей (а также её «проблемные» точки) и трудности в технологических умениях осуществлялось комплексно на основе тестирования (только для студентов), решения УМЗ и ПС. Тестирование позволяло выявить определённый уровень теоретических знаний, задачи – уровень практических методических умений, проблемные ситуации – уровень технологических умений. Выбор именно задач и ситуаций для предэкспериментального среза обусловлен тем, что именно они (а точнее успешность их решения и степень сложности) оптимальны для определения уровня методической компетентности (качества ПМП), о чём указывалось в параграфе 1.3. Далее в таблице 31 приведём критерии и баллы для оценки результатов предэкспериментального среза.

Таблица 31 – Критерии оценки результатов предэкспериментального среза

<i>Метод исследования</i>	<i>Критерии оценки</i>	<i>Баллы</i>
решение учебных методических задач (всего 10)	– количество правильно решенных задач по отношению к их общему количеству	2 балла за правильное решение задачи
	– скорость решения (соблюдение временного регламента)	+ 5 баллов
максимальный балл		25
решение проблемных ситуаций (всего 5)	– критичность и глубина анализа ситуации;	0-2 балла
	– понимание причинно-следственных связей в ситуации (причины её возникновения, возможные последствия, способы решения);	0-2 балла
	– аргументированность решения;	0-2 балла
	– нестандартные идеи при решении;	0-2 балла
	– владение методической терминологией	0-2 балла
максимальный балл		50
Максимально возможный балл за 2 задания		75

Тест включал 4 блока тестовых заданий (всего 25) разного уровня сложности: 8 заданий на выбор одного правильного ответа из 4-х предложенных, 8 заданий на выбор двух и более правильных ответов из 4-х предложенных, 4 задания на соотнесение, 5 заданий на установление правильной последовательности. Данные задания отбирались по принципам соответствия содержанию методических дисциплин, нарастания сложности, включения заданий повышенного уровня сложности, разнообразия тестовых заданий. Время выполнения теста было строго фиксированным – 40 минут.

УМЗ для предэкспериментального теста (Приложения) разрабатывались также по принципам соответствия содержанию методических дисциплин, нарастания сложности, разнообразия форм предъявления, максимальной представленности основных типов УМЗ (параграф 3.2), наличия единственно правильного ответа для каждой задачи. Общее время выполнения УМЗ – 45 минут (в среднем 4,5 минуты на одну задачу). Соблюдение временного регламента давало возможность получения дополнительных баллов.

Проблемные ситуации содержательно были связаны с технологическими умениями учителя (1 задача на 1 вид умения) и предполагали индивидуальное выполнение. ПС для данного среза разрабатывались с учётом их типичности и частотности проявления в образовательном процессе; ясности и разнообразия формулировки проблемы, возможности всесторонней аргументации и наличия основы для выявления причинно-следственных связей в проблеме. Время строго не фиксировалось.

Таблица 32 – Средний балл за решение УМЗ предэкспериментального среза (преподаватели и учителя)

	<i>Задача 1</i>	<i>Задача 2</i>	<i>Задача 3</i>	<i>Задача 4</i>	<i>Задача 5</i>
Средний балл	1,5	0,8	0,4	0,6	1,5
	<i>Задача 6</i>	<i>Задача 7</i>	<i>Задача 8</i>	<i>Задача 9</i>	<i>Задача 10</i>
Средний балл	1,0	0,8	1,9	1,5	1,8

Самый низкий индивидуальный общий балл за решение УМЗ преподавателями и учителями иностранных языков = 11, самый высокий индивидуальный общий балл за решение УМЗ = 22 (из максимальных 25 баллов). Общий средний балл выполнения задания по решению УМЗ без дополнительных баллов за соблюдение временного регламента = 11,8. Общий средний балл выполнения задания по решению УМЗ с учётом дополнительных баллов за соблюдение временного регламента = 16,8, что составляет 67,2 % от максимально возможного количества баллов.

Таблица 33 – Средний балл за решение ПС предэкспериментального среза (преподаватели и учителя)

	<i>Ситуация 1</i>	<i>Ситуация 2</i>	<i>Ситуация 3</i>	<i>Ситуация 4</i>	<i>Ситуация 5</i>
Средний балл по ситуациям	8	7,88	7	7	6,75
Средний балл за решение ситуаций	7,33				

Самый низкий индивидуальный общий балл по 5-ти ситуациям у преподавателей и учителей иностранных языков = 30, самый высокий индивидуальный общий балл по 5-ти ситуациям = 44 (из максимальных 50 баллов). Самый низкий индивидуальный балл за ситуацию = 5, самый высокий балл = 10. Средний балл за решение ситуаций = 7,33. Общий средний балл выполнения задания по решению ситуаций составил 36,6 баллов, что составляет 73,2 %.

Таблица 34 – Средний балл за решение УМЗ предэкспериментального среза (студенты-старшекурсники)

	<i>Задача 1</i>	<i>Задача 2</i>	<i>Задача 3</i>	<i>Задача 4</i>	<i>Задача 5</i>
Средний балл	1,0	0,75	0,25	0,35	1,25
	<i>Задача 6</i>	<i>Задача 7</i>	<i>Задача 8</i>	<i>Задача 9</i>	<i>Задача 10</i>
Средний балл	0,85	0,35	1,85	1,1	1,85

Самый низкий индивидуальный общий балл за решение УМЗ студентами-старшекурсниками = 4, самый высокий индивидуальный общий балл за решение УМЗ = 21 (из максимальных 25 баллов). Общий средний балл выполнения задания по решению УМЗ без дополнительных баллов за соблюдение временного регламента = 9,6. Общий средний балл выполнения задания по решению УМЗ с учётом дополнительных баллов за соблюдение временного регламента = 14,35, что составляет 57,4 % от максимально возможного количества баллов.

Таблица 35 – Средний балл за решение ПС предэкспериментального среза (студенты)

	<i>Ситуация 1</i>	<i>Ситуация 2</i>	<i>Ситуация 3</i>	<i>Ситуация 4</i>	<i>Ситуация 5</i>
Средний балл по ситуациям	8	7,2	8	7,2	7,5
Средний балл за решение ситуаций	7,58				

Самый низкий индивидуальный общий балл по 5-ти ситуациям у студентов-старшекурсников = 33, самый высокий индивидуальный общий балл по 5-ти ситуациям = 44 (из максимальных 50 баллов). Самый низкий индивидуальный балл за ситуацию = 3, самый высокий = 10. Средний балл за решение ситуаций = 7,33. Общий средний балл выполнения задания по решению ситуаций составил 37,9 баллов, что составляет 75,8 %.

Предэкспериментальный срез позволил ряд выводов относительно его качественных результатов. Тестирование показало, что студенты владеют базовым компонентом теоретического содержания методических дисциплин, но задания высокого уровня большинству оказались непосильны. У всех участников (особенно у учителей и преподавателей) практически нет опыта выполнения заданий по решению учебно-методических задач, проблемных ситуаций. Данная форма работы вызывает удивление, опасение возможной неуспешности. В процессе выполнения заданий по решению УМЗ и ПС практически все участники проявили интерес к данной работе и отметили её продуктивность. Не смотря на активность и большую готовность выполнять задание по решению проблемных ситуаций, большой вариативности данных решений, тем более оригинальных, не наблюдалось. У всех участников возникли трудности с использованием терминологии и аргументацией. Учителя и преподаватели легче справляются с решением учебных методических задач. Студенты и начинающие учителя немного легче справляются с проблемными ситуациями. Решение УМЗ показало, что трудности возникали в таких практических аспектах профессиональной деятельности как поиск способов

реализации учебных задач на уроке (задача 2), определение объектов анализа урока (задача 3), выбор оптимального времени выполнения заданий в соответствии со степенью обучения и видом задания (задача 4), краткое обозначение ошибок на иностранном языке в письменных работах учеников (задача 6), соотнесение видов языкового/речевого материала с соответствующими им критериями отбора (задача 7). Учителя и преподаватели справились с решением УМЗ значительно лучше студентов-старшекурсников: 67,2 % и 57,4 % от максимально возможного количества баллов соответственно. Разница, таким образом, составила почти 10%. Решение проблемных ситуаций выявило, что в наименьшей степени у учителей и преподавателей иностранного языка развиты умения управления учебной деятельностью, анализа обучающей деятельности и педагогического дизайна, что прослеживается, как минимум, в средних баллах за их выполнение (ситуации № 3-5). Что касается умений управления учебной деятельностью, то знание основ управления ничтожно мало. Решение ПС по анализу урока показало, что испытуемые в основном единодушно называли единственный показатель его эффективности – достижение цели урока. Недостаток умений педагогического дизайна объясняется учителями отсутствием в школах необходимой технической базы, хотя на практике это далеко не так. Разница в результативности решения проблемных ситуаций между учителями, преподавателями ИЯ и студентами незначительна (средний балл за решение ПС учителями и преподавателями = 7,33, тогда как данный балл у студентов = 7,58). Показатели студентов по умениям технологической обработки дидактического инструментария равны показателям учителей и преподавателей, несколько меньше показатели студентов по умениям технологического использования дидактического инструментария. Во всех остальных видах технологических умений (управления учебной деятельностью, её анализа, педагогического дизайна) показатели студентов несколько выше. Основные предлагаемые способы решения большинства проблемных ситуаций – опора на психолого-педагогические аспекты учебного процесса: повышение

мотивации, индивидуализация и дифференциация обучения. Нередко то или иное решение обосновывалось возможностью свободы выбора и творчества в педагогической деятельности, оправдывалось «индивидуальным стилем работы учителя», но не целесообразностью и методической адекватностью. Также нередко испытуемые не следовали чётко формулировке задания, высказывали мнение без должной аргументации. Причинно-следственные связи в ситуациях у учителей и преподавателей, как правило, связывались с наличием или отсутствием мотивации учащихся к обучению.

Итоговый анализ всех результатов позволил распределить участников по уровню профессионально-методической подготовки (низкий, средний, высокий). Здесь во внимание принимались критерии Г.И. Саранцева, обозначенные в параграфе 1.3, которые были несколько скорректированы в соответствии с задачами и способами проведения констатирующего эксперимента.

Высокий уровень ПМП – способность решать задачи и ситуации высокого уровня сложности, способность прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, видеть и объяснять причинно-следственные связи в проблеме. Практически всегда присутствует обоснованная аргументация и корректное использование методической терминологии. Количество баллов за 2 задания – от 51 до 75 (более чем 2/3 от максимально возможного количества баллов).

Средний уровень ПМП – способность решать отдельные задачи, ситуации высокого уровня сложности, но иногда с помощью преподавателя (методиста). Преподаватель вынужден иногда помогать наводящими вопросами, инициировать аргументацию ответов, дополнительно пояснять смысл задачи, ситуации. Нередко присутствует обоснованная аргументация, в целом методическая терминология используется корректно. Количество баллов за 2 задания – от 26 до 50 (< 1/2 и > 2/3 от максимально возможного количества баллов).

Низкий уровень ПМП – минимальное количество решённых задач и

ситуаций, постоянная потребность студента в стимулировании и контроле работы со стороны преподавателя, опора на информацию о действиях и их образцы, ориентация на известные способы. Неспособность видеть причинно-следственные связи в проблеме и отсутствие аргументации. Некорректное использование методической терминологии. Количество баллов за 2 задания – от 15 до 25 ($< 1/5$ и $> 1/3$ от максимально возможного количества баллов).

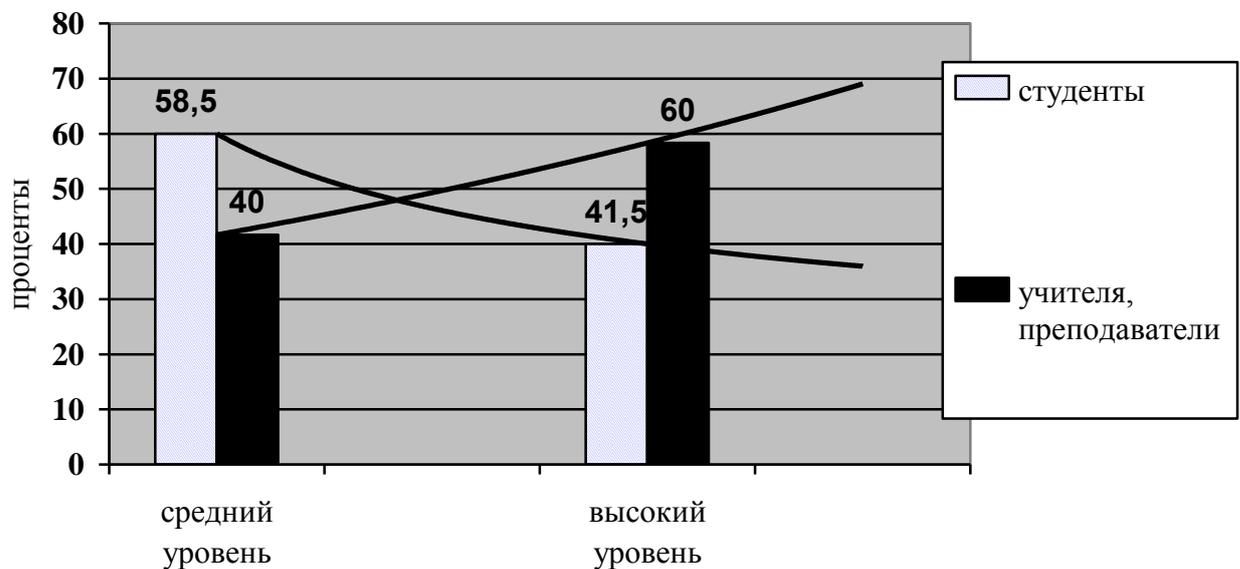
Таблица 36 – Уровни ПМП учителей и преподавателей ИЯ (констатирующий эксперимент)

	<i>Низкий уровень 15-25 баллов</i>	<i>Средний уровень 26-50 баллов</i>	<i>Высокий уровень 51-75 баллов</i>
Количество человек	0 человек	48 человек (от 41 до 50 баллов)	72 человека (от 51 до 66 баллов)
Процентное соотношение	0%	40 %	60 %

Таблица 37 – Уровни ПМП студентов (констатирующий эксперимент)

	<i>Низкий уровень 15-25 баллов</i>	<i>Средний уровень 26-50 баллов</i>	<i>Высокий уровень 51-75 баллов</i>
Количество человек	0 человек	117 человек (от 33 до 50 баллов)	83 человека (от 51 до 65 баллов)
Процентное соотношение	0%	58,5 %	41,5 %

Рисунок 2 – Уровни ПМП студентов, учителей и преподавателей ИЯ (констатирующий эксперимент)



При сравнении показателей уровней ПМП учителей, преподавателей и студентов-старшекурсников был сделан ряд выводов. Ни в одной из групп нет показателей низкого уровня ПМП. Средний уровень ПМП присущ больше студентам (58,5 % участников предэкспериментального среза), чем учителям и преподавателям (40 % участников предэкспериментального среза). При этом самый низкий полученный балл в данной группе у учителей и преподавателей выше (минимум 41 балл) по сравнению со студентами (минимум 33 балла). Высокий уровень ПМП присущ больше учителям и преподавателям (60% участников среза), чем студентам (41,5 % участников среза). При этом самый высокий балл и у студентов и учителей, преподавателей примерно одинаков (66 и 65 баллов соответственно). Максимальный процент успешности выполнения, таким образом, равен 88% у учителей и преподавателей и 86,6% – у студентов.

Лучшие показатели выполнения среза учителями и преподавателями в целом закономерны: они регулярно проходят курсы повышения квалификации, имеют большой опыт педагогической деятельности, ориентированы и мотивированы на успешность в профессии, более ответственно отнеслись к выполнению заданий среза. Среди них практически нет «случайных» людей. В

то же время студенты порой торопятся выполнять задания, не все из них имеют отличные знания и мотивированы к педагогическому труду. Можно утверждать, что на сегодняшний день достижение более высокого уровня ПМП требует дополнительного повышения квалификации, дополнительной профессиональной подготовки и переподготовки, тогда как школа должна изначально «получать» молодого специалиста с высоким уровнем ПМП. То есть, потенциал высшего профессионального педагогического образования (преимущественно технологии данной подготовки) не реализуется в полной мере.

По итогам проведения констатирующего эксперимента были сформированы контрольные и экспериментальные группы (Кг и Эг). В контрольные группы вошли студенты 3-го – 5-го курсов факультета иностранных языков ТГПУ немецкого и французского отделения специальности «Иностранный язык» и студенты 3-го – 5-го курсов специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». В экспериментальные группы вошли студенты 3-го – 5-го курсов факультета иностранных языков ТГПУ английского отделения специальности «Иностранный язык». Такое комплектование контрольных и экспериментальных групп было обусловлено рядом факторов. Во-первых, студенты немецкого и французского отделений имели более низкий уровень ПМП, но добавление к ним «более сильных» студентов специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» с большим объёмом учебных часов по теории обучения языкам и с большими показателями успеваемости в среднем уравнивало контрольные группы с экспериментальными. Во-вторых, разработанное автором учебное обеспечение профессионально-методической подготовки с включением УМЗ, ПС было ориентировано именно на будущего учителя английского языка. В-третьих, автор диссертационного исследования преподавал преимущественно в группах студентов с английским языком, что позволяло не менять кардинально учебную нагрузку других преподавателей при эксперименте.

Объединённым по курсам (потокам) группам присваивалась нумерация по годам начала эксперимента. В данных группах проводились соответствующие срезы.

Таблица 38 – Экспериментальные и контрольные группы ОЭР

<i>Группы</i>	<i>Начало эксперимента (предэсп-й срез)</i>	<i>Текущий срез (эсп-й срез)</i>	<i>Окончание эксперимента (постэсп-й срез)</i>
Эг 1 и Кг 1	3-й курс 2009 г.	4-й курс 2010 г.	5-й курс 2011 г.
Эг 2 и Кг 2	3-й курс 2010 г.	4-й курс 2011 г.	5-й курс 2012 г.
Эг 3 и Кг 3	3-й курс 2011 г.	4-й курс 2012 г.	5-й курс 2013 г.

Данные по уровню ПМП студентов, полученные на констатирующем эксперименте (58,% – средний уровень, 41,5% – высокий уровень), принимались как исходные ориентировочные, однако в конкретных Эг и Кг в конце 3-го курса (после 1-го семестра изучения дисциплины «Теория и методика обучения ИЯ» и 2-х семестров изучения дисциплины «Теория обучения ИЯ» проводились соответствующие предэкспериментальные срезы. Полученные данные Эг и Кг по годам сгруппированы в таблице.

Таблица 39 – Предэкспериментальные срезы в Эг и Кг

	<i>Уровни Эг</i>			<i>Уровни Кг</i>		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2009 г.	24 чел. (64,9%)	13 чел. (35,1%)	0 чел. (0%)	17 чел. (40,5%)	25 чел. (59,5%)	0 чел. (0%)
2010 г.	21 чел. (61,7%)	13 чел. (38,3%)	0 чел. (0%)	8 чел. (42,1%)	11 чел. (57,9%)	0 чел. (0%)
2011 г.	20 чел. (55,6%)	16 чел. (44,4%)	0 чел. (0%)	10 чел. (40%)	15 чел. (60%)	0 чел. (0%)
2012 г.	22 чел. (57,9%)	16 чел. (42,1%)	0 чел. (0%)	4 чел. (50%)	4 чел. (50%)	0 чел. (0%)

Формирующий эксперимент предполагал профессионально-методическую подготовку студентов Эг с реализацией двух взаимосвязанных направлений:

1. Усиление интенсивности использования практико-ориентированных технологий ПМП.
2. Ориентацию на развитие технологических умений будущих учителей.

Также необходимо было проследить динамику уровня ПМП, успешность реализации названных направлений в период формирующего эксперимента на основе результатов текущих (экспериментальных) срезов в Эг и Кг.

Направления 1 и 2 реализовывались на основе принципов систематичности и комплексности; «подкреплённости» учебным обеспечением; превалирования практического аспекта ПМП; «выхода за рамки» методических дисциплин (конкурсы, олимпиады, исследования, разработки). Реализация названных направлений в ПМП, характеризующая интенсивность решения задач формирующего эксперимента в экспериментальных группах, представлена далее в таблице 40.

Таблица 40 – Реализация направлений в ПМП в рамках формирующего эксперимента

<i>Направления ПМП в рамках формирующего эксперимента</i>	<i>Реализация направлений</i>
<p>Направление 1. Усиление интенсивности использования практико-ориентированных технологий ПМП</p>	<ul style="list-style-type: none"> – разработка образцов УМЗ, ситуаций, профессиональных игр для ПМП учителя ИЯ; включение их в учебные пособия; – привлечение студентов и преподавателей методики к разработке основ практико-ориентированных технологий ПМП; – использование практико-ориентированных в процессе ПМП; – использование ряда основ практико-ориентированных ПМП в олимпиадах, конкурсах педагогического мастерства студентов и учителей; – организация и проведение мастер-классов для студентов; – организация подготовки и проведения мастер-классов студентами; – вовлечение студентов в проектную деятельность.
<p>Направление 2.</p>	<p>– обучение студентов работе с дидактическим</p>

Развитие технологических умений будущих учителей ИЯ	инструментарием (§ 4.1); –обучение студентов управлению учебной деятельностью (§ 4.2); –обучение студентов анализу урока (§ 4.3); –изучение и разработка студентами ЦОР (§ 4.4); –выполнение студентами курсовых и выпускных квалификационных работ с ориентацией на развитие технологических умений учителя, по проблемам разработки и применения технологий.
---	--

Студенты включались в эксперимент в конце весеннего семестра 3-го курса, текущие (экспериментальные) срезы проводились в весеннем семестре 4-го курса после педпрактики, итоговые срезы проводились перед последней сессией 5-го курса. Срезы проводились с учётом продолжительности экспериментального обучения: 1 год до текущего среза, 2 года до итогового среза. Таким образом, формирующий эксперимент начался в 2009 году (весенний семестр), а текущие срезы начали проводиться в 2010 году и закончили проводиться 2012 году. Соответственно, итоговые срезы пришлось на 2010 – 2013 годы.

Текущие (экспериментальные) срезы включали: 1) проведение экзамена по базовой для ПМП дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» («Теория обучения ИЯ» для специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»); 2) решение УМЗ и ПС. Количественные результаты реализации ПМП в процессе формирующего эксперимента подразумевали 1) экзаменационные оценки; 2) результаты решения УМЗ и ПС. Далее в таблицах 46-47 обобщены количественные результаты формирующего эксперимента.

Таблица 41 – Оценки по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» / «Теория обучения ИЯ» (формирующий эксперимент) (%)

	2008 г. (до формирующего эксперимента)		2009 г.		2010 г.		2011 г.		2012 г.	
	Эг	Кг	Эг	Кг	Эг	Кг	Эг	Кг	Эг	Кг
Оценка «4» и «5»	90	100	97	84	80	80	90	87	91	100
Оценка «3»	10	0	3	16	20	20	10	13	9	0

Оценка эффективности технологизации ПМП на основе семестрового экзамена по ключевой для ПМП дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ («Теория обучения ИЯ») оказалась недостаточно показательной. Данные таблицы выше показывают, что существенных изменений в оценках не наблюдается, хотя, стоит признать, что они и до эксперимента и в процессе его реализации были достаточно высоки (кроме 2010 года, наименее успешного по показателям в Эг и Кг). Основные причины – на экзамене проверяются не столько практические умения, сколько теоретические знания студентов, здесь большой риск субъективности оценок. Также не учитывались случаи, когда оценка выставлялась после повторной сдачи экзаменов, или когда студенты отчислялись до экзамена, переводились на заочную форму обучения, не являлись на экзамены и пр. Однако можно констатировать очень значимый положительный факт: ориентация ПМП на технологии не повлияла отрицательно на её теоретический уровень. Наоборот, здесь даже прослеживается небольшая динамика в увеличении оценок «отлично» и уменьшении оценок «удовлетворительно» (за исключением 2010 г.).

Таблица 42 – Оценки по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» в ЭГ (формирующий эксперимент) (%)

	Оценка «5»	Оценка «4»	Оценка «3»
2008 г. (до эксперимента)	43	47	10
2009 г.	49	48	3
2010 г.	28	52	20
2011 г.	46	44	10
2012 г.	65	26	9

Рисунок 3 иллюстрируют общую динамику изменения оценок по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» в экспериментальных группах, и рисунок 4 – изменение процента студентов данных Эг, получивших оценку «отлично» в период проведения ОЭР.

Рисунок 3 – Динамика оценок в ЭГ по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» (формирующий эксперимент)

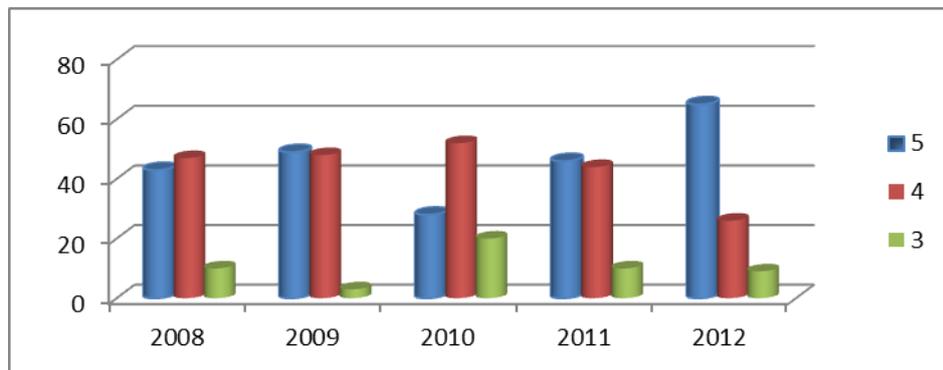
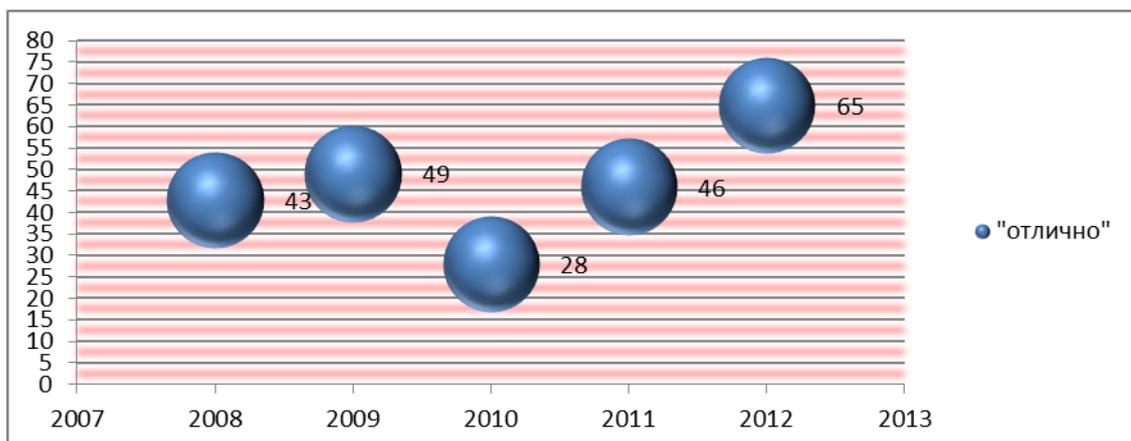


Рисунок 4 – Динамика процента студентов ЭГ, получивших «отлично» по дисциплине «Теория и методика обучения ИЯ» (формирующий эксперимент)



Решение УМЗ и ПС для анализа текущих результатов опытно-экспериментальной работы отличалось от выполнения данных заданий на этапе констатирующего эксперимента тем, что было увеличено количество проблемных ситуаций (с 5-ти до 10-ти), по 2 ситуации на каждый вид технологических умений. Критерии оценки решения остались такими же, как в констатирующем эксперименте. Но каждый из 5-ти критериев ПС оценивался уже не в 2, а 1 балл. Максимально возможный результат текущих срезов так же, как и в констатирующем эксперименте, остался равен 75 балам. Количественные данные результатов решения УМЗ и ПС позволили вычислить уровни ПМП на тех же основаниях, как и в констатирующем эксперименте: низкий уровень (15-25 баллов), средний уровень (26-50 баллов), высокий уровень (51-75 баллов).

Таблица 43 – Экспериментальные срезы в Эг и Кг

	<i>Уровни Эг</i>			<i>Уровни Кг</i>		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2010 г.	2 чел. (8%)	12 чел. (48%)	11 чел. (44%)	1 чел. (3,3%)	17 чел. (56,7 %)	12 чел. (40%)
2011 г.	0 чел. (0%)	15 чел. (53,6%)	13 чел. (46,4%)	1 чел. (5,6%)	10 чел. (55,6%)	7 чел. (38,8%)
2012 г.	0 чел. (0%)	12 чел. (52,2%)	11 чел. (47,8%)	0 чел. (%)	9 чел. (56,3%)	7 чел. (43,7%)

Сравнительные данные уровней ПМП в Эг и Кг по результатам формирующего эксперимента обобщены в рисунках 5, 6.

Рисунок 5 – Динамика изменения уровней ПМП в Эг (слева) и Кг (справа) (текущие срезы, 2010 – 2012 гг.)

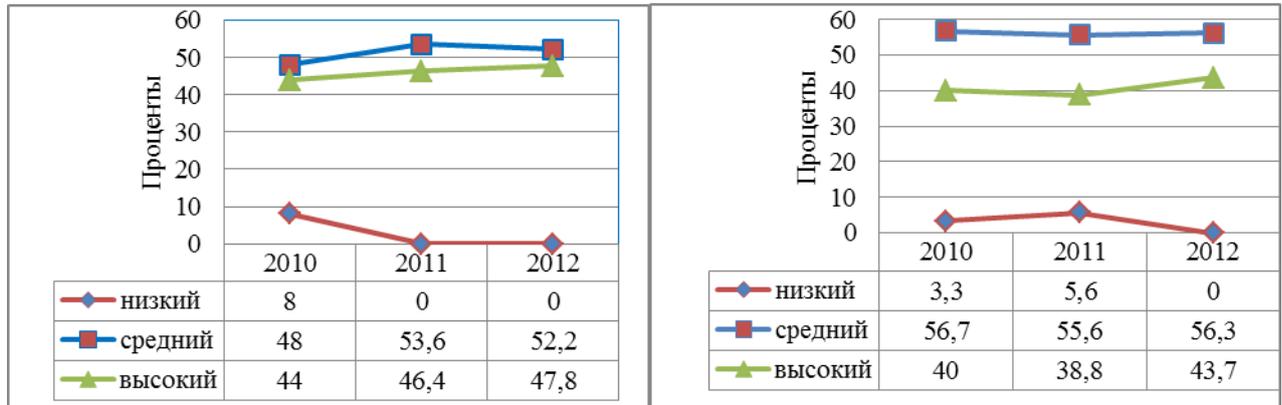
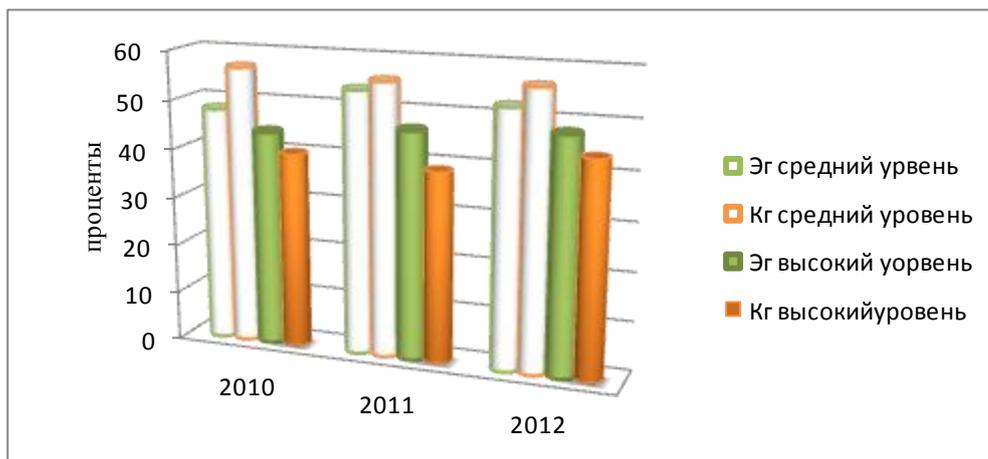


Рисунок 6 – Динамика изменения низкого и высокого уровней ПМП в Эг (слева) и Кг (справа) (текущие срезы, 2010 – 2012 гг.)



Сравнение данных Эг по результатам предэкспериментального и экспериментального срезов позволяют сделать вывод об очевидном снижении количества студентов с низким уровнем ПМП (с 64,9% до 0%) при увеличении количества студентов со средним (с 35,1% до макс. 53,6%) и высоким уровнем ПМП (с 0% до макс. 47,8%).

Поскольку к концу 4-го курса изучение всех методических дисциплин ПМП заканчивается, то наряду с экспериментальными срезами оценивалась эффективность использования 2-х практико-ориентированных технологий

(задачной и имитационной (моделирующей)) ПМП с точки зрения методистов и студентов на основе беседы и анкетирования.

Таблица 44 – Оценка эффективности ЗТ и ИМТ с точки зрения студентов и преподавателей методики

<i>Показатели эффективности технологии</i>	<i>Студенты 4-го курса</i>			<i>Преподаватели методики</i>		
	УМЗ	ПС	ПИИ	УМ З	ПС	ПИИ
действенность	100 %	80%	100 %	100 %	100 %	100 %
рациональность	100 %	100 %	70 %	100 %	100 %	80%
диагностичность использования	90 %	70 %	100 %	100 %	100 %	80%
повышение уровня ПМП	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
повышение мотивации к обучению	70 %	80%	100 %	80%	50%	100 %
Средний процент оценки эффективности	92 %	86 %	94 %	96 %	90 %	92 %

Полученные данные свидетельствуют, что средний процент оценки эффективности ЗТ и ИМТ достаточно высок. По отдельным критериям оценка у преподавателей и студентов несколько разнится, но средний процент оценки практически одинаков. Студенты и преподаватели единодушны в том, что данные технологии способствуют повышению уровня ПМП. Преподаватели выше оценивают УМЗ и ПС, студенты выше оценивают эффективность использования игр.

Качественные результаты по итогам решения УМЗ и ПС при проведении текущих срезов по сравнению с предэкспериментальным срезом таковы: студенты лучше владеют методической терминологией, аргументируют решения, объясняют причинно-следственные связи, улучшились показатели по уровню умений технологического использования дидактического инструментария; предлагаемые способы решения ПС стали подкрепляться практическими примерами, поиск решений уже связан с изменением форм,

приёмов и способов обучения; по-прежнему сложности вызывают анализ урока, управление учебной деятельностью, разработка программ.

По окончании формирующего эксперимента предстояло не только выявить итоговый уровень ПМП в ЭГ и КГ, но и трудности в технологических умениях будущих учителей, готовность к профессиональной деятельности, знание технологий обучения предмету и готовность применять их. Здесь же оценивалась эффективность ряда основ технологий.

Итоговые (постэкспериментальные) срезы включали: 1) решение УМЗ и ПС (результаты – в таблице 45); 2) оценки итоговой педагогической практики.

Таблица 45 – Постэкспериментальные срезы в ЭГ и КГ

	<i>Уровни Эг</i>			<i>Уровни Кг</i>		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2011 г.	0 чел. (0%)	11 чел. (44 %)	14 чел. (56%)	1 чел. (3,6%)	17 чел. (60,7%)	10 чел. (35,7%)
2012 г.	0 чел. (0%)	12 чел. (46,2%)	14 чел. (53,8%)	0 чел. (0%)	10 чел. (55,6%)	8 чел. (44,4%)
2013 г.	0 чел. (0%)	9 чел. (42,9%)	12 чел. (57,1%)	1 чел. (6,7%)	8 чел. (53,3%)	6 чел. (40%)

На наш взгляд, именно оценки за итоговую педпрактику весьма показательны в оценке профессиональных умений будущего учителя в обучающей деятельности. Объективность данной оценки обеспечивается тем, что она суммируется оценкой школьного учителя как руководителя конкретного практиканта, оценкой группового и факультетского руководителя; отчетная документация анализируется руководителем Отдела практик вуза.

Таблица 46 – Оценки за итоговую педпрактику студентов ЭГ (V курс)

	<i>2008 г. до формирующего эксперимента</i>	<i>2009 г.</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011 г.</i>	<i>2012 г.</i>
«Отлично»	58%	86%	74%	92%	81%
«Хорошо»	39%	10%	26%	8%	19%
«Удовлетворительно»	3%	4%	0%	0%	0%

Рисунок 7 – Динамика оценок за 2-ю (итоговую) педагогическую практику студентов ЭГ (V курс)

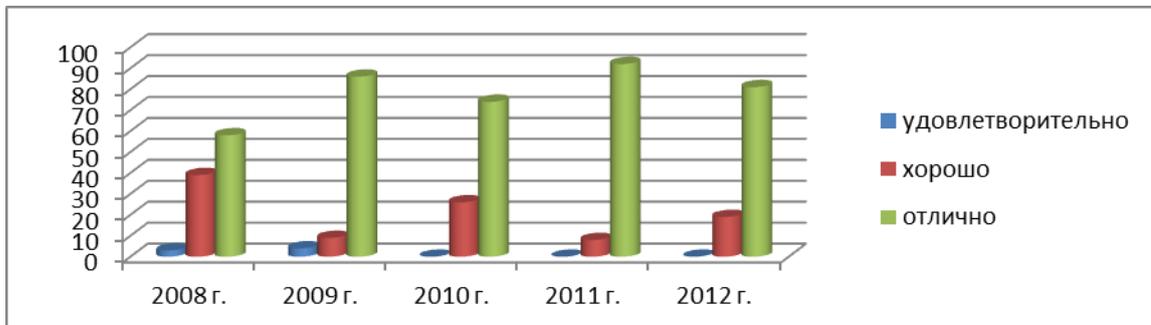
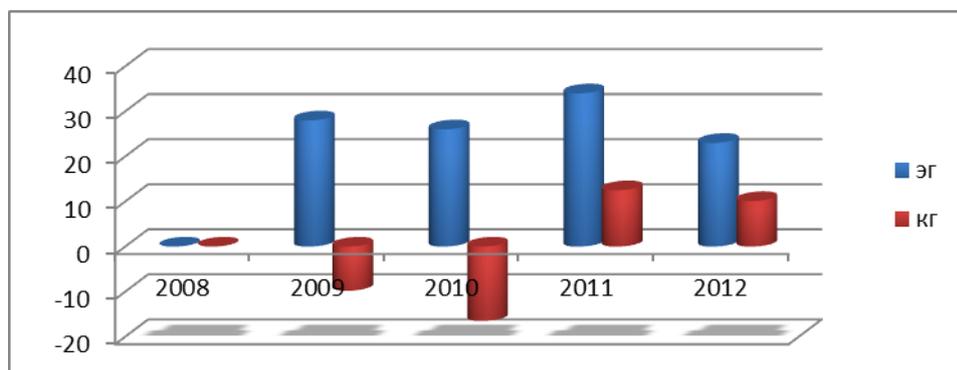


Таблица 47 – Оценки за 2-ю (итоговую) педпрактику студентов КГ (V курс)

	2008 г. до формирующего эксперимента	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.
«Отлично»	76,5%	66,7%	60%	89%	86,6%
«Хорошо»	23,5%	33,3%	30%	11%	13,4%
«Удовлетворитель- но»	0%	0%	10%	0%	0%

Рисунок 8 – Динамика оценок за 2-ю (итоговую) педагогическую практику студентов Эг и Кг



Поскольку проектная деятельность студентов, также как и участие в мастер-классах осуществлялись в течение всего вузовского курса обучения, было решено провести беседу с преподавателями и анкетирование студентов в период итоговых срезов перед последней сессией на 5-м курсе.

Таблица 48 – Оценка эффективности ПТ и ТМК с точки зрения студентами и преподавателями методики

<i>Показатели эффективности технологии</i>	<i>Студенты 5-го курса</i>		<i>Преподаватели методики</i>	
	<i>УМП</i>	<i>УММ</i>	<i>УМП</i>	<i>УММ</i>
действенность	80 %	90%	80 %	100 %
рациональность	80 %	100 %	90 %	90 %
диагностичность использования	80 %	80 %	80 %	100 %
повышение уровня ПМП	80 %	100 %	90 %	100 %
повышение мотивации к обучению	80 %	90%	80%	100%
Средний процент оценки эффективности	80 %	92 %	84 %	98 %

Средний процент оценки эффективности проектной технологии и технологии мастер-класса высокий, 80 % и более. Отдельные критерии оценка у преподавателей и студентов оценка не совпадают, но средний процент оценки практически одинаков. Студенты и преподаватели высоко оценивают рациональность данных технологий, их потенциал в повышении уровня ПМП. Преподаватели выше, чем студенты оценивают эффективность мастер-классов.

На контрольно-обобщающем этапе (2012 – 2013 гг.) были обобщены и проанализированы количественные и качественные результаты опытно-экспериментальной работы (исходных, промежуточных, итоговых). В частности, была обобщена оценка преподавателями и студентами эффективности практико-ориентированных технологий ПМП (таблицы 49-50, рисунок 9).

Таблица 49 – Обобщённые показатели оценки преподавателями и студентами эффективности практико-ориентированных технологий ПМП

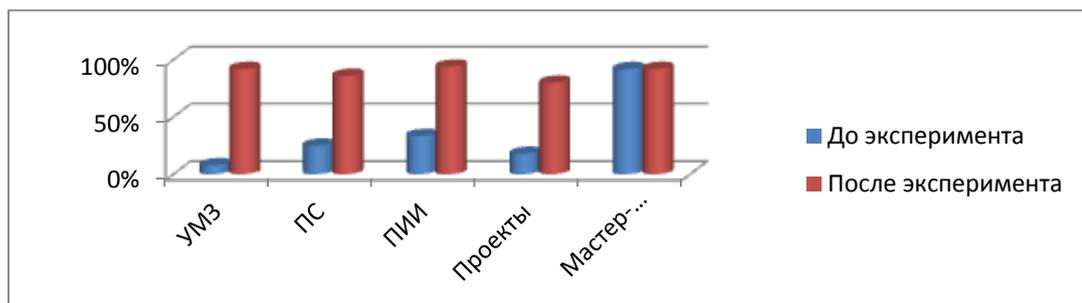
	<i>ЗТ</i>	<i>ИМТ</i>	<i>ПТ</i>	<i>ТМК</i>
Преподаватели	96 %	91 %	84 %	98 %
Студенты	92 %	90 %	80 %	92 %
Средний показатель	94 %	90,5 %	82 %	95 %

Сравним полученные показатели (категория «студент») с показателями констатирующего эксперимента, где ядро технологии оценивалось ими с точки зрения полезности.

Таблица 50 – Оценка преподавателями и студентами эффективности основ практико-ориентированных технологий ПМП до и после эксперимента

	<i>До эксперимента</i>	<i>После эксперимента</i>
Учебные методические задачи (УМЗ)	7,8 %	92 %
Проблемные ситуации (ПС)	25 %	86 %
Профессиональные имитационные игры (ПИИ)	33,4 %	94 %
Проекты	17,8 %	80 %
Мастер-классы	91,9 %	92 %

Рисунок 9 – Сравнительные результаты оценки эффективности «ядра» технологий ПМП преподавателями и студентами до и после эксперимента



В процессе опытно-экспериментальной работы проявились некоторые косвенные показатели улучшения качества ПМП (таблица 51). Стабильно от года к году увеличивалось количество студентов, желающих параллельно с учёбой работать в школе, принимать участие в ежегодных конкурсах педагогического мастерства и творчества среди студентов 5-х курсов ТГПУ «Педагогический дебют», Сибирском туре Всероссийской Олимпиады среди студентов педагогических вузов, выполнять выпускные квалификационные работы (ВКР) по теории и методике обучения ИЯ. Увеличилась активность

студентов в выступлении с докладами и публикации статей по проблемам теории и методики преподавания ИЯ. Значимый факт – существенное увеличение оценок «отлично» за педагогические практики.

Таблица 51– Изменения косвенных показателей опытно-экспериментальной работы в Эг

<i>Показатели</i>	<i>2008 г. до формиру- ющего эксперимента</i>	<i>2009 г.</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011 г.</i>	<i>2012 г.</i>
Доклады на конференциях по проблемам теории и методики обучения ИЯ (ед.)	8	30	15	28	33
Публикации студентов по проблемам теории и методики обучения ИЯ (ед.)	3	30	13	28	30
Оценки «отлично» по курсовой работе (КР) по теории и методике обучения ИЯ (% от общего количества)	64%	63%	52%	69%	64%
ВКР по методике обучения ИЯ (% от общего количества)	9%	24%	42%	50%	52%
Оценки «отлично» по ВКР по методике обучения ИЯ (% от общего количества)	100%	17 %	75%	69%	50%
Оценки «отлично» за 1-ю педагогическую практику (% от общего количества)	42%	67%	93%	88,5 %	87,5 %
Оценки «отлично» за 2-ю педагогическую практику (% от общего количества)	58%	86%	74%	92%	81%
Командные места в конкурсе «Педагогический дебют» (из 10-ти возможных)	III	I	II	II	IV*

Нельзя при этом не отметить отсутствие очевидной положительной динамики в оценках за курсовые работы и ВКР (таблица 51). Во-первых, данные оценки и до эксперимента были стабильно высоки. Во-вторых, КР и ВКР хотя и связаны с ПМП, но оцениваются по критериям научно-исследовательских работ. В третьих, при резком увеличении количества ВКР снижение оценок было ожидаемо. Небольшое снижение показателя по

командным местам в конкурсе (*) объясняется тем, что студенты готовились без предварительного факультетского конкурсного отбора (участвовали желающие), без руководителя и в сжатые сроки (ввиду переноса сроков конкурса). Далее (в таблицах 52-54) сгруппированы данные Эг и Кг до и после эксперимента.

Таблица 52 – Уровни профессионально-методической подготовки в Эг и Кг в ходе ОЭР

Группы	Этап	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Эг-1	до эксперимента	24	64,9	13	35,1	0	0
	после эксперимента	0	0	11	44	14	56
Эг-2	до эксперимента	21	61,7	13	38,3	0	0
	после эксперимента	0	0	12	46,2	14	53,8
Эг-3	до эксперимента	20	55,6	16	44,4	0	0
	после эксперимента	0	0	9	42,9	12	57,1
Кг-1	до эксперимента	17	40,5	25	59,5	0	0
	после эксперимента	1	3,6	17	60,7	10	35,7
Кг-2	до эксперимента	8	42,1	11	57,9	0	0
	после эксперимента	0	0	10	55,6	8	44,4
Кг-3	до эксперимента	10	40	15	60	0	0
	после эксперимента	1	6,7	8	53,3	6	40

Таблица 53 – Результаты измерений уровня знаний в Эг и Кг до и после эксперимента(%)

	<i>Кг1 – Кг3</i> <i>до эксперимента</i>	<i>Эг1 – Эг3</i> <i>до эксперимента</i>	<i>Кг1 – Кг3</i> <i>после</i> <i>эксперимента</i>	<i>Эг1 – Эг3</i> <i>после</i> <i>эксперимента</i>
Низкий	40,86	60,73	3,43	0
Средний	59,13	39,26	56,53	44,36
Высокий	0	0	40,03	55,63

В качестве инструмента анализа данных эксперимента использовалась свободно распространяемая компьютерная программа «Статистика в педагогике» (<http://www.mtas.ru/uploads/stat.zip>), рекомендуемая в пособии «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)» [194]. На её основе были автоматически определены подходящие

статистические критерии – критерий Вилкоксона-Манна-Уитни и критерий Крамера-Уэлча. Далее после введения данных ОЭР был произведён статистический анализ результатов.

Таблица 54 – Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы на основе программы «Статистика в педагогике»

	<i>Кг до эксперимента</i>	<i>Кг после эксперимента</i>	<i>Эг до эксперимента</i>	<i>Эг после эксперимента</i>
Кг до эксперимента		Эз критерия ВМУ = 6,2647 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 2,3917 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 7,96 Кз = 1,96 Др = 95%
Кг после эксперимента	Эз критерия ВМУ = 6,2647 Кз = 1,96 Др = 95%		Эз критерия ВМУ = 7,8483 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия КЭ = 2,1248 Кз = 1,96 Др = 95%
Эг до эксперимента	Эз критерия ВМУ = 2,3917 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 7,8483 Кз = 1,96 Др = 95%		Эз критерия ВМУ = 9,3546 Кз = 1,96 Др = 95%
Эг после эксперимента	Эз критерия ВМУ = 7,96 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия КЭ = 2,1248 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 9,3546 Кз = 1,96 Др = 95%	

* Используемые в таблице обозначения:

ВМУ – критерий Вилкоксона-Манна-Уитни;

КЭ – критерий Крамера-Уэлча;

Эз – эмпирическое значение;

Кз – критическое значение;

Др – достоверность различий характеристик сравниваемых выборок.

Таблица 55 – Описательная статистика опытно-экспериментальной работы на основе программы «Статистика в педагогике»

Параметры	Кг до эксперимента	Кг после эксперимента	Эг до эксперимента	Эг после эксперимента
Объем выборки	86	61	107	72
Минимум	2	1	2	1
Максимум	3	3	3	2
Интервал (размах)	1	2	1	1
Сумма	207	100	279	104
Среднее	2,407	1,6393	2,6075	1,4444
Медиана	2	2	3	1
Дисперсия	0,2442	0,3011	0,2407	0,2504

Данные эксперимента, обработанные с применением статистических методов показали, что достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после эксперимента равна 95%. Это позволяет сделать вывод, что реализация направлений технологизации в ПМП приводит к статистически значимым отличиям результатов (на уровне 95% по критериям Вилкоксона-Манна-Уитни и Крамера-Уэлча).

Таким образом, количественные и качественные, очевидные (формализованные) и косвенные результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о достоверности сформулированной гипотезы, обоснованности теоретических аспектов исследования и справедливости положений, выносимых на защиту.

ВЫВОДЫ К ЧЕТВЁРТОЙ ГЛАВЕ

К основным видам технолого-методических умений учителя относятся 1. умения технологической обработки и технологического использования дидактического инструментария, 2. умения управления учебной деятельностью на уроке, 3. умения анализа урока и 4. умения педагогического дизайна.

Умения технологической обработки дидактического инструментария включают определение степени технологичности дидактического

инструментария; отбор из ряда дидактического инструментария наиболее соответствующего задачам определённого микро/макроцикла обучения; определение замещающего и вспомогательного дидактического инструментария; определение наиболее эффективной этапизации работы с конкретными видами дидактического инструментария; отбор и разработку заданий к дидактическому инструментарию; определение степени комбинаторности дидактического инструментария; планирование комбинаторности дидактического инструментария в соответствии с задачами определённого микро/макроцикла обучения. Умения технологического использования дидактического инструментария – это умения использования отобранного дидактического инструментария в соответствии с основными требованиями, обеспечивающими технологичность учебного процесса. Этапы обучения технологической обработке и технологическому использованию дидактического инструментария включают изолированную работу с дидактическим инструментарием (вне рамок конкретных моделей технологий) и работу с дидактическим инструментарием как ядром моноинструментальной и полиинструментальной технологий.

К формам обучения анализу урока отнесены: анализ видеозаписей уроков преподавателей и студентов; анализ возможного содержания уроков по планам-конспектам с выявлением достоинств и недостатков; анализ импровизированных фрагментов; анализ по микросхеме; анализ с использованием опор; выявление методических и предметных ошибок в планах-конспектах; обсуждение анализов уроков в группах; обучение видам объектов анализа; определение критериев оценивания в каждом из объектов анализа; подбор «шапки» урока к его содержанию; просмотр видеозаписи урока иностранного языка и разработка каждым студентом его предполагаемого плана-конспекта с последующим сравнением; соотнесение названий групп объектов анализа с микрообъектами анализа; соотнесение объектов анализа с «наводящими вопросами»; чтение разных анализов одного урока с последующим его просмотром.

В оценке анализа урока учитываются полнота анализа, соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа, адекватное использование методической терминологии, умение логично и методически обоснованно представить анализ в устной форме за ограниченное количество времени (или культура письменного изложения анализа урока), креативный подход и методическая рациональность в решении методических задач, наличие аргументации выводов и подкрепление их конкретными примерами.

Умения педагогического дизайна связаны с разработкой инновационных средств обучения. Задачи педагогического дизайна соотносятся с задачами развития умений у будущего педагога проектировать и разрабатывать традиционные и инновационные средства обучения. Основное назначение цифровых образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам – визуализация языковых явлений, трудно воспринимаемых и усваиваемых учениками (интерактивные грамматические таблицы, визуализированные пособия по словообразованию, тренажёры для развития навыков перевода и аудирования, компьютерные языковые игры, сюжетные игры, пакеты контрольно-измерительных материалов с возможностью сиюминутной проверки, страноведческие компьютерные материалы).

Включение элементов педагогического дизайна в профессиональную методическую подготовку учителя должно предусматривать соблюдение последовательного освоения макро- и микроуровней реализации педагогического дизайна; возможность развития проектировочных умений; наличие программы освоения элементов педагогического дизайна на основе либо учебных модулей в рамках дисциплины «Теория и методика обучения» («Технологии и методика обучения»), либо специальных курсов по выбору; включение отдельных элементов педагогического дизайна в практики, курсовые и выпускные квалификационные работы; разнообразие форм работы студентов; обучение отбору ЦОР и определению области применения; демонстрацию образцов ЦОР; консультирование, инструктирование, анализ и оценку разрабатываемых материалов.

Умения управления учебной деятельностью – умения распознавать, правильно формулировать и реализовывать на каждом из уровней управления учебной деятельностью его основные компоненты: цели, задачи, этапы, речевые установки, средства мотивации и регулирования иноязычного общения, языковые и речевые средства для решения учебных (коммуникативных) задач. К общедидактическим основам обучения управления учебной деятельностью отнесены средства обучения; контроль; режимы работы; дидактические и методические принципы обучения.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что реализация направлений технологизации в ПМП приводит к статистически значимым отличиям результатов в контрольных и экспериментальных группах до и после эксперимента (на уровне 95% по критериям Вилкоксона-Манна-Уитни и Крамера-Уэлча). Косвенными показателями эффективности реализации направлений технологизации ПМП стали: увеличение количества студентов, желающих параллельно с учёбой работать в школе, принимать участие в студенческих олимпиадах и конкурсах педагогического мастерства; стремление выполнять выпускные квалификационные работы и вести научно-исследовательскую по теории и методике обучения. Существенно увеличилось количество оценок «отлично» за педагогические практики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессионально-методическая подготовка объективно выступает важнейшим интегрирующим и синтезирующим компонентом всей профессиональной педагогической подготовки. Наряду с определением и уточнением специфики методической компетентности как результате многоуровневой и поэтапной профессионально-методической подготовки изучены показатели качества, а также основы её совершенствования.

Технологизация профессионально-методической подготовки учителя предполагает использование практико-ориентированных технологий и ориентацию подготовки на развитие технолого-методических умений учителя. То есть, с одной стороны, технологии выступают средством, основой оптимизации подготовки, а с другой стороны, – объектом изучения и применения.

Технологизацию нечасто называют в ряду основных тенденций развития педагогического образования. Однако её прогрессирование уже предвосхищалось в научных исследованиях и в аналитических материалах по развитию образования. Понятийное поле «технологизация образования» включает следующие понятия: «технологический подход», «технологическую культуру», «технологическое мышление», «технологическую компетентность», «технологичность», «технологию», «технологический цикл», «технологический шаг», «технологический уровень», «технологические микроструктуры», «технологическое средство».

Наиболее часто употребляемое и неоднозначно трактуемое понятие «технология обучения» отличается неопределенностью позиции в системе дидактических категорий (между средством обучения и подходом к обучению). Ядром технологии обучения выступает дидактический инструментарий, а типами технологий обучения выступают: моноинструментальная, моноцелевая, инструментально-целевая технологии.

Объективными признаками проявления тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя можно считать употребление терминов «техника обучения» и «технология обучения» в учебной литературе для подготовки учителя иностранного языка, попытки программирования учебного процесса по иностранному языку на основе программированного подхода и программированных учебников, повышение научно-практического интереса к изучению механизмов управления овладением предметом, появление фрагментарных исследований по развитию технологической культуры учителя.

На основе изучения комплекса профессионально направленных технологий обучения, в том числе для вузовской подготовки учителя, были обобщены требования к отбору практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Это – активизация обучения; возможность моделирования будущей профессиональной деятельности; возможность самостоятельного принятия решений студентами; высокий теоретический уровень учебного материала; интенсификация подготовки; комплексное решение задач подготовки; личностная направленность; междисциплинарная направленность; обеспечение прогресса в когнитивном развитии; обеспечение связи с профессиональной деятельностью учителя в классе; практическая направленность; проблемный характер учебного материала; развитие профессиональной направленности мышления студентов; развитие профессиональной эрудиции; сочетаемость технологий друг с другом; гарантия увеличения скорости и глубины переработки информации; повышение мотивации к будущей профессиональной деятельности; гарантия качества подготовки. В результате были определены ключевые технологии профессионально-методической подготовки учителя (задачная, имитационная (моделирующая), проектная технологии и технология мастер-класса), ядро технологий (учебная методическая задача, проблемная ситуация, профессиональная имитационная игра, учебный методический

проект, учебный методический мастер-класс), а также переходные (промежуточные) элементы.

Технологическо-методические умения учителя – это профессиональные педагогические умения, обеспечивающие технологичность обучения в основных видах профессиональной педагогической деятельности (на уровне планирования, реализации, анализа обучающей деятельности). К основным из них отнесены умения технологической обработки и технологического использования дидактического инструментария, умения управления учебной деятельностью на уроке, умения анализа обучающей деятельности, умения педагогического дизайна.

Умения технологической обработки дидактического инструментария включают определение степени технологичности дидактического инструментария (в целом, для решения конкретных учебных задач, в определённых условиях обучения, в соответствии с целью обучения); отбор из ряда дидактического инструментария наиболее соответствующего задачам определённого микро/макроцикла обучения; определение замещающего (альтернативного) дидактического инструментария; определение вспомогательного (встраиваемого, поддерживающего) дидактического инструментария; определение наиболее эффективной этапизации работы с конкретными видами дидактического инструментария; отбор заданий к дидактическому инструментарию; разработку заданий к дидактическому инструментарию; определение степени комбинаторности (сочетаемости) дидактического инструментария; планирование комбинаторности (сочетаемости) дидактического инструментария в соответствии с задачами определённого микро/макроцикла обучения. Умения технологического использования дидактического инструментария включают умения использования отобранного дидактического инструментария в соответствии с основными требованиями, обеспечивающими технологичность учебного процесса; умения реализации комбинирования, варьирования дидактического инструментария в соответствии с запланированными задачами обучения;

умения комбинирования и умения варьирования альтернативного (замещающего) дидактического инструментария при возникновении незапланированных ситуаций общения и «нештатных» педагогических ситуаций на уроке. Обучение технологической обработке и технологическому использованию дидактического инструментария осуществляется в следующей последовательности: изолированная работа с дидактическим инструментарием (вне рамок конкретных моделей технологий); работа с дидактическим инструментарием как ядром моноинструментальной технологии; работа с дидактическим инструментарием как ядром полиинструментальной технологии.

Умения управления учебной деятельностью в предметной области – умения распознавать, правильно формулировать и реализовывать основные компоненты управления: цели, задачи, этапы, установки, средства мотивации и регулирования, средства для решения учебных задач. В результате обучения управлению учебной деятельностью студенты должны овладеть общедидактическими основами обучения управления учебной деятельностью (средства обучения, контроль, режимы работы, дидактические и методические принципы обучения) и специальными основами управления, специфичными для обучения предмету.

Объектами изучения при развитии умений анализа урока выступают видеозаписи уроков, фрагменты уроков, содержание планов-конспектов и их отдельных компонентов, микросхемы и полные схемы анализов. Виды деятельности при обучении анализу урока включают непосредственно анализ на основе просмотра уроков и их фрагментов (видеозаписи и реальный режим), обсуждение, выявление ошибок, соотнесение планируемых (прогнозируемых) моделей уроков с результатами их практической реализацией, прогнозирование содержания уроков. В перечисленных в исследовании формах обучения анализу просматриваются и объекты изучения, и виды учебной деятельности студентов. Также обозначены и детализированы критерии оценки анализа урока: полнота анализа, соответствие содержания анализа формулировкам

объектов анализа, адекватное использование методической терминологии, умение логично и методически обоснованно представить анализ в устной форме за ограниченное количество времени (или культура письменного изложения анализа урока), креативный подход и методическая рациональность в решении методических задач, наличие аргументации выводов и подкрепление их конкретными примерами.

Умения педагогического дизайна связаны с разработкой инновационных средств обучения, основное назначение которых – оптимизация и повышение результативности обучения. Развитие данных умений предполагает лишь включение некоторых элементов педагогического дизайна в профессиональную подготовку учителя с соблюдением последовательного освоения макро- и микроуровней его реализации. В исследовании определены виды деятельности студентов по уровневому освоению основ педагогического дизайна при разработке цифровых образовательных ресурсов (анализ, сравнение, изучение; поисковая деятельность; разработка; планирование; оценка и применение) и описаны механизмы включения элементов педагогического дизайна в содержание профессиональной подготовки учителя.

Описанные в исследовании технологии практико-ориентированной подготовки и основы развития технологических умений современного учителя могут быть воплощены в учебном обеспечении данной подготовки. Образцы практических заданий, характеризующих возможное содержание соответствующего учебного обеспечения и служащих ориентиром для его разработки, включены в приложения.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (2005-2013 гг.) по выявлению эффективности реализации ключевых направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя подтвердил, что именно они способствует модернизации данной подготовки и существенному повышению её уровня. Эксперимент показал и позитивную динамику косвенных показателей повышения уровня профессиональной подготовки студентов в целом – оценки по «методическим» дисциплинам и практикам,

повышение мотивации к исследовательской и преподавательской деятельности, интерес к конкурсам педагогического мастерства, снижение негативных показателей в самооценке методических знаний и умений. Существенно (в положительную сторону) изменилось и отношение студентов и преподавателей к практико-ориентированным технологиям профессионально-методической подготовки.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Выявлен невысокий уровень самооценки профессионально-методической подготовки как у будущих, так и многоопытных учителей. Определено, что причинами недостаточного соответствия профессионально-методической подготовки учителя современным требованиям к её организации и качеству являются излишняя теоретизированность, однообразие учебного обеспечения, недостаточная эффективность традиционных форм подготовки, ограниченность концептуальных идей относительно её оптимизации, модернизации.

2. Выявлено, что основу современного понятийного поля «технологизация образования» составляют понятия: «технологический подход», «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологическое умение», «технологичность», «технология». Обнаружено, что «технология обучения» отличается неоднозначностью трактовок и неопределенностью позиции в ряду дидактических категорий. «Ядром» технологии обучения назван дидактический инструментарий. Определены типы технологий обучения: общие (моноинструментальные, моноцелевые) и частные (инструментально-целевые).

3. Установлено, что технологизация – современная тенденция модернизации образовательной сферы, проявляющаяся также в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя. К признакам проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном

образовании отнесены: употребление терминов «техника обучения» и «технология обучения» в учебной литературе для подготовки учителя, попытки программирования учебного процесса на основе программированного подхода, повышение научно-практического интереса к механизмам управления учебной деятельностью, появление исследований по развитию технологической культуры учителя, включение «технологических» глав в учебную литературу для подготовки учителя, выделение технологических компонентов в методической компетентности учителя.

4. Доказано, что технологизация профессионально-методической подготовки учителя обеспечивает соответствие организации и уровня данной подготовки требованиям современных ФГОС ВПО. Разработаны и реализованы ключевые направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя: использование практико-ориентированных технологий и развитие технолого-методических умений учителя. Таким образом, технологии выступают основой модернизации профессионально-методической подготовки и, одновременно, – объектом изучения. Данные направления реализуются в вузовском учебном процессе посредством «технологически переосмысленного» учебного обеспечения.

5. Установлены и охарактеризованы практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя: задачная, имитационная (моделирующая), проектная технологии и технология мастер-класса. Названо «ядро» каждой из них и определены переходные элементы. Экспериментально подтверждено, что данные технологии востребованы будущими и практикующими учителями и признаются ими как эффективные. Представлены основы разработки учебного обеспечения профессионально-методической подготовки учителя, ориентированного на реализацию практико-ориентированных технологий.

6. Определено, что наиболее значимыми технолого-методическими умениями учителя, подлежащими развитию в процессе профессионально-методической подготовки, являются умения: технологической обработки

дидактического инструментария, технологического использования дидактического инструментария, анализа обучающей деятельности, педагогического дизайна, управления учебной деятельностью. Развитие данных технолого-методических умений способствует повышению технологической культуры и технологического мышления учителя, обеспечивает технологичность обучения.

Разработанные теоретические и практические положения исследования вносят определенный **вклад в теорию и методику профессионального образования** и могут быть востребованы при исследовании тенденций и инновационных процессов развития профессионального образования, форм, методов и технологий совершенствования профессионального обучения, основ реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке. **Перспективны дальнейшие исследования в рамках проблематики диссертации:** современные тенденции развития образовательной сферы, перспективы развития тенденции технологизации в образовательной сфере, актуальные подходы к профессионально-методической подготовке учителя, основы разработки современного учебного обеспечения профессиональной подготовки учителя.

Литература

1. Аванесов, В. С. Основы теории педагогических заданий / В. С. Аванесов // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 146-167.
2. Автушко, О. А. Методические задачи как средство актуализации лингвистических знаний студентов [Электронный ресурс] / О. А. Автушко. – Режим доступа: <http://www.kspu.ru>.
3. Агеева, И. А. Методика создания электронных учебных материалов. Методические рекомендации / И. А. Агеева. – Владивосток : Приморский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2007. – 29 с.
4. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1998. – 310 с.
5. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 472 с.
6. Александер, В. М. Методика преподавания немецкого языка / В. М. Александер. – М., Л. : Государственное учебно-педагогическое издание, 1934. – 195 с.
7. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика) : учебное пособие в двух книгах (часть 2) / А. А. Андреев. – М. : МЭСИ, 2000. – 163 с.
8. Аникеев, И. А. Технологический подход в развитии образовательной парадигмы постиндустриального общества / И. А. Аникеев, Р. А. Фахрутдинова // Филология и культура. *Philology and culture*. – 2013. – №4(34). – С. 315-320.
9. Арасланова, О. Г. Формирование технологических умений у будущих педагогов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Арасланова Ольга Геннадьевна. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с.
10. Арбузова, Е. Н. Концепция системы методической подготовки студентов-биологов на основе рефлексивного подхода [Электронный ресурс] /

Е. Н. Арбузова // Естественные науки. – 2010. – № 3. – С. 193-199. – Режим доступа : [http:// www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru).

11. Ариян, М. А. Технологизация языкового образования и профессиональное совершенствование учителя иностранного языка / М. А. Ариян // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 3-4 (22). – С. 7-8.

12. Артёменко, Н. А. Подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Артёменко Надежда Анатольевна. – Томск, 2007. – 24 с.

13. Артемьева, О. А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева. – Тамбов : Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2007. – 208 с.

14. Ахметова, М. Н. Становление готовности студентов к проектированию и реализации педагогических технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ахметова Мария Николаевна. – Улан-Удэ, 2006. – 495 с.

15. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учебное пособие / П. К. Бабинская [и др.]. – 2-е изд., стереотип. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 288 с.

16. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

17. Балакирева, Э. В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии / Э. В. Балакирева // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – № 3. – С. 60-70.

18. Балакирева, Э. В. Профессиологические инновационные характеристики педагогического образования / Э. В. Балакирева // Инновации. – 2005. – № 4. – С. 77-79.

19. Балакирева, Э. В. Профессиологические основы педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Балакирева Эльфрида Викторовна. – Санкт-Петербург, 2008. – 44 с.

20. Балакирева, Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию : монография / Э. В. Балакирева. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 255 с.

21. Балакирева, Э. В. Профессиологический подход к развитию теории педагогического образования / Э. В. Балакирева // Человек и образование. – 2009. – № 3(20). – С. 60-64.

22. Башарина, А. В. Управление социальной напряженностью персонала современного вуза, реализующего дистанционные образовательные технологии : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.08 / Башарина Алла Викторовна. – М., 2005. – 25 с.

23. Бедерханова, В. П. Глобальные тенденции развития высшего образования и проблемы вхождения российских университетов в Болонский процесс / В. П. Бедерханова, Д. С. Ерофеев // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 287-302.

24. Беленок, И. Л. Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе (на примере подготовки учителя физики) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Беленок Ирина Леонтьевна. – Новосибирск, 2000. – 345 с.

25. Белоусова, Н. В. Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Белоусова Надежда Владимировна. – М., 2009. – 26 с.

26. Береснева, Е. В. Формирование технолого-методической компетентности учителя химии / Е. В. Береснева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2-1. – С. 135-141.

27. Беспалько, В. П. Параметры и критерии диагностичной цели / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 118-128.

28. Богуславский, М. В. Стратегии модернизации Российского образования XX века : теоретико-методологические подходы к исследованию [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – № 4. – 2013. – С. 5-20. – Режим доступа : <http://www.pmedu.ru>.

29. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации Российского образования в XX – начале XXI вв. [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – 2014. – № 1. – С. 5-11. – Режим доступа : <http://www.pmedu.ru>.

30. Бойко, Т. Н. Формирование компонентов методической компетентности в процессе специальной подготовки будущего учителя информатики на младших курсах [Электронный ресурс] / Т. Н. Бойко // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании (ИТО) – 2005». – Режим доступа : <http://www.ito.edu.ru/2005>.

31. Болотов, В. А. Размышления о реформе педагогического образования / В. А. Болотов // Образовательная политика. – 2012. – № 5 (61). – С. 8-14.

32. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Н. В. Бордовская, Л. А. Даринская, С. Н. Костромина / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

33. Бордовский, Г. А. Модернизация подготовки педагогических кадров на основе гуманитарных технологий / Г. А. Бордовский // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – С. 3-6.

34. Бордовский, Г. А. Реализация компетентностного подхода в содержании общего и педагогического образования / Г. А. Бордовский // Universum : Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 12. – С. 3-5.

35. Боровиков, Л. Что такое мастер-класс [Электронный ресурс] / Л. Боровиков. – Режим доступа : <http://vashabnp.info/publ/1-1-0-91>.

36. Борытко, Н. М. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – М. : Академия, 2007. – 496 с.

37. Брагинова, Н. П. Методика организации поддержки различных субъектов образовательного процесса в открытой сетевой среде : учебно-методический комплект / Н. П. Брагинова [и др.]. – М. : Университетская книга, 2009. – 106 с.

38. Брызгалова, Л. А. Некоторые предложения по организации и проведению семинарско-практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков / Л. А. Брызгалова // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 3. – С. 41-44.

39. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030 : аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. – 182 с.

40. Бурденюк, Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бурденюк Галина Михайловна. – Кишинев, 1992. – 558 с.

41. Бурлакова, Т.В. Принципы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей / Т.В. Бурлакова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 4 (57) – С. 40-44.

42. Бухаркина, М. Ю. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, М. И. Нежурина, Е. С. Полат; под ред. М. В. Моисеевой. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.

43. Бухарова, Г. Д. Современное образование: сущность и направления развития / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова // Известия алтайского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 7-11.

44. Бухбиндер, В. А. Основные типы уроков иностранного языка и их дидактико-методические модели / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С. 137-139.

45. Варламова, Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Варламова

Елена Юрьевна. – Чебоксары, 2005. – 23 с.

46. Василенко, Е. И. Методические задачи по русскому языку : учебное пособие / Е. И. Василенко, В. В. Добровольская. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2003. – 276 с.

47. Васильева, П. Д. Профессионально-методическая подготовка учителя химии в вузе как самоорганизующаяся система : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Васильева Полина Дмитриевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 384 с.

48. Васягина, Н. Н. Современная технологизация как условие обеспечения качества профессиональной подготовки педагогов-психологов (из опыта работы факультета психологии) / Н. Н. Васягина // Сборник научных статей «Управление качеством образования в Уральском государственном педагогическом университете». – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2007. – С. 112-116.

49. Вахитов, Д. Р. Реформирование высшего образования в Российской Федерации: проблемы, тенденции развития / Д. Р. Вахитов, Е. Ю. Ковалькова // Вестник ТИСБИ. – 2013. – № 1 (53). – С. 20-33.

50. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

51. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий. // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.

52. Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-21.

53. Вигуль, А. Б. Мастер-класс как одна из форм презентации профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / А. Б. Вигуль // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа : <http://www.festival.1september.ru/articles/503536/>

54. Гайфуллин, В. Г. Технологические подходы в педагогике [Электронный ресурс] / В. Г. Гайфуллин // Ученые записки. – Казань : Изд-во ТГГИ, 2000. – Режим доступа : <http://www.edu.kzn.ru>.

55. Гальскова, Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9-15.

56. Герасименко, М. В. Социально-экономические аспекты применения новых дистанционно-образовательных технологий в высшем образовании России : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Герасименко Максим Владимирович. – М., 2004. – 182 с.

57. Гипертекстовый словарь методических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ht.ru>.

58. Глазычев, В. П. Технология и технологизация [Электронный ресурс] / В. П. Глазычев // Школа культурной политики, 2002. – Режим доступа : <http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/technology>.

59. Горшенин, А. Ю. Элементы педагогического дизайна в системе подготовки студентов на творческом уровне обучения [Электронный ресурс] / А. Ю. Горшенин. – Режим доступа : <http://www.learner.edu.3000.ru>.

60. Гребенкина, Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гребенкина Лидия Константиновна. – М., 2000. – 441 с.

61. Гриншкун, В. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития / В. В. Гриншкун, И. В. Левченко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Информатизация образования. – 2011. – № 1. – 5-11.

62. Гриншкун, В. В. Информатизация образования как направление подготовки кадров [Электронный ресурс] / В. В. Гриншкун // Материалы II Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании (ИТО-Сибирь–2008)». – Томск, 2008. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2008/Tomsk/III/III-0-5.html>

63. Грызлова, Н. В. Неопределённые задачи как средство формирования у будущих учителей математики дидактико-методической компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Грызлова Наталья Викторовна. – Волгоград, 2004.

– 174 с.

64. Гусева, С. Г. Формирование информационной культуры будущих педагогов на основе комплексного использования информационных и образовательных технологий: в условиях языкового факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гусева Светлана Геннадьевна. – Петрозаводск, 2006. – 21 с.

65. Гусейнова, Т. В. Практическая направленность методической подготовки учителей русского языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гусейнова Татьяна Владимировна. – Душанбе, 1997. – 434 с.

66. Далингер, В. А. Метод проектов в подготовке будущих учителей / В. А. Далингер // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 1. – С. 59-60.

67. Данилюк, А. Я. Принципы модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – 2010. – № 3. – С. 13-21. – Режим доступа : <http://www.pmedu.ru>.

68. Десненко, С. И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Десненко Светлана Иннокентьевна. – М., 2007. – 50 с.

69. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

70. Дмитренко, Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования: на материале преподавания иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. – М., 2004. – 442 с.

71. Дорджиева, Л. А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дорджиева Людмила Александровна. – Волгоград, 2006. – 185 с.

72. Дорохин, Ю. С. Структура технологической компетентности будущих

учителей технологии – бакалавров технологического образования /

Ю. С. Дорохин // Высшее образование сегодня, 2010. – № 1. – С. 78-80.

73. Дудова, С. В. Технологическая компетентность учителя: теоретически анализ понятия / С. В. Дудова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 99-102.

74. Есаджанян, Б. М. К вопросу о критериях анализа и оценки урока неродного языка / Б. М. Есаджанян // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев – М. : Русский язык, 1991. – С. 139-144.

75. Есаулова, М. Б. Принцип преемственности в современном профессиональном педагогическом образовании / М. Б. Есаулова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 223-235.

76. Ефимова, Г. М. Новые информационно-образовательные технологии в контексте устойчивого развития общества : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Ефимова Галина Михайловна. – Саратов, 1999. – 195 с.

77. Ефремова, О. И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом / О. И. Ефремова // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». – 2004. – Вып. 4. – С.266-276.

78. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

79. Жукова, Т. А. Технология обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования / Т. А. Жукова // Инновации в образовании. – 2007. – № 11. – С. 107-117.

80. Забелина, Г. А. Метод проектов в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Забелина Галина Аркадьевна. – М., 2009. – 28 с.

81. Забелина, М. М. Опыт Испании в формировании экономических и

институциональных основ развития новых образовательных технологий : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.14 / Забелина Марина Михайловна. – М., 2003. – 204 с.

82. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

83. Загривная, Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Загривная Тамара Александровна. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с.

84. Залега, Ю. М. Процедуры педагогического дизайна в разработке качественных учебных материалов [Электронный ресурс] / Ю. М. Залега. – Режим доступа : <http://www.cross-ipk.ru>.

85. Записных, О. В. Преемственность дидактической и методической подготовки студентов Лингвистического института : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Записных Ольга Валерьевна. – Барнаул, 2004. – 23 с.

86. Заславская, О. Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Заславская Ольга Юрьевна. – М., 2008. – 45 с.

87. Захаров, А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Захаров Антон Викторович. – Новокузнецк, 2009. – 24 с.

88. Заяц, Ю. С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заяц Юлия Степановна. – М., 2005. – 180 с.

89. Зеленко, Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической

подготовки учителя технологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Зеленко Наталия Васильевна. – Астрахань, 2006. – 38 с.

90. Земцова, В. И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Земцова Валентина Ивановна. – Санкт-Петербург, 1995. – 310 с.

91. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

92. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 6. – с. 3-12.

93. Зинина, О. В. Инструменты оценки эффективности инвестиций в инновационные образовательные технологии : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Зинина Ольга Вячеславовна. – Красноярск, 2008. – 139 с.

94. Змиевская, Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Змиевская Екатерина Владимировна. – М., 2003. – 20 с.

95. Зубарева, К. А. Открытость как феномен современного образования / К. А. Зубарева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 6-10.

96. Зубков, А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зубков Александр Леонидович. – Челябинск, 2007. – 23 с.

97. Зязюн, И. А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования / И. А. Зязюн // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 41-45.

98. Ибрагимов, Г. И. Теория обучения: учебное пособие / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, Т. М. Андрианова / под ред. Г.И. Ибрагимова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 383 с.

99. Иванова, Л. А. К вопросу о возможностях использования технологий проектной деятельности в профессиональной подготовке педагога (в контексте перехода на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения / Л. А. Иванова, Д. П. Калмыкова, А. П. Калмыкова // *International Journal of Experimental Education*. – 2012. – №4. – С. 64-65.

100. Ивашова, Л. Н. Развитие умения проектировать упражнение в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ивашова Лиана Николаевна. – Елец, 2007. – 23 с.

101. Идиатулин, В. С. Технологические подходы к обучению [Электронный ресурс] / В. С. Идиатулин // Интернет-журнал «Эйдос», 2004. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal>.

102. Идиатуллин, А. В. Реформа и модернизация высшего образования на рубеже XX–XXI веков в советской и современной российской историографии [Электронный ресурс] / А. В. Идиатуллин // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – 2013. – № 5. – С. 82-89. – Режим доступа : <http://www.pmedu.ru>.

103. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

104. Исаенков, Н. Г. Совершенствование технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе на основе задачного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Исаенков Николай Геннадьевич. – Магнитогорск, 2009. – 20 с.

105. Исламгулова, С. К. Технологизация учебного процесса общеобразовательной школы / С. К. Исламгулова // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 38-42.

106. Карманова, М. А. Технолого-педагогическая подготовка учителя иностранного языка в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карманова Марина Анатольевна. – Курган, 1998. – 20 с.

107. Катаева, М. Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Катаева Маргарита Леонидовна. – Пермь, 2007. – 25 с.

108. Киселёв, Б. Г. Об информационных технологиях педагогического дизайна [Электронный ресурс] / Б. Г. Киселёв, И. Н. Логинов. – Режим доступа : <http://www.library.mephi.ru>.

109. Кларин, М. В. Технологический подход к обучению / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 3-22.

110. Клепикова, А. Г. Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Клепикова Алла Григорьевна. – Белгород, 2009. – 23 с.

111. Князев, А. М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход) : учебное пособие / А. М. Князев. – М., 2005. – 185 с.

112. Ковалева, И. Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ковалева Ирина Юрьевна. – Мурманск, 2007. – 21 с.

113. Ковалёва, Т. М. Образовательные технологии [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина // Школа культурной политики, 2002. – Режим доступа : <http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/technology/kovaleva>.

114. Коваленко, А. В. Педагогические условия формирования технологической культуры будущего учителя иностранного языка / А. В. Коваленко // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального обучения на основе регулируемого эволюционирования» в 10 ч. (под ред. Д. Ф. Ильясова). – М. – Челябинск : Образование, 2008. – С. 70-75.

115. Коваленко, А. В. Технологическая культура будущих учителей иностранного языка / А. В. Коваленко // Высшее образование сегодня. – 2008. –

№ 3. – С. 75-79.

116. Коваленко, А. В. Технологическая культура учителя иностранного языка как основа его готовности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Коваленко // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2005/2006. – Режим доступа : <http://www.festival.1september.ru>.

117. Коваленко, А. В. Формирование технологической культуры будущего учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коваленко Алла Валериевна. – Сургут, 2007. – 267 с.

118. Ковтунова, Т. И. Методические задачи в предметной подготовке учителя математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ковтунова Татьяна Ивановна. – Орёл, 2006. – 16 с.

119. Ковтунова, Т. И. О содержании понятия «методическая задача» / Т. И. Ковтунова // Материалы заочной научно-практической конференции, посвящённой 65-летию со дня рождения профессора И. Д. Пехлецкого «Проблемы подготовки высококвалифицированных преподавателей математики» (03.07.2003 г. – 31.03.2004 г.). – Режим доступа : <http://www.pspu.ac.ru>.

120. Ковтунова, Т. И. Учебные методические задачи, связанные с анализом содержания учебника [Электронный ресурс] / Т. И. Ковтунова. – 2004. – Режим доступа : <http://www.readings.gmik.ru/lecture/ru>.

121. Кожневникова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя географии в процессе подготовки и проведения педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кожневникова Татьяна Александровна. – Мурманск, 2006. – 28 с.

122. Кожухов, К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя: на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кожухов Константин Юрьевич. – Курск, 2008. – 24 с.

123. Козырева, О.А. Инновационные образовательные технологии подготовки специалистов в условиях колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Козырева Ольга Анатольевна. – Москва, 2001. – 132 с.

124. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 1999. – 242 с.

125. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 264 с.

126. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

127. Кондаурова, И. К. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета / И. К. Кондаурова, О. М. Кулибаба // Профессиональное образование. Столица / Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 32-36.

128. Корнилова, А. Г. Парадигмальные основы развития образования / А. Г. Корнилова, Д. А. Данилов // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 73-75.

129. Космин, В. С. Вопросы технологизации профессионального образования на современном этапе [Электронный ресурс] / В. С. Космин, В. В. Харченко // Творческое бучение, технология, экономика, мировоззрение, 2006. – Режим доступа : <http://www.totem.edu.ru>.

130. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Косырев Василий Петрович. – М., 2007. – 51 с.

131. Кочергина, О. А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.08 / Кочергина Ольга Александровна. – Ростов н/Д, 2002 –179 с.

132. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

133. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Н. А. Краля / под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

134. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т. Б. Санжиева, Ю. Г. Резникова, Т. К. Солодухина и др. / под. ред. Л. Н. Юмсуновой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.

135. Кречетников, К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников // Информационные технологии в образовании. – Троицк, 2005. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk>.

136. Крюкова, О. П. Интегрированная лингводидактическая технология : дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.21 / Крюкова Ольга Павловна. – М., 1998. – 157 с.

137. Кузнецова, Ю.Л . Гуманистические педагогические технологии обучения в вузах США (II половина XX века) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузнецова Юлия Леонидовна. – Казань, 2004. – 213 с.

138. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 305 с.

139. Курашинова, А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Курашинова Анжела Хафановна. – Майкоп, 2007. – 27 с.

140. Куркин, Е. Б. Технологизация образования – требование времени / Е. Б. Куркин // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 23-33.

141. Курникова, Н. С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Курникова Наталия Сергеевна. – Чебоксары, 2008. – 22 с.

142. Кучугурова, Н. Д. Профессионально-методическая подготовка учителя информатики начальной школы [Электронный ресурс] / Н. Д. Кучугурова // Информационные технологии в образовании (ИТО-РОИ-2008). – 2008. – Режим доступа : http://www.ito.edu.ru/sp/SP-0-2008_4.

143. Кучугурова, Н. Д. Профессионально-методическая подготовка учителя математики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кучугурова Нина Дмитриевна. – Ставрополь, 2002. – 460 с.

144. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Режим доступа : <http://www2.asu.ru>.

145. Лавров, М. Л. Формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лавров Максим Леонидович. – Шуя, 2010. – 25 с.

146. Латыпова, Р. И. Развитие двойной компетенции педагога дополнительного образования в условиях мастер-класса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Латыпова Расиля Ильдусовна. – Казань, 2006. – 162 с.

147. Лебедева, Е. П. Технологическая компетентность учителя в формировании функциональной грамотности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лебедева Елена Павловна. – Кемерово, 2012. – 23 с.

148. Лебедева, О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лебедева Ольга Васильевна. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

149. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

150. Левченко, В. В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Левченко Виктория Вячеславовна. – Самара, 2009. – 45 с.

151. Левченко, И. В. Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Левченко Ирина Витальевна. – М., 2009. – 46 с.

152. Леонтьев, А. А. Управление усвоением иностранного языка / А. А. Леонтьев // Из архива «ИЯШ». – Методическая мозаика (Приложение к журналу «Иностранные языки в школе»). – 2009. – № 8. – С. 22-27.

153. Лесникова, Г. Н. Психологические и психосоматические компоненты здоровьесберегающих образовательных технологий в начальной школе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лесникова Галина Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 223 с.

154. Липский, И. А. Общие теоретические основы современных дидактических технологий / И. А. Липский // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Современные дидактические технологии в учебном процессе вузов МВД России» (18 июня 2003 г.). – М. : Академия управления МВД, 2004. – С.107-119.

155. Лифинцева, Н. И. Психологические риски и возможности технологизации образования / Н. И. Лифинцева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2009. – с. 66-71.

156. Ломакина, Л. И. Образование в постиндустриальном обществе / Л. И. Ломакина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 7. – С. 91-98.

157. Ломакина, Т. Ю. Инновационная деятельность в профессиональном образовании : монография / Т. Ю. Ломакина, М. Г. Сергеева. – Курск, 2011. – 284 с.

158. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы

психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

159. Лопанова, Е. В. К вопросу о технологической компетентности педагога // Е. В. Лопанова, Л. В. Лонская // Вопросы современной науки и практики. – 2009. – №6(20). – С. 39-44.

160. Лопанова, Е. В. Актуализация педагогических технологий в развитии профессионально-педагогического мышления : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лопанова Елена Валентиновна. – Омск, 1998. – 190 с.

161. Майкова, В. П. Образовательные парадигмы постиндустриального общества / В. П. Майкова // Вестник МГОУ. – 2011. – № 4. – С. 79-82.

162. Майнулов, В. Современные технологии в инженерном образовании / В. Майнулов, И. Фёдоров, М. Благовещенская // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 117-123.

163. Малова, И. Е. Сущность и уровни методической компетентности учителя математики [Электронный ресурс] / И. Е. Малова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 4. – Режим доступа : <http://vestnik.yspu.yar.ru>.

164. Малова, И. Е. Теоретические аспекты непрерывной методической подготовки учителя [Электронный ресурс] / И. Е. Малова // Научный, информационно-аналитический журнал «Образование и общество». – Режим доступа : <http://www.education.recom.ru>.

165. Мамонтова, Т. С. Компетентностный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов на современном этапе модернизации педагогического образования / Т. С. Мамонтова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 37-42.

166. Мамонтова, Т. С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «теория и методика обучения математике» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мамонтова Татьяна Сергеевна. – Омск, 2009. – 23 с.

167. Манько, Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01 / Манько Наталия Николаевна. – Уфа, 2000. – 23 с.

168. Манюкова, Н. В. Повышение эффективности управления учебной деятельностью учащихся на уроках разного типа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Манюкова Наталья Владиславовна. – Омск, 2002. – 194 с.

169. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – 6-е изд., стереотип. – Минск : Вышэйшая школа, 2000. – 522 с.

170. Масуд, И. А. Инструментарий оценки эффективности функционирования системы открытого образования вуза с применением дистанционных компьютерных технологий : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.13 / Масуд Иман Абдулла. – М., 2004. – 162 с.

171. Махмурян, К. С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Махмурян Каринэ Степановна. – М., 2009. – 50 с.

172. Машиньян, А. А. Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя физики умения проектировать персональные технологии обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.01 / Машиньян Александр Анатольевич. – М., 2001. – 411 с.

173. Мижериков, В. А. Актуальность и риски технологизации российского образования / В. А. Мижериков // Научно-практический журнал «Академический вестник». – 2013. – №1 (7). – С. 56-65.

174. Мильруд, Р. П. Курс методики преподавания английского языка / Р. П. Мильруд. – Тамбов, 2001. – 190 с. (Серия : Профессиональное развитие учителя).

175. Минькович, Т. В. Совершенствование содержания методической подготовки учителя информатики в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Минькович Татьяна Владимировна. – М., 2001. – 195 с.

176. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.

177. Миронова, О. А. Использование метода проектов в системе образования / О. А. Миронова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 87-91.

178. Михайлова, Н. Н. Внедрение здоровьесберегающих технологий как актуальное направление технологизации профессионального образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Михайлова // Образование : исследовано в мире, 2005. – Режим доступа : <http://www.omi.ru>.

179. Михеев, В. И. Методы измерения в педагогике : учебное пособие / В. И. Михеев. – М. : Логос, 2003. – 64 с.

180. Мицкевич, А. А. Педагогические технологии и их влияние на успешность обучения школьников / А. А. Мицкевич // Человек и образование. – 2008. – № 4 (17). – С. 89-93.

181. Мищенко, В. А. Формирование коммуникативно-технологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мищенко Владимир Александрович. – М., 1999. – 213 с.

182. Монахов, В. М. Вопросы методики реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалиста: аспекты технологизации / В. М. Монахов, Е. В. Бахусова // Актуальные вопросы современного профессионального образования : материалы Международной научной конференции «Актуальные вопросы дидактики современного профессионального образования» / под ред. Д. Ю. Трушникова. – Тюмень : Издательство ТюмГНГУ, 2010. – С. 7-10.

183. Монигетти, А. В. Методический анализ урока по иностранному языку / А. В. Монигетти // Методическая мозаика (приложение к журналу «Иностранные языки в школе»). – 2004. – № 7. – С. 16-23.

184. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. – 3-е изд., стер. – М. :

Академия, 2008. – 432 с.

185. Муравьева, Н. А. От проблем технологизации учебного процесса к проблемам создания методической системы учителя [Электронный ресурс] / Н. А. Муравьева // Информационные технологии в образовании (ИТО). – 2001. – Режим доступа : www.ito.edu.ru/2001.

186. Надточева, Е. С. Рефлексивно-деятельностный подход как основа организации процесса профессионально-методической подготовки будущего учителя второго иностранного языка / Е. С. Надточева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 111-115.

187. Нартова, О. В. Инновационные технологии в образовании: проектная методика / О. В. Нартова // Качество образования: системы, технологии, инновации: Материалы Международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2007. – С. 316-317.

188. Нарушевич, В. Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В. Н. Нарушевич, Е. Я. Аршанский // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2011. – № 63. – С. 120-124.

189. Наумов, В. Дидактическая подсистема e-learning [Электронный ресурс] / В. Наумов // e-Learning World. – 2007. – №2-3. – Режим доступа : <http://www.elw.ru>.

190. Нежурина, М. И. Методические подходы к организации системы многоуровневой подготовки специалистов в области педагогического дизайна / М. И. Нежурина, М. В. Моисеева // Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика'2004». – Режим доступа : <http://www.tm.ifmo.ru>.

191. Никитина, Е. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. – Новокузнецк, 2007. – 24 с.

192. Никифорова, Е. И. Формирование технологической

компетентности учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никифорова Елена Ивановна. – Чита, 2007. – 23 с.

193. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование : монография / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.

194. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

195. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Электронный ресурс] / А. М. Новиков. – Режим доступа : <http://www.anovikov.ru>.

196. Новиков, А. М. Учебная задача как дидактическая категория [Электронный ресурс] / А. М. Новиков. – Режим доступа : <http://www.anovikov.ru>.

197. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

198. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.

199. Овчинникова, А. В. Развитие профессиональной компетентности учителя иностранного языка в процессе дополнительного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овчинникова Алла Вениаминовна. – М., 2009. – 140 с.

200. Ожегов, С. И. Токовый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

201. Онищенко, Н. Э. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Онищенко Надежда Эмильевна. – Ижевск, 2007. – 21 с.

202. Палаева, Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: на материале

английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палаева Лира Ильфатовна. – М., 2005. – 20 с.

203. Палихова, Н. А. Формирование компетентностной модели будущего учителя на основе студентоцентрированного подхода в рамках ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Н. А. Палихова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/108-9115>.

204. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

205. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

206. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. – 640 с. (Настольная книга преподавателя иностранного языка).

207. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с. (Б-ка учителя иностр. яз.).

208. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

209. Педагогика : учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2006. – 432 с.

210. Педагогика высшей школы: учебное пособие для аспирантов / авт.-сост. И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. – 171 с.

211. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

212. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Которова, Е.Н. Шиянов / под ред. С. А. Смирнова. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

213. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Март, Феникс, 2010. – 333 с.

214. Перекрестова, Т. С. Разработка и реализация инновационной методической системы [Электронный ресурс] / Т. С. Перекрестова // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество», 2006. – Режим доступа : <http://www.journal.sakhgu.ru/work.php?id=25>.

215. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя : монография / Е. В. Пискунова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — 324 с.

216. Погодина, Е. В. Активные методы обучения в системе методической подготовки учителей информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Погодина Елена Валериевна. – Череповец, 2005. – 243 с.

217. Подковырова, В. Н. Основы педагогического дизайна. Трактровка понятия «педагогический дизайн» / В. Н. Подковырова // Школьные технологии. – 2008. – № 6. – С. 40-45.

218. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

219. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 368 с.

220. Поляков, В. М. Проблемы использования учебных видеофильмов в методической подготовке инженеров-педагогов [Электронный ресурс] / В. М. Поляков, Н. А. Качалова // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Организация процесса обучения студентов в

магистратуре. Проблемы и их решение» (г. Нижний Новгород, 2-9 февраля 1999 г.). – Режим доступа : <http://www.nntu.sci-nnov.ru>.

221. Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада Российской Федерации: доклад Фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад» / под руководством В. Н. Княгинина. – Санкт-Петербург, 2005. – 187 с.

222. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Издательство ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

223. Пучков, П. В. Имитационная игра как активный метод обучения гуманитарным дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пучков Павел Васильевич. – Саратов, 1998. – 165 с.

224. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития высшего педагогического образования / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2008. – № 1. – С. 24-28.

225. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования : компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. – № 4-5. – С. 7-14.

226. Рафикова, Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рафикова Римма Салаватовна. – Казань, 2007. – 21 с.

227. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

228. Рогова, Г. В. Технология обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 74-80.

229. Романова, О. В. Теоретические и методические основы системы формирования информационной-методической компетентности учителя химии

в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Романова Ольга Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.

230. Ромизовский, А. Ж. Разработка педагогических систем. Принятие решений в планировании курсов и учебных планов / А. Ж. Ромизовский. – Kogan page Ltd, 1999.

231. Ростовцева, В. М. Педагогическая антропология: лингводидактический ракурс : учебно-методическое пособие / В. М. Ростовцева, Г. Н. Низкодубов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 82 с.

232. Рубцова, Е. Т. Цель и основные задачи формирования технологической культуры будущего педагога [Электронный ресурс] / Е. Т. Рубцова // Электронный журнал «Синергетика образования». – Выпуск 15. – Режим доступа : <http://www.sinobr.ru>.

233. Руденко, Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Руденко Татьяна Борисовна. – Волгоград, 1999. – 181 с.

234. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

235. Русских, Г. А. Мастер-класс технология подготовки учителей к творческой профессиональной деятельности / Г. А. Русских // Научно-методический журнал «Методист». – 2002. – №1. – С. 38-40.

236. Савочкина, О. А. Технологизация процесса обучения в среднем профессиональном образовании и проблемы совершенствования профессионализма специалистов [Электронный ресурс] / О. А. Савочкина // Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru>.

237. Садовников, Н. В. Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя математики в педвузе в условиях

фундаментализации образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Садовников Николай Владимирович. – Саранск, 2007. – 360 с.

238. Сайгушев, Н. Я. Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста / Н. Я. Сайгушев [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2008. – № 2. – С. 114-122.

239. Саломатов, К. И. Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С.15-20.

240. Самохвалов, А. В. Метод проектов в системе профессиональной подготовки специалиста-информатика в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Самохвалов Алексей Владимирович. – Тамбов, 2008. – 24 с.

241. Сараева, А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя / А. А. Сараева // Материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики» (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 114-117.

242. Сараева, А. А. Формирование готовности будущих учителей к проектной деятельности в образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сараева Анна Александровна. – Самара, 2011. – 24 с.

243. Саранцев, Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях [Электронный ресурс] / Г. И. Саранцев // Педагогика школьная. – 2007. – Режим доступа : <http://www.portalus.ru>.

244. Саранцев, Г. И. Методическая система обучения предмету как объект исследования / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 30-36.

245. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования». – М. : Локус-Пресс, 2005. – 52 с.

246. Сборник новых методик и технологий совершенствования языковой подготовки и повышения качества преподавания английского языка молодых

русских преподавателей / отв. ред. В. Л. Матросов. – М. : Прометей, 2006. – 216 с.

247. Свечников, К. Л. Реализация метода проектов в гуманитарной подготовке студентов учреждений среднего профессионального образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Свечников Константин Леонидович. – Казань, 2009. – 24 с.

248. Северин, С. Н. Границы «технологизации» образовательного процесса: методологический аспект / С. Н. Северин // Вестник Брестского университета. – 2011. – №01. – Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – С. 100-107.

249. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

250. Семенова, Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Семёнова Елена Сергеевна. – Йошкар-Ола, 2007. – 25 с.

251. Сергиенко, И. Ю. Методическая задача как способ организации познавательной деятельности студентов / И. Ю. Сергиенко // Образовательные технологии. – 2007. – № 1. – С. 96-97.

252. Серякова, С. Б. Принципы перехода высшего педагогического образования на уровневую подготовку в контексте Болонского процесса / С. Б. Серякова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 22-26.

253. Симоненко, В. Д. Технологизация и инновационность образования как стратегический фактор промышленного подъема в рыночных условиях : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / Симоненко Виктор Дмитриевич. – М., 2001. – 291 с.

254. Симонцева, Ю. В. Интерпретация понятия «педагогический дизайн» в проекции на профессиональную подготовку будущих учителей / Ю. В. Симонцева, В. М. Ростовцева // Вестник Томского государственного

педагогического университета. – Вып. 9 (60). Серия : Гуманитарные науки (филология). – Томск, 2006. – С. 108-110.

255. Синельник, И. В. Управление учебной деятельностью студентов с помощью компьютерных средств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Синельник Ирина Васильевна. – Харьков, 1995. – 26 с.

256. Синенко, В. Я. Педагогическое проектирование как способ повышения качества образования [Электронный ресурс] / В. Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2004. – № 1. – Режим доступа : <http://www.sibuch.ru>.

257. Скалкин, В. Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В. Л. Скалкин, Л. Б. Котлярова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 70-74.

258. Скворцова, Л. А. Педагогическая технология управления учебной деятельностью студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скворцова Лариса Анатольевна. – Саратов, 2001. – 166 с.

259. Слостенин, В. А. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин, В. А. Мищенко, Н. Г. Руденко // Педагог: наука, технология, практика. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1999. – №7. – Режим доступа : http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a02.html.

260. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Слостенина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 576 с.

261. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2006. – 480 с.

262. Смирнова, Н. В. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса [Электронный ресурс] / Н. В. Смирнова // Теоретический журнал CREDO NEW. – Режим доступа : <http://www.credonew.ru>.

263. Смолеусова, Т. В. Использование методических задач по математике

при подготовке будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / Т. В. Смолеусова, О. Д. Овчинникова, О. М. Аюбова // Сибирский учитель. – 2001. – № 6. – Режим доступа : <http://www.sibuch.ru>.

264. Смышляева, Л. Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учебное пособие / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая – 2-е изд. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009. – 190 с.

265. Советова, Е. В. Эффективные образовательные технологии / Е. В. Советова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 285 с.

266. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Сборник методических задач / М. С. Соловейчик [и др.]. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 254 с.

267. Соловова, Е. Н. Дневник по педагогической практике для студентов факультетов иностранных языков и профессиональной переподготовки / Е. Н. Соловова, К. С. Махмурян. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2005. – 64 с.

268. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

269. Соловова, Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8-11.

270. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам : учебное пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2004. – 192 с.

271. Спиридонов, В. Ф. Функциональная организация процесса решения мыслительной задач : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Спиридонов Владимир Феликсович. – М., 2006. – 225 с.

272. Степанова, И. Ю. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества : монография / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф. – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – 520 с.

273. Степанян, И. К. Педагогические условия повышения квалификации преподавателей вузов средствами проектных технологий в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Степанян Ирина Кимовна. – М., 2011. – 24 с.

274. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 541 с.

275. Сурдина, Е. В. Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку : на материале медицинского вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сурдина Евгения Владимировна. – Барнаул, 2009. – 21 с.

276. Сяпина, Т. В. Формирование методической компетентности будущего учителя : на примере подготовки будущего учителя математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сяпина Татьяна Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 21 с.

277. Таможняя, Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Таможняя Елена Александровна. – Москва, 2010. – 48 с.

278. Тануркова, Е. И. Новое качество образования как результат технологизации образовательного процесса / Е. И. Тануркова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 195-197.

279. Тарасов, А. А. Технологизация как сущность глобализационных процессов в обществе : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Тарасов Алексей Анатольевич. – Нижний Новгород, 2010. – 36 с.

280. Тевелевич, А. М. Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «Теория обучения иностранным языкам» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тевелевич Анна Михайловна. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

281. Технология урока [Электронный ресурс] // Сетевое сообщество

учителей «Интергуру», 2006. – Режим доступа : <http://www.pedsovet.intergu.ru>.

282. Ткаченко, Е. В. Дидактический дизайн – инструментальный подход / Е. В. Ткаченко, Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Образование и наука. – 2006. – № 1 (37). – С. 58-66.

283. Тонкова, Л. В. Соответствие работы над проектами по английскому языку старших школьников новым государственным стандартам по иностранному языку и программе общеобразовательных учреждений по английскому языку для школ с углубленным изучением иностранных языков / Л. В. Тонкова // Материалы первого регионального семинара «Инновационные технологии в методике преподавания иностранного языка: метод проектов». – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – С. 71-76.

284. Тряпицына, А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования / А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 4-10.

285. Турчен, Д. Н. Изменение образовательной парадигмы в XX – начале XXI в. [Электронный ресурс] / Д. Н. Турчен // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4 (14). – Режим доступа : <http://www.hist-edu.ru/page.php?17>.

286. Уваров, А. Ю. Арсенал методических решений. Обучение будущих учителей педагогическому дизайну [Электронный ресурс] / А. Ю. Уваров // Учительская газета (УГ). – 2007. – № 47 (10180). – Режим доступа : <http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=2142>.

287. Уваров, А. Ю. Кто такой педагогический дизайнер? [Электронный ресурс] / А. Ю. Уваров // Вопросы Интернет Образования. – Режим доступа : <http://www.sputnik.master-telecom.ru>.

288. Уваров, А. Ю. Педагогический дизайн / А. Ю. Уваров // Информатика (Еженедельная газета Издательского дома «Первое сентября»). – 2003. – № 30. – С. 2-31.

289. Уваров, А. Ю. Педагогический дизайн за рубежом. Основные понятия [Электронный ресурс] / А. Ю. Уваров // Вопросы Интернет

Образования. – № 13. – Режим доступа : <http://www.sputnik.master-telecom.ru>.

290. Уваров, А. Ю. Распространение инновационных учебно-методических материалов : сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов / А. Ю. Уваров, Г. М. Водопьян. – М. : Университетская книга, 2008. – 176 с. (Библиотека информатизации образования).

291. Украинцева, О. В. Технологическая компетентность педагога / О. В. Украинцева // Перспективы науки. – 2012. – № 28. – С. 21-23.

292. Фастовец, Р.В. Управление иноязычным общением в учебных условиях // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев – М. : Русский язык, 1991. – С. 187-193.

293. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» декабря 2009 г. № 788 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>

294. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» января 2010 г. № 35 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/index.php>

295. Федеральный портал «Российское образование». Глоссарий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu.ru>.

296. Фокин, Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

297. Фокин, Ю. Г. Условия совершенствования качества обучения [Электронный ресурс] / Ю. Г. Фокин // Образование и общество. – 2004. – № 5. – Режим доступа : <http://www.education.recom.ru>.

298. Харитоновна, Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Харитоновна Лилия Александровна. – Чебоксары, 2005. – 205 с.

299. Цифровые образовательные ресурсы в школе: вопросы педагогического проектирования: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов. – М. : Университетская книга, 2008. – 560 с. (Библиотека информатизации образования).

300. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Филология : сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов. – М. : Университетская книга, 2008. – 216 с. (Библиотека информатизации образования).

301. Чванова, М. С. Социально-педагогические предпосылки использования метода проектов при подготовке специалистов-информатиков / М. С. Чванова, В. Ю. Лыскова, А. В. Самохвалов // Вестник ТГУ. – 2008. – Выпуск 1(57). – С. 16-23.

302. Черных, В. В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов вузов юридических специальностей : на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черных Валентина Владимировна. – Тамбов, 2003. – 23 с.

303. Чернышева, Е. И. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в развитии технологического мышления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чернышева Елена Ивановна. – Воронеж, 2005. – 182 с.

304. Чернышева, О. Л. Управление учебной деятельностью студентов по овладению диалогической речью (1 курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернышева Ольга Львовна. – Санкт-Петербург,

2002. – 196 с.

305. Шаламова, О. О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях гуманитарного вуза : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Шаламова Ольга Олеговна. – Хабаровск, 2007. – 25 с.

306. Шапошников, А. А. Трансфер технологий в научно-образовательной сфере : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Шапошников Алексей Анатольевич. – Томск, 2004. – 24 с.

307. Шаталов, М. А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Шаталов Максим Анатольевич. – Санкт-Петербург, 2004. – 42 с.

308. Широкова, М. Е. Освоение информационно-образовательных технологий в высшей школе: социолого-управленческий аспект : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Широкова Марина Евгеньевна. – М., 2005. – 164 с.

309. Ширшов, Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия : словарь / Е. В. Ширшов; под ред. Т. С. Буториной. – Ростов-н / Д : Феникс, 2006. – 256 с. (Высшее образование).

310. Шихваргер, Ю. Г. Метод проектов в профессиональной подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства в курсе «Менеджмент» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шихваргер Юлий Григорьевич. – Барнаул, 2007. – 17 с.

311. Штейнберг, В. Э. Дидактический дизайн и профессиональная компетентность педагога / В. Э. Штейнберг // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 1 (39). – С. 60-64.

312. Штейнберг, В. Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Штейнберг Валерий Эмануилович. – Уфа, 2000. – 347 с.

313. Штейнберг, В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики / В. Э. Штейнберг // Образование и наука. – 2009. – № 7 (64). – С. 3-12.

314. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа,

2003. – 334 с.

315. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева [Электронный ресурс], 1998. – Режим доступа :

<http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdfю>

316. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юдин Владимир Владимирович. – М., 2009. – 43 с.

317. Юркова, Н. А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя иностранного языка к использованию личностно-ориентированных образовательных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Юркова Наталья Александровна. – Горно-Алтайск, 2006. – 196 с.

318. Языкова, Н. В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 49-54.

319. Языкова, Н. В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков / Н. В. Языкова. – Л. : Просвещение, 1977. – 253 с.

320. Языкова, Н. В. Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 60-63.

321. Языкова, Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2-9.

322. Яковлева, В. Н. Управление самостоятельной учебной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Валентина Николаевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 20 с.

323. Academic dictionaries and encyclopedias [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.en.academic.ru](http://www.en.academic.ru).

324. An Introduction to Teaching. A handbook for primary and secondary school teachers / Edited by Gill Nicholls. – Second Edition. – London and New York

: RoutledgeFalmer, 2004. – 246 p.

325. Cohen, Louis A Guide to Teaching Practice / Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. – Fifth edition. – London and New York : Routledge, 2004. – 475 p.

326. Doff, Adrian. Teach English. A training course for teachers: teacher's workbook – the nineteenth printing / Adrian Doff. – Cambridge : Cambridge University Press, The British council, 2005. – 139 p.

327. Gower, Roger. Teaching practice handbook / Roger Gower, Diane Phillips, Steve Walters. – Macmillan books for teachers. – 215 p.

328. Harmer, Jeremy How to teach English / Jeremy Harmer. – 2-nd edition. – Pearson Education Limited, 2007. – 288 p.

329. Harmer, Jeremy The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. – New ed. Longman Handbook for Language Teacher, 2000. – 296 p.

330. Learning to Teach in the Secondary School. A companion to school Experience / Edited by Susan Capel, Marilyn Leask and and Tony Turner. – 4th edition. – London and New York : Routledge, 2005. – 513 p.

331. Millrood, R. P. Research Skills for Teachers. British Council project / R. P. Millrood. – Tambov, 2001. – 42 p.

332. Millrood, R. P. The Art of Teacher Training. Project of continuing professional development / R. P. Millrood. – Tambov, 2001. – 42 p.

333. Moore, Sarah Teaching at College and University. Effective Strategies and Key Principles / Sarah Moore, Gary Walsh and Angélica Risquez. – New York : Open University Press, 2007. – 164 p.

334. Neuner, Gerhard Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung / Gerhard neuner, Hans Hunfeld. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 1993. – 184 S.

335. On-line-словарь. – Режим доступа : <http://www.vseslova.ru>

336. Pachler, Norbert Learning to Teach Modern Foreign Languages in the secondary school. A companion to school experience / Norbert Pachler and Kit Field.

– Second edition. – London and New York: RoutledgeFalmer, 2002. – 353 p.

337. Parrott, Martin. *Tasks for Language Teachers* / Martin Parrot. – Cambridge : Cambridge University Press. – 12-th printing, 2006. – 325 p.

338. Poster, Cyril and Doreen *Teacher appraisal. Training and implementation* / Cyril and Doreen Poster. – Second edition. – London and New York : RoutledgeFalmer, 2005. – 244 p.

339. Ramsden, Paul *Learning to Teach in Higher Education* / Paul Ramsden. – 2nd Edition. – London and New York : RoutledgeFalmer, 2004. – 287 p.

340. Richards, J. C. *Professional development for language teachers* / J. C. Richards, T. S. Farrell. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 202 p.

341. Scrivener, Jim *Learning teaching. A guidebook for English language teaching* / Jim Scrivener. – Second edition. – Oxford : Macmillan, 2005. – 431 p.

342. Spratt, Mary *The TKT (Teaching knowledge test) course* / Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 192 p.

343. Squires, Geoffrey *Teaching as a Professional Discipline* / Geoffrey Squires. – London : Falmer Press, 2003. – 163 p.

344. Steiner, Rudolf *Practical Advice to Teachers. Fourteen lectures* / Rudolf Steiner. – Great Barrington : Anthroposophic Press, 2000. – 225 p.

345. Tanner, R. *Tasks for teacher education. A reflective approach* / Rosie Tanner, Catherine Green. – Pearson Education, 1998. – 144 p.

346. *Teachers exploring tasks in English language learning* / edited by Corony Edwards and Jane Willis. – New York : Palgrave Macmillan, 2005. – 298 p.

347. *Teaching knowledge test. Handbook for teachers* / Experts in language assessment. – University of Cambridge, 2008. – 44 p.

348. Wajnryb, Ruth *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers* / Ruth Wajnryb. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 120 p.

Приложение 1

ПРИМЕРЫ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ/ЗАДАНИЙ В ПРАКТИКУМАХ И ПОСОБИЯХ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
(на материале предметной области «Иностранный язык»)

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКУМЫ	
«ПРАКТИКУМ К БАЗОВОМУ КУРСУ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» [Соловова, 2004]	«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ» [Бабинская, 2003]
Приведение собственных примеров, обсуждение вопросов, перефразирование цитат, перевод аутентичных текстов по специальности, выполнение тестов на употребление лингводидактических терминов в контексте, соотнесение терминов и их определений, анализ уроков и УМК, соотнесение упражнений с этапами обучения, составление фрагментов урока, составление глоссария на русском и английском языках.	Обсуждение вопросов, заполнение обобщающих таблиц, анализ программ и видеофрагментов уроков, изучение опорных конспектов и схем последовательности действий учителя и учеников, определение видов и типов упражнений по их инструкциям, ролевые задания.
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПОСОБИЯ	
«КУРС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» [Мильруд, 2001]	«ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» [Колкер, 2004]
Ответы на вопросы; описание; объяснение, обоснование, интерпретация, комментирование данных; обобщение результатов; ранжирование, упорядочение, распределение, соотнесение, выбор, дополнение, комбинирование информации; заполнение ассоциативных карт, таблиц; подбор терминологических эквивалентов; проектирование и анализ (действий, деятельности); «мозговые штурмы»; разработка методических рекомендаций.	Соотнесение, ответы на вопросы, установление правильной последовательности методических действий, трансформация упражнений, подбор заданий, творческие задания (составление инструкций для работы с языковым материалом, адаптация текста для определённой ступени обучения).

**ОБРАЗЦЫ РАЗРАБОТАННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
(на материале предметной области «Иностранный язык»)**

Задачи на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин

1. Выскажите оценочные суждения по поводу следующих утверждений.

- Уровни обученности (уровни развития коммуникативной компетенции) не связаны напрямую с этапами обучения.
- Ситуации должны использоваться только на старшей ступени обучения, что обусловлено более высоким уровнем развития речевых умений учащихся.
- Любая ситуация действительности содержит стимул к речи.
- Профилактикой языковых ошибок является похвала со стороны учителя за грамматически правильные ответы учеников.

2. Определите виды упражнений по их формулировкам.

- Read the sentences and state the tense forms of the predicates.
- Read the poem and translate it; write out the forms of Present Simple.
- Transform the sentences from Present Simple singular into Present Simple plural.
- Make up questions using new verbs.
- You are a detective and you try to find out details. Ask questions for more information.
- Match the words and the pictures.

3. Определите «лишние» элементы.

- Фонетика, аудирование, чтение, письмо, говорение.
- Показ, объяснение, осмысление, тренировка, контроль.
- Метод активизации, суггестопедический метод, ритмопедия, программированный метод.
- Натуральный метод, прямой метод, аудиовизуальный метод, сознательно-практический метод.
- Моторная память, образная память, долговременная память, словесно-логическая память, эмоциональная память.

Задачи на владение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса

1. Дополните терминологические сочетания.

Рецептивный и билингвизм, «объективные» и ... тесты, аналитическое и ... чтение, внешняя и ... речь, вторичная ... личность, ... грамматика, наглядность, ... игра, ... диктант, ... единство.

2. Подберите русские эквиваленты к группам терминов на английском языке и объясните разницу.

Exercise, task, drill, activity, skill; approach, method, techniques; performance tests, paper-and-pencil language tests, standardized tests, test items; sequencing game, guessing games, community games, attention games, memory game, general knowledge games.

3. Укажите «ложные» определения.

- Инновация – это неизученное нововведение.
- Ролевая игра представляет собой ситуативно-вариативное упражнение.
- Владение первым (родным) языком – однолингвизм.
- Язык, изучаемый вне условий естественного существования этого языка и не употребляемый в повседневном общении, – английский язык.
- Лексика, обозначающая отсутствующие в родной культуре понятия, – фоновая лексика.
- Естественная ситуация – это только та ситуация, которая существует в жизни.

Задачи на знание приёмов, способов обучения

1. Прочтите упражнения к тексту для аудирования. Определите их правильную последовательность, обоснуйте.

- Underline the parts of the dialogue that helped you to answer the questions.
- Listen and read the dialogue below and answer these questions.
- What kinds of newspapers are there? How many can you add to this list?

2. Определите разницу следующих упражнений.

1. Look at the photo and describe it.
 2. Describe girls in the photo (use words in the box).
 3. Look at the four girls in the photo. Which one do you think likes swimming?
- Discuss your ideas with a partner.

3. Из ряда заданий выберите те, которые могут быть использованы для введения учебного материала (А), его тренировки (Б), контроля усвоения (В). Какие из заданий имеют полифункциональное значение?

1. Look, read and remember.
2. Choose the correct form.
3. Look, read and compare.
4. Look at the pictures. Make a short story about each picture.
5. Say what you will buy or where you will go if you win a lot of money.
6. Guess what these words mean.

7. Insert “do” or “does”.
 8. Make negative statements.
 9. Find out the sentences in the past perfect.
- Copy the table.

Задачи на анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности

1. Определите разницу в работе с одними тем же текстом. Каковы цели работы с текстом?

1. Ученики за ограниченное количество времени читают текст про себя, затем выбирают из предложенного списка заголовки для отдельных абзацев текста. После этого ученики снова бегло читают текст про себя и отвечают на вопросы, относящиеся к основной проблематике текста.

2. Ученики читают текст с лакунами про себя. После этого они самостоятельно выбирают из предложенного списка подходящие слова и словосочетания для заполнения пробелов.

2. Подберите наиболее оптимальные виды учебной деятельности для каждой формы работы.

Индивидуальная	Фронтальная	Парная	Групповая

Задачи на самостоятельное планирование

1. Заполните таблицу, указав, что ДОЛЖНО БЫТЬ отражено в плане-конспекте урока (1) и что МОЖЕТ БЫТЬ отражено в плане-конспекте урока (2).

1.	2.
Формы работ учащихся	Описание действий учащихся
...	...

2. Разработайте план внеклассного мероприятия на тему “Different Places in the World” для обучения английскому языку в 11-м классе.

3. Прочтите упражнения. С какой целью, и на какой ступени обучения они могут быть использованы?

1. Make negative statements.

Ann gets up at 8 o'clock in the morning. He buys milk every day. I come home at 3 o'clock. We like green apples. John lives in Moscow now.

2. Answer the following questions.

What would you do if you were in the library? What would you do if you were in the shop? What would you do if you were a teacher? What would you do if you were a

dentist? What would you do if the weather were fine? What would you do if the weather were rainy?

Задачи на умения организации и реализации учебной деятельности

1. Подберите синонимичные выражения классной лексики.

- Stop talking.
- Do you know the meaning of all the words?
- What does “chair” mean?
- What is the passage about?
- What’s your opinion of...?
- Well done!
- What’s your homework?
- It’s time to stop.

2. Просмотрите содержание базового учебника по ИЯ для средней ступени. Распределите время выполнения выбранных Вами упражнений урока.

3. Определите правильную последовательность компонентов урока.

1. речевая зарядка;
2. приветствие группы;
3. объявление темы урока;
4. объяснение домашнего задания;
5. тренировочные упражнения;
6. введение нового материала;
7. проверка домашнего задания;
8. обобщение выполненных заданий, оценивание работы класса на уроке.

Задачи на умения контроля и оценки учебной деятельности

1. Дополните следующий список способов профилактики языковых ошибок.

- регулярное повторение правил;
- постоянный контроль сформированности навыков;
- проведение работ над ошибками;
-

2. Определите возможные объекты контроля по следующим способам контроля.

- Сравнение фотографий/картинок.
- Написание личного письма.
- Словарный диктант.
- Изложение.
- Беседа по просмотренному видеофрагменту.

- Соотнесение абзацев текста с их тематикой.
- Тест на восстановление (cloze-test).

3. Определите возможные объекты контроля по формулировкам заданий.

- Complete the words (e.g. au --, s-n, u- -le, ...).
- Read and translate the following text.
- Odd one out.
- Make a list of all the parts of the body you remember.
- Complete the sentences.
- Look at the pictures. Make a short story about each picture.

Задачи, связанные с отбором и методической обработкой основных и дополнительных учебных материалов, с применением наглядности и ТСО

1. Дополните список критериев отбора аутентичных текстов для обучения иностранному языку.

- информативность;
- разнообразие тематики;
- аутентичность информации;
- ...

2. Придумайте задания с использованием картинок для:

1. проведения беседы;
2. «проигрывания» ситуации;
3. презентации и семантизации лексического материала;
4. объяснения нового грамматического правила

3. Приведите примеры возможного использования следующих видов дополнительных материалов при обучении иностранному языку:

- загадки;
- пословицы и поговорки;
- песни;
- рифмовки;
- сказки;
- скороговорки;
- стихотворения.

**ОБРАЗЦЫ РАЗРАБОТАННЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
(на материале предметной области «Иностранный язык»)**

**Проблемные ситуации, связанные с обучающей деятельностью
учителя**

1. Развитие коммуникативной компетенции – основная цель обучения иностранным языкам на современном этапе. При этом ЕГЭ по иностранному языку не содержит заданий на проверку умений в говорении. Видите ли Вы в этом противоречие? И как учителю ИЯ на старшей ступени мотивировать учеников к иноязычному общению?

2. Учитель нередко достаются классы с разным уровнем владения иностранным языком у учащихся. Как преодолевать проблемы выравнивания уровня?

3. Являются ли действия учителя в данных ситуациях ошибочными? Обоснуйте возможные причины ошибочных действий учителя.

- Учитель совсем не исправляет ошибки учеников в устной речи.
- Учитель исправляет каждую ошибку ученика в устной речи, перебивая его.
- Учитель никогда не проводит письменные диктанты и другие проверочные работы на знание лексики.
- Учитель никогда не использует классную доску при введении нового материала.
- Учитель оценивает только домашние задания, но не работу на уроке.
- На уроках используются только две формы работы: индивидуальная и фронтальная.

4. Предложите возможные действия при возникновении следующих ситуаций в процессе обучения ИЯ.

- На уроке после выполнения всех запланированных заданий постоянно остаётся время.
- Несколько учеников выполняют задания быстрее других.
- Ученик утверждает, что не может запомнить все слова, заданные на дом.
- Учитель не успевает объяснить домашнее задание до звонка.
- В группе учащихся неравномерный уровень владения иностранным языком, плохо успевающие избегают устных форм работы.

Проблемные ситуации, связанные с учебной деятельностью учеников

1. Несколько учеников в классе делают много грамматических ошибок в устной речи и при этом не принимают во внимание замечания от учителя по данному поводу. Типичные ошибки повторяются у них снова и снова. Что можно сделать в данной ситуации?

2. Ученики не любят работать со словарём, а при переводе текста ждут, когда вариант перевода того или иного слова подскажет учитель, или догадается кто-то из учеников. Приемлема ли такая ситуация?

3. Обоснуйте возможные причины наличия у учащихся одной группы следующих ошибок:

- межъязыковая интерференция;
- внутриязыковая интерференция;
- сдвиг ударения в одних и тех же словах;
- устойчивое употребление одного слова или выражения вместо другого.

Проблемная ситуация, связанная со средствами обучения

1. Нередко в зарубежных учебниках в приложении к каждому тематическому разделу содержится большое количество слов (150-250), хотя изучение самой темы предполагает 4-5 уроков. Понятно, что выучить весь предлагаемый список слов каждому ученику практически нереально. Что делать в данной ситуации? Как разделить всю предлагаемую к изучению лексику на активную и пассивную?

**ПРИМЕР ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙНА КОМПЬЮТЕРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ “ZU GAST ZU MARTIN”
(Единая коллекция ЦОР России, www.school-collection.edu.ru)**

Уровень 1, Эпизод 6 «Фотографии на память»	
Сюжет	Перед отъездом Ярослав фотографирует членов семьи.
Формулировка задания	Jaroslav macht Fotos vor der Abreise. Wer macht was? Rate mal (erzähle oder tippe ein) und bekomme Fotos.
Языковой/речевой материал	Mama schreibt einen Brief. (или Mama liest einen Brief.) Papa arbeitet in der Werkstatt. Tante Ira spielt mit der Katze. Die Katze trinkt Milch. Die Schwester malt ein Bild. Die Großmutter liest eine Zeitung.
Особенности выполнения задания	На мониторе – слова в табличке (глаголы) и предложения с пробелами вместо глаголов. Ученику необходимо подобрать по смыслу глагол для каждого предложения (кликнуть). Выбранный глагол «встраивается» в предложение в форме 3-го лица единственного числа Präsens. Если глагол к предложению выбран правильно, появляется «фотография», соответствующая смыслу предложения.
Методические задачи	Повторение лексики по теме «Семья», спряжение глаголов в Präsens.
Правильный вариант	Mama schreibt einen Brief. (или Mama liest einen Brief.) Papa arbeitet in der Werkstatt. Tante Ira spielt mit der Katze. Die Katze trinkt Milch. Die Schwester malt ein Bild. Die Großmutter liest eine Zeitung.

Реализация эпизода в игре

Jaroslav macht Fotos vor der Abreise. Wer macht was?
Rate mal (erzähle oder wähle aus) und bekomme Fotos.

X



Mama liest einen Brief.
Papa arbeitet in der Werkstatt.
Tante Ira spielt mit der Katze.
Die Katze trinkt Milch.
Die Schwester _____ ein Bild.

arbeiten
lesen
malen
schreiben
trinken
spielen

NICHT KLAR

Ok

Уровень 1, Эпизод 7 «Помоги собрать чемодан» 🎮

Сюжет	Нужно помочь Ярославу собрать чемодан.
Формулировка задания	Jaroslav packt seinen Koffer. Hilf ihm alle Sachen finden (klicke).
Языковой/речевой материал	Das Geld, das Wörterbuch, der Pass, das Fotoalbum, die Kamera, die Schuhe, die Kleidung, die Matroschkas.
Особенности выполнения задания	Изображена комната с открытым чемоданом и вещами. По очереди с интервалом в 5-7 секунд звучат слова. Ученик должен соотнести изображение предмета (вещи) со звучащим словом (названием вещи) и «кликнуть» вещь. При правильном выполнении вещи автоматически попадают в чемодан.
Методические задачи	Контроль сформированности лексических навыков.
Правильный вариант	Обувь, паспорт, одежда, матрёшки, камера, словарь, деньги, фотоальбом.

Реализация эпизода 7 в игре

Jaroslaw packt seinen Koffer. Hilf ihm alle Sachen finden. Klicke.



Start

NICHT KLAR

Ok

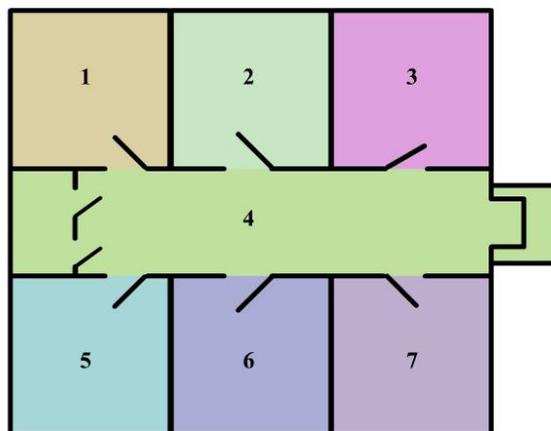
Уровень 1, Эпизод 19 «Квартира Мартина»	
Сюжет	Квартира в разрезе - вид сверху. Необходимо выполнить тест, ориентируясь на изображение квартиры.
Формулировка задания	Besichtige Martins Wohnung. Was ist richtig? Wähle nur eine Variante aus.
Hilfe	Осмотри квартиру Мартина. Что правильно? Выбери только один вариант.
Методические задачи	- контроль уровня сформированности грамматических навыков немецкого и английского языка ("haben", "sein", "es gibt"; "there is/there are", предлоги места); - закрепление и контроль усвоения лексики по теме «Дом. Квартира», часто употребляемых прилагательных.
Речевой материал (на англ. яз. и нем. яз.)	<p>I.</p> <ol style="list-style-type: none"> Hier gibt es sieben Zimmer. Hier gibt es acht Zimmer. There are three rooms here. There are twenty rooms here. <p>II.</p> <ol style="list-style-type: none"> Martin hat keine Katze. Martin hat einen Hund. Martin's cat is grey. Martin's cat is grey and white. <p>III.</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Vase ist unter dem Tisch. Martin hat keine Vase. There is a vase on the table.

	<p>4. Martin's vase is on the floor.</p> <p>IV.</p> <p>1. Die Wohnung ist in Ordnung.</p> <p>2. Martins Wohnung ist schmutzig.</p> <p>3. Martin's bedroom is the dirtiest room.</p> <p>4. Martin's cat makes the flat dirty.</p> <p>V.</p> <p>1. Das Zimmer 3 ist ein Tanzsaal.</p> <p>2. Das Zimmer 5 ist ein Korridor.</p> <p>3. Room 1 is a bedroom.</p> <p>4. Room 8 is a kitchen.</p>
Особенности предъявления материала и выполнения задания	Задание имеет форму теста. На мониторе – изображение квартиры в разрезе. Время выполнения – 10 минут (2 минуты на один пункт).
Визуальные объекты	Квартира: вид сверху. Под изображением квартиры – тест.

Реализация эпизода 19 в игре

Besichtige Martins Wohnung. Was ist richtig? Wähle nur eine Variante aus.

X



1. Hier gibt es sieben Zimmer.
2. Hier gibt es acht Zimmer.
3. There are three rooms here.
4. There are twenty rooms here.

NICHT KLAR

Ok

АНКЕТЫ ДЛЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА**АНКЕТА 1**

Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты

I. На данный момент Вы оцениваете свою методическую подготовку на ...

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. отлично | 2. хорошо |
| 3. удовлетворительно | 4. неудовлетворительно |

II. Какой из аспектов подготовки вызывает у Вас наибольшие ОПАСЕНИЯ?

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. теоретические знания по методике | 2. планирование |
| 3. анализ | 4. реализация учебной деятельности |

III. В области каких знаний Вы чувствуете себя НЕУВЕРЕННО?

1. знание способов активизации учебной деятельности на уроке
2. знание функций и роли учителя и учащихся на уроке
3. знание форм работы с учащимися
4. знание способов введения нового материала
5. знание способов закрепления нового материала
6. знание типов упражнений и заданий
7. знание видов и способов контроля и оценки
8. знание методической терминологии

IV. Какие из указанных умений вызывают у Вас наибольшие ОПАСЕНИЯ накануне практики?

1. анализировать ошибки в речи учащихся и осуществлять их профилактику
2. структурировать этапы урока в соответствии с поставленными целями
3. выбрать подходящую форму контроля в соответствии с этапом и целями обучения
4. вести урок на языке, адаптируя его к уровню учащихся
5. правильно объяснить задание и организовать его выполнение
6. помочь учащемуся правильно оформить свой ответ на языке
7. объяснить значение нового слова
8. определить характер ошибки учащегося
9. подобрать дополнительные пособия и материалы
10. умение исправлять ошибки
11. корректно давать оценочные комментарии

V. Перечислите образовательные технологии, технологии обучения, которые Вы знаете.

VI. Перечислите образовательные технологии, технологии бучения, которые Вы бы хотели применить на практике в школе.

VII. Хотели бы Вы применять информационные технологии? Если да, то какие?

VIII. Что нового Вы бы хотели узнать и/или чему Вы бы хотели научиться во время практики

АНКЕТА 2

Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты!

I. Какой (какие) из видов деятельности Вы считаете наиболее сложным? (✓)

1. анализ обучающей деятельности
2. самоанализ обучающей деятельности
3. планирование тематическое
4. планирование поурочное
5. ведение уроков.

II. В каком аспекте (аспектах) профессиональной подготовки Вы чувствуете себя наименее уверенно? (✓)

1. психолого-педагогическом;
2. лингвистическом;
3. методическом.

III. Какие технологии Вы используете в учебном процессе?

IV. Какие технологии Вы бы хотели использовать в учебном процессе?

V. Какие недостатки в методической подготовке, на Ваш взгляд, наиболее явно проявляются у молодых специалистов, практикантов.

МАТЕРИАЛЫ ПРЕДЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СРЕЗА**I. ТЕСТ****I) Выберите правильный ответ.**

1. При ознакомлении с новым грамматически материалом характер ориентировки может быть ...

- a) только практическим;
- b) практическим или бессознательно-теоретическим;
- c) практическим или осознанно-теоретическим;
- d) только теоретическим.

2. Формальные, функциональные и семантические особенности иноязычного слова, сложности его усвоения в условиях контакта двух и более языков – ...

- a) методическая типология слов;
- b) продуктивная лексика;
- c) количественная характеристика слов;
- d) качественная характеристика слов.

3. Способность правильно воспринимать и воспроизводить несмыслоразличительные фонетические свойства речи, что является обязательным условием владения аутентичным безакцентным произношением.

- a) фонетический слух;
- b) фонематический слух;
- c) интонационный слух;
- d) фонемологический слух.

4. Метод обучения ИЯ, относящийся к смешанным методам, предложенный в XIX веке немецким лингвистом К. Маргером.

- a) грамматико-переводной;
- b) генетический;
- c) структурный;
- d) натуральный.

5. Данная гипотеза постулирует положение об активном, творческом и сознательном характере процесса овладения ИЯ, целиком и полностью зависящем от способности человека к овладению языком.

- a) гипотеза «идентичности»;
- b) межъязыковая гипотеза;
- c) контрастивная гипотеза;
- d) гипотеза индивидуальности.

6. Один из этапов суггестопедического курса, когда преподаватель читает текст, последовательно используя различные интонации, а учащиеся слушают его и одновременно следят за текстом.

- a) активный этюд;
- b) активный сеанс;
- c) активное чтение;
- d) активное аудирование.

7. Учёт данного вида мотивации состоит в том, чтобы дать возможность каждому ученику максимально выразить себя в любимом и наиболее удающемся виде работ.

- a) эстетическая мотивация;
- b) целевая мотивация;
- c) мотивация успеха;
- d) инструментальная мотивация.

8. Интуитивно-правильное расположение главных членов предложения в разных типах предложений –

- a) морфологический навык;
- b) морфолого-синтаксический речевой навык;
- c) рецептивно-пассивный навык;
- d) синтаксический речевой навык.

II) Выберите правильные ответы.

1. Лексический навык включает такие компоненты как . . .

- a) словоупотребление;
- b) словосочетание;
- c) словосложение;
- d) словообразование.

2. Существуют следующие подходы к отбору языкового материала:

- a) эмпирический;
- b) экспериментальный;
- c) экстралингвистический;
- d) прагматический.

3. Принципы обучения произношению включают:

- a) принцип сочетания бессознательного с интуицией;
- b) принцип активности учащихся;
- c) принцип ситуативно-тематической обусловленности;
- d) принцип неисправления фонетических ошибок учащихся.

4. Выделяют следующие методы при постановке фонетических навыков:

- a) имитативный;

- b) аналитико-имитативный;
- c) артикуляторно-акустический;
- d) индуктивный.

5. Выделяют ... и ... стили произношения.

- a) неполный;
- b) слоговый;
- c) полный;
- d) пословный.

6. Дешифровка как этап обучения используется в данных методах обучения.

- a) грамматико-переводной метод;
- b) метод активизации резервных возможностей обучаемого;
- c) метод коммуникативных заданий;
- d) суггестопедический метод.

7. Методы, относящиеся к деятельностному типу обучения.

- a) аудиовизуальный метод;
- b) интенсивный метод;
- c) коммуникативный метод;
- d) метод гипнопедии.

8. В основе формирования техники чтения лежат следующие операции.

- a) соотнесение слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением;
- b) операция определения адекватности выбора и сочетания единиц;
- c) операция вызова слова;
- d) соотнесение зрительного/графического образа речевой единицы с её слухоречедвигательным образом.

III) Соотнесите.

1. Соотнесите методы с их обобщёнными группами.

Название обобщённой группы методов	Название методов
1. Комбинированные методы	a) переводно-грамматический метод, программированный метод
2. Прямые методы	b) метод активизации, эмоционально-смысловой метод
3. Сознательные методы	c) активный метод, репродуктивно-креативный метод, коммуникативный метод
4. Интенсивные методы	d) натуральный метод, аудиовизуальный метод, аудиолингвальный метод

2. Соотнесите название подходов к обучению ИЯ с их дефинициями.

Название подхода к обучению	Дефиниция
1. Бихевиористский подход	а) овладение языком путём образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы
2. Индуктивно-сознательный подход	б) предусматривает органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями
3. Познавательный (когнитивный подход)	с) сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний
4. Интегрированный подход	д) овладение языком путём наблюдения за речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи

3. Соотнесите методы и их основоположников.

Название метода	Основоположники
1. Натуральный метод	а) Э. Симоно, К. Бройл
2. Прямой	б) М. Берлиц, Ф. Гуэн
3. Аудиовизуальный	с) П. Губерина, П. Риван
4. Аудиолингвальный	д) Ч. Фриз, Р. Ладо

4. Соотнесите уровни организации языковой образовательной политики, адекватной отечественной сфере школьного обучения ИЯ.

Порядковый номер уровня	Название уровня
1. первый	а) уровень реализации в реальном учебно-воспитательном процессе по ИЯ
2. второй	б) муниципальный
3. третий	с) национально-региональный
4. четвёртый	д) федеральный

IV) Установите правильную последовательность.

1. Стадии формирования и развития грамматических навыков:
 - а) трансформация;

b) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели);

c) подстановка (увеличивается способность к репродукции на основе аналогии);

d) восприятие модели;

e) комбинирование (перенос с модели на модель);

f) имитация модели (действие по аналогии).

2. Стадии формирования лексических навыков:

a) комбинирование (слово вступает в разные связи);

b) имитация слова (в изолированном виде или в контексте предложения);

c) обозначение, направленное на самостоятельное название объектов, определяемых словом;

d) осознание значения слова;

e) восприятие слова (создание звукового образа);

f) употребление слов в разных контекстах.

3. Этапы работы учащегося с учебно-фонетической моделью:

a) ориентировка;

b) фиксирование;

c) контроль;

d) планирование;

e) артикулирование.

4. Стадии формирования фонетических навыков:

a) звуковое комбинирование;

b) восприятие;

c) дифференцировка-осознание;

d) интонационное комбинирование.

e) имитация.

5. Основные этапы обучения диалогической речи на уроке:

a) усвоение языкового материала диалога;

b) расширение возможностей диалога-образца за счёт изменения компонентов ситуации.

c) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;

d) усвоение способов связи реплик в диалоге;

e) презентация диалога в звуковой и графической форме;

f) воспроизведение диалога.

II. УЧЕБНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Определите оптимальную последовательность методических действий.

- Учитель объясняет артикуляцию вводимого звука.
- Учитель повторяет звук или слово с новым звуком, а ученики класса повторяют его за учителем по группам или рядам.
- Учитель произносит новый звук – учащиеся молчат.
- Учитель произносит новый звук или слово с новым звуком, а учащиеся выборочно, по отдельности повторяют его.
- Учитель произносит новый звук, ученики всем классом хором повторяют его за учителем.

2. Соотнесите учебные задачи и способы их реализации.

<p>А. Внести разнообразие в процесс обучения.</p> <p>В. Реализовать принцип наглядности.</p> <p>С. Обеспечить коммуникативную направленность обучения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрация учителем новых звуков. 2. Использование песен и игр на уроке. 3. Варьирование организационных форм работы учащихся. 4. Использование классной доски на всех этапах урока. 5. Проведение речевой зарядки. 6. Использование беспереводных способов семантизации лексики. 7. Использование видеоматериалов. 8. Использование речевых ситуаций. 9. Использование схем и таблиц.
--	---

3. Определите объекты анализа урока.

- А. Содержание урока.
- Б. Структура урока.
- В. Способы педагогического руководства, микроклимат.
- Г. Применяемые методы и средства обучения.

Умение ориентироваться в педагогических ситуациях урока.	В.
Использование речевых образцов при повторении грамматических конструкций.	
Соответствие темы урока школьной программе.	
Проведение речевой зарядки в начале урока.	
Умение перестраиваться по ходу урока.	
Связь домашнего задания с материалом урока.	
Использование ТСО, ИКТ.	
Целесообразность продолжительности каждого компонента урока.	
Открытость, доброжелательность.	

Использование толкования при введении лексики.	
Использование наглядности.	
Понятное, доступное объяснение материала.	

4. Выберите оптимальное время для выполнения заданий.

	Ступень	А	Б	В
Аудирование (аудиозапись текста)	младшая	30 секунд	3 минуты	10 минут
Написание эссе «за» и «против» (200 слов)	старшая	30 мин.	60 мин.	120 мин.
Словарный диктант	младшая	25 мин.	15 мин.	8 мин.
Заполнение пробелов в тексте небольшой статьи словами из предложенного списка (8 тестовых заданий)	старшая	10 мин.	40 мин.	5 минут
Командная игра-соревнование на знание изученной лексики	средняя	2 мин.	30 мин.	10 мин.
Грамматическое подстановочное упражнение (10 предложений)	средняя	25 мин.	15 мин.	8 мин.
Устное монологическое высказывание по прочитанному тексту	старшая	5 мин.	1 мин.	25 мин.

5. Определите последовательность компонентов урока.

1. речевая зарядка;
2. приветствие группы;
3. объявление темы урока;
4. объяснение домашнего задания;
5. тренировочные упражнения;
6. введение нового материала;
7. проверка домашнего задания;
8. проведение речевой зарядки;
9. обобщение выполненных заданий, оценивание работы класса на уроке.

6. Какие ошибки в письменных работах могут быть обозначены следующим образом?

- SP
- T
- P
- WO
- ART.
- Gr.
- WW

7. Соотнесите виды языкового/речевого материала и соответствующие им критерии отбора.

Виды языкового/речевого материала

a)	фонетический материал
b)	грамматический материал
c)	лексический материал
d)	текст
e)	ситуации

Критерии отбора

Семантическая ценность; возможность вызова той или иной речевой реакции; возможность ознакомления с миром иной культуры; образцовость; сочетаемость; строевая способность; многозначность; распространённость в книжно-письменной речи; содержание цельного, проблемного и интересного в образовательном и воспитательном отношении материала; наличие стимула к речевому действию; стилистическая неограниченность; разнообразие тематики; стилистический критерий; соответствие потребностям общения; словообразовательная ценность; распространённость в устной и письменной речи.

8. Соотнесите виды учебных материалов и их функции

Виды учебных материалов	Функции учебных материалов
А) песни Б) постеры учеников В) словари Г) газеты Д) игрушки	1. облегчение работы со сложными текстами; 2. повышение мотивации младших школьников; 3. отработка языкового материала и одновременно развитие умений аудирования; 4. совершенствование умений в чтении на основе аутентичного материала; 5. демонстрируют учебные достижения учащихся

10. Восстановите правильную последовательность предложений из цитаты Е. И. Пассова о приёмах исправления фонетических ошибок (Е. И. Пассов «Урок иностранного языка в средней школе». 2-е изд., дораб. М.: «Просвещение», 1988. – С. 196).

1. Затем также поступить со вторым, третьим звуком.
2. Это подбодрит их, придаст уверенность в себе.
3. После усвоения каждого из них можно сказать ученикам:
4. Примемся за другой».
5. Скорее всего, следует поступить так:

6. «Этот звук вы уже произносите правильно.

7. наметить к исправлению какой-то один звук и отрабатывать его произношение в течение, например двух недель, другие же скажённые звуки пока не замечать.

III. ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ

Проблемная ситуация 1 (умения технологической обработки дидактического инструментария)

Языковые грамматические упражнения – неотъемлемая основа обучения иностранным языкам. Однако школьники порой «не в восторге» от необходимости их выполнения. Почему так происходит? Что можно сделать в данной ситуации?

Проблемная ситуация 2 (умения технологического использования дидактического инструментария)

Учителя предлагают свои способы проведения фонетической зарядки. Какой из них – наиболее оптимальный и эффективный? Аргументируйте.

Учитель 1: Сначала учитель должен произнести звук сам, объяснить, как правильно его произнести. Учащиеся повторяют хором и по одному. Далее учитель произносит слова с новым звуком (например, what, water, wind, why). Учащиеся повторяют хором, по группам и по очереди. Затем учитель произносит рифмовку с новым звуком: Учащиеся хором и по одному повторяют.

Учитель 2: Каждый звук должен вводиться в игровой форме, на сравнительной основе. Лучше всего проводить фонетическую зарядку на основе песен, тактовых рифмовок, рифмовок. Например, можно разделить учеников на 2 подгруппы и провести соревнование на определение победителя в номинациях «Кто лучше?» (на самое правильное прочтение скороговорки) и «Кто быстрее?» (на самое быстрое произнесение скороговорки). Предварительно ученики за учителем должны повторить скороговорку, написанную на доске.

Учитель 3: Транскрипция отрабатываемого звука должна быть написана на доске, также как и слова с данным звуком. Ученикам дают прослушать аудиозапись звука, ряда слов и словосочетаний с ним. Затем ученики слушают и повторяют в паузах за диктором (хором). После этого ученики читают ту же рифмовку (хором, выборочно, по цепочке). Упражнения или вводимый материал урока должны включать слова с впервые отрабатываемым или повторяемым звуком.

Учитель 4: Звуки отрабатываются на всех этапах урока. Если мы замечаем, что ученик произносит звук неверно, нужно исправить его, объяснить правильную артикуляцию и показать правильное произнесение. Также нужно объяснять ученикам необходимость прослушивания аутентичных аудиозаписей и общения с иностранцами.

Проблемная ситуация 3 (умения управления учебной деятельностью на уроке)

Прочтите цитату из книги Л.С. Андреевской-Левенстерн, О.Э. Михайловой («Методика преподавания французского языка», 1958, с. 73).

«Активное сознательное обучение опирается на самостоятельную работу учащихся. Самостоятельная работа имеет огромное значение в советской средней школе, о чём говорилось ещё в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Это объясняется тем, что самостоятельная работа – это творческий труд, а творческий труд – основа коммунистического общества».

Как вы оцениваете роль самостоятельной работы по иностранному языку в современной школе, и какие формы самостоятельной работы на уроках ИЯ наиболее эффективны?

Проблемная ситуация 4 (умения анализа обучающей деятельности)

Нередко учитель не согласен с тем, что его урок был оценен «не по достоинству». Почему так происходит? Что именно свидетельствует об эффективности урока иностранного языка?

Проблемная ситуация 5 (умения педагогического дизайна)

Цифровые образовательные ресурсы могут существенно разнообразить обучение иностранному языку, повысить мотивацию. Но систематично на уроке они не используются. Почему? И все ли ЦОР действительно эффективны и обеспечивают высокую результативность обучения?