

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи

ТАРИНОВА Наталья Владимировна

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ
ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО
ОТДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
КОСОЛАПОВА Лариса Александровна

Уфа – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	14
1.1. Сравнительный анализ заочной и дистанционной форм обучения студентов в педагогическом вузе.....	14
1.2. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике как условие повышения качества подготовки студентов педагогического вуза.....	36
1.3. Заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.....	63
Выводы по первой главе	76
Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКЕ НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА	80
2.1 Анализ условий и результатов обучения педагогике студентов заочного отделения	80
2.2 Организация заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода	98
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	119
Выводы по второй главе	130
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	133
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	140
ПРИЛОЖЕНИЯ	158

Введение

Актуальность исследования. Образование как одна из важнейших сфер человеческой деятельности обеспечивает формирование интеллектуального потенциала общества. Уровень образования в стране, состояние экономики, качество жизни людей зависят от уровня и темпов развития информационных технологий

Конституция РФ гарантирует права граждан на образование, но в настоящее время многие не могут получить высшее образование без отрыва от производства, так как проживают в удалении от ВУЗов; сложности создают: инвалидность студента, финансовое положение семьи.

Инновационное развитие образования требует использования новых технологий обучения, позволяющих без увеличения сроков обучения вести подготовку квалифицированных специалистов в условиях заочной формы обучения.

Вопросы образования и обучения постоянно находятся в поле зрения ученых: методы оптимизации и интенсификации процесса обучения исследованы Ю.К. Бабанским, Т.А. Ильиной, В.А. Сластениным; тенденции развития образования и современные технологии обучения изучаются О.Б. Даутовой, В.Л. Бениным, Л.В. Ведерниковой, А.П. Тряпицыной, Н.В. Чекалёвой, В.Е. Штейнбергом; проблемам истории, теории и этапам становления заочного образования посвящены работы М.Т. Громковой, Л.П. Давыдовой, И.Е. Зимакова; прогнозирование развития заочного образования представлено в работах Б.С. Гершунского, А.Я. Савельева, В.А. Трайнева; профессиональная подготовка и информатизация процесса обучения исследуются в работах А.И. Каптерева, Н.В. Кротовой.

Совершенствование профессиональной подготовки студентов-заочников в системе высшего профессионального образования ученые связывают, прежде всего, с выявлением имеющегося опыта профессиональной деятельности студентов, рассматривают особенности

обучения без отрыва от производства, создание условий для повышения качества обучения.

Вместе с тем, отмечается, что существующая система заочного обучения направлена в основном на репродуктивное усвоение знаний и умений. Решение проблем заочного обучения нередко связывают с развитием системы дистанционного обучения.

В Федеральной программе развития образования, принятая РФ на период 2011-2015гг., указано на дальнейшее развитие информационных технологий и дистанционного образования.

Теоретические основы дистанционного образования представлены в исследованиях А.А. Андреева, Н.Ю. Воловой, С.Н. Горычева, Ж.Н. Зайцевой, С.Л. Лобачева, Е.С. Полат, В.В. Попова, А.В.Хуторского. Переход от заочного обучения к дистанционному в современных условиях информатизации общества анализируют Н.А. Кокорев и М.А. Свешников. В своей работе В.И Овсянников проводит анализ сходства и различий дистанционного образования с заочным. Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения исследовано И. В. Кудиновым.

Ряд авторов (А.А. Андреев, О.П. Околелов, Э.Г. Скибицкий, Е.С. Полат, А.В. Хуторской) рассматривают дидактику и методику дистанционного обучения. Историко-педагогический анализ проблем становления и развития дистанционного обучения в России и за рубежом показал, что в настоящее время в мире накоплен определенный опыт реализации систем дистанционного обучения. (Е.С. Полат). При этом вне поля зрения остается специфика дистанционного обучения студентов-заочников, в частности, педагогические условия дистанционного обучения студентов-заочников ускоренной формы обучения с учетом задач повышения эффективности профессионального образования.

Исследования, выявляющие особенности обучения *педагогике* студентов заочного отделения, тем более - специфику дистанционного

обучения педагогике в ходе проведенного анализа не встретились. В целом, очевидно рассогласование потенциальных возможностей научного педагогического знания и возможности восприятия и применения этого объективного знания студентом-будущим учителем.

В современной отечественной педагогике реализуется подтвердившая свою эффективность *экспериментально-аналитическая* модель обучения педагогике, основанная на идее *многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория», поэтапного взаимопроникновения познавательной и практической педагогической деятельности* как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности (Л.А. Косолапова). Следует заметить, что отсутствуют работы, посвященные исследованию обучения педагогике в логике экспериментально-аналитического подхода в условиях заочно-дистанционного обучения.

Анализ научной литературы, изучение практики обучения педагогике студентов заочного отделения педагогического вуза позволили выделить **ряд противоречий** между:

- широким применением дистанционного обучения (его элементов) в практике заочного обучения и недостаточной разработанностью научных основ преподавания отдельных учебных дисциплин в данном режиме;

- изученностью общих особенностей заочного, дистанционного обучения студентов в вузе и недостаточно исследований по проблемам преподавания гуманитарных дисциплин в заочно-дистанционном режиме, в том числе – педагогики, в частности – экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов-заочников;

- необходимостью использования дистанционного обучения и недостаточной научной разработанностью таких методических условий, которые позволяют обеспечить готовность преподавателей вуза и студентов применять данные технологии при преподавании и изучении гуманитарных дисциплин, в частности - педагогики.

Необходимость решения данных противоречий определяет **проблему исследования**: каковы теоретические основы и методические условия заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода?

Актуальность и перспективность поставленной проблемы определили **тему исследования**: «Экспериментально-аналитическое обучение педагогике студентов заочного отделения педагогического вуза».

Цель исследования: выявить, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить эффективность заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.

Объектом исследования является процесс обучения педагогике студентов заочного отделения вуза.

Предмет исследования – теоретические основы и методические условия заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что обучение педагогике студентов в условиях заочного отделения педагогического вуза более эффективно, если:

– реализуется в логике экспериментально-аналитического обучения педагогике, ключевой особенностью которого является опора на *многократные вариативные взаимопереходы* «теория-практика» и «практика-теория»;

– система подготовки студентов основывается на принципах дистанционного обучения, таких как: открытой образовательной среды; сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса; интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов; индивидуализации и дифференциации педагогического образовательного процесса;

– уточнены содержание, технология и определены организационно-педагогические условия заочно-дистанционного обучения студентов педагогике в педагогическом вузе.

Исходя из цели и гипотезы, были определены **задачи исследования:**

1. На основе анализа педагогической литературы уточнить существенные характеристики дистанционного обучения и проанализировать возможность его эффективного применения при преподавании гуманитарных дисциплин, в частности - педагогики;

2. Выявить особенности экспериментально–аналитического обучения педагогике и возможности его использования в целях повышения качества подготовки выпускника вуза;

3. Выявить теоретические основы и педагогические условия заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода и в ходе опытно-поисковой работы проверить их эффективность;

4. Разработать рекомендации по организации заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.

Методы исследования:

С целью проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач использовались:

– теоретические – научный анализ и обобщение философской, социологической, педагогической и психологической литературы; сравнительный анализ литературы по проблеме обучения (в частности – педагогике) студентов заочного отделения педагогического вуза; анализ нормативных документов и учебных программ высшей школы; синтез; моделирование;

– эмпирические – изучение и анализ накопленного педагогического опыта по проблеме дистанционного обучения студентов; педагогическое

наблюдение; анкетирование; тестирование студентов; педагогический эксперимент по исследуемой теме;

- математические (среднее значение, коэффициент вариации).

Методологической основой исследования явились:

- фундаментальные работы в областях: методологии психолого-педагогических наук (Е.В. Бережнова, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, С.А.Вершинина, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.В. Краевский);

- личностный и деятельностный подход (Н.Л. Алексеев, З.И. Васильева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Е.В. Титова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская);

- системно-целостный подход (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Г.Д. Кириллова);

- компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.П. Тряпицына).

Теоретические основы исследования:

- теория и методика организации заочного образования, рассматриваемые в работах, С.М. Арлазарова, Е.П. Белозерцева, А.П. Давыдова, Ю.Г. Круглова, Г.И. Спижанкова;

- теоретические и практические исследования проблемы дистанционного образования (А.А. Андреев, Ю.Г. Круглов, В.И. Овсянников, Е.С. Полат, В.В. Попов, А.Н. Тихонов, А.В. Хуторской, С.А. Щенников);

- положения современной теории образования взрослых (С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, С.И.Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Г.С. Сухобская, Э. Торндайк) и преподавания в высшей школе (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, Н.А. Лабунская, В.А. Слостёнин);

- теоретические исследования проблем преподавания педагогики (Б.В. Авво, З.И. Васильева, С.И. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, П.Е. Решетников, Н.В.Савин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалёва) и экспериментально-аналитического обучения педагогике (Л.А. Косолапова).

Опытно-экспериментальной базой исследования послужил ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет» (с 23 декабря 2010г. ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»). Исследованием было охвачено 596 студентов: на констатирующем этапе -476 студентов, на этапе формирующего эксперимента – 120 студентов.

Основные этапы исследования.

Исследование проводилось с 2008 по 2013 гг. и включало в себя три этапа. **Первый этап** (2008-2009гг.). Изучалась философская, социологическая, педагогическая и психологическая литература, а также педагогические и методические работы по проблеме исследования. Составлена программа экспериментальной работы, конкретизирована тема исследования, выявлены существенные противоречия. Обоснована актуальность проблемы исследования и оценен уровень ее разработанности. Проведен констатирующий этап экспериментальной работы.

Второй этап (2009-2011гг.). Систематизирован эмпирический и теоретический материал. Разработана методика формирующего эксперимента. Уточнена логика экспериментально-аналитического обучения педагогике в условиях заочно-дистанционной организации обучения. Проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой предложены и апробирован диагностический инструментарий (анкета и тест) для оценки уровня остаточных знаний студентов, основанный на применении знаний для анализа и проектирования педагогического процесса. Полученные результаты обсуждались на конференциях, опубликованы в статьях.

Третий этап (2011-2013гг.). Осуществлялось описание хода опытно-экспериментальной работы, обработка, анализ и обобщение полученных в ходе исследования результатов, их сравнение с целью и задачами работы; оформление материалов исследования. Содержание данного этапа включало определение практической значимости, внедрение результатов исследования в практику высшей школы. Оформлена диссертационная работа.

Научная новизна данного исследования заключается в следующем:

– на основе системного анализа определены возможности и преимущества дистанционного обучения для преподавания гуманитарных дисциплин в вузе (в частности – педагогики), к которым относится оперативное взаимодействие преподаватель-студент и студент-студент, возможность организации дискуссии в режиме on-line;

– экспериментально-аналитическое обучение педагогике дополнено новыми научными данными об особенностях его реализации применительно к особенностям заочно-дистанционного обучения в педагогическом вузе: о совокупности принципов, форм организации обучения с использованием электронных средств, об алгоритмах взаимодействия преподаватель-студент;

– выявлены педагогические условия заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода (психологическая и инструментальная готовность студентов к дистанционному образовательному взаимодействию; оперативность взаимодействия преподаватель-студент, коммуникация студент-студент с использованием сети Интернет; использование методики преподавания, обеспечивающей *многократные вариативные взаимопереходы* «теория-практика» и «*практика-теория*»).

Теоретическая значимость выполненного исследования определяется следующим:

– определена сущность заочно-дистанционного обучения как взаимодействия преподавателя и студентов, при котором сочетается работа студентов во время сессий совместно с преподавателем (признак заочного обучения) и активное общение преподаватель-студент, студент-студент в логике дистанционного обучения в межсессионный период, осуществляемое с помощью электронных средств обучения на основе телекоммуникационных и информационных технологий в специфической образовательной среде с возможностью индивидуальной траектории обучения для обучаемого;

– выявленные совокупность принципов, формы организации обучения с использованием электронных средств, алгоритмы взаимодействия преподаватель-студент эффективные при заочно-дистанционном обучении в педагогическом вузе дополняют теоретические основы экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике, реализуемого в новом дидактическом контексте;

– обоснованы педагогические условия успешной реализации *экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов педагогического вуза в условиях заочно-дистанционного обучения* (педагогические, обеспечивающие взаимодействие преподаватель-студент, студент-студент; мотивационная и инструментальная готовность студентов к взаимодействию в дистанционном режиме; методика обучения, обеспечивающая *многократные вариативные* переходы теория-практика, *практика-теория* на основе использования специфических форм организации обучения, таких как on-line-форум, консультация при помощи web-камеры и др.).

Практическая значимость исследования:

– *заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода* внедряется на отделении заочного обучения педагогического вуза для обеспечения эффективности обучения;

– значимые положения диссертационного исследования применены и реализованы на практике в виде рабочей программы по педагогике, а также в виде индивидуальной программы «Преподаватель профильной школы», что позволило обеспечить высокие учебные результаты;

– разработан, внедрен и апробирован диагностический инструментарий для оценки уровня остаточных знаний по педагогике студентов старших курсов, основанный на применении знаний для анализа и проектирования педагогического процесса.

Положения, выносимые на защиту:

1. В условиях заочно-дистанционного обучения возможно и эффективно использование *экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике*, отличительная особенность которого состоит в использовании нескольких видов познавательной и практической педагогической деятельности для обеспечения *многократных вариативных* переходов «теория-практика» и «практика-теория» при условии *реализации соответствующей методики и электронных средств взаимодействия преподаватель-студент*.

2. Заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода реализуется с учетом *системы принципов*:

а) многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогике;

б) адекватности процесса преподавания педагогике культурному, научному, социальному, личностному контексту;

в) открытой образовательной среды;

г) сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса;

д) интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов;

е) индивидуализации и дифференциации педагогического сопровождения образовательного процесса.

3. Комплекс педагогических условий реализации модели *экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике в условиях заочно-дистанционного обучения* включает:

а) педагогическое обеспечение взаимодействия преподаватель-студент, студент-студент как системообразующего элемента педагогической системы дистанционного образования в вузе и значимого условия обучения студентов педагогике;

б) сформированность у студентов мотивационной и инструментальной (владение компьютером) готовности к дистанционному образовательному взаимодействию;

в) *методику обучения педагогике* студентов вуза по экспериментально-аналитической модели в условиях заочно-дистанционного обучения, которая ориентирована: на формирование системных личностно значимых педагогических знаний на основе рефлексии личного опыта; применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса и проектирования вариантов оптимального развития педагогического процесса (переход «теория-практика»); осуществление обратного перехода «практика-теория» посредством системного проведения учебных микроисследований, алгоритмизацию личного опыта практической педагогической деятельности.

4. Реализация *заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода* обеспечивает качество подготовки студентов, приближенное к результатам обучения на дневном отделении.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены:

– методологическими и теоретическими положениями работы, основанными на результатах современной науки и адекватными проблеме, цели, предмету и задачам исследования;

– выбором методов, соответствующих целям и задачам исследования;

– практическим доказательством основных теоретических положений в ходе проведенного эксперимента, а также качественным и количественным анализом полученного эмпирического материала;

– обработкой результатов исследования методами математической статистики с использованием вычислительной техники.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, совета естественнонаучного факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (2008-2013), проходила на протяжении всего периода исследования посредством публикаций, а также путем очного и заочного участия автора в международных, всероссийских и региональных научных и научно-практических конференциях: Пермь (2008, 2009, 2011, 2012), Казань (2011), Тюмень (2011), Варшава (2012), Москва (2012, 2013), Орел (2012), Чебоксары (2012); на олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество»: Санкт-Петербург (2009).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 185 источников, 8 приложений. Работа иллюстрирована 8 рисунками, 13 таблицами.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

1.1 Сравнительный анализ заочной и дистанционной форм обучения студентов в педагогическом вузе

В данном параграфе мы рассмотрим понятие «обучение» и, опираясь на основные признаки данной категории, сравним дневную, заочную, дистанционную формы обучения, обозначим их преимущества и ограничения. Выделим особенности процесса обучения гуманитарным дисциплинам, в частности, педагогике и проанализируем полноту условий, которые позволяет обеспечить та или иная форма обучения для эффективного обучения педагогике.

Как показал проведенный анализ научно-педагогической литературы, образ жизни современного человека повышает ценность гуманитарно-педагогического образования. Возникает потребность в существенных изменениях в системе профессионального образования, одним из главных направлений которых становится усиление внимания к личности, развитию ее профессионального потенциала.

Особую значимость приобрела проблема гуманитаризации образования, позволяющая сделать обучение основной частью формирования личности и способствующая развитию творческих в профессиональном плане специалистов.

В развитии гуманитарного образования в России выделялось несколько направлений: историческое, филологическое, культурологическое и др. В настоящее время выделяют еще одно - психолого-педагогическое.

Специфика педагогического образования состоит в направленности не только на профессиональную, но и на общекультурную гуманитарную подготовку студентов, которые углубляют свои знания о человеке, интегрируя знания по многим дисциплинам (история, литература и др.). Суть гуманитаризации состоит не столько в увеличении объема гуманитарных предметов, сколько в насыщении каждого предмета информацией о людях, которые формировали научное знание и о самом себе, как субъекте познания, в формировании посредством учебного предмета человека как личности. Все это способствует, в частности, повышению качества педагогического образования.

Курс «Педагогика» в педагогическом университете является важнейшей частью общей системы подготовки студентов. Данная дисциплина имеет целью вооружение будущих педагогов знаниями теоретических основ современной педагогической науки, а также компетенциями, необходимыми для эффективной организации образовательного процесса. Это курс, интегрирующий несколько научных педагогических дисциплин, обладающий существенным гуманитарным потенциалом, который призван заложить

основы педагогического мышления, сформировать способности осмысливать педагогическую действительность, научить студента принимать оптимальные решения в соответствии с закономерностями, принципами обучения и воспитания.

Обучение педагогике является обязательным в общей системе университетского педагогического образования, данная дисциплина включена в Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации.

Сущность базовой педагогической категории «обучение» достаточно полно охарактеризована в научной и учебной литературе. В соответствии с определением В.С. Безруковой, это – «процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся» [15,с.8]. И.Ф.Харламов полагает, что «обучение – это овладение знаниями, умениями, способами творческой деятельности, мировоззренческими идеями» [167,с.74]. Ильина Т.А. дает определение понятия «обучение» как целенаправленного процесса взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека [67]. «Обучение» — это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение – подтверждает Н.В. Бордовская [24,с.86]. В.С. Селиванов рассматривает «обучение» как «двусторонний процесс совместной, целенаправленной деятельности учеников и учителей по приобретению систематизированных знаний, умений, навыков» [140,с.34].

Анализ понятий «обучение», представленных в педагогической литературе, позволяет сделать вывод о том, что обучение – педагогический процесс, который характеризуется двусторонностью. С одной стороны педагог, который излагает материал на основе программы, а также руководит всем процессом; а с другой стороны – студенты, где данный процесс принимает характер овладения изучаемым материалом. Успешность

педагогического процесса будет зависеть от взаимодействия между обучающими и обучающимися. Данную особенность обучения нередко считают определяющей.

Объединяет представленные определения то, что все авторы рассматривают обучения как двусторонний процесс, однако в одних – явно прослеживается распределение ролей и деятельности (учитель передает, ученик усваивает), субъект-объектные отношения «учитель-ученик», а в других определениях мы видим, что деятельность сразу определяется как совместная, основанная на субъект-субъектных отношениях. В связи с этим, наиболее полно целям нашего исследования отвечает понятие В.С. Селиванова.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- двусторонний характер;
- совместная деятельность ученика и учителя;
- руководство со стороны учителя;
- специальная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- управление развитием и воспитанием учащихся.

От современного высшего учебного заведения требуется внедрение в процесс обучения новых подходов, моделей, гуманитарных технологий, обеспечивающих не столько информированность и общую эрудицию выпускника, сколько развитие общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных *компетенций* человека, получившего диплом о высшем образовании.

Традиционная организация заочного обучения на основе действующих государственных образовательных стандартов представляет собой усеченную по времени и содержанию форму очного обучения студентов, которое осуществляется по традиционным образовательным технологиям. Это, в

целом, похоже на сжатую дневную форму образования с меньшим количеством часов аудиторных занятий. Такой подход приводит к нарушению педагогического принципа единства содержания и формы организации обучения, что создает предпосылки, для снижения качества образования. Учебный план приобретает фрагментарный характер, на предметы общеобразовательного компонента отводится по 8 - 10 учебных часов, что делает заочное образование формальным и снижает мотивацию обучения у студентов.

Заочное обучение в России традиционно предполагает прямой контакт студентов и преподавателей. Обычно это происходит в период летней и зимней сессий, в виде установочных лекций. Когда студент-заочник уезжает домой, обучение продолжается, хотя прямое общение с преподавателем потеряно. Основные усилия заочных институтов и факультетов направлены на увеличение количества дней, которые студенты должны провести непосредственно в учебном заведении, и на совершенствование методов преподавания, используемых на занятии. При этом авторы (С.М. Арлазарова, С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) публикаций по проблемам заочного обучения отмечают, что работодатель не всегда готов в течение 6 лет отпускать своего сотрудника на сессии, которые составляют примерно 50 дней в году [8, 65].

В период между сессиями учебная деятельность студента-заочника ограничена работой с учебниками, учебными пособиями, учебно-методическими материалами вуза. Также студент-заочник обычно проживает в регионах, где отсутствуют крупные библиотеки со справочной литературой.

Как показывает анализ публикаций, в организации процесса заочного обучения не всегда учитываются следующие особенности:

- зрелый возраст студентов;
- большой разброс уровня знаний студентов, поступающих на заочные формы обучения;

– сжатые сроки обучения, поэтому педагог уплотняет и сокращает объем учебного материала, причем делает это преподаватель вуза произвольно, так что студенты одготипных вузов получают, практически, разное образование;

– самостоятельное усвоение студентом-заочником основной части учебной информации;

– слабая мотивация обучения;

– социально-экономические условия;

– отсутствие технологий для студентов заочного обучения;

– нехватка учебно-методической литературы и сложности ее получения студентами-заочниками;

– отсутствие направляющей роли преподавателя в межсессионный период;

– отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы и при этом - отсутствие постоянного контроля за ходом и результатами деятельности обучаемых [14, 65, 88, 102].

Таким образом, следует отметить противоречия существующей системы заочного образования:

– между ориентацией на высокий уровень подготовки специалистов и низким уровнем опорных знаний обучаемых;

– между усилением самостоятельной познавательной деятельностью студентов и отсутствием знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности;

– между необходимостью управления учебно-познавательной деятельностью студентов и невозможностью сделать это в межсессионный период.

Теория и методика организации заочного образования рассматривалась в работах Е.П. Белозерцева, Л.П. Давыдова. Исследователи (В.Н. Максимова, Г.Г. Недюрмагомедов, Р.В. Раджабова, Б.Н. Черкашин) приходят к выводу о том, что для заочного обучения необходимы адаптированные

государственные стандарты высшего профессионального образования, которые должны иметь свою специфику и строиться на иных научных основаниях для обеспечения качества заочной формы обучения студентов: введение укрупненных дидактических единиц, междисциплинарных проблем, интегрированных учебных курсов, общенаучных теорий, проектной деятельности, дистанционного обучения, усилении связи теории с практикой; технологий интенсификации учебного процесса, рационального использования учебного времени, профессионально-личностного саморазвития студентов и др.

В настоящее время наблюдается рост числа людей, желающих получить высшее образование. Одновременно становится больше и тех, кто не может это сделать в форме очного обучения. Это связано с финансовыми затруднениями и с физической невозможностью регулярного посещения занятий (удаленность университета, инвалидность). Как результат, наблюдается рост популярности заочного обучения как в России так и в странах Европы и Америки.

Анализ публикаций позволил ответить на следующие вопросы:

- 1) Каковы условия, процесс и результат дневного и заочного обучения студентов *в сравнении?*
- 2) В чём состоит отличие заочного обучения от дистанционного; правильно ли предположение о том, что заочно-дистанционное обучение можно *по качественным характеристикам* приравнять к дневному?
- 3) Насколько эффективно преподаются заочникам гуманитарные науки, в частности, педагогика; можно ли их преподавать дистанционно?

Чтобы выявить специфические черты дистанционного обучения, рассмотрим традиционные формы организации обучения.

Во-первых, выявим сходство и различия дневного и заочного форм обучения в педагогическом вузе (табл. 1).

**Сравнительный анализ процесса и условий
дневного и заочного обучения**

Аспект анализа	Сходство традиционных форм обучения (дневное и заочное)	Различия дневной и заочной форм обучения	
		Традиционное дневное обучение	Традиционное заочное обучение
1. Программа	Программа одинаковая, соответствует требованиям ГОС (ФГОС). <i>Цель обучения определена программой</i>	Большая часть учебной нагрузки (часов) отведена на аудиторную работу	Большая часть учебной нагрузки (часов) отведена на самостоятельную работу
2. Принципы обучения	Одинаковые	–	–
3. Методы обучения	Одинаковые	–	–
4. Средства обучения	Одинаковые	–	–
5. Особенности организации образовательного процесса	Время, отводимое на обучение – в среднем, 5 (4-6) лет	Полное погружение в образовательный процесс на протяжении 5 лет	Погружение в образовательный процесс только во время сессии
6. Совмещение обучения и работы	–	Обычно не работают	В основном, работают

7. Общение преподаватель-студент; студент-студент	Во время аудиторных занятий и сессий	Во время аудиторных занятий и сессий; ежедневно	Во время сессий, на аудиторных занятиях (2 раза в год)
8. Прохождение педагогической практики	Включена в программу обучения	Практика длится от 4-6 недель	Практика длится 5-10 дней
9. Момент поступления в ВУЗ	Поступают на одинаковых условиях	Сразу после школы, поступают легче, т.к. знания «свежие»	После окончания училища; после опыта работы; после рождения ребенка. Поступают сложнее, т.к. знания, полученные во время школьной учебы, забываются
10. Проходной балл (средний)	—	Выше, чем у студентов заочной формы обучения	Как правило, ниже, чем у студентов дневной формы обучения
11. Материальное положение студента	—	Как правило, зависят от родителей	Как правило, материально не зависят от родителей
12. Плата за обучение	Возможны бюджетная и внебюджетная формы	Оплата выше, чем на заочном обучении	Оплата ниже, чем при очном обучении

	обучения		
--	----------	--	--

Как показывает проведённый анализ, многие характеристики дневного и заочного обучения сходны, а именно: программа, соответствующая требованиям государственного стандарта; принципы, методы, средства обучения. Отличие заключается в том, что у студентов дневного отделения большая доля учебного времени отведена на аудиторную работу, а у студентов заочного отделения основной является самостоятельная работа. Нет постоянного контакта преподаватель-студент, студент-студент. Также «страдает» педагогическая практика: у студентов заочного обучения она сокращена на 3-5 недель.

Очевидно, что студенты заочного отделения по некоторым характеристикам (время, отводимое на образовательный процесс, совмещение обучения и работы, момент поступления в ВУЗ, средний проходной балл, плата за обучение) находятся в худшем положении, чем студенты дневного отделения.

Как отмечается в исследованиях (В.И. Овсянников А.В. Хуторской), одной из главных задач заочного обучения в России должно стать адекватное, гибкое и эффективное предоставление обучения в соответствии с конкретными потребностями различных категорий обучаемых [112, 172].

Предполагается, что программы обучения должны определяться, в основном, спросом: с изменением спроса адекватно меняются и программы. Исследователи проблем заочного обучения считают необходимым привести учебные материалы в соответствие с современным принципам обучения и особенностями различных аудиторий. Необходимо, чтобы удовлетворялись запросы студентов в отношении времени, места, частоты контактов с преподавателями, а также использовались наиболее современные и эффективные технологии обучения (А.А. Андреев, А.А. Вербицкий, Е.С. Полат, А.В. Хуторской, С.А. Щенников).

Для решения обозначенных задач требуется изменение форм заочного обучения, пересмотр старых представлений в отношении методики преподавания, практики проведения учебных сессий, внедрения в практику заочного обучения новых технических средств.

Возможно, больше сходства, чем отличий, у заочного и дистанционного обучения? Можно ли заочно-дистанционное обучение *по качественным характеристикам* приравнять к дневному?

Еще одной из причин увеличения количества людей, желающих получить образование *не* очно, является использование новых образовательных технологий, развитие сети Интернет и системы дистанционного обучения. В основе заочной и дистанционной формы получения высшего образования заложен один и тот же принцип – самообучение.

Особую актуальность вышесказанное приобретает применительно к обучению студентов заочного отделения.

Считается, что дистанционное обучение *зародилось* в начале 20 века в виде заочного обучения (А.В. Хуторской). Многие авторы (в частности, В.И. Овсянников) в своих работах пишут о том, что дистанционное обучение является *модифицированной* формой заочного обучения. Вместе с тем, ряд авторов (Е.С. Полат, В.И. Овсянников) высказывают мнение, что дистанционное обучение становится *альтернативой* заочной формы обучения, но лишенной его недостатков.

Термин «дистанционное обучение» последние годы прочно вошел в мировой педагогический тезаурус. Разные научные коллективы предлагают свои дефиниции терминов в области дистанционного обучения.

1) группы специалистов проекта Министерства образования [www.informika.ru] обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов.

1. 2) портал «Российское открытое образование» форма обучения, при которой преподаватель и обучаемые физически разделены во времени и / или пространстве, отличаются от заочной формы обучения применением дистанционных технологий [www.openet.ru].

3) лаборатории дистанционного обучения НОСО РАО

Форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами Интернет - технологий или другими средствами [159].

4) центр «Эйдос», А.В. Хуторской [www.eidos.techno.ru].

Обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.) имеют пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования

5) группы специалистов МЭСИ [www.iet.mesi.ru].

Технология обучения на расстоянии, при которой преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Ранее дистанционное обучение означало заочное обучение. Сейчас это-средство обучения, использующее кейс, ТВ и сетевые технологии обучения.

За рубежом используется два термина – «distance learning» (дистанционное обучение) и «distance education» (дистанционное образование). Первый термин используется чаще, в зарубежных странах принято говорить не о процессе образования, а о процессе обучения, т.е. получения знаний, умений и навыков в определенной предметной области. Основываясь на выше изложенном, мы также считаем более правильным употреблять в данном исследовании термин «дистанционное обучение». Образование-это целостный процесс становления личности, включающий в

себя: развитие, обучение и воспитание. В нашем случае, когда преподаватель и студент разделены большой территорией, очные встречи проходят редко (во время сессии), поэтому воспитание и развитие студентов уступают место приобретению студентом определенных знаний и умений.

На сегодняшний момент более популярным становится термин «online learning», т.е. «обучение через Интернет». Это связано, с доступностью сети Интернет. Некоторые исследователи называют дистанционное обучение модернизированной формой заочного обучения [7,с.101].

Г.С. Сиговцев и М.А. Чарута дают следующее определение: дистанционное образование - комплекс массовых образовательных услуг, оказываемых специальной информационной средой с помощью средств передачи учебно-методической информации на большие расстояния (телефон, радио, телевидение, спутниковая связь) [143,с.27].

«Дистанционное обучение - это процесс формирования знаний у субъекта обучения с использованием компьютерных технологий и средств телекоммуникации, которая обеспечивает интерактивный удаленный диалог обучаемого, находящегося в терминальном пункте обучения (возможно, по месту жительства), с центром обучения - вузом в соответствии с его индивидуальным графиком обучения, что позволяет контролировать результаты самостоятельной работы обучаемого и изменять режим компьютерного обучения в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемого» [48, с.67].

Определение, данное А.А. Андреевым, говорит о синтетической, интегральной, гуманистической форме обучения, которая базируется на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, необходимых для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [4].

Дистанционное обучение в разных источниках [46,48] рассматривается как новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента, как совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, как новая ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудиотехники, космической и оптоволоконной техники.

Е.С. Полат подчеркивает, что эта новая форма обучения не может быть совершенно автономной системой. Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим программам образования), тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой будут иными [129].

В данном исследовании за основу берется определение, сформированное коллективом авторов в рамках объединенного проекта, утвержденного приказом Минобразования РФ от 16 июня 2000г. № 1791 « О создании объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения» [116]. Дистанционное обучение-обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляют с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студента. Именно это определение взято за основу в данной работе.

Особенности дистанционного обучения освещены в исследованиях А.А. Андреева, Н.Ю. Воловой, Е.С. Полат. Авторы рассматривают дидактику и методику дистанционного обучения. Вместе с тем, специфика дистанционного обучения для студентов заочной формы обучения

педагогических специальностей, в частности при изучении курса «педагогика», не исследуются.

В работах последнего времени анализируется переход от заочного обучения к дистанционному, реализуемый в условиях информатизации общества (Н.А. Кокорев и М.А. Смешилов). В.И.Овсянников проводит анализ сходства и различий дистанционного образования и заочного обучения.

В наибольшей мере идея свободы и ответственности студента в процессе получения высшего образования реализуется в условиях *дистанционного обучения*, сущностные черты которого освещены в работах А.А. Андреева, Н.Ю. Воловой, В.В. Попова, Е.С. Полат, А.В. Хуторского.

Как отмечают исследователи, студенты становятся еще более свободны в выборе вуза, программы, времени обучения и места обучения. Каждый студент получает возможность самостоятельно определять сроки получения образования [113]. Традиционное взаимодействие «преподаватель-студент» меняется с появлением дистанционного обучения. Преподаватели и студенты общаются между собой с помощью технических средств. Как показывает анализ публикаций, исходя из вариативности и интенсивности использования технических средств, сегодня можно выделить две формы обучения в вузе: первая – обучение *с элементами* дистанционного обучения, вторая – собственно дистанционное обучение (табл.2).

Таблица 2

**Использование технических средств
при организации дистанционного обучения**

Технические средства	1. Обучение <i>с элементами</i> дистанционного обучения	2. Дистанционное обучение
1. Электронная почта	*	*
2. Чат		*
3. Видеосвязь		*
4. Видеоконференция		*

Самая распространенная – первая – форма взаимодействия «преподаватель-студент» мало отличается от традиционной формы обучения. Ведутся очные занятия, а самостоятельные и домашние задания студенты высылают преподавателю с помощью электронной почты. Не используется личный опыт учащихся, не стимулируется их активность.

При реализации второй формы обучения студенты активно обмениваются информацией, находят свой индивидуальный темп работы. Обучение происходит в реальном времени, в различных видах: чат, видеосвязь, видеоконференция и т.д. Студенты работают вместе, творчески, несмотря на расстояние между ними. Во время видеоконференцсвязи учитель и ученики видят друг друга, слышат. Студенты могут вступать в дискуссию, 3-4 человека могут говорить одновременно. Преподаватели могут также общаться со студентом и индивидуально, в текстовом чате. Характер общения может быть разный: индивидуальный и групповой.

Электронная почта используется для обмена и пересылки информации. Интерактивные возможности программ и систем доставки информации, используемые в системе дистанционного обучения, позволяют наладить и стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения [149]. В помощь всегда на сайте есть список литературы, которым можно воспользоваться. Имеется электронная библиотека.

Так, и для дистанционного образования, и для заочного обучения характерны:

- преобладание самостоятельной работы;
- отсутствие ограничения возраста студента (от 18 и старше);
- социальное равноправие;
- одновременный охват большого количества обучаемых;
- отсутствие «привязки» к месту проживания;
- возможность обучения без отрыва от производства;

– возможность обучения для нетрудоспособных, инвалидов, военных [65, 133].

Заочное обучение имеет наряду с недостатками ряд преимуществ. *Преимуществами заочного* обучения перед дистанционным являются:

- прямой контакт преподаватель-студент в ходе сессий;
- возможность изложить базовую часть материала на установочных занятиях (доступность, учёт особенностей аудитории);
- наличие условий для того, чтобы организовать самостоятельную работу с литературой;
- имеется возможность применять знания на практике;
- возможность выполнения лабораторных работ.

В целом, при заочном обучении организовано получение конкретной специальности по определенному учебному плану [133].

К *недостаткам* заочного обучения относительно дистанционного отнесены:

- отсутствие постоянной обратной связи между преподавателем и студентом;
- ограничение возможности получения консультаций весь учебный период;
- трудность промежуточного контроля;
- преобладание репродуктивных методов контроля, которые не соответствуют современной образовательной парадигме;
- большая роль внешнего стимулирования мотивации учения (усиление желания продолжать учение во время пребывания студента в университете и снижение - в межсессионный период);
- пересылка печатных материалов по почте не эффективна.

Положительные и отрицательные стороны присущи и дистанционному обучению [112].

Преимущества дистанционной формы обучения можно сгруппировать в три основных блока:

1) технологический (наличие электронной почты и/или веб-камеры позволяет получать информацию и общаться быстро и удобно, нет необходимости выходить на улицу; высокий интеллектуальный потенциал информационной среды; возможность проведения телеконференции в Интернете);

2) педагогический (устойчивая мотивация и активная познавательная деятельность каждого обеспечивается большим количеством разнообразных заданий, возможностью привлечения высококвалифицированных научно-педагогических кадров и специалистов из разных университетов, ежедневным индивидуальным общением преподаватель-студент);

3) организационный (обеспечение эффективной обратной связи, индивидуализация процесса обучения, одновременное обучение (по некоторым специальностям), обучение независимо от удаленности, демократичность - можно выбрать определенную систему курсов; экономичность).

В литературе отмечают также *недостатки*, осложняющие внедрение дистанционного обучения:

- недоверие некоторых потенциальных обучающихся к новым технологиям;
- отсутствие «живого» контакта преподаватель-студент;
- отсутствие Интернета (особенно в сельской местности);
- большие расходы (оплата за хорошо работающий модем, оплата за безлимитный Интернет);
- зависимость успешности обучения от технических навыков управления компьютером [37, 40, 131].

Таким образом, сравнительный анализ дневного, заочного и дистанционного обучения показывает, что благодаря своей универсальности дневная форма и сегодня лидирует в процессе обучения. Заочная форма обучения в России достаточно распространена; необходимо избавиться её от некоторых недостатков и сделать более современной. В этом поможет

дистанционное обучение, которое имеет ряд преимуществ перед заочным обучением. Наконец, дистанционная форма обучения приближена по некоторым параметрам (возможность больше времени отводить на учебу, регулярность общения преподаватель-студент, студент-студент; индивидуальный подход) к дневной. Как представляется, *заочно-дистанционное обучение* можно практически приравнять к дневной форме обучения; недостатки заочного обучения компенсируются возможностями дистанционного.

Как показывает анализ сайтов вузов РФ, первое место по использованию дистанционного обучения занимают экономические, технические специальности, а также лингвистика и психология, журналистика и юриспруденция.

Широко используется дистанционное обучение в таких ВУЗах, как Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова; Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана; Российский университет дружбы народов.

Каждым ВУЗом разрабатывается своя программа, которая зависит от материальной и технической базы ВУЗа.

Внедрение дистанционного обучения обуславливает необходимость подготовки преподавателей для нового вида работы: обучение разработке в новом формате лекций, семинаров, консультаций и т.д.

Все ли дисциплины можно преподавать дистанционно? Например, педагогику?

Как показал анализ предложений на рынке образовательных услуг, в вузах России используется дистанционное обучение по разным специальностям, в частности: менеджмент, маркетинг, бухучёт, экономика, управление персоналом. На сайтах в Интернете чаще всего указаны перечень изучаемых предметов, сроки и порядок обучения, его стоимость.

Чаще всего дистанционное обучение используется при изучении экономических дисциплин. Социальные и культурологические дисциплины

встретились примерно в 1% проанализированных программ дистанционного обучения, представленных на сайтах вузов РФ (соотношение социогуманитарных и экономических, технических программ составило 1:18).

Препятствием преподавания в дистанционной форме является тот факт, что гуманитарные знания не имеют четкого алгоритма, большое значение имеет собственное мнение исследователя и учащегося. В гуманитарных предметах преобладают вопросы, не имеющие однозначных ответов, их изучение предполагает столкновение различных мнений для определения собственной позиции, поэтому обучающемуся необходимы оппоненты, участники дискуссии.

Преподавание (очное, заочное, дистанционное) *гуманитарных наук, отражающих многообразие взглядов и культурно-исторического опыта решения вечных проблем, имеет* свою специфику [43, 44].

Как показывает анализ научных публикаций, процесс обучения социогуманитарным дисциплинам имеет следующие особенности:

- диалогический, проблемно-логический, рефлексивный подход к изложению теории;
- представление основных вопросов курса в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения;
- обращение к личному опыту изучающего педагогике, личностная ориентация обучения и личностный характер знаний;
- опора в большей мере на эмоциональную сферу личности, развитие в единстве нравственно-эмоциональной культуры и профессионального поведения будущего учителя;
- осуществление рефлексии на протяжении всего учебного процесса, на любых кратковременных этапах деятельности [80, 82].

Практикоориентированный характер науки «педагогика» проявляется в таких особенностях ее преподавания как учебного предмета:

- необходимость владения студентом достаточным количеством а) форм воспитательной и обучающей работы, б) алгоритмов взаимодействия с

детьми (в плане управления организаторской деятельностью детей, коммуникации в разных ситуациях, включая конфликтные) – как условия успешного конструирования образовательного процесса в разных средах, с разным контингентом обучающихся

- необходимость отработки профессионально значимых умений владения собственным психофизическим аппаратом;

- необходимость для будущих педагогов не только овладения базовыми знаниями и умениями в области педагогики, но и формирования собственной позиции по отношению к процессу образования школьников, приобретения опыта выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности;

- взаимопроникновение теории и практики на каждом этапе изучения педагогики [82].

Значимым для преподавания социо-гуманитарной практико-ориентированной дисциплины «педагогика» является отработка механизма взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория».

К сожалению, при традиционном преподавании педагогики обозначенные особенности должным образом не учитываются: ни в условиях дневной, ни, тем более, - заочной формы обучения.

Особенности преподавания гуманитарных наук *дистанционно* мало исследованы. Вместе с тем, можно предположить возможность применения дистанционного обучения к гуманитарным дисциплинам. Дистанционное обучение педагогике позволит открыть доступ студентам-заочникам к новым источникам информации (возможность использования видеофрагментов педагогического процесса), повысить эффективность самостоятельной работы, создаст новые возможности для творчества.

Таким образом, заочное обучение остается популярным и сегодня, но имеет свои недостатки (например: редкий контакт преподаватель-студент, студент-студент; отсутствие постоянной обратной связи; использование несовременных форм и методов контроля, отсутствие промежуточного

контроля и т.д.). Дистанционное обучение помогает преодолеть недостатки, характерные для заочного обучения.

Проведенный анализ показал, что сущностными характеристиками дистанционного обучения выступают технологические и организационные моменты: наличие электронной почты и/или веб-камеры; высокий интеллектуальный потенциал информационной среды; возможность проведения телеконференции в Интернете; обеспечение эффективной обратной связи; индивидуализация процесса обучения; одновременное обучение (по некоторым специальностям); обучение независимо от удаленности; демократичность - можно выбрать определенную систему курсов; экономичность.

Именно эти признаки позволяют компенсировать недостатки, характерные для заочного обучения, такие как отсутствие постоянной обратной связи между преподавателем и студентом; ограничение возможности получения консультаций весь учебный период; трудность промежуточного контроля; преобладание репродуктивных методов контроля, которые не соответствуют современной образовательной парадигме; большая роль внешнего стимулирования мотивации учения (усиление желания продолжать учение во время пребывания студента в университете и снижение - в межсессионный период); пересылка печатных материалов по почте не эффективна.

К педагогическим условиям эффективного применения дистанционного обучения относятся: устойчивая мотивация и активная познавательная деятельность каждого обеспечивается большим количеством разнообразных заданий, возможностью привлечения высококвалифицированных научно-педагогических кадров и специалистов из разных университетов, ежедневным индивидуальным общением преподаватель-студент. Проведенный анализ научных публикаций выявил недостаточное внимание ученых и практиков к исследованию особенностей *дистанционного* преподавания гуманитарных дисциплин. Особенности преподавания практикоориентированной

социогуманитарной научной дисциплины «педагогика» в большей степени соответствуют условия, создаваемые в дистанционном обучении по сравнению с традиционным заочным.

1.2. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике как условие повышения качества подготовки студентов педагогического вуза

В параграфе представлено обоснование условий, повышения качества подготовки студентов педагогического вуза при обучении педагогике, для чего мы рассмотрим следующие вопросы:

- что такое «компетенция» и «профессиональная компетенция учителя», «модель обучения педагогике»;
- какие виды моделей обучения педагогике используются в педагогическом вузе;
- в чем отличие «педагогической модели» от «экспериментально-аналитической модели» обучения педагогике.

Проблема совершенствования подготовки выпускников высшей школы обусловлена социально-культурными и экономическими изменениями в российском обществе. Предъявляются новые требования к качеству подготовки выпускников высшего профессионального образования. Основными целями профессионального образования, в соответствии с Концепцией модернизации российского образования являются:

- подготовка квалифицированного специалиста;
- конкурентоспособного на рынке труда;
- компетентного;
- способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов;
- готового к постоянному профессиональному росту.

В сентябре 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась к Болонскому процессу, основная цель и смысл которого взаимное сближение

всех звеньев высшего образования стран Европы и определение единых подходов к оценке «качества» образовательных программ вузов и их дипломов.

Качество подготовки современного выпускника ВПО РФ должно соответствовать требованиям рынка труда и контексту Болонского соглашения. Тем самым Россия подтвердила стремление к интеграции российского высшего образования в международную систему образования и модернизации образовательного процесса. В качестве главной задачи образовательной политики государства выдвигается создание условий для обеспечения гарантий высокого качества подготовки выпускников при сохранении фундаментальности высшего образования и его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, рынка труда, общества и государства.

Стратегические цели и задачи модернизации образования, отражающиеся в Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.: интеграция отечественной системы образования в европейскую образовательную систему, переход от массового образования к образованию, ориентированному на личностные особенности и способности каждого человека, компетентностный подход к высшему образованию, формирование духовно-нравственной личности, непрерывность образования в течении всей жизни человека; развитие дистанционного обучения.

Указанные цели соответствуют рекомендациям ЮНЕСКО и связаны с проблемами развития российского общества.

Системы образования в России и в других странах обнаруживают, в разной степени, свое несоответствие объективным требованиям нынешнего этапа общественного развития. Углубляется разрыв между растущими социальными потребностями в образовании и реальными возможностями их удовлетворения, это приводит к кризису образовательной системы.

Результатом высшего профессионального образования является выпускник - будущий специалист, обладающий набором профессиональных компетенций.

Тенденцию к изменениям сущности и структуры профессиональной деятельности учителя подтверждают основные параметры прогноза социально-экономического развития РФ на период до 2020-2030 годов, в котором будут внесены существенные изменения в образовательные стандарты.

Основой современных образовательных стандартов становится формирование ключевых компетенций современного человека:

- информационной (способность и готовность искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (готовность эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность) [81].

Понятие «компетенция» впервые стало употребляться в США в 60-е годы XX века в рамках деятельностного образования, целью которого было готовить специалистов, способных конкурировать на рынке труда. Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенция (competence and competencies). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «автономию» компетентности [185].

В 80-е годы XX века проблема компетенций начинает исследоваться в России.

Компетентностный подход ориентирует на систему повышения качества подготовки студентов педагогических вузов, которая бы отвечала

потребностям современного мирового рынка труда. Это попытка привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельность общества и, с другой - потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, культурного и политического саморазвития. Компетенции при компетентностном подходе выступают в качестве основных целей обучения, основным принципом современных систем высшего образования. Овладение общими и профессиональными компетенциями является важной задачей современной педагогической теории и практики.

Сущность компетентностного подхода исследуют такие авторы как: А.Л. Андреев, А.И. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.Н. Петров, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков.

Компетенции «способствуют сравнению и подтверждению степеней учебного заведения, содействуют разработке учебных программ, используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций» [16, с.97].

Одной из первостепенных задач при реализации компетентностного подхода является определение используемых понятий и терминов. В научных публикациях, посвященных этой теме, встречаются термины «компетенция», «компетентность».

И.А. Зимняя [64] пишет, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Многие авторы подчеркивают, что понятие компетентности шире понятия компетенции (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, А.В. Хуторской, Р.П. Мильруд и др.). Необходимо определить каждый из них.

В словаре «Профессиональное образование» С.М. Вишнякова дает ряд определений [32]:

Компетентность:

1) мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем;

2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом.

Компетенция:

1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа;

2) круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом.

Дж. Равен определяет компетентность как специальную способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области. Дж. Равен выделяет 37 относительно независимых компонентов компетентности, относящихся к разным сферам: когнитивной, эмоциональной, ценностной. Виды компетентности выделяются соответственно мотивированным способностям и соотносятся с ценностями. Компетенции в соответствии с этим определением считаются результатом учебного процесса [135] .

Как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников рассматривает компетенцию А.В. Хуторской, а компетентность - как обладание человеком соответствующей компетенцией [171].

В.И. Байденко выделяет следующие особенности [12], отличающие компетентность от традиционных понятий – знания, умения, навыки, опыт:

- ее интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

Ю.Г.Татур считает, что компетентность – это интегральное свойство, характеристика личности, показатель успешной деятельности [157].

Термин «компетенция» также вмещает в себя широкий спектр смыслов. «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [56,с.22]. Компетенция служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования [55].

По мнению В.Д. Шадрикова, термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Компетентность, как считает В.Д. Шадриков, это владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать, или решать что-либо [176].

А.В. Хуторской, Р.П. Мильруд рассматривают компетентность как личностную категорию, как комплекс компетенций, наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [171]. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

В.И. Байденко отмечает, что при рассмотрении компетентности как следствия овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. При рассмотрении компетенции, «на первый план выдвигаются вопросы ее структуры, составляющих компонентов и связей между ними» [13, с.76]. В целом,

подчеркивает автор, первый термин используется для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, а второй – для обозначения комплекса знаний, навыков, умений и соответствующих мотивационных и ценностных установок – то есть всего того, что делает специалиста «потенциально» компетентным [13].

Следует отметить, что компетентность специалиста с высшим образованием выступает как стремление и готовность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в профессиональной сфере. Следовательно, компетентность может рассматриваться как реальное обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности конкретной личности и зависящее от ее усилий. Исходя из этих соображений, полагаем, что компетентным можно стать только в профессиональной деятельности, овладев компетенциями, которые способны развиваться, совершенствоваться или, наоборот, полностью исчезать при отсутствии стимула к их проявлению. Таким образом, наиболее полно целям нашего исследования отвечает понятие «компетентность».

Теоретическими источниками разработки компетентностного подхода в российской педагогической и психологической науке можно считать работы, в которых рассматривается образование, ориентированное на освоение способов деятельности (И.Л. Лернер, В.В. Краевский, Г.Н. Щедровицкий). В этом понимании компетентности представляли по сравнению со знаниями, умениями и навыками новый результат.

Заложил основы компетентностного подхода в профессиональной подготовке учителей П.Ф. Каптерев. Он подразделял все качества личности педагога на объективные (степень знания учителем своего предмета, степень владения методологией науки и глубина его научных знаний, владение общими дидактическими и методическими принципами, способность проникать и комплексно воспринимать особенности детской психологии) и субъективные (педагогический талант, творчество) [69].

Данный подход позволяет привести образование в соответствие с потребностями рынка труда в компетентных специалистах, акцентирует внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается способность человека адекватно действовать в проблемных ситуациях.

По мнению Т.М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью педагога понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности педагога. Компетентность педагога трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

В исследовании Т.М. Сорокиной понятие профессиональная компетенция учителя трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [148].

В.Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности». Однако он подчёркивает то, что ещё часты случаи отождествления рассматриваемого понятия с понятием «компетенция». По его мнению, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [28].

Под психолого-педагогической компетентностью учителя М.И. Лукьянова понимает совокупность определённых качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в

образовательном процессе. В качестве компонентов психолого-педагогической компетентности она рассматривает блоки психолого-педагогических ориентаций [99].

Результатом педагогической подготовки и преподавания педагогики в частности рассматривается *профессиональная компетентность учителя* - интегральная характеристика, определяющая способность (готовность) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [82].

Профессиональная компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, развивающихся одновременно, формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста.

Компетентность проявляется в органичном единстве с *ценностями* человека, предполагает умение осуществлять *выбор*, исходя из адекватной *оценки* себя в *конкретной ситуации*. В условиях постоянно изменяющегося мира невозможно сформировать компетентность на весь период профессиональной карьеры, следовательно, речь может идти о *постоянном* повышении профессиональной компетентности, профессиональном развитии. Иными словами, компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. При этом компетентным считается педагог, ориентированный не на преподаваемый предмет, а на ребенка, на развитие личности ученика средствами преподаваемого предмета.

Новые ориентиры обучения в высшей школе, изменение методологии профессиональной подготовки определяют необходимость разработки и реализации новых моделей обучения студентов.

Понятие «модель» в педагогике используется в работах С.И. Змеёвым, В.А. Козыревым, Л.А. Косолаповой и др. Говоря о модели обучения, мы

имеем в виду систематизированный комплекс параметров процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства, результат и источники обучения.

Модель отражает организацию педагогического процесса. Как верно отмечает Э.Н. Гусинский, вероятность получения вполне точного и полностью формализованного знания в принципе отсутствует, а поэтому понятие истины в XX в. постепенно стало уступать понятию модели [45].

Модель (в широком понимании) — образ (в т. ч. условный или мысленный — изображение, описание, схема, чертёж, график, план, карта) [23].

В широком понимании - термин модель означает образец, пример, образ, конструкцию, которые отображают и выражают определенные концептуальные связи частей целого и тем самым служат основанием для организации педагогической деятельности.

Говоря о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения [71].

В педагогическом вузе используется несколько видов моделей обучения педагогике:

1) эмпирическая модель обучения педагогике обеспечивает формирование эмпирических (частных) знаний, конкретных (ситуативных) умений, опирающихся на личный опыт студентов.

2) учебная модель предполагает, что в процессе учебно – познавательной деятельности ставится и решается только задача формирования знаний, в период педагогической практики – только задача формирования умений и навыков, преобладает информационный метод изложения знаний.

3) практикоориентированная модель, предполагает чередование деятельности учебно – познавательной и учебно – профессиональной. Цель

данной модели – соотнесение теоретических знаний с реальной школьной действительностью.

4) «квазипрофессиональная» модель, с одной стороны предполагает игровое моделирование профессиональной деятельности для иллюстрации изученной теории, с другой стороны связана с установкой на формирование не эмпирического, а научно – педагогического мышления студента – будущего учителя, его личной позиции по отношению получаемым знаниям, субъектной позиции в профессиональной деятельности, целенаправленным формированием рефлексивных, организаторских, коммуникативных, дидактических и др. у5) эвристическая модель обеспечивает активность студентов в процессе обучения педагогике благодаря использованию технологии решения педагогических задач [150], это позволяет приблизить учебно – познавательную деятельность к профессиональной, формировать научно – педагогический стиль мышления, отрабатывать умения творческого решения исследовательских задач благодаря дискуссионному методу, своеобразному проигрыванию ситуаций на теоретическом уровне.

6) рефлексивная модель, позволяет продуктивно решать противоречие между отчужденностью объективного знания и субъективным характером педагогической деятельности, стимулировать саморазвитие педагога, включая процессы поиска необходимого педагогического знания и целенаправленной отработки недостаточно сформированных умений.

7) личностно – практическая модель, в соответствии с данной моделью, основная информация представляется студентам словесно и графически, в виде моделей, схем, предлагается список основной литературы для самостоятельного изучения.

8) антропосоциальная модель, в ней делается акцент на прикладном характере педагогических знаний, не ставится целью, но фактически обеспечивается развитие конкретности, прогностичности, рефлексивности мышления, характерных для научного стиля педагогического мышления.

9) самообразовательная модель основана на использовании возможностей самообразования.

Данные модели обучения педагогике опираются на многообразие видов познавательной и практической педагогической деятельности, предполагающих разную степень субъективности студента в процессе изучения педагогике [82].

В работах Л.А. Косолаповой [78, 82] научно обоснована модель обучения педагогике в педагогическом вузе, основанная на идеях системности, целостности, дополнительности, самоорганизации – экспериментально-аналитическая модель обучения педагогике.

Наряду с представленной, существует классификация моделей обучения, предлагаемая С.И. Змеёвым [65], включающая модели педагогическую (основанную на идее «детовожждения») и андрагогическую, которая предполагает обучение человека по мере его роста и развития, аккумуляцию жизненного опыта, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей.

Проведем сравнительный анализ педагогической и экспериментально-аналитической моделей обучения студентов педагогике в педагогическом вузе.

В педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы, методы, средства обучения. В силу объективных фактов (не сформированность личности, зависимость экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на диагностику, создание условий, планирование, оценивание и коррекцию процесса обучения (поэтому его называют обучаемым). Его участие в реализации процесса обучения в силу

тех же причин достаточно пассивно: ведь основная роль-восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим [65].

Актуальность разработки новой модели обучения педагогике обуславливается как внешними (социальными) обстоятельствами, так и внутренними причинами – уровнем развития и подходами к рассмотрению базовой научной дисциплины. Коррекции подлежат как цель и ожидаемый результат обучения педагогике, так и остальные элементы динамической неравновесной системы, в качестве которой может быть рассмотрен данный процесс, включая источники и механизмы ее развития и саморазвития [82].

В соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения педагогике, процесс обучения педагогике как учебного предмета (учитывая гуманитарный, полипарадигмальный и при этом концептуально-нормативный характер педагогике как науки) должен быть *нацелен на отработку умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) в антропоориентированном педагогическом процессе*. Реализация данной цели обучения педагогике позволит выпускнику педагогического вуза включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории и собственных профессионально-личностных ресурсов, что характеризует современного компетентного специалиста и члена постиндустриального общества [82].

В педагогической модели обучаемый полностью зависит от преподавателя, который и определяет, что и как должно быть изучено, т.е. цели, содержание и результаты обучения. Ощущая себя зависимым, несамостоятельным, подчиненным, обучаемый в педагогической модели принципиально не может быть активным участником процесса обучения. Его роль и деятельность пассивны, направлены на восприятие [65].

В экспериментально-аналитической модели все построено таким образом, что студент самостоятельно формирует обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применяет его в разных ситуациях педагогического процесса, развивает научно-педагогическое мышление, мировоззрение, что способствует проявлению педагогического мастерства и стимулирует профессионально-педагогическое саморазвитие.

В педагогической же модели главным является преподаватель, поэтому вся деятельность студента строится по представляемому обучающим образцу.

Реализация экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики предполагает использование *технологии поэтапного взаимопроникновения познавательной и практической педагогической деятельности как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности.*

Данная технология предполагает опору на такие виды познавательной деятельности как

- 1) квази-исследовательская;
- 2) учебно-исследовательская;
- 3) рефлексивная как основа самопознания;
- 4) самообразование;

а также на такие виды практической педагогической деятельности как:

- 5) предыдущая быденная жизнедеятельность;
- 6) учебно-игровая (квази-профессиональная);
- 7) учебно-профессиональная;
- 8) профессионально-исследовательская;
- 9) самосовершенствование.

Наряду с обозначенными видами деятельности, являющимися значимыми при реализации экспериментально-аналитической модели преподавания педагогики, как дополнительные (вспомогательные)

используются также следующие виды познавательной и практической педагогической деятельности:

- познавательная (эвристическая);
- учебно-познавательная (воспроизводящая);
- научно-исследовательская;
- профессиональная;
- профессиональная (инновационная);
- досуговая (внеучебная, общественно-полезная);
- естественное повседневное взаимодействие с людьми;
- предыдущая профессиональная деятельность.

Каждый из видов деятельности развивается от курса к курсу с точки зрения содержания, развития активности студентов на каждом этапе деятельности, от целеполагания до анализа результатов).

Рассмотрим каждый вид деятельности:

Учебно-исследовательская (познавательная) деятельность развивается в процессе проведения педагогических микроисследований. Сложность микроисследований постепенно увеличивается. *На первом этапе* экспериментально-аналитического преподавания педагогики это опрос: трех респондентов – школьника, взрослого человека, пожилого человека – по двум вопросам, позволяющим выяснить, на чем основан и в чем проявляется авторитет авторитетного педагога, что связано с изучением раздела «Введение в педагогическую деятельность». *На втором этапе:* студентам предлагается индивидуально выполнить на выбор микроисследование. Тематика, цель и задачи исследования, диагностические методики и список литературы подобраны преподавателем. Задание выполняется студентом самостоятельно. Затем усложняется форма учебного исследования, на педагогической практике в школе, позволяет интегрировать учебно-исследовательскую и учебно-профессиональную деятельности. *На третьем этапе* микроисследование проводится по проблемам дидактики. По сложности и организации оно такое же как микроисследование на втором этапе. Для

закрепления восприятия исследования как части профессиональной деятельности педагога, результаты учебных исследований защищаются в школе, где работала группа студентов на мини-конференции по итогам практики.

Работа над микроисследованием предполагает большую самостоятельную работу студентов: подбор диагностических методик, теоретической литературы по проблеме.

Используется комплекс методов эмпирического и творческого исследования.

Квази-исследовательская (учебно-познавательная) деятельность предполагает формирование системного педагогического знания, каким, как представляется, являются понятия «педагогическое мастерство». Основой выступает жизненный опыт студентов, который затем систематизируется, анализируется и накладывается на теоретический материал. Формы учебно-познавательной деятельности: экскурсии в школы, семинары, проблемные лекции, мозговой штурм, анализ фрагмента педагогического процесса. Методы: анализ педагогических феноменов (реальных или из методических и художественных текстах, в видеозаписи), предоставление педагогических понятий через текст, образ, символ.

Рефлексивная деятельность касается детских воспоминаний студентов, их опыта учебной и внеучебной деятельности, методов воспитания применяемых по отношению к ним их родителями и т.п. Рефлексивная деятельность осуществляется через проведение на первом этапе экспериментально-аналитического преподавания педагогики практикума «Какой я?», организацию фестиваля мини-спектаклей «Мое педагогическое кредо» (факультетский и университетский туры), «издание» каждым студентом собственной книжечки с аналогичным названием; в форме мини-беседы в ходе аудиторных занятий. Развитие рефлексивной деятельности заключается в снятии барьеров, легкости включения в преподавательскую деятельность, сформированность навыка осуществления процедур рефлексии.

Формы организации: мини-беседы, анкетирование, индивидуальные задания рефлексивного характера. Методы: рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта, проектирование собственной педагогической деятельности.

Самообразование как познавательная деятельность, полностью осуществляемая студентом становится ведущей на третьем и четвертом этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Основой является: сформированность информационной компетенции студента, навыков самостоятельной работы; отсутствие барьеров (страха) перед специальной педагогической терминологией, популярными и научными педагогическими текстами; потребность в новых знаниях для удовлетворения познавательного интереса и более эффективного решения практических педагогических задач. Формы самостоятельной работы: подготовка сообщений, рефератов. Методы: активное слушание, дискуссия, анализ педагогической литературы.

На начальных этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики отсутствие профессионального опыта практической педагогической деятельности у большинства студентов снижает уровень мотивации освоения практикоориентированного педагогического знания, компенсация отсутствующего опыта является одной из задач преподавателя на всех этапах преподавания педагогики. Поэтому важно использовать все многообразие видов практической педагогической деятельности [82].

Предыдущая быденная деятельность эквивалента практической педагогической деятельности и имеет на данных этапах большое значение, когда у подавляющего большинства студентов еще не сформирован собственный опыт профессиональной деятельности. Именно детские впечатления о педагогическом процессе, в котором студент участвовал в роли воспитуемого и обучаемого, становятся предметом рефлексии, феноменом, анализируемым в процессе формирования педагогических понятий (цель, принципы, метод, содержание, среда обучения и воспитания, концепция

воспитания/обучения и других). На третьем и четвертом этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики детские впечатления, стереотипы рефлексированы с целью их принятия или отрицания в процессе формирования собственного стиля педагогической деятельности и общения. Иными словами, предыдущая обыденная жизнедеятельность может выступать барьером профессионального становления студента и ее активное включение в процесс экспериментально-аналитического преподавания педагогики позволяет использовать положительный потенциал и нейтрализовать возможное негативное влияние детских впечатлений. Формы организации: рефлексивные задания. Методы: рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта.

Квази-профессиональная деятельность (игровое моделирование), используются следующие формы работы: мини-ситуации, решаемые в контексте рассмотрения теоретических вопросов качестве примера-иллюстрации, и ролевые игры по конструированию будущей практической педагогической деятельности. Развивают важные для педагогической деятельности умения целеполагания, самоорганизации, взаимо- и самооценки. Методы: игровое моделирование и анализ педагогической ситуации.

Учебно-профессиональная деятельность становится средством освоения педагогической теории, если организуется не на основе копирования действий учителя-руководителя практики, а как продолжение учебного процесса в вузе. Составление характеристики класса, формулирование проблем класса, педагогические цели и задачи студента на период педагогической практики, самоанализ групповой анализ урока и внеклассного мероприятия. Формы организации: педагогическая практика. Методы: моделирование и проектирование, осуществление, анализ собственной педагогической деятельности.

Самосовершенствование студента как педагога выступает в сравнении проектируемого уровня проявления педагогического мастерства (мини-

сочинения перед практикой) и реально проявленного в практической деятельности путем рефлексии (дневник педагогических наблюдений, мини-сочинения-отчеты), сравнения самооценки и экспертной оценки (карта-схема оценки уровня педагогического мастерства студента-практиканта в баллах). По итогам любого периода практической педагогической деятельности студента (проведение лабораторного занятия в школе, летней практики в оздоровительном лагере – университетский компонент учебного плана, учебно-методической и стажерской практики) предполагается определение каждым студентом перспектив работы над собой исходя из анализа уровня достигнутых результатов. Поскольку самосовершенствование, как и всякий само-процесс, не терпит внешнего вмешательства, данный вид деятельности предполагает создание доверительных отношений со студентами, корректность преподавателя, отсутствие любых форм оценивания представленных рефлексивных материалов. Формы организации: рефлексивные задания, портфолио. Методы: рефлексия и анализ приобретаемого педагогического опыта [78].

Профессионально-исследовательская деятельность заключается в рассмотрении потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации, использования новых коммуникативных и организационно-деятельностных технологий для эффективного решения возникшей практической проблемы.

Освоение алгоритма профессионально-исследовательской деятельности в ходе стажерской практики является показателем сформированности механизма взаимоперехода теория-практика, практика-теория и, соответственно, успешности реализации *технологии поэтапного взаимопроникновения* познавательной и практической педагогической деятельности как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности. Формы: работа в образовательном учреждении. Методы: комплекс методов эмпирического и теоретического

исследования, осмысление потока проблемных ситуаций, поиск новой теоретической информации для эффективного решения проблемы.

Научно-исследовательская деятельность выступает дополнительной при организации обучения в вузе. Это выполнение отдельными студентами курсовых и выпускных квалификационных работ, обладающих определенной научной новизной. Выявление студентов, имеющих склонность к научной деятельности, традиционно является задачей преподавателей высшей школы. Методы: комплекс методов эмпирического и теоретического исследования, выявление и целенаправленное решение объективно существующей в педагогической науке и обнаруживающей себя в педагогической практике проблемы.

Внеучебную досуговую деятельность можно считать эквивалентом практической педагогической деятельности. Она может быть представлена серией профессионально-ориентированных конкурсов («Мое педагогическое кредо», «Летний фейерверк», «Лучший студент ПГГПУ»), олимпиадой по педагогике, организуемыми кафедрой педагогики совместно с отделом внеучебной работы вуза. Эти мероприятия соотнесены с учебным планом по педагогике и позволяют применить изученную теорию в нестандартной ситуации, способствуют повышению эмоциональной привлекательности педагогической теории и профессионально-педагогической деятельности в целом. Внеучебная общественно полезная деятельность осуществляется через работу педагогических отрядов, волонтерских групп, общественных организаций в детских домах, через организацию социально-педагогического просвещения. Формы организации: фестиваль мини-спектаклей, конкурс вожатского мастерства или ораторского искусства, олимпиада по педагогике. Методы: ценностно-смысловое самоопределение в педагогической деятельности. Осуществление практической педагогической деятельности во внеучебное время, ее анализ [78].

Внеучебно досуговая и внеучебная общественно полезная деятельности применимы только для студентов дневного отделения.

Естественное повседневное взаимодействие с людьми выступает эквивалентом практической педагогической деятельности, соотношенным не с прошлым опытом, а с настоящим временем и поэтому, поддающимся коррекции исходя из пополняющихся педагогических знаний. Студенты по желанию могут воспользоваться возможностями естественного повседневного взаимодействия с людьми для отработки элементов педагогической техники, технологий коммуникативной и организаторской деятельности. Формы организации: рефлексивные задания. Методы: рефлексия и проектирование повседневного взаимодействия с людьми разного возраста с опорой на закономерности педагогической деятельности.

Предыдущая профессиональная деятельность включается в образовательный процесс, если в группе есть студенты-носители профессионального опыта. Некоторые студенты работают в образовательном учреждении на момент обучения в вузе. Такие студенты с одной стороны становятся экспертами при решении проблемных ситуаций, организаторами ролевых игр, с другой – нуждаются в консультировании по проблемам, возникающим в профессиональной деятельности и общении. Опыт студентов-«стажистов» существенно обогащает совокупное педагогическое знание однокурсников. Формы организации: рефлексивные задания. Методы: рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта.

Включение студентов в продуманную систему развивающихся деятельностей способствует отработке взаимоперехода «теория-практика» и «практика-теория», обеспечивает формирование системного (научного) и вместе с тем личностного, применимого на практике знания, являющегося основой профессиональной компетентности будущего педагога. На разных этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогики более значимыми становятся разные виды деятельности, за исключением рефлексивной деятельности, которая сохраняет значение на протяжении всего периода вузовского обучения.

Актуальность разработки новой модели преподавания педагогики обусловлена также отмечаемым по-прежнему рассогласованием между теорией и практикой, когда или в практической деятельности остаются не востребованными открытые в теории закономерности, хотя как раз их применение является решением мучающих практиков проблем, или, наоборот, практика, обеспечивающая высокие результаты не в состоянии объяснить обусловившую их закономерность, а следовательно – эффективно транслировать полученный опыт. При этом, теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного знания/действия такой практикоориентированной науки как педагогика, что должно стать *концептуальной основой* процесса преподавания педагогики, обусловить *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности*; именно единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой, соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности.

Исходя из указанных обстоятельств, цель преподавания педагогики должна быть определена, во-первых, в рамках социальных ожиданий к современному успешному члену общества, выпускнику высшей школы, современному учителю: подготовка образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, не нуждающегося в контроле извне, готового действовать в ситуациях неопределенности постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения.

Цель преподавания педагогики может быть скорректирована, во-вторых, с учетом уровня развития педагогики как научной дисциплины, которая являясь практикоориентированной гуманитарной наукой, позволяет адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное

педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс исходя из ожидаемого результата, и в связи с этим, повысить эффективность соответствующей социальной практики.

Студент по мере своего роста и развития накапливает значительный опыт, который используется в качестве источника обучения как самого студента, так и других людей.

В педагогической же модели готовность обучающегося к учению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества и т.д. Главной его задачей становится создание искусственной модели [69].

В экспериментально-аналитической модели преподаватель постоянно привлекает студента к определению лично значимой цели обучения, предлагает критерии и необходимые средства оценки и самооценки, что стимулирует внутреннюю мотивацию.

В логике *педагогической* модели студенты ориентированы на получение большого количества знаний. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества материала, зачастую, без связи с практической деятельностью.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике ориентировано, на многократное вариативное повторение, отработку *перехода* «педагогическая мысль – действие – мысль» как основной механизм преподавания педагогики, что является важной отличительной чертой данного подхода от традиционного. *Мысль* в данном контексте предполагает анализ образовательной ситуации, рефлексию, прогнозирование и проектирование (с опорой на имеющиеся знания) образовательного процесса, обеспечивающего развитие, воспитание, обучение, социализацию ребенка, а также саморазвитие в профессиональной деятельности, т.е. своеобразный «переход к теории». *Действие* (педагогическая деятельность) в данном контексте рассматривается как насыщенное процедурами диагностики,

основанное на знании закономерностей *взаимодействие взрослого и ребенка в разных видах деятельности*, включая познавательную (переход к практике).

Необходимость позитивных изменений в ситуации практической педагогической деятельности обуславливает готовность к *аналитическому* рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания. Осознание педагогических закономерностей стимулирует самообразовательную деятельность субъекта изучения педагогики и потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности.

То есть преподавание/изучение педагогики не может быть иным, нежели как *экспериментальным* и одновременно *аналитическим*, опирающимся на взаимодополняемость, взаимопереходы теории и практики (деятельностей познавательной и практической педагогической), сопровождаемые рефлексией.

Результаты проведенного теоретического анализа представлены в табл.3.

Мы видим отличительные особенности экспериментально-аналитической модели обучения по сравнению с педагогической в соответствии с основными параметрами процесса обучения.

**Анализ «педагогической» и «экспериментально-аналитической»
моделей обучения педагогике**

Параметры	Педагогическая модель	Экспериментально-аналитическая модель
Цель	Формирование знаний, умений, навыков, познавательной самостоятельности, индивидуальности личности	Самостоятельное формирование обобщенного индивидуализированного педагогического знания и умения творчески применять его сообразно ситуации
Содержание обучения	Учебный план, учебные программы, учебная литература – определяется документами утвержденными Министерством образования; стандартами	Базовые категории педагогики, педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), умения творческой познавательной деятельности, базовые (нормативные) педагогические умения, рефлексивные умения; личный педагогический и жизненный опыт студента, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач (что выявляется и используется)

		преподавателем при организации процесса формирования научного педагогического знания)
Форма	Лекция, рекомендованное чтение, телевизионные передачи	Формы <i>проблемного</i> (проблемные лекция, семинар), <i>интерактивного</i> (практикум, мозговой штурм), <i>контекстного</i> (ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), <i>рефлексивного</i> (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) <i>обучения</i> , проведение <i>микроисследования</i>
Взаимодействие студент - преподаватель	Двусторонний характер обучения: деятельность педагога как преподавания – деятельность учащихся как учение.	Активное совместное взаимодействие
Деятельность	Руководство со стороны преподавателя по формированию ЗУН	Личностно-деловой: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержка любых учебных

		инициатив и <i>практических</i> педагогических профессиональных проб студентов
Диагностика	Осуществляется педагогом	Совместная

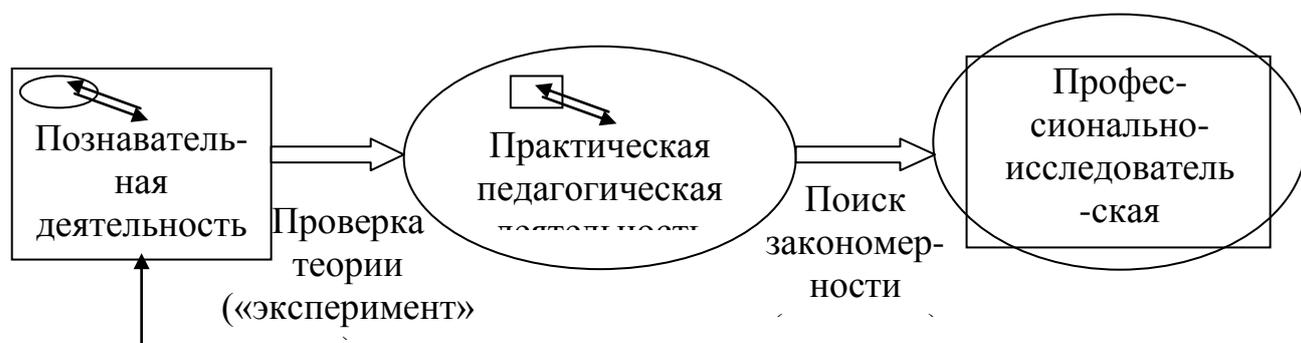


Рис.1 Условные обозначения - теория - практика

Основу обучения педагогике в вузе составляет все же традиционное «педагогическое» обучение, которое ориентировано на реализацию одного перехода «теория - практика» [82]. Изучение педагогической теории отделено от педагогической практики в школе несколькими семестрами. В результате теория и практика не связаны между собой (рис.1).

Такой разрыв позволяет сократить инновационная модель и разработанная на её основе новая технология – экспериментально-аналитическое обучение педагогике. Механизмом её является многократные вариативные взаимопереходы «теория-практика», «практика-теория». Основой процесса обучения педагогике признается *не чередованием* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогике, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности;* именно единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогике, когда одна операция предпринимается ради другой, соответствует логике преподавания педагогике.

Таким образом, экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике адекватно сущности одноименной практикоориентированной социогуманитарной научной дисциплины, предполагает развитие субъектной позиции студентов, подтвердила свою эффективность в условиях дневной формы обучения [82]. Использование данного подхода формирует базовые профессиональные компетенции будущих учителей. Вместе с тем, возможность и эффективность использования данной модели при обучении студентов заочного отделения не была проверена экспериментально.

1.3 Заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода

Данный параграф направлен на то, чтобы ответить на вопрос: меняется ли цель, принципы, содержание, методика, организация экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике при его осуществлении в заочно-дистанционном режиме.

Как было отмечено в предыдущем параграфе, в современной отечественной педагогике реализуется новый подход к обучению педагогике – экспериментально-аналитический, основанный на идее многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория» и взаимопроникновения практической педагогической и познавательной деятельности (Л.А. Косолапова). Логика и методика преподавания учебной дисциплины традиционно определяются существующими технологиями обучения в средней, опытом и технологиями преподавания в высшей школе, тогда как, *в соответствии с экспериментально-аналитическим подходом, должны быть адекватны сущности социогуманитарной практикоориентированной базовой науки «педагогика», логике ее развития, методам и технике научных исследований* [82]. Автором доказано, что экспериментально-аналитическое обучение педагогике может быть реализовано в качестве системной гуманитарной технологии,

обеспечивающей эффективную реализацию компетентного подхода в условиях динамично меняющегося мира, стимулирующей формирование готовности будущего педагога к саморазвитию в контексте профессиональной деятельности.

Зимняя И.А. дает несколько определений данному понятию: «По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия обучения» — он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [63].

Вместе с тем, нами не обнаружено исследований, выявляющих особенности обучения *педагогике* студентов заочного отделения, в частности - специфику *дистанционного обучения педагогике*, возможности организации заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.

Мы предположили: особенности экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике таковы, что его применение в преподавании педагогике на заочном отделении обуславливает необходимость более масштабного и системного использования возможностей дистанционного обучения.

Для изучения студентами такого предмета, как «педагогика» необходимо постоянное общение. Экспериментально-аналитическое обучение построено на общении, но в условиях заочного обучения данная существенная характеристика не находит подкрепления в условиях процесса обучения. Исправить это положение позволяет дистанционное обучение.

Следует подчеркнуть, что в отечественных вузах доминирует заочное обучение, имеющее, как было отмечено в параграфе 1.1., серьёзные

недостатки и не позволяющее в полной мере реализовать потенциал учебной дисциплины «педагогика»; именно заочное обучение нуждается в серьёзной модернизации. В связи с этим, для экспериментально-аналитического обучения педагогике более подходящей по признакам «ориентация на саморазвитие студента», «диалогичность», увеличение количества взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория» может выступать *заочно-дистанционная* или - чтобы не входить в противоречия с существующими нормативно-правовыми условиями – *заочное с системно подобранными элементами дистанционного обучения, которое можно считать заочно-дистанционным.*

Под *заочно-дистанционным* обучением или (в нашем исследовании это синонимы) *заочным (с системно подобранными элементами дистанционного) обучением* будем понимать учебный процесс, в котором сочетается работа студентов во время сессий совместно с преподавателем (признак заочного обучения) и активное общение преподаватель-студент, студент-студент в логике дистанционного обучения в межсессионный период. В связи с этим, деятельность студента и преподавателя реализуется с помощью электронных средств обучения на основе телекоммуникационных и информационных технологий в специфической образовательной среде с возможностью индивидуальной траектории обучения для обучаемого при координирующей и направляющей роли обучающего.

В связи с расширением применения экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике происходит закономерное изменение нескольких элементов системы (табл.4).

**Особенности экспериментально-аналитического обучения
студентов педагогике в условиях очной и заочно-дистанционной
формы обучения**

Элемент педагогической системы	Экспериментально-аналитическое обучение (концептуальная модель)	Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике (заочно-дистанционная форма обучения)
Цель	<p>Создание условий для становления в процессе изучения педагогики субъекта педагогического процесса, ориентированного на целостное восприятие ребёнка, умеющего самостоятельно <i>формировать</i> (в том числе, на основе анализа практики) <i>обобщенное индивидуализированное</i> (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-</p>	<p>Создание условий для становления в процессе изучения педагогики гуманистически ориентированного субъекта педагогической деятельности, готового нести ответственность за её результаты, осознающего социальную значимость педагогической профессии, способного <i>не только использовать</i> систематизированные теоретические и практические знания при решении социальных и профессиональных задач, но и самостоятельно <i>формировать</i> (в том числе, на основе анализа практики) <i>обобщенное</i></p>

	<p>личностное саморазвитие</p>	<p><i>индивидуализированное</i> (личное) педагогическое знание, как условие успешной деятельности в постоянно меняющихся обстоятельствах. Педагогические условия: а) педагогическое обеспечение взаимодействия преподаватель-студент, студент-студент как системообразующего элемента педагогической системы дистанционного образования в вузе и значимого условия обучения студентов педагогике; б) формирование у студентов психологической и инструментальной (владение компьютером) готовности к дистанционному образовательному взаимодействию; в) <i>методику обучения</i> педагогике студентов вуза по экспериментально- аналитической модели в условиях заочно - дистанционного обучения, которая ориентирована на</p>
--	--------------------------------	---

		<p>формирования системных личностно значимых педагогических знаний на основе рефлексии личного опыта; применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса и проектирования вариантов оптимального развития педагогического процесса (переход «теория-практика»); осуществление обратного перехода «практика-теория» посредством системного проведения учебных микроисследований, алгоритмизацию личного опыта практической педагогической деятельности.</p>
Принципы	<ul style="list-style-type: none"> – Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики – Дополнительности познавательной и практической педагогической деятельностью как условия реализации механизма 	<ul style="list-style-type: none"> – Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики – Адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту

	<p>саморазвития студента в процессе преподавания/изучения педагогики</p> <ul style="list-style-type: none"> – Адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту – Внутрисистемной ресурсности – Ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности – Антропоцентризма – Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики 	<ul style="list-style-type: none"> – Открытой образовательной среды – Сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса – Интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов – Индивидуализации и дифференциации педагогического образовательного процесса
Содержание	<p>Базовые категории педагогики (с учетом вариативности протекания педагогического процесса в разных педагогических системах), педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе),</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Базовые категории педагогики – Базовые педагогические умения – Умения творческой познавательной деятельности – Рефлексивные умения – Совокупность

	базовые (нормативные) педагогические умения, умения творческой познавательной деятельности, рефлексивные умения	общепрофессиональных компетенций
Форма	Формы <i>проблемного</i> (проблемные лекция, семинар), <i>интерактивного</i> (практикум, мозговой штурм), <i>контекстного</i> (ролевая, деловая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), <i>рефлексивного</i> (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) <i>обучения, микроисследования</i>	– On-line консультация – Форум – Видео-конференция – Самостоятельная работа (при выполнении заданий проблемного и исследовательского характера)
Методы	Квази-исследование: анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка; проблемное изложение, игровое моделирование и анализ педагогической ситуации; сравнение эмпирических и научных данных	Проблемное изложение материала. Квази-исследование: анализ фактов (чаще - на основе просмотра и анализа видеосюжетов) и эмпирическое обобщение; создание теоретической модели и ее проверка. Презентация самостоятельно выполненных заданий
Средства	Программа и методические	Электронное пособие

	<p>рекомендации для преподавателя по организации разных видов познавательной и практической педагогической деятельности студентов в их взаимосвязи и развитии</p>	<p>Электронная почта Электронная библиотека Учебники на бумажном носителе</p>
<p>Характер взаимоотношений преподавателя и студентов</p>	<p>Личностно-деловой: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержка любых учебных инициатив и <i>практических педагогических профессиональных проб студентов</i></p>	<p>Личностно-деловой: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам (в режиме On-line)</p>
<p>Результат</p>	<p>Творческий компетентный специалист, эффективно действующий <i>в условиях динамично меняющегося мира</i>, готовый к саморазвитию в контексте профессиональной деятельности</p>	<p>Творческая личность, готовая к работе в системе образования, имеющая индивидуальный стиль, реализуемый в ходе <i>профессионально-исследовательской педагогической деятельности</i></p>

Цель экспериментально-аналитического обучения педагогике остаётся прежней. Это - создание условий для становления в процессе изучения педагогике *специалиста-субъекта педагогического процесса,*

ориентированного на целостное восприятие и развитие личностного потенциала другого человека, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие.

Среди **принципов** остаются значимыми такие как «многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики»; «адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту», отражающие сущность научной дисциплины «педагогика» и связанного с ней учебного предмета; вместе с тем, в условиях заочно-дистанционного (дистанционного с элементами заочного) обучения важность приобретают **принципы** «открытой образовательной среды»; «сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса»; «интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов»; «индивидуализации и дифференциации педагогического сопровождения образовательного процесса».

Содержание дисциплины «педагогика» остаётся таким же как при реализации экспериментально-аналитической модели в условиях дневного обучения. Оно включает базовые категории педагогики, педагогические феномены; личный педагогический (в том числе – жизненный и профессиональный) опыт, *совокупность компетенций*, т.е. готовность и способность к профессионально-исследовательской деятельности; профессиональному саморазвитию; развитию индивидуального педагогического стиля; развитию педагогического мышления и мировоззрения; рефлексии своей профессиональной деятельности; большую значимость приобретает информационная компетентность как готовность к работе в сети Интернет.

Обращение к возможностям дистанционного обучения позволяет реализовать значимые для экспериментально-аналитического обучения педагогике **технологии**, отличительными признаками которых является направленность на актуализацию профессионально-личностного потенциала, профессиональное развитие личности, обеспечение комфорта каждому участнику образовательного процесса при общении: проблемное обучение, просмотр и анализ видеосюжетов, обучение на основе коммуникации; переход от учебно-исследовательской к квази-исследовательской и профессионально-исследовательской деятельности.

В межсессионный период актуальными становятся характерные для дистанционного обучения **формы** организации познавательной деятельности: самостоятельная работа с электронным пособием, электронной почтой, электронной библиотекой, учебниками на бумажном носителе; создание презентаций; проведение микро-исследований; **on-line** консультации, форум, видео-конференции;

Возможным становится использование характерных для экспериментально-аналитического обучения **методов**: проблемное изложение материала; анализ фактов (чаще - на основе просмотра и анализа видеосюжетов) и эмпирическое обобщение; создание теоретической модели и ее проверка; самостоятельное выполнение микроисследований и их презентация.

Средства обучения используются специфические: электронное пособие; электронная почта; электронная библиотека; учебники на бумажном носителе.

Благодаря использованию перечисленных средств формируется личностно-деловой **характер взаимоотношений преподавателя и студентов**: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам (в режиме **On-line**).

Результатом образовательного процесса становится отработанный *механизм взаимоперехода теория – практика, практика – теория* в процессе

профессиональной деятельности, характерный для специалиста-субъекта педагогического процесса. Это - творческая личность, готовая к работе в системе образования, имеющая индивидуальный стиль, реализуемый в ходе профессионально-исследовательской педагогической деятельности.

Таким образом, анализ исследований по проблеме теории и методики дистанционного обучения и особенностей экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике позволил разработать подход реализации экспериментально-аналитического обучения в условиях заочно-дистанционной формы обучения (табл. 4, рис.2).

Можно сделать вывод, что особенности процесса обучения педагогике как гуманитарной науки в полной мере учитываются при заочно-дистанционном обучении (рис.2). Специфику составляет:

- в технологическом компоненте - наличие электронной почты, веб-камеры, что позволяет получать информацию быстро, систематично, удобно;
- в педагогическом компоненте – возможность организовать ежедневное индивидуальное общение преподаватель- студент, что особенно важно для реализации диалогического подхода к обучению, установлению личностно-деловых взаимоотношений между преподавателем и студентом;
- в организационном компоненте - обеспечение эффективной обратной связи, выявление и отклик на возникающие затруднения.

Можно сделать вывод о том, что элементы дистанционного обучения позволяют компенсировать очевидные сегодня недостатки заочной формы обучения; по качественным характеристикам *заочное обучение с элементами дистанционного* можно практически приравнять к дневной форме обучения. Именно заочно-дистанционное обучение позволяет эффективно осваивать социо-гуманитарные учебные дисциплины, в частности - педагогику, реализуя современный экспериментально-аналитический подход к её обучению.



Рис 2. Заочно-дистанционное обучение педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода

Выводы по первой главе

Проведенный сравнительный анализ процесса и условий дневного и заочного обучения показал, что дневная форма обучения и сегодня является ведущей формой получения высшего образования. Заочная форма обучения на сегодняшний момент привлекает студентов, но имеет свои недостатки (например: редкий контакт преподаватель-студент, студент-студент; отсутствие постоянной обратной связи; использование несовременных форм и методов контроля, отсутствие промежуточного контроля и т.д.). Дистанционное обучение помогает преодолеть недостатки, характерные для заочного обучения, а использование заочно-дистанционной модификации позволяет сделать его адекватным дневной форме обучения.

Анализ публикаций российских ученых и описания опыта применения дистанционных технологий в процессе обучения гуманитарных дисциплин позволил выявить их достоинства (*технологические*: электронная почта, веб-камера во время общения на расстоянии делает его более естественным, проведение телеконференций позволяет обмениваться мнениями; *педагогические*: активная познавательная деятельность и устойчивая мотивация благодаря разнообразию заданий, регулярное общение преподаватель-студент, возможность привлекать преподавателей из разных вузов; *организационные*: во время всего процесса обучения осуществляется обратная связь преподаватель-студент, обеспечивается демократичность, возможность одновременно получить сразу несколько специальностей) и недостатки (отсутствие «живого» общения преподаватель-студент несмотря на постоянный контакт между ними; недоверие отдельных субъектов процесса обучения к новым технологиям; возможное отсутствие у студента Интернета, навыка работы с компьютером; расходы на приобретение техники и оплату за Интернет). Также были обнаружены проблемы, из-за которых сдерживается дальнейшее развитие дистанционного обучения: отсутствие технических средств, не разработанность программы по данному предмету.

В ходе изучения возможности эффективного применения дистанционного обучения при преподавании гуманитарных дисциплин было замечено, что педагогика как социо-гуманитарная наука имеет особенности: диалогический, проблемно-логический, рефлексивный подход к изложению теории; представление основных вопросов курса в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения; обращение к личному опыту изучающего педагогике; опора в большей мере на эмоциональную сферу личности, развитие в единстве нравственно-эмоциональной культуры и профессионального поведения будущего учителя; осуществление рефлексии на протяжении всего учебного процесса, на любых кратковременных этапах деятельности. Студенты должны уметь взаимодействовать с детьми в разных ситуациях, включая конфликтные; владеть разными формами воспитательной и обучающей работы, профессионально владеть собственным психофизическим аппаратом; овладеть базовыми знаниями и умениями в области педагогики, приобретать опыт выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности, взаимопроникновение теории и практики на каждом этапе изучения педагогики.

Ограничением преподавания гуманитарных дисциплин в заочной форме является тот факт, что гуманитарные знания предполагают сосуществование различных систем взглядов. В гуманитарных предметах преобладают вопросы, не имеющие однозначных ответов, они предполагают столкновение различных мнений, поэтому необходимо общение «студент – студент» и «студент – преподаватель».

Особенности преподавания гуманитарных наук дистанционно недостаточно исследованы.

При использовании в образовательном процессе технологий дистанционного обучения сохраняют значимость традиционные средства обучения, но важное место занимает компьютерное обеспечение. Использование электронной почты и/или веб-камеры позволяет получать

информацию и общаться быстро и удобно, нет необходимости выходить на улицу; высокий интеллектуальный потенциал информационной среды обеспечивает доступ к необходимой информации; возможность проведения телеконференции в Интернете создает условия для организации дискуссии по вопросам, имеющим неоднозначное трактование.

Как показал анализ научных работ, в профессиональном образовании различное сочетание познавательной и практической деятельности позволяет выделить такие модели обучения как эмпирическая, учебная, практикоориентированная, «квазипрофессиональная», эвристическая, рефлексивная, личностно-практическая, антропосоциальная, самообразовательная; роль учащегося (ведомый/субъект) позволяет вести речь о моделях педагогической и андрагогической. Основанная на взаимопереходах и последующей интеграции познавательной и профессиональной практической деятельности *экспериментально-аналитическая модель обучения педагогике* широко используется в педагогическом процессе, но не применяется в дистанционном обучении.

Проведенное исследование показало, что сущностные характеристики экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике адекватны требованиям организации учебного процесса с использованием дистанционных технологий. Следовательно, обращение к экспериментально-аналитическому обучению при подготовке студентов-заочников определяет необходимость применения комплекса элементов дистанционного обучения. Заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода объединяет в себя принципы экспериментально-аналитического обучения и дистанционного обучения (многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогике; адекватности процесса преподавания педагогике культурному, научному, социальному, личностному контексту; открытой образовательной среды; сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса;

интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов; индивидуализации и дифференциации педагогического образовательного процесса).

Опыт экспериментальной проверки заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода представлен в следующей главе.

Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКЕ НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

2.1 Анализ условий и результатов обучения педагогике студентов заочного отделения

Основной целью констатирующего этапа исследования было определение (с помощью методов наблюдения, анкетирования, тестирования, изучения документации) необходимости введения инноваций при обучении педагогике студентов отделения заочного обучения (ОЗО). Исследование было осуществлено на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в период 2008/2009 и 2009/2010 уч.гг.; ряд исследований проводились в режиме мониторинга (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 гг.).

Задачами данного этапа были следующие:

1) обосновать возможность сравнения результатов обучения студентов дневного и заочного отделений, выявив и сопоставив педагогические способности, мотивы поступления в педагогический вуз и готовность к саморазвитию первокурсников, поступивших в вуз в один год, но выбравших, при этом, разные формы обучения;

2) провести сравнительный анализ нормативной и методической документации, определяющей особенности процесса обучения студентов дневного и заочного отделений;

3) сравнить результативность обучения педагогике на дневном отделении и ОЗО;

4) выявить мотивационную и «техническую» готовность студентов заочного отделения обучаться, а преподавателей, работающих на ОЗО - обучать дистанционно.

В современном обществе предполагается, что при получении высшего образования с помощью как дневной, так и заочной формы обучения выпускник будет компетентным специалистом, личностью, ориентированной на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование.

Поэтому, чтобы в последующем обосновать возможность сравнения результатов обучения студентов дневного и заочного отделений, были изучены «проходной балл» поступивших в вуз, педагогические способности и готовность к саморазвитию студентов первого курса заочного отделения и дневного отделения, мотивы поступления в педагогический вуз.

Сравнительный анализ уровня подготовки абитуриентов проводился в режиме мониторинга на основе данных приёмной комиссии о результатах ЕГЭ. Существенных различий между абитуриентами, поступающими на дневное и заочное отделение выявлено не было (прил. 4).

Успешность обучения практикоориентированной дисциплине «педагогика» зависит от исходного уровня педагогических способностей. Мы исходили из общего определения способностей как устойчивых индивидуальных психических свойств личности, являющихся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности (Б.М. Теплов), в нашем случае - педагогической.

Были использованы: анкета для выявления способности студента к саморазвитию (Т.И.Шамова), а также тест А.А.Орлова «Педагогические способности» (прил.1.1,1.2). Исследования проводились осенью 2009, 2010, 2013 г.г. в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете на пяти факультетах (в скобках указана форма обучения): филологическом (очная), биологии и химии (с 17 сентября 2012г. естественнонаучный), (очная и заочная формы обучения), историческом (заочная), математическом (заочная), физической культуры (заочная). Всего приняли участие 171 студент, поступившие на дневное (88 человек) и заочное отделения (83 человека).

Способность к саморазвитию студентов очной и заочной формы обучения (% от общего количества опрошенных)

Способность к саморазвитию	Кол-во студентов, в %; форма обучения	
	дневная	заочная
Активно реализует свои возможности в саморазвитии	70,45	83,13
Отсутствие сложившейся системы саморазвития	29,54	16,87
Находится в стадии остановившегося саморазвития	0	0

Анализ анкет показал, что на филологическом факультете 72,13% опрошенных студентов (44 из 61) «активно реализуют свои возможности в саморазвитии». Это студенты дневной формы обучения, они стремятся изучить себя, много читают, анализируют, развивают себя в разных направлениях. На естественнонаучном факультете из 27 опрошенных (дневная форма обучения) 66,66% участников исследования (18 студентов) активно проявляют себя в саморазвитии. У студентов данного факультета, выбравших заочную форму обучения, 86,36% респондентов проявили высшую степень реализации своих возможностей в саморазвитии (38 человек из 44). Среди студентов факультета физической культуры (заочная форма обучения) «активно саморазвиваются» 77,77% первокурсников (7 человек из 9 опрошенных). Активно реализуют свои возможности в саморазвитии 88,23% студентов (15 из 17 опрошенных первокурсников) математического факультета (заочная форма обучения). На историческом факультете 69,23% студентов, поступивших на заочное отделение (9 из 13) продемонстрировали высокий уровень проявления способности к саморазвитию.

Можно сделать вывод, что, в целом, студенты-первокурсники активно реализуют свои возможности в саморазвитии (табл. 5). Никто не проявил

признаков остановившегося саморазвития. Существенных отличий между студентами, выбравшими дневную и заочную форму обучения по данному критерию не выявлено.

Таблица 6

Уровень педагогических способностей первокурсников

Отделение	Факультет	Количество опрошенных студентов	Уровень педагогических способностей (в % от общего количества)		
			Высокий	Средний	Низкий
дневное	филологический	61	14,75	73,77	11,48
	естественнонаучный	27	3,7	81,48	14,82
заочное	естественнонаучный	44	11,36	79,54	9,1
	исторический	13	30,77	69,23	0
	математический	17	17,65	76,47	5,88
	физической культуры	9	0	88,89	11,11

Анализ уровня педагогических способностей первокурсников (табл.6) показал, что на всех факультетах они, в основном, средние, вне зависимости от формы обучения.

Способность к саморазвитию рассматривается нами как личностное образование, не сложившееся окончательно, а получающее новый стимул к становлению в стенах высшего учебного заведения. Поэтому студенты, имея на начальном этапе обучения средние педагогические способности и активно реализуя свои возможности в саморазвитии, могут при условии педагогической поддержки повысить результат по каждому из критериев. Во многом успешность обучения зависит от мотивации студента. Поэтому на

данном этапе исследования важно было выяснить, каковы мотивы выбора педагогического вуза?

Мы исходим из того что мотивация - это совокупность факторов, направляющих поведение человека [39]. Была разработана и предложена студентам открытая анкета «Мотивы поступления в педагогический университет», включавшая вопросы:

- 1) «Почему Вы решили поступить в ПГПУ?»;
- 2) «Почему Вы выбрали именно этот факультет?».

Анкета была предложена студентам, дневного и заочного отделения первого курса. Анализ результатов анкетирования студентов дневного отделения (88 человек) показал, что для 54,54% респондентов доминирующим мотивом является получение определенного статуса в обществе; 19,32% респондентов указали на познавательный мотив (интерес к предмету, доминирующему на определённом факультете) и 26,14% выборки составили другие ответы:

- по результатам ЕГЭ в другие вузы не прошел (а);
- страх, что не поступлю в другие вузы;
- хочу стать учителем;
- не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться ;
- поступил(а) за компанию с друзьями;
- страх перед службой в армии;
- нежелание терять год;
- хочу весело проводить время с друзьями.

Студенты заочного отделения (63 человека) показали следующие результаты:

- получение определенного статуса в обществе – 58,73%;
- хочу стать учителем – 19,04%;
- познавательный мотив – 9,52%.
- поступил(а) за компанию с друзьями – 3,17%;
- нежелание терять год – 9,54%;

Профессионально-педагогический мотив у студентов дневной формы обучения выражен минимально (1,58% от общего количества ответов студентов), у студентов заочной формы обучения доля таких ответов существенно больше, составляет 19,04%. Следовательно, студенты, выбирающие заочное обучение более осознанно поступают в педагогический вуз, чем студенты дневного отделения: для получения профессии – педагог.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило, что студенты, поступающие на дневное и заочное отделения существенно не отличаются по педагогическим способностям, готовности к саморазвитию, уровню подготовки; при этом, студенты-заочники больше ориентированы на педагогические профессии, чем студенты, поступающие на дневное отделение.

Для выявления особенности *процесса обучения* студентов дневного и заочного отделений был проведён сравнительный анализ стандартов (ГОС ВПО 2000г. с изменениями 2005г., ФГОС ВПО 2009г.), учебно-тематических планов и программ по учебной дисциплине «Педагогика».

Проведенный сравнительный анализ нормативной и методической документации показал, что обучение педагогике студентов заочной формы обучения имеет кардинальное отличие от обучения студентов того же профиля, специальности дневной форме обучения не только по формату организации учебных занятий студентов, по соотношению времени, отведённого на академические занятия и самостоятельную работу, но и по фактическому ограничению в информационно-дидактическом плане, и в психолого-физиологических нагрузках на организм человека, совмещающего учебу с трудовой деятельностью.

Так, студент-заочник, совмещающий труд с учебой в вузе, имеет времени для освоения содержания, закреплённого в стандарте в два раза меньше, чем студент дневной формы обучения соответствующей специальности. Это подтверждает, например, анализ учебно-тематического плана подготовки студентов по программе «Педагогика» (прил. 5, 6),

разработанный с учетом требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2000г., изменения 2004г., переутверждение 31 января 2005г., номер государственной регистрации № 691 пед/СП. (новый)), соответствует требованиям к содержанию и подготовке специалиста с высшим педагогическим образованием (ОПД.Ф.02) для специальности с квалификацией выпускников «Учитель (название предмета)»: 032100-«Математика», 032600- «История», 032900-«Русский язык и литература», 033100-«Физическая культура», 030300-«Экономика», 032400-«Биология». Планом предусмотрено для студентов дневного отделения обучение в объеме 300 часов, из них 150ч.отведено на аудиторские занятия, 150 - на самостоятельную работу. Для специальности «Культурология» (исторический факультет) предусмотрено обучение в объеме 324 часа, на аудиторские занятия отведено 150 часов. Для студентов заочного отделения этих же специальностей учебным планом предусмотрено 40 часов аудиторских занятий, в то время как 260 часов вынесено на самостоятельную работу.

При разработке учебно-методических комплексов к ФГОС ВПО 2009г. в соответствии с примерными учебными планами трудоёмкость курсов педагогики в **базовой части** составляет 324 часа (9 зачётных единиц), из которых 40% составляют аудиторную нагрузку, то есть 130 часов (3,5 зачётных единицы) и 194ч. (5,5 зачётных единиц) отведено на самостоятельную работу студента. Соотношение аудиторной и самостоятельной работы заочников остаётся примерно на прежнем уровне.

В учебно-тематическом плане отражен перечень дидактических модулей (дидактических единиц), включаемых в модуль учебных тем; указано соотношение количества часов, рекомендуемых для самостоятельной работы и занятий под руководством преподавателя; отмечается, что это соотношение может быть изменено в зависимости от особенностей факультета; указывается, что форма аудиторных занятий (лекционные, практические) определяется ведущим преподавателем (прил. 5). Для

студентов заочного отделения учебно-тематический план, в целом, остается таким же, меняется только соотношение аудиторной и самостоятельной работы (прил. 6), многие темы выносятся на самостоятельное изучение. Таким образом, студент заочник не только должен уметь более эффективно работать самостоятельно, но, может оказаться в ситуации неопределённости, лишенный достаточного количества консультаций и комментариев по поводу проделанной работы, помощи при рефлексии опыта, жизненных и профессионально-педагогических ситуаций в ходе значимого для освоения педагогики общения преподаватель-студент и студент-студент.

Чтобы выявить влияние по-разному организованного процесса обучения на дневном и заочном отделении, сравним результативность обучения педагогике.

В исследовании принимали участие студенты III и IV курса ПГГПУ отделений очного (108 студентов) и заочного обучения (137 студентов), обучающиеся по программам специалитета для педагогических вузов. Всего участвовало 245 студентов факультетов естественнонаучного, физической культуры, исторического, филологического и информатики и экономики.

Отметим, что студенты III курса как очного отделения, так и заочного (ОЗО) **не проходили** педагогическую практику, т.к. не предусмотрено прохождение педагогической практики по программе на III курсе. Студенты IV курса проходили педагогическую практику (продолжительность практики на дневном отделении – 6 недель, на заочном – десять дней). Среди студентов ОЗО, были выделены две группы. Первая группа: студенты, работающие в школе, и вторая группа: студенты, не работающие в школе.

Подготовлен пакет диагностических методик, который включает два теста. Традиционный тест - тест множественного выбора ответов (разработан преподавателями кафедры педагогики ПГГПУ, электронный вариант, оболочка AST-тест, отрецензированный в Центре тестирования и мониторинга качества образования Новосибирского государственного педагогического университета), а также компетентностно-ориентированный

тест, включающий задания, где необходимо было применить теорию для анализа описаний фрагментов педагогического процесса, для конструирования возможных вариантов развития ситуации, рассмотренной в качестве педагогической задачи, а также высказать свое суждение (устно) (прил. 7).

Был проведен срез остаточных знаний студентов в рамках внутреннего аудита качества подготовки студентов, осуществляемого кафедрой педагогики. Результаты выполнения заданий были соотнесены по уровням:

100%-80% правильных ответов - высокий уровень знаний;

79%-65% – средний;

64%-50% – удовлетворительный;

49% -35% – низкий уровень знаний;

34% и менее – ниже низкого уровня.

Таблица 7

Результаты тестирования по педагогике, дневное отделение

Курс	Кол-во студ	Традиционный тест(%)					Компетентностно-ориентированный тест (%)				
		в	с	у	н	нн	в	с	у	н	нн
III курс	45	0	0	13,3	57,8	28,9	26,66	26,66	35,55	8,88	2,25
IV курс	59	0	6,77	23,73	61,01	8,49	49,15	20,33	30,52	0	0

Анализ результатов исследования показал, что в целом студенты разных курсов и факультетов выполняют задания на применение знаний в педагогическом процессе (компетентностно-ориентированный тест) лучше, чем традиционный тест (табл. 7, табл. 8).

Таблица 8

Результаты тестирования по педагогике, заочное отделение

Курс	Кол-во студ.	Традиционный тест(%)					Компетентностно-ориентированный тест (%)				
		в	с	у	н	нн	в	с	у	н	нн
III курс	36	0	0	5,55	61,11	33,34	22,22	16,66	55,55	2,77	2,77
IV курс (работают в школе)	26	3,84	3,84	19,23	57,69	15,4	73,07	15,38	11,55	0	0
IV курс (не работают в школе)	75	0	0	8	65,33	26,67	16	28	46,67	5,33	4

Традиционный тест на «высоком» уровне выполнили 3,84% студентов IV курса заочного отделения, работающие в школе. Уровень «средний» по результатам компьютерного тестирования получен у студентов IV курса заочного отделения, работающих в школе (3,84% ответов) и у студентов дневного отделения IV курса, которые проходили педагогическую практику в школе. Знания на «удовлетворительном» уровне продемонстрировали примерно 5,55- 19,23% студентов как очного, так и заочного отделения. Только у студентов очного отделения (которые прошли педагогическую практику в школе) количество ответов на «удовлетворительном» уровне составило 23,3% и у студентов заочного отделения, которые работают в школе – 19,23%.

Задания на применение теории в педагогическом процессе (компетентностно - ориентированный тест) были выполнены лучше. На всех

курсах встретились студенты, которые достигли «высокого» уровня. На дневном отделении это 26,66% студентов III курса и 49,15% студентов IV курса (которые получили опыт работы с детьми во время педагогической практики). Среди студентов заочного отделения на III курсе только 22,22% опрошенных достигли «высокого» уровня, а на IV курсе – уже 73,07% студентов: те, которые работают в школе. «Низкий» уровень показали примерно одинаковое количество студентов заочного и очного отделения III курса, а также студенты IV курса заочного отделения, не работающие в школе; таких ответов оказалось соответственно 8,88% и 5,33%. Студенты IV курса очного отделения и заочники, работающие в школе, не показали «низкого» уровня ответов в заданиях на применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса. Ниже низкого уровня показали ответ студенты дневного и заочного отделения (соответственно, 2,25% и 4%), которые не проходили педагогическую практику в школе и не работали в школе.

В целом, остаточные теоретические знания (традиционный тест) у студентов III курса как очного, так и заочного отделения оказались недостаточно точными (показатели соответствуют «удовлетворительному» и «низкому» уровням); существенных отличий не выявлено.

Существенно лучше показатели у студентов IV курса, имеющих опыт практической деятельности: студенты смогли свои знания применить на практике и они стали им более понятны, что сказалось на результатах как теста множественного выбора ответов, так и – особенно - при выполнении заданий на применение знаний для анализа и конструирования педагогического процесса. Педагогические ситуации давали возможность студентам проявить знания и высказать собственную позицию и продемонстрировать творчество при ответе на «открытые» вопросы.

Таким образом, студенты дневного отделения при переходе от III к IV курсу существенно улучшают качество знаний по педагогике, переводят его в структуру профессиональной компетентности на уровне припоминания и

воспроизведения (от 13,3% ответов соответствующих удовлетворительному уровню до 6% и 23,73% ответов уровней «средний» и «удовлетворительный») и на уровне их применения для анализа и моделирования фрагментов педагогического процесса (от 26,66 до 49,15% ответов, соответствующих высокому уровню). Аналогично можно охарактеризовать динамику знаний у работающих в школе студентов-заочников. Студенты ОЗО, не работающие в школе, продемонстрировали существенное снижение качества знаний как на уровне припоминания и воспроизведения (с 8 до 4% «удовлетворительных» ответов), так и на уровне их применения (с 22,22 до 16% ответов, соответствующих высокому уровню).

Проведенное исследование показало, что студенты ОЗО, не работающие в школе, демонстрируют более низкие результаты, чем студенты дневного отделения. При реализации традиционной «учебной» (Л.А. Косолапова [78]) или, иначе говоря, «педагогической» (Ю.Г. Фокин [167]) модели обучения педагогике переход от теории к практике существенно повышает качество остаточных знаний по педагогике; это особенно ярко проявляется в случае применения контрольно-измерительных материалов, направленных на выявление педагогической компетентности через оценку умения воспользоваться знаниями для решения практических педагогических задач.

В целом, можно сделать вывод, что студенты дневного и заочного отделения поступают в вуз имея равные «стартовые условия» (прием документов происходит по результатам ЕГЭ, которые, в среднем, одинаковые у студентов поступающих на заочное и дневное отделение). Обучение осуществляется по одному учебно-тематическому плану. На заочном отделении большее количество студентов осознанно выбирают педагогический вуз и хотят получить специальность «учитель», по сравнению со студентами дневной формы обучения. Тем не менее, освоив половину профессиональной основной образовательной программы (третий

курс) студенты дневного отделения демонстрируют более высокие результаты обучения.

Вероятно, это можно объяснить неготовностью студентов заочного отделения освоить материал самостоятельно, выделять главное, осуществлять при изучении педагогики переход от теории к практике (к примеру, к решению ситуации) и от практики (от опыта) – к теории, закономерности. Студенты дневного отделения постоянно находятся в контакте с преподавателем, им легче усвоить новый материал, освоить переход «от теории – к практике» и интерес к учебе не пропадает.

В соответствии с нашей гипотезой, процесс заочного обучения необходимо сделать адекватным обучению на отделении дневного обучения, сохранить контакт преподаватель – студент.

Прежде чем приступить к разработке программы обучения педагогике, насыщенной элементами дистанционного обучения, необходимо было выяснить, насколько студенты заочного отделения педагогического вуза готовы к дистанционному обучению. С помощью методов наблюдения, беседы и анкетирования была выявлена мотивационная и «техническая» готовность студентов заочного отделения обучаться, а преподавателей - обучать дистанционно.

Исследование проведено в период с ноября 2008 г. по январь 2013 г. на естественнонаучном факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ). В нём принимали участие студенты заочного отделения по специальностям «биология» и «география». Всего было опрошено 113 студентов, с 1 по 5 курс и 17 преподавателей ПГГПУ (прил. 1.3, прил. 1.4). В период 2009-2011гг. и в 2012-2013 гг. дополнительно были опрошены студенты естественнонаучного факультета, поступавшие на первый курс (85 человек)

Студентам был задан вопрос: «Что такое дистанционное обучение?». На специальности «биология» от 76,5% до 90,9% студентов с 1 по 5 курс отметили, что встречались с этим понятием (период 2009-2011гг.).

Исключение составили студенты второго курса, где количество положительных ответов составило 41,2%. На специальности «география» результат составил от 64,3% до 92,3%, за исключением студентов первого курса (47,1%).

В период 2012-2013 гг. студенты первого курса естественнонаучного факультета отметили 100%, что встречались с этим понятием.

На вопрос «Сталкивались ли в своей работе с дистанционным обучением?» был дан, в основном, отрицательный ответ: на разных курсах лишь от 5,9% до 21,4% студентов имели такую возможность. Студенты второго курса обучения по специальностям «биология» и «география» ответили, что все (100%) сталкивались с элементами дистанционного обучения. Преподаватели, давая задание написать реферат, просили отсылать его по электронной почте. Сделав пометки в местах, где нужны исправления, преподаватели отсылали работу обратно.

Во время опроса примерно 88,9% студентов в той или иной мере смогли отметить «плюсы» и «минусы» дистанционного обучения.

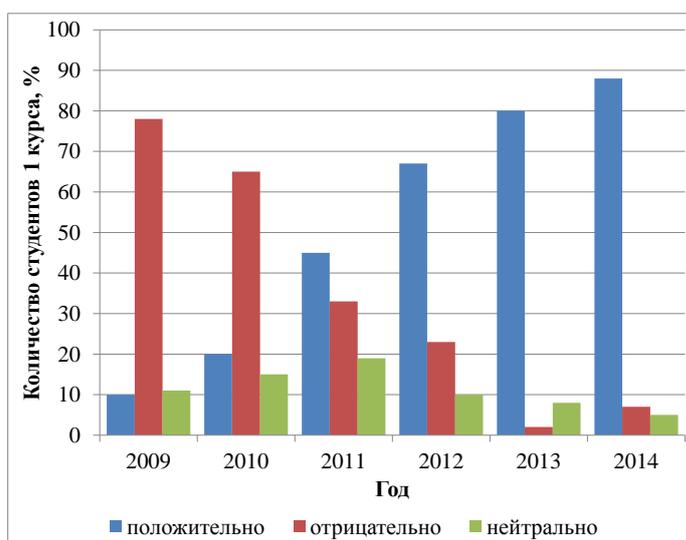


Рис. 3. Отношение студентов 1 курса естественнонаучного факультета к дистанционному обучению (период с 2009 по 2014гг.)

Большинство студентов проявили желание применить элементы дистанционного обучения (примерно от 47,1% до 88,9%).

На рис. 3 видно, что в 2009 году студенты 1 курса естественнонаучного факультета отрицательно относились к использованию элементов дистанционного обучения при обучении педагогике, но к 2011 году их отношение стало меняться на более положительное.

Наряду с психологической готовностью к работе в условиях дистанционного обучения необходимо было выявить техническую подготовленность обучающихся.

Прежде всего, мы выяснили, какова доля студентов, имеющих персональный компьютер (ПК) и безлимитный интернет (т.к. считается, что при дистанционном обучении интернет должен быть безлимитный).

Анализ результатов исследования показал, что у первокурсников-биологов наличие ПК не зависит от места проживания студентов (город или сельская местность). При этом, использование безлимитного интернета более характерно для пользователей в сельской местности. Это студенты, которые окончили школу в период с 2005 по 2008г., не работающие; из них 24% имели безлимитный интернет. Большинство обучающихся второго курса имели и ПК, и безлимитный интернет. Это студенты, которые проживали в городе: примерно 24% от всех студентов второго курса, окончивших школу в период с 2003 по 2005г. - работающие. На третьем курсе имели ПК 55% городских студентов и 45% сельских студентов, но безлимитный интернет имеют обучающиеся, которые проживают в городе, это примерно 18% студентов от всего третьего курса. Они окончили школу в период с 1994 по 1996гг., работают. На пятом курсе примерно 42% городских студентов имеют ПК и безлимитный интернет, все они работают; окончили школу в период с 1985 по 2001гг.

Таким образом, можно сделать вывод, что ПК имели многие студенты, тогда как безлимитный интернет был, в основном, у работающих студентов.

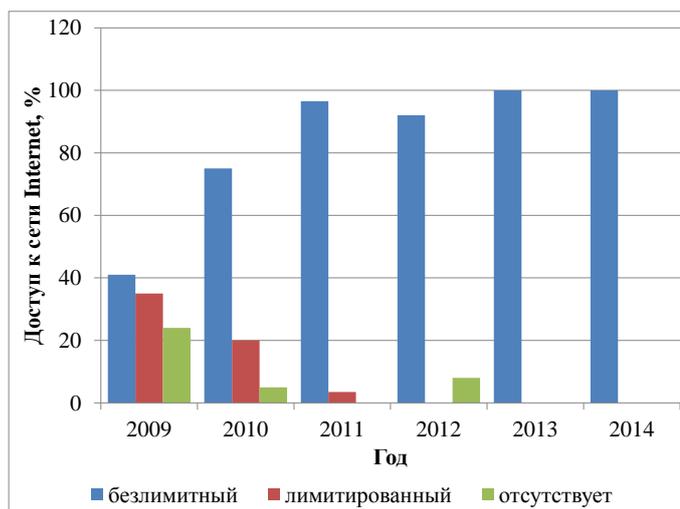


Рис. 4 Наличие у студентов доступа к глобальной сети Internet (период с 2009 по 2014гг.)

Анализ опроса студентов показал, что доля студентов, у которых установлен наиболее удобный безлимитный интернет, возрастает с каждым годом (рис. 4).

Наличие безлимитного интернета позволяет косвенным образом проверить сформированность информационной компетенции. Свидетельством сформированности данной компетенции является момент, когда студенты выполняют задания преподавателей с помощью сети Интернет.

Для выявления готовности преподавателей осуществлять обучение в дистанционном режиме, было проведено анкетирование 17 преподавателей, которые работают на естественнонаучном факультете (прил. 1.4).

Как показал анализ ответов, преподаватели положительно относятся к введению элементов дистанционного обучения на естественнонаучном факультете (примерно 85% от числа опрошенных преподавателей).

При подготовке к занятиям 90% используют сеть Интернет.

70% преподавателей задают самостоятельные работы студентам и проверяют выполненные задания по электронной почте, просят подготовить презентации.

В целом можно сделать вывод, что преподаватели естественнонаучного факультета готовы вводить элементы дистанционного обучения студентов заочного отделения при обучении своему предмету.

Таким образом, анализ условий и результатов обучения педагогике студентов заочного отделения показывает:

- существенных различий уровня подготовки, мотивов обучения, готовности к саморазвитию и педагогических способностей студентов первого курса ОЗО и дневного отделения, на начальном этапе обучения в вузе нет: уровень подготовки при поступлении в вуз примерно одинаков; студенты-первокурсники активно реализуют свои возможности в саморазвитии; на всех факультетах у студентов, в основном, средние педагогические способности, вне зависимости от формы обучения; мотивация поступления в вуз связана с возможностью повысить социальный статус.

- изучение нормативной и методической документации подтверждает, что студенты заочного отделения при изучении нового материала находятся в более сложном положении по сравнению со студентами дневного отделения; практически отсутствует возможность проведения экспертизы, совместного обсуждения педагогических проблем, общения, важного для выработки собственной позиции по проблемам образования;

- сравнение результатов обучения педагогике студентов дневного и заочного отделения показывает, что студенты заочного отделения имеют

более низкие результаты, чем студенты дневного отделения. Лучшие результаты показывают только те студенты, которые были на педагогической практике в школе или работают в школе;

– у студентов заочного отделения, в целом, имеется мотивационная и «техническая» готовность к обучению дистанционно, в частности, при изучении педагогики.

Проведенные исследования подтвердили недостаточную эффективность традиционной («учебной», «педагогической») модели обучения педагогике студентов заочного отделения и определили возможность и необходимость поиска иной, более эффективной, предполагающей активное использование значимых для обучения педагогике элементов дистанционного обучения, что в совокупности должно было, в соответствии с нашей гипотезой, существенно повысить результативность обучения студентов по данной дисциплине.

2.2 Организация заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода

Формирующий эксперимент проводился в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете в процессе экспериментально-аналитического обучения в условиях дистанционного обучения студентов естественнонаучного и исторического (отделение культурологии) факультетов. Логика формирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлена на рис.5.

Всего на этапе формирующего эксперимента в исследовании участвовало 120 человек. На начальном этапе студенты-участники эксперимента находились в равных условиях: в момент поступления в вуз они сдавали ЕГЭ, по результатам которых и были зачислены. Сравнение результатов ЕГЭ показало, что студенты имели примерно одинаковое количество баллов. Было сформировано три экспериментальные и две контрольные группы.

Экспериментальная группа 1 (Э-1/ен) включала 15 человек – студенты естественнонаучного факультета (ОЗО), процесс обучения которых был организован в соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения педагогике.



Рис. 5 Логика формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная группа 2 (Э-2/ен) включала 20 человек – студенты естественнонаучного факультета, процесс обучения педагогике которых был организован в логике заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода.

Экспериментальная группа 3 (Э-3/и) состояла из 14 человек – студенты исторического факультета (отделение: культурологии), процесс обучения педагогике которых также был организован в логике заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода.

Контрольная группа 1: 27 студентов, состоящая из двух учебных групп, по 14 и 13 человек, естественнонаучного факультета, процесс обучения педагогике которых был организован по традиционной системе обучения.

Контрольная группа 2: 24 человека, по 12 человек в двух учебных группах, исторического факультета (отделение культурологи), процесс обучения педагогике которых был организован по традиционной системе обучения.

В качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения педагогике выступает опирающееся на разные виды познавательной и практической педагогической деятельности *многократное вариативное повторение переходов* «теория-практика», «практика-теория», обеспечивающих поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности. [82, 90].

Для этого в экспериментальных группах использовались возможности следующих видов деятельности: учебно-познавательной, учебно-исследовательской, рефлексивной, самообразования, предыдущей обыденной жизнедеятельности, квази-профессиональной, учебно-профессиональной, самосовершенствования, профессионально-педагогической.

Учебно-познавательная деятельность в условиях экспериментально-аналитического обучения педагогике предполагает формирование не частного, а системного обобщенного педагогического знания. Основой выступает предыдущая обыденная жизнедеятельность студентов заочного

отделения, опыт участия в педагогическом процессе в роли школьника и сына (дочери), повседневное взаимодействие с людьми. Формами учебно-познавательной деятельности выступают проблемная лекция, семинар, экскурсия в школу, что проходит в сессионный период.

Учебно-исследовательская деятельность начинает формироваться в контексте учебно-познавательной и развивается в процессе проведения педагогических микроисследований. Сложность выполнения заданий постепенно увеличивается. Первое микроисследование по педагогике – это опрос: трех человек разного возраста – школьника, взрослого человека и пожилого человека. Им необходимо задать по два вопроса: «В чем проявляется авторитет любимого учителя?» и «На чем был основан авторитет?». На занятии полученные ответы сначала анализируются и обобщаются в подгруппах, затем в ходе фронтального обсуждения формируется модель, отражающая сущность авторитета педагога.

Следующее задание экспериментально-аналитического обучения педагогике выполняется самостоятельно силами студентов всей группы (совместно-распределенное задание). Студенты вместе выполняют все моменты микроисследования, обрабатывают результаты.

На следующем этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике студентам предлагается выполнить задание индивидуально, на выбор, с использованием нескольких методик, подобранных преподавателем.

Следующий этап освоения исследовательской деятельности совпадает с временем прохождения стажерской практики и характеризуется переводом учебно-исследовательской деятельности из познавательной в контекст учебно-профессиональной деятельности. Студентам-практикантам необходимо провести диагностику проблем класса, выстроить план работы с классом по устранению проблемы, осуществить микроисследование.

Список предлагаемых микроисследований:

- 1)Классный коллектив, перспективы его развития
- 2)Коллектив как среда формирования ученика

- 3)Ценностные ориентации подростков . . . класса
- 4)Интересы учащихся
- 5)Дисциплинированность учащихся
- 6)Стиль воспитывающей деятельности классного руководителя
- 7)Нравственная воспитанность учащихся . . . класса
- 8)Нравственные ценности школьников . . . класса
- 9)Целенаправленность деятельности классного руководителя
- 10)Готовность школьников к самовоспитанию
- 11)Учебная нагрузка учащихся . . . класса
- 12)Обучение здоровому образу жизни
- 13)Вредные привычки учащихся . . . класса
- 14)Причины неуспеваемости школьников
- 15)Формирование интереса к учению (предмету)
- 16)Стиль общения классного руководителя (учителя)
- 17)Нестандартный урок, его эффективность

Структура оформления микроисследования

- 1)Актуальность, цель, задачи, гипотеза, методы исследования.
- 2)Аналитическая часть микроисследования. Обзор изучаемой психолого-педагогической литературы.
- 3)Описание диагностической части эксперимента, его результатов.
- 4)Выводы, рекомендации.

Используется комплекс методов эмпирического и творческого исследования.

Рефлексивная деятельность осуществляется во всех формах познавательной деятельности экспериментально-аналитического обучения педагогике благодаря использованию серии заданий рефлексивного характера: фронтальная беседа, анкетирование.

Самообразование полностью осуществляется студентом на старших курсах. Для этого в процессе учебно-познавательной деятельности постепенно формируются навыки самостоятельной работы. Этому

способствует выполнению заданий для самостоятельной работы, предлагаемых на выбор: анализ книги, серии статей, подготовка тезауруса, написание эссе и т.п. Для перехода к самообразованию важно помочь студенту преодолеть психологический барьер перед педагогической терминологией, стимулировать потребность в новых знаниях.

Предыдущая обыденная жизнедеятельность, детские впечатления о педагогическом процессе, в котором студент участвовал в роли воспитуемого и обучаемого становятся предметом анализа, выступают эквивалентом практической педагогической деятельности.

Квази-профессиональная деятельность является неотъемлемой чертой современного процесса обучения в вузе. Это мини-ситуации, ролевые игры по конструированию будущей практической педагогической деятельности («начало урока», «решение конфликта»). В данной деятельности педагогическая теория становится необходимой для организации данного вида деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность (практика в школе) становится средством не только проверки теории на практике, но и формирования обобщенного педагогического знания, алгоритма решения типичной ситуации (теории).

Самосовершенствование студентов стимулируется на каждом этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике. Условием этого выступает диагностика и рефлексия собственных педагогических способностей в сравнении с эталоном педагогического мастерства.

Профессиональная деятельность включается в процесс при условии, что некоторые студенты работают в образовательном учреждении, это особенно характерно для студентов заочного отделения.

Обращение к многообразию видов познавательной и практической педагогической деятельности позволяет использовать в качестве *содержания* экспериментально-аналитического обучения педагогике следующие элементы: базовые категории педагогики, педагогические феномены

(системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), умения творческой познавательной деятельности, базовые (нормативные) педагогические умения, рефлексивные умения. Как элементы содержания, значимые при изучении педагогики студентом, рассматриваются личный педагогический и жизненный опыт студента, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач, что выявляется и используется преподавателем при организации процесса формирования педагогического знания.

Чтобы системно использовать обозначенные виды деятельности, на формирующем этапе использовалось учебно-методическое обеспечение, представляющее собой учебную программу, включающую тематическое планирование, содержание курса, организационно-методический раздел, задания для самостоятельной работы студентов, диагностические материалы, содержание констатирующего, промежуточного и итогового контроля. Студентам предлагалось учебно-методическое пособие, в котором представлены упражнения, направленные на повышение эффективности педагогической деятельности (отработку перехода «теория-практика», «практика-теория»).

В экспериментальных группах осуществлены следующие изменения в технологии обучения педагогике.

В экспериментальной группе 1 больше внимание в процессе обучения было уделено:

- 1) системе исследовательских заданий;
- 2) заданиям на применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (описание деятельности классного руководителя, фрагментов урока);
- 3) диалогу при проведении как семинарских, так и лекционных занятий;
- 4) рефлексии личного опыта включения в педагогический процесс (в том числе – в роли ребенка, ученика, старшего брата или сестры);

5) заданиям на алгоритмизацию личного опыта практической педагогической деятельности.

Для этого применялись: проблемные формы обучения (проблемные лекции, семинары), интерактивные (мозговой штурм), контекстные (ролевая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), рефлексивные (индивидуальные задания), **On-line** консультация.

В экспериментальных группах 2 и 3 наряду с указанными изменениями, внедряемыми в период сессии или рассчитанными на самостоятельную работу, больше внимания было уделено установлению контакта между преподавателем (в роли тьютора) и студентом. Это проходило дистанционно с помощью:

- web-страницы (здесь находится содержание курса педагогики, спецкурсы по предмету и др.);
- общения через электронную почту (предназначена для приема-передачи информации, цифровых информационных ресурсов на большие расстояния);
- web-камеры (устанавливается визуальная связь с собеседником, его слышно и видно; камера также передает эмоции во время общения; можно заранее оговорить время общения по телефону или по электронной почте);
- форума (используют для проведения дискуссий);

Использование элементов дистанционного обучения, адекватных сущности учебной дисциплины «педагогика» позволяло:

- оперативно уточнить задания;
- предвосхитить или исправить ошибки при выполнении заданий;
- оказать помощь в нахождении необходимых источников информации;
- выступить в роли супервизора при анализе студентом видеозаписей уроков учителей Пермского края и России, которые студент находил самостоятельно в сети Интернет,

– выступить в роли эксперта при анализе видеозаписей уроков и внеклассных мероприятий, которые студент проводил самостоятельно (некоторые студенты).

Таким образом, экспериментально выявлены организационно-методические условия, позволяющие осуществлять обучение педагогике студентов вуза по заочно-дистанционному обучению на основе экспериментально-аналитического подхода

Учебные занятия проводятся во время сессий в вузе, но большую часть материала студент изучает самостоятельно. В течение межсессионного периода, когда студент находится вне учебного заведения, он получает помощь и задания с помощью дистанционных технологий.

В ходе реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была разработана «Алгоритм процесса дистанционного обучения педагогике» (рис.6), включающий подготовительный, два взаимосвязанных учебных этапа и заключительный этап, предполагающий переход к следующей паре «учебных» этапов.

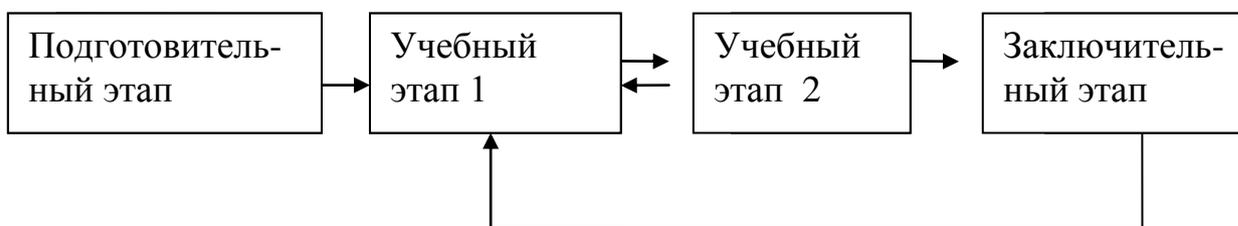


Рис. 6. Алгоритм процесса дистанционного обучения педагогике.

Содержание деятельности преподавателя меняется от этапа к этапу (рис.7)

Подготовительный этап включает:

1) анализ возможности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения (диагностика технических возможностей студентов);

2) определение цели обучения;

3) составление предварительного планирования работы (внесение изменений в учебный план, расписание занятий);

4) стимулирование мотивации студентов.

Учебный этап 1 включает переход «теория-практика». Студенты изучают теоретический материал, получают базовые педагогические знания, опираясь на имеющийся у студентов опыт педагогической деятельности (детский, обыденный). В данный момент необходимо научить студентов применять теоретические знания для анализа практических педагогических задач. На учебном этапе 1 эффективность преподавания педагогики может снижаться из-за недостаточного опыта практической педагогической деятельности студентов. В данный момент студенты еще не проходили педагогическую практику в школе, и не все студенты работают в школе на младших курсах.

Учебный этап 2 включает переход «практика-теория».

Студенты имеют опыт применения знаний для решения педагогических задач, анализа собственных уроков или видеоуроков. На старших курсах студенты проходили педагогическую практику в школе, а многие из них работают в школе. Поэтому могут использовать педагогический опыт в момент решения теоретических задач. Главное – научить не только применять, но и дополнять теоретические (системные обобщенные) знания путем алгоритмизации, генерализации имеющегося опыта.

Мы видим, что этапы взаимосвязаны, т.к. «теория-практика», «практика-теория» это циклы единого взаимоперехода. В качестве основного механизма обучения педагогике выступает многократное повторение переходов «теория-практика» и «практика-теория».

Заключительный этап обеспечивает проверку сформированности переходов «теория-практика», «практика-теория», стимулирует развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля, обеспечивая запуск профессионально-личностного саморазвития.

Студенты включаются в подведение итогов работы, анализ результативности обучения.

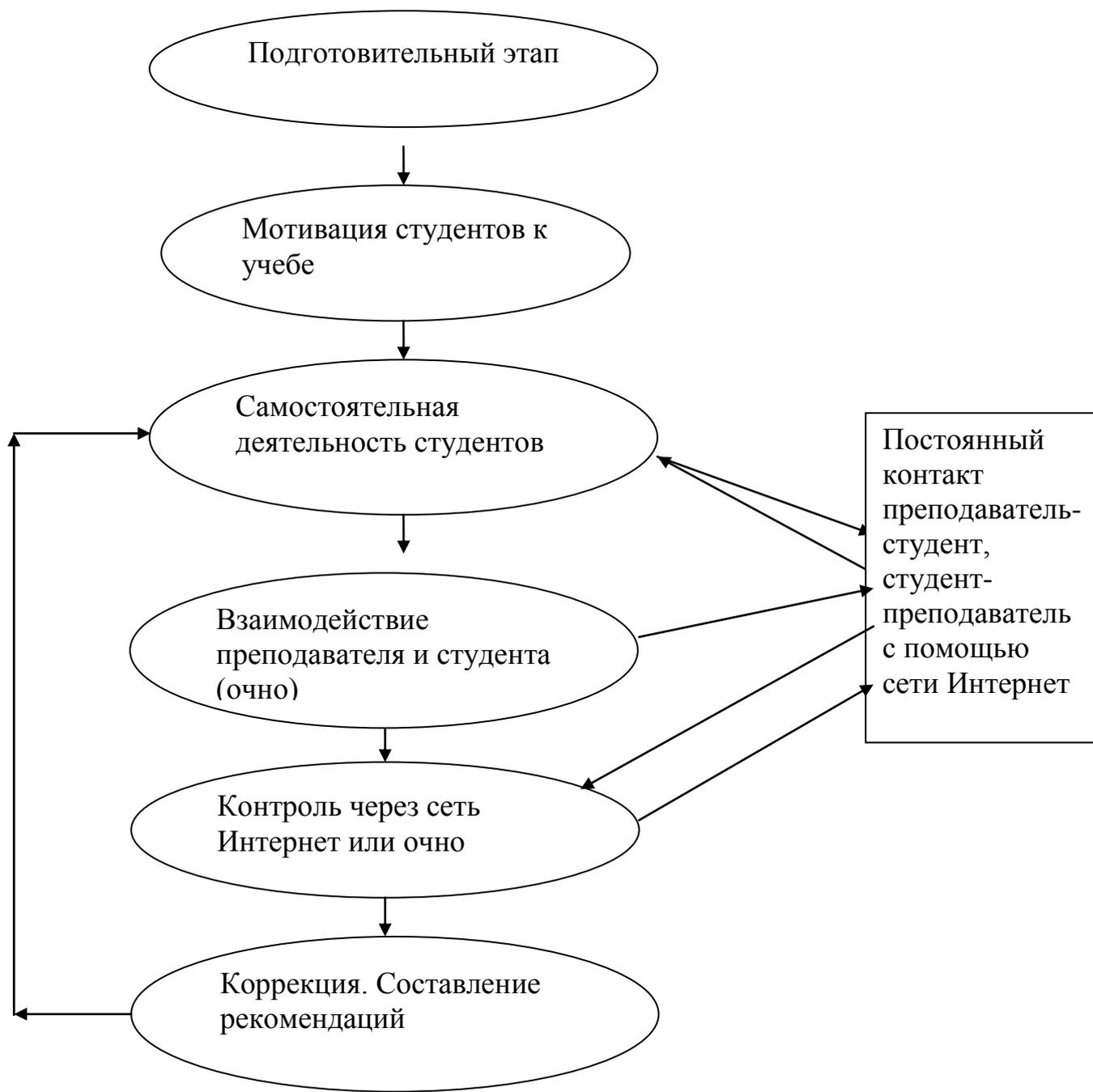


Рис. 7. Цикл деятельности преподавателя

С точки зрения форм организации обучения на разных этапах заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода предполагается следующее.

1. На *организационном* этапе:

- консультацию по согласованию с преподавателем условий работы через сеть Интернет;
- консультацию по согласованию сроков сдачи контрольных, домашних работ.

2. На этапе *учебный-1* - обязательное посещение лекций, семинаров, практикумов (очно во время сессии);

3. На этапе *учебный-2* - дистанционное общение со студентами (постоянный контакт преподаватель-студент, студент-преподаватель с помощью сети Интернет) с использованием (рис. 8) следующих средств:

- web-страницы (здесь находится содержание курса педагогики, спецкурсы по предмету и др.);

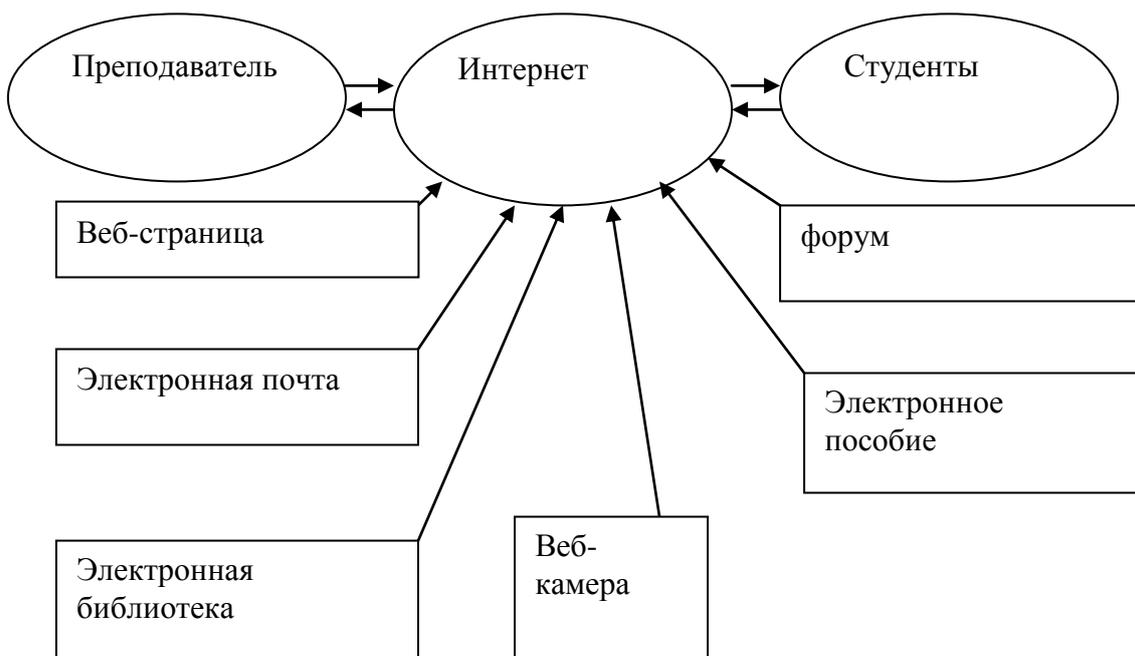


Рис. 8. Технические и информационные средства необходимые для организации заочно-дистанционного обучения

общения через электронную почту (предназначена для приема-передачи информации, цифровых информационных ресурсов на большие расстояния. Возможна рассылка одновременно нескольким студентам. Через нее могут конфиденциально общаться преподаватель-студент, студент-студент и преподаватель - родители. Экономически и

технически является более эффективной технологией осуществления обратной связи обучающегося с преподавателем, позволяя оперативно передавать информацию на большие расстояния, обеспечивать интерактивность и оперативную обратную связь);

– общения с помощью web-камеры (устанавливается визуальная связь с собеседником; время общения по телефону или по электронной почте оговаривается заранее);

– форума (используют для проведения дискуссий);

– электронного пособия (с определенными заданиями);

– электронной библиотеки.

4. На заключительном этапе организуется:

– рубежный контроль (тесты, контрольные и домашние задания);

– итоговый контроль (зачет или экзамен очно).

Формами контроля являются: выполнение самостоятельных работ (список заданий преподаватель отправляет студентам по электронной почте, выполненные задания студенты высылают на проверку преподавателю также по электронной почте); выполнение заданий из электронного пособия, в котором необходимо к каждому разделу выполнить задания на время. Формой итогового контроля является экзамен, который проходит в очной форме в вузе, ориентирован на выявление компетенций студента, в частности – на умение (в условиях квази-профессиональной деятельности) включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории.

Методика обучения педагогике студентов вуза по заочно-дистанционному обучению на основе экспериментально-аналитического подхода имеет ряд особенностей, которые касаются:

1) формирования системных лично значимых педагогических знаний на основе рефлексии личного опыта включения в педагогический процесс;

2) применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (переход «теория – практика»);

3) осуществления обратного перехода «практика – теория»; алгоритмизации личного опыта практической педагогической деятельности;

4) постоянной связи между преподавателем и студентами, которую обеспечивает использование дистанционного обучения, опирающегося на деятельностный, личностный, системно- целостный подходы;

5) сокращения сроков выполнения домашнего задания;

6) учета индивидуальных и психофизиологических особенностей студентов.

7) содержания и форм контроля результатов обучения педагогике.

Рассмотрим более подробно перечисленные особенности.

Формирование *системных личностно значимых педагогических знаний* предполагает использование следующего методического инструментария:

– проблемные вопросы во время лекции, семинаров и выполнения домашнего задания;

– вопросы на актуализацию и рефлекссию опыта студентов;

– творческие задания;

– задания на выполнение цепочки: «текст – схема – образ»;

– задания на выбор информации из разных источников (Интернет, художественные и научные тексты и т.д.);

– задания на анализ, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию;

Возможны как индивидуальные, так и групповые задания в ходе семинаров.

Примером работы в группах (аудиторно) может служить рефлексия личного опыта учащихся по теме «Мастерство педагога». Студентам предлагается в начале самостоятельно поработать с понятиями по данной теме. Затем студенты работают в группах. Каждая группа (из 5 человек) систематизирует понятия и представляет их в виде единой схемы

«Мастерство педагога». Здесь прослеживается работа студентов по схеме: «текст – схема». Схемы изображаются на доске, их комментируют и сравнивают между собой. Выявляются сходства и отличия.

В группах студенты выполняют задание: изобразить в виде образа педагогическое мастерство. Затем обосновать свой образ, каждой группе задаются вопросы по образу. Необходимо отметить, что сложнее было выполнять – придумать образ, обосновать его, ответить на вопросы или задавать вопросы.

Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (*переход «теория – практика»*), возможен во время разыгрывания небольших фрагментов педагогического процесса в форме ролевых игр, например – конфликт в классе между учениками и научная интерпретация способа его решения (аудиторно); анализ видеофрагмента урока (дистанционно) (прил. 1.5).

Обратный *переход «практика – теория»* можно проследить в момент выполнения микроисследования и заданий на алгоритмизацию опыта решения типичных (повторяющихся) педагогических задач, разных по масштабу. Данные переходы осуществляются постоянно в ходе лекций, семинаров, самостоятельной работы в дистанционном режиме.

Реализация элементов дистанционного обучения позволяет студентам поддерживать *постоянную связь* «преподаватель-студент», «студент-студент». Появляется возможность использовать новые формы обучения: проводить опрос или конференцию с помощью веб-камеры, выполнять презентации, использовать сайты сети Интернет, которые рекомендует преподаватель. Студент получает возможность систематично предъявлять (высылать) домашние задания и реагировать на ошибки. Это позволяет каждому обучающемуся выстроить собственную траекторию обучения, а преподавателю – учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности студентов.

Преподаватель здесь выступает в роли тьютора, который осуществляет учебно-методическое обеспечение и решает организационные вопросы, связанные с контролем и качеством усвоения учебного материала обучающимися в процессе обучения.

Деятельность преподавателя (с тьюторской компетенцией) состоит в том, что он :

- помогает правильно организовать процесс обучения;
- мотивирует на эффективное усвоение материала;
- разрабатывает программно-методическое обеспечение;
- консультирует обучающихся в удобное для них время;
- создает комфортные условия для обучения и самообразования взрослых людей;
- контролирует сроки выполнения индивидуальных планов обучения.

Был проведен анализ интенсивности и содержания общения преподавателя (с тьюторской компетенцией) и студентов, осуществляемого при помощи электронной почты (по техническим причинам невозможно провести анализ общения при помощи программы Skype). Было выяснено, насколько часто и по каким вопросам студенты обращаются к преподавателю. Мы подсчитали количество обращений студентов к преподавателю по электронной почте и проанализировали содержание данных «писем».

Экспериментальные группы (Э-2/ен) и (Э-3/и) имели возможность общаться с преподавателем в период между сессиями. Выполненные самостоятельные работы они выслали по электронной почте. Все высланные «письма» мы разделили на две группы:

- 1) организационные – это вопросы, на которые не требовали от преподавателя большого количества времени для ответа (например: «Вы получили мою самостоятельную работу?», «Как оформить задание?», «Какие

варианты выполнения задания возможны, какой вариант предпочтительнее?»);

2) содержательные – письма, в которых студенты просили уточнить смысл изучаемых понятий, интересовались дополнительными источниками информации, присылали выполненные задания.

Таблица 9

Общее количество обращений студентов естественнонаучного и исторического (культурологи) факультетов к преподавателю по электронной почте

Месяц	Естественнонаучный факультет		Итого	Исторический факультет (культурологи)		Итого	Общий итог
	Организа- ционные вопросы (кол-во)	Содержа- тельные вопросы (кол-во)		Организа- ционные вопросы (кол-во)	Содержа- тельные вопросы		
Сентябрь	14		14				14
Ноябрь	5	2	7				7
Декабрь	5	2	7				7
Январь	28	6	34				34
Февраль	8	16	24				24
Март	11	27	38				38
Апрель	19	28	47				47
Май	18	25	43	5	2	7	50
Июнь	2	36	38	10	19	29	67
Август				1	5	6	6
Ноябрь				3	7	10	10
Декабрь				2	8	10	10

Февраль					5	5	5
Март					4	4	4
Апрель				8	10	18	18
Май					3	3	3
Июнь				10	28	38	38
ИТОГО			252			130	382
	110 (44%)	142 (56%)		39 (30%)	91 (70%)		

Анализ данных, занесенных в табл. 9, показал, что студенты обращались с вопросами к преподавателю в межсессионный период, но ближе к сессии их количество существенно увеличивалось (например: от 5 до 36 вопросов). В начале опытно-экспериментальной работы у студентов в начале семестра преобладали «организационные письма», а ближе к сессии резко увеличивалось количество «содержательных писем»; в последующем студенты доля «организационных писем» сократилась с 44% до 30% от общего количества писем студентов данной группы. Это может свидетельствовать о том, что студенты от года к году становятся более готовы, к работе в дистанционном режиме.

Также анализ показал, что нагрузка на преподавателя заметно увеличивалась, если сессии студентов разных факультетов совпадали (количество вопросов в данном случае доходило до 67 в месяц). Студенты в удобное для них время выполняли задания, задавали вопросы. Приезжая на сессию студенты имели «зачет» за самостоятельную работу и уже не тратили время на переделывание заданий, которые были решены неверно. Таким образом, как подтверждает статистика, организационным условием реализации предлагаемой модели является дистанционное общение со студентом, что влечет за собой увеличение нагрузки преподавателя. Преподаватель выполняет новую роль – «преподавателя с тьюторской

компетенцией», что необходимо подкрепить увеличением количества часов, выделяемых на руководство самостоятельной работой студентов.

Анализ такой работы в ходе эксперимента позволяет сделать вывод о том, что своевременное решение проблем приводит к *существенной экономии времени* у студентов заочного отделения во время самостоятельной работы дома и в период сессий.

Отработка механизма взаимопереходов «теория-практика», обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического саморазвития. Результатом экспериментально-аналитического обучения педагогике выступает также поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности, что можно фиксировать при выполнении серии микроисследований, а на этапе итогового контроля можно проверить только через демонстрацию умения *проектировать* решение профессиональных проблем с учетом вариативности развития педагогического процесса.

Система контроля знаний, умений и навыков обучающихся включает в себя три этапа: текущий, рубежный, итоговый контроль.

Первым этапом системы контроля является *текущий* контроль. С самого начала обучения студенты изучают основной материал самостоятельно, т.к. являются студентами заочного отделения. При дистанционном обучении этот вид контроля позволяет построить индивидуальную программу для каждого студента. На этом этапе многие студенты учатся работать с компьютером и сетью Интернет.

Содержание текущего контроля представляют разнообразные задания:

- тесты (выбор одного ответа из нескольких);
- тест «Поиск соответствий»;
- тест «Выбор альтернатив или коротких ответов»;

- тест «Перепутанные предложения»;
- вставить пропущенное слово;
- упражнение «Заполнить пробелы».

Следующим этапом является рубежный контроль, проводимый периодически в течении всего срока обучения. Рубежный контроль является завершающим по разделу или курсу.

Основным методом контроля этого этапа является самоконтроль, а также постоянное общение с тьютором (прямое, с помощью веб-камеры или через электронную почту). Здесь в большей мере проявляется готовность студента к самостоятельной работе. Студент сам контролирует время выполнения заданий, он может выполнять их поэтапно и сдавать как ему удобно. Все выполненные самостоятельные работы студент должен сдать до официального срока установленным тьютором.

Задания для рубежного контроля:

- ответить на вопросы, ответы оформить в виде таблицы, схемы с пояснениями;
- прочитав задание (например, отрывок из статьи) и высказать свое мнение;
- провести небольшую анкету и сделать по ней выводы;
- прочитав педагогическую литературу (из предложенного списка) и написать эссе;
- создать презентацию;
- подготовить глоссарий по разделу;
- провести анализ дополнительной литературы (ответить на вопросы, выписать советы и т.д.);
- написать мини-рассказ (например «Мой учитель»);
- найти в сети Интернет видео урок или снять свой урок и проанализировать его (прил. ;
- выполнить микроисследование.

Итоговый контроль проводится по итогам полного курса обучения.

К итоговому этапу допускаются обучающиеся, успешно прошедшие предыдущие этапы контроля, имеющие положительные результаты. Форма проведения итогового контроля: устный ответ, моделирование и анализ ситуаций и письменный тест; проводится очно во время сессии. Экзамен охватывает вопросы по всему курсу обучения комплексно.

Контрольные задания на экзамене должны иметь не только констатирующий характер, но выявлять у обучающихся наличие профессиональных навыков (развитие педагогических способностей), педагогическое мышление, педагогическую культуру.

Внесенные в образовательный процесс изменения соответствовали особенностям и заочного, и дистанционного обучения, образуя особую форму – заочно-дистанционную, а также логике экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике. Данные изменения обеспечили достижение результатов, анализ которых представлен в следующем параграфе.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

В соответствии с гипотезой нашего исследования применение заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода позволит более эффективно организовать обучение педагогике. Эффективность обучения рассматривается как существенное улучшение результата подготовки студентов по дисциплине «Педагогика» при сохранении количества аудиторных занятий в объеме, соответствующем учебному плану обучения на заочном отделении.

Отметим, изначально студенты-участники эксперимента были в равных условиях: в момент поступления в вуз они сдавали ЕГЭ, по результатам которого, в среднем, имели одинаковые результаты.

Было выделено три *экспериментальные* группы (охарактеризованы в параграфе 2.2.), в *первой* из которых (Э-1/ен) процесс обучения педагогике организован по экспериментально-аналитическому обучению; во второй (Э-2/ен) и третьей (Э-3/и) - по заочно-дистанционного обучению на основе экспериментально-аналитического подхода.

В качестве контрольных групп выступали две группы (четыре подгруппы) студентов, обучавшихся педагогике заочно по традиционной системе обучения. Группа 1 (К-1/ен), включающая 27 студентов естественнонаучного факультета третьего (К-1/ен-3) и четвертого (К-1/ен-4) курсов, т.к. группы на отделении заочного обучения небольшие. Контрольная группа 2 (К-2/и) объединяла 24 студента исторического факультета (отделение культурологии), также включала подгруппы третьего (К-2/и-3) и четвертого (К-2/и-4) курсов.

В качестве дополнительных контрольных групп выступили также две группы студентов третьего курса дневного отделения: 19 студентов естественнонаучного факультета (К-3/Дн-ен) и 14 студентов отделения культурологии исторического факультета (К-4/Дн-и). Обучение педагогике в данных группах велось по традиционной системе обучения.

Чтобы выявить результативность внесённых изменений, был проведен срез остаточных знаний с использованием двух диагностических методик: теоретического теста - теста множественного выбора ответов (разработка преподавателей кафедры педагогики ПГГПУ, электронный вариант, оболочка AST-тест, отрецензирован в Центре тестирования и мониторинга качества образования Новосибирского государственного педагогического университета), а также компетентностно-ориентированного теста, включавшего задания, для выполнения которых необходимо было применить теорию для анализа описаний фрагментов педагогического процесса, для конструирования возможных вариантов развития ситуации, рассмотренной в качестве педагогической задачи, а также высказать свое суждение.

Результаты выполнения заданий (при условии успешного выполнения заданий из каждого модуля программы) были соотнесены по уровням:

100%-80% правильных ответов - высокий уровень знаний;

79%-65% - средний;

64%-50% - удовлетворительный;

49% -35% – низкий уровень знаний,

34% и ниже низкого уровня.

Результаты оказались аналогичны в группах обоих факультетов, участвовавших в исследовании: и естественнонаучного, и исторического (отделение культурологии).

Компетентностно - ориентированный тест все студенты выполнили немного лучше, чем теоретический, т.к. выявлялись остаточные знания, а педагогику заочники изучали на первом курсе.

Анализ показал (табл.10, табл.11), что измерение результатов обучения педагогике по традиционным методикам не выявляет существенных различий между студентами *контрольных* групп обоих факультетов. Данные студенты лучше справились с компетентностно - ориентированным тестом (по сравнению с теоретическим).

Среди студентов 3 и 4 курса (традиционное обучение) лучшие результаты показывают студенты 4 курса, т.к. многие из них работают в сфере образования, у них прошла педагогическая практика в школе. Результаты аналогичны в группах обоих факультетов, участвовавших в исследовании: и естественнонаучного, и исторического (отделение культурологии)

В экспериментальных группах (третий курс) результаты оказались лучше, чем в контрольных группах (как третьего, так и четвёртого курса). Студенты экспериментальных групп одинаково хорошо справились как с электронным теоретическим тестом, так и с тестом, основанным на применении знаний для анализа фрагмента педагогического процесса (компетентностно - ориентированный тест).

Результаты тестирования студентов 3 и 4 курсов естественнонаучного факультета (в % от количества участников исследования в данной группе)

Уровень выполнения теста по педагогике		Контрольная группа		Экспериментальные группы			
		ОЗО Традиционное обучение (К-1/ен)		ОЗО Экспериментально-аналитическое обучение (Э-1/ен)		ОЗО заочно-дистанционное обучение педагогике студентов на основе экспериментально-аналитического подхода. (Э-2/ен)	
		Комп-ориен. тест	Теор. тест	Комп-ориен. тест	Теор. тест	Комп-ориен. тест	Теор. тест
4 КУРС	Высокий						
	Средний						
	Удовлетворительный	29	14				
	Низкий	43	72				
	Ниже низкого	28	14				
3 КУРС	Высокий			7	6	25	15
	Средний			27	14	45	15
	Удовлетворительный	8		34	60	25	25
	Низкий	15	46	32	14	5	45
	Ниже	77	64		6		

	НИЗКОГО						
--	---------	--	--	--	--	--	--

Студенты из двух экспериментальных групп естественнонаучного факультета (табл. 10) по результатам обоих тестов показали результат лучший, чем в контрольной группе.

Таблица 11

Результаты тестирования студентов 3 и 4 курсов исторического факультета, отделение культурологии (в % от количества участников исследования в данной группе)

Уровень выполнения теста по педагогике		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		ОЗО Традиционное обучение (К-2/и)		ОЗО заочно-дистанционное обучение педагогике студентов на основе экспериментально-аналитического подхода. (Э-3/и)	
		Комп-ориен. тест	Теор. тест	Комп-ориен. тест	Теор. тест
4 КУРС	Высокий				
	Средний	8			
	Удовлетворительный	25	42		
	Низкий	34	34		
	Ниже низкого	33	24		
3 КУРС	Высокий			43	7
	Средний			29	7
	Удовлетворительный	8		14	36
	Низкий	17	33	14	50

	Ниже низкого	75	67		

Экспериментальная группа 2 (Э-2/ен), в которой обучение осуществлялось в условиях заочно-дистанционного обучения педагогике студентов на основе экспериментально-аналитического подхода показала самые лучшие результаты. Высокий уровень продемонстрировали 25% студенты по результатам компетентностно - ориентированного теста и 15% студентов по результатам теоретического теста. В данной группе отсутствуют показатели уровня «ниже низкого».

Таблица 12

Показатели статистической значимости различий результатов контрольных и экспериментальных групп.

Группа	Средний балл \bar{p}	Коэффициент вариации V (%)
Естественнонаучный факультет 3 курс, теоретический тест		
К-1/ен-3 (традиционное обучение)	26.9	19.3
Э-1/ен (экспериментально-аналитическое обучение)	36.9	21.8
Э-2/ен (экспериментально-аналитическое заочно-дистанционное обучение)	45.6	12.1
Исторический факультет 3 курс, теоретический тест		
К-2/и-3 (традиционное обучение)	27,4	19,3
Э-3/и (экспериментально-аналитическое заочно-дистанционное обучение)	39.25	28.6
Естественнонаучный факультет 3 курс, компетентностно-ориентированный тест		
К-1/ен-3 (традиционное обучение)	13.9	42.3
Э-1/ен (экспериментально-аналитическое обучение)	41.8	27.1

Э-2/ен (экспериментально-аналитическое заочно-дистанционное обучение)	41.8	18.6
Исторический факультет 3 курс, компетентностно-ориентированный тест		
К-2/и-3 (традиционное обучение)	27,3	16,1
Э-3/и (экспериментально-аналитическое заочно-дистанционное обучение)	41.6	5.88

На историческом факультете (табл. 11) была одна экспериментальная группа (Э-3/и), в которой было организовано заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода; в ней отмечены более высокие результаты, по сравнению контрольной (К-2/и).

В экспериментальной группе на высоком уровне выполнили задания тестов: компетентностно - ориентированный - 43% студентов, теоретический - 7%; отсутствуют студенты выполнившие тест на уровне «ниже низкого».

Для оценки статической значимости различий результатов диагностирования применялась формула исчисления значения коэффициента вариации V (%) и средний балл по ЕГЭ \bar{p} .

По результатам исследования все значения V (%) и не превышают критическое значение статистики (от 33,3 %) для уровня значимости.

Пусть $x = \{x_1 \dots x_N\}$ - выборка случайной величины.

Тогда $\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$ - среднее арифметическое случайной величины,

$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$ - среднеквадратичное отклонение случайной величины,

$V = \frac{\sigma}{\bar{x}} \cdot 100\%$ - коэффициент вариации случайной величины.

Пусть $x = \{x_1 \dots x_N\}$ и $y = \{y_1 \dots y_N\}$ - выборки случайной величины, $X = \{1 \dots N\}$ и $Y = \{1 \dots N\}$ - соответствующие ранги, такие, что $I = X_i, J = X_j; I > J \rightarrow x_I > x_J$ и $I = Y_i, J = Y_j; I > J \rightarrow y_I > y_J$.

Полученные данные занесены в табл. 12. Повышение среднего балла и уменьшения значения коэффициента вариации говорит о значимых результатах.

На основании анализа полученных данных можно заключить, что экспериментально-аналитическое обучение действительно даёт значительно лучшие результаты по сравнению с традиционным заочным обучением. Эти результаты близки с результатами традиционного дневного обучения. Заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода показывает лучшие результаты по сравнению с экспериментально-аналитическим обучением.

Таким образом, в опытно-экспериментальной работе были реализованы два варианта обучения – экспериментально-аналитическое и заочно-дистанционное на основе экспериментально-аналитического подхода.

Положительная динамика уровня выполнения тестов наблюдается в обоих случаях. Однако, в группе, где было организовано заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода, показатели оказались значительно выше. Зафиксирована динамика результатов от уровня «ниже низкого» на более приемлемые, в том числе, и на «высокий» уровень.

Для того, чтобы оценить не только динамику, но и уровень подготовки студентов экспериментальных групп, было решено сравнить результаты тестирования студентов дневного и заочного отделений (как показало наше исследование, при поступлении в вуз существенных различий между ними нет). Было проведено тестирование 32 студентов 3 курса дневного отделения, факультетов, участвовавших в исследовании: естественнонаучного (К-3/Дн-ен) и исторического, отделение культурологии (К-4/Дн-и) с использованием обоих тестов, охарактеризованных выше (прил. 3).

**Количество студентов, успешно сдавших экзамен по педагогике
(«высокий», «средний», «удовлетворительный» уровни выполнения
тестовых заданий; в % от общего количества участников)**

Тест	Дневная форма обучения		Заочная форма обучения		
	Традиционное обучение	Традиционное обучение	Экспериментально-аналитическое обучение	Заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода.	
	(К-3/Дн-ен)	(К-4/Дн-и)	(Э-1/ен)	(Э-2/ен)	(Э-3/и)
Компетентностно-ориентированный тест	95	94	68	95	86
Теоретический	89	100	80	55	50

Сравнительный анализ показал, что у студентов дневного и заочного отделений в равной мере высоки результаты компетентностно-ориентированного теста, позволяющего оценить сформированность гуманистической позиции, умение применять теоретические знания для анализа фрагментов педагогического процесса, проектировать развитие педагогического процесса. Результаты традиционного теоретического теста (электронный вариант) также соответствуют аккредитационному показателю (50 и более % студентов выполнили задания по каждому модулю курса), табл. 13.

Таким образом, исследование показало, что экспериментально-аналитическое обучение действительно даёт значительно лучшие результаты

по сравнению с традиционным заочным обучением. Эти результаты близки с результатами традиционного дневного обучения.

Заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода показывает лучшие результаты по сравнению с экспериментально-аналитическим обучением благодаря возможности оперативно реагировать на образовательные запросы студентов, использовать в индивидуальном режиме видеозаписи фрагментов педагогического процесса для анализа и коррекции педагогической деятельности, использовать в обучении элементы личного опыта студентов, обращаться к значимым для них педагогическим феноменам.

Также можно сделать вывод, что заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода эффективно независимо от факультета, на котором обучается студент.

Анкетирование студентов экспериментальных групп позволило проанализировать их отношение к обучению педагогике в дистанционных условиях (прил. 1.4). Данные опроса свидетельствуют, что студенты положительно оценили то, что они:

- имели большую возможность для индивидуального общения с преподавателем (90%);
 - получали ответы на свои вопросы по электронной почте (80%);
 - могли выполнять самостоятельную работу в индивидуальном темпе (сдать можно было работу в течении всего времени до сессии, а не в период сессии и быстро исправить ошибки) (75%);
 - освоили работу с компьютером (15%);
 - получили навыки самостоятельной работы с материалом в сети Интернет (50%).
- Опрос студентов подтверждает эффективность разработанного комплекса условий заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода.

Параллельно с основным, в рамках данного этапа исследования был проведен пробный эксперимент дистанционного обучения педагогике по

индивидуальной программе «Преподаватель профильной школы» по специальности «Педагогика и психология» 050706.65 (объем 500 ч.) (прил.8). Программа была разработана в условиях заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода с учетом принципов дистанционного обучения, она позволила в сокращенные сроки получить второе высшее - педагогическое образование.

Студент являлся гражданином России, но при этом проживал в Турции и работал в АКА-scool, г. Стамбул, поэтому программа выполнялась самостоятельно. Контакт преподаватель (тьютор) - обучающийся поддерживался с помощью электронной почты и веб-камеры. Все задания были успешно выполнены; в частности, с помощью видеокamеры был снят собственный урок и проанализирован. Результаты обучения по всем модулям программы оценены на «хорошо» и «отлично» в соответствии с принятыми критериями оценки.

В качестве выпускной квалификационной работы было проведено исследование по теме «Педагогические условия развития рефлексивности старших школьников на основе теории «обучение через опыт» (проводилось в момент прибытия студента в России на базе АОУ «Лицей №10 г. Перми» в 2009-2010 учебном году, с участием семи учащихся 10 класса - участников программы Международного Бакалавриата). Работа была успешно защищена («отлично») в 2011г. Результаты проведенного пробного эксперимента определяют перспективы дальнейших исследований по проверке эффективности заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода.

Таким образом, исследование показало, что заочно-дистанционное обучение на основе экспериментально-аналитического подхода действительно даёт значительно лучшие результаты по сравнению с традиционным заочным обучением. Это обеспечивается благодаря возможности оперативно реагировать на образовательные запросы студентов, использовать в индивидуальном режиме видеозаписи фрагментов

педагогического процесса для анализа и коррекции педагогической деятельности, насыщая содержание обучения элементами личного опыта студентов, обращением к педагогическим феноменам, что имеет решающее значение для обучения педагогике.

Выводы по второй главе

Во второй главе излагаются основные задачи и организация опытно-экспериментальной работы, анализируются и обобщаются результаты заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода.

Проведенный анализ условий и результатов обучения педагогике студентов заочного отделения показал, что студенты, поступающие в вуз на очную и заочную формы обучения, имеют примерно одинаковый уровень подготовки; на начальном этапе обучения в вузе студенты первого курса ОЗО и дневного отделения не имеют существенных различий по критериям «готовность к саморазвитию», «педагогические способности», а также «уровень мотивации обучения».

Анализ организационно-методических условий обучения заочников, проведенный на основе изучения нормативной и методической документации, показал, что условия обучения студентов одинаковых специальностей, но разных форм обучения (очная и заочная) имеют существенные отличия по отведенному времени на аудиторные занятия и самостоятельную работу; в организации учебных занятий; по фактическому ограничению в информационно-дидактическом плане; в психолого-физиологических нагрузках на организм человека, совмещающего учебу с трудовой деятельностью.

Для изучения результатов обучения педагогике необходим пакет компетентностно - ориентированных диагностических методик. В ходе исследования были использованы два теста: традиционный тест - тест множественного выбора ответов (разработан преподавателями кафедры педагогики ПГГПУ, электронный вариант, оболочка AST-тест,

отрецензирован в Центре тестирования и мониторинга качества образования Новосибирского государственного педагогического университета), а также компетентностно - ориентированный тест, включающий задания, где необходимо было применить теорию для анализа описаний фрагментов педагогического процесса, для конструирования возможных вариантов развития ситуации, рассмотренной в качестве педагогической задачи, а также высказать свое суждение (устно).

Проведенный в рамках внутреннего аудита качества подготовки студентов, осуществляемого кафедрой педагогики, *срез остаточных знаний студентов* показал, что студенты заочного отделения имеют более низкие результаты в отличие от студентов дневного отделения, это, в частности, показывают результаты тестирования. Исключение составили студенты заочного отделения, которые были на педагогической практике или работают в школе. При этом, студенты ОЗО имеют мотивационную и «техническую» готовность к обучению педагогики дистанционно. Данные результаты явились обоснованием необходимости организации формирующего этапа исследования.

Достоверность результатов проведенного исследования обусловлена тем, что в процессе опытно-экспериментальной работы были реализованы два варианта обучения педагогике студентов заочного отделения. В первом варианте студенты изучали педагогику в условиях экспериментально-аналитической модели. Второй вариант представлял собой организацию *заочно-дистанционного* обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода. Использовались следующие виды деятельности: учебно-познавательной, учебно-исследовательской, рефлексивной, самообразования, предыдущей обыденной жизнедеятельности, квази-профессиональной, учебно-профессиональной, самосовершенствования, профессионально-педагогической.

Как показало исследование, *методика обучения* педагогике студентов вуза в условиях заочно-дистанционного обучения на основе

экспериментально-аналитического подхода имеет особенности: формирования системных личностно значимых педагогических знаний на основе рефлексии личного опыта включения в педагогический процесс; применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (переход «теория – практика»); осуществления обратного перехода «практика – теория»; алгоритмизации личного опыта практической педагогической деятельности; постоянной связи между преподавателем и студентами, которую обеспечивает использование дистанционного обучения, опирающегося на деятельностный, личностный, системно- целостный подходы; сокращения сроков выполнения домашнего задания; учета индивидуальных и психофизиологических особенностей студентов. содержания и форм контроля результатов обучения педагогике. Стало возможно более широкое применение разных видов деятельности: ролевые игры, мозговой штурм, анализ видеофрагмента урока, дискуссия.

Разработан алгоритм процесса дистанционного обучения педагогике, включающий подготовительный, два взаимосвязанных учебных этапа, обеспечивающих в совокупности цикл переходов (от теории - к практике и от практики – к теории) и заключительный этап. Было выявлено, что система контроля знаний, умений и навыков обучающихся - заочников должна обязательно включать три этапа: текущий, рубежный, итоговый контроль.

Введение заочно-дистанционного обучения педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода сделали занятия и самостоятельную работу с использованием интерактивных методов обучения более эффективными. Результаты исследования показали эффективность обоих вариантов обучения педагогике студентов заочного отделения. Однако при реализации заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода результативность обучения педагогике оказалась более значимой.

Заключение

Одной из главных задач заочного обучения в России должно стать адекватное, гибкое и эффективное предоставление возможности для получения образования в соответствии с конкретными потребностями различных категорий обучаемых. Это также обеспечивает дистанционное обучение.

Проведенный сравнительный анализ процесса и условий дневного и заочного обучения показал, что дневная форма обучения по-прежнему является ведущей формой получения высшего образования. Заочная форма обучения на сегодняшний момент привлекает студентов, но имеет свои недостатки (например: редкий контакт преподаватель-студент, студент-студент; отсутствие постоянной обратной связи; нередко используемые несовременные формы и методы контроля, отсутствие промежуточного контроля и т. д.). Дистанционное обучение помогает преодолеть недостатки, характерные для заочного обучения, а использование заочно - дистанционной модификации позволяет сделать его адекватным дневной форме обучения.

Под *заочно-дистанционным* обучением понимается учебный процесс, в котором сочетается работа студентов во время сессий совместно с преподавателем (признак заочного обучения) и активное общение преподаватель-студент, студент-студент в логике дистанционного обучения в межсессионный период.

Анализ публикаций российских ученых и описания опыта применения дистанционных технологий в процессе обучения *гуманитарных* дисциплин позволил выявить их достоинства (*технологические*: электронная почта, веб-камера во время общения на расстоянии делает его более естественным, проведение телеконференций позволяет обмениваться мнениями; *педагогические*: активная познавательная активность и устойчивая мотивация благодаря разнообразию заданий, регулярное общение преподаватель-студент, возможность привлекать преподавателей из разных вузов; *организационные*: во время всего процесса обучения осуществляется

обратная связь преподаватель-студент, демократичность, возможность одновременно получить сразу несколько специальностей); также выявлены недостатки (отсутствие «живого» общения преподаватель-студент несмотря на постоянный контакт между ними; недоверие отдельных субъектов процесса обучения к новым технологиям; возможное отсутствие у студента Интернета, навыка работы с компьютером; расходы на приобретение техники и оплату за Интернет). В процессе анализа были обнаружены проблемы, из-за которых сдерживается дальнейшее развитие дистанционного обучения: отсутствие технических средств, не разработанность программы по данному предмету. В ходе изучения возможности эффективного применения дистанционного обучения при преподавании гуманитарных дисциплин было замечено, что педагогика как социо-гуманитарная наука имеет особенности: диалогический, проблемно-логический, рефлексивный подход к изложению теории; представление основных вопросов курса в контексте актуальных педагогических проблем, наличного и возможного опыта их разрешения; обращение к личному опыту изучающего педагогика; опора в большей мере на эмоциональную сферу личности, развитие в единстве нравственно-эмоциональной культуры и профессионального поведения будущего учителя; осуществление рефлексии на протяжении всего учебного процесса, на любых кратковременных этапах деятельности. В результате освоения педагогики студенты должны уметь взаимодействовать с детьми в разных ситуациях, включая конфликтные; владеть разными формами воспитательной и обучающей работы, профессионально владеть собственным психофизическим аппаратом; овладеть базовыми знаниями и умениями в области педагогики, приобретать опыт выражения собственной педагогической позиции в базовых формах профессиональной деятельности, взаимопроникновение теории и практики на каждом этапе изучения педагогики. Обозначенные особенности изучения педагогики как социо-гуманитарной науки позволяет учитывать экспериментально-аналитическое обучение.

В качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения педагогике выступает многократное вариативное повторение, отработка *переходов* «теория-практика» и «практика-теория», обеспечивающих поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности

Проведенное исследование показало, что сущностные характеристики экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике адекватны требованиям к организации учебного процесса с использованием дистанционных технологий. В свою очередь, обращение к экспериментально-аналитическому обучению при подготовке студентов-заочников определяет необходимость применения комплекса элементов дистанционного обучения. Заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода синтезирует принципы экспериментально-аналитического обучения и дистанционного обучения (многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогике; адекватности процесса преподавания педагогике культурному, научному, социальному, личностному контексту; открытой образовательной среды; сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса; интерактивности, стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов; индивидуализации и дифференциации педагогического образовательного процесса).

Проведенный анализ условий и результатов обучения педагогике студентов заочного отделения показал, что студенты, поступающие в вуз на дневную и заочную формы обучения, имеют примерно одинаковый уровень подготовки; на начальном этапе обучения в вузе студенты первого курса ОЗО и дневного отделения не имеют существенных различий по критериям «готовность к саморазвитию», «педагогические способности», а также «уровень мотивации обучения». Анализ педагогических условий обучения заочников, проведенный на основе изучения нормативной и методической

документации показал, что студенты одинаковых специальностей, но разных форм обучения (очная и заочная) имеют существенные отличия по отведенному времени на аудиторные занятия и самостоятельную работу; в организации учебных занятий; по фактическому ограничению в информационно-дидактическом плане; в психолого-физиологических нагрузках на организм человека, совмещающего учебу с трудовой деятельностью. Ограничением преподавания гуманитарных дисциплин в заочной форме является тот факт, что гуманитарные знания предполагают сосуществование различных систем взглядов. В гуманитарных предметах преобладают вопросы, не имеющие однозначных ответов, они предполагают столкновение различных мнений, поэтому необходимо общение «студент – студент» и «студент – преподаватель».

В процессе исследования доказано, что заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода эффективно, поскольку позволяет решить проблему несоответствия между увеличением объема учебной информации и фактором ограниченного времени обучения, учитывать потребности и индивидуальные особенности каждого студента. При использовании заочно-дистанционного обучения появляется возможность установить постоянную обратную связь, т.е. контакт «преподаватель (тьютор) - обучающийся. Экспериментально-аналитическое обучение и заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода экспериментально подтвердили свою эффективность по сравнению с традиционной моделью обучения педагогике студентов заочного отделения.

В процессе обучения педагогике в условиях *заочно-дистанционного* обучения используются: web-страницы, электронная почта, web-камера, электронное пособие, электронная библиотека. Преподаватель в данном случае выступает в роли тьютора, который осуществляет учебно-методическое обеспечение и решает организационные вопросы, связанные с контролем и качеством усвоения учебного материала обучающимися в

процессе обучения. Данный вариант организации процесса обеспечил наилучший результат обучения педагогике.

Заочно-дистанционное обучение студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода позволяет учесть возможности студентов и преподавателей. Учитываются индивидуальные особенности каждого, программа выстроена таким образом, что каждый работает в своем режиме.

Оказывая помощь в организации работы студентов, преподаватель с *тьюторской компетентностью*:

- помогает правильно организовать процесс обучения;
- мотивирует на эффективное усвоение материала;
- разрабатывает программно-методическое обеспечение;
- организует и управляет учебным процессом;
- консультирует обучающихся в удобное для них время;
- создает комфортные условия для обучения и самообразования взрослых людей;
- контролирует сроки выполнения индивидуальных планов обучения.

Студенты имеют возможность в удобное время обратиться к преподавателю и выполнить самостоятельную работу в удобное время и предоставить ее на проверку до сессии. Становится возможным более широкое применение разных видов деятельности: ролевые игры, мозговой штурм, анализ видеофрагмента урока и т.д.

Разработка методического обеспечения образовательного процесса в условиях заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода решалась с опорой на личностно-деятельностный, системно-целостный, компетентностный подходы.

Как показало исследование, *методика обучения педагогике студентов вуза в условиях заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода имеет особенности*: формирования системных личностно значимых педагогических знаний на

основе рефлексии личного опыта, включения его в педагогический процесс; применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (переход «теория – практика»); осуществления обратного перехода «практика – теория» путем алгоритмизации личного опыта практической педагогической деятельности; постоянной связи между преподавателем и студентами, которую обеспечивает использование дистанционного обучения, сокращения сроков выполнения домашнего задания; учета индивидуальных и психофизиологических особенностей студентов при отборе содержания и форм контроля результатов обучения педагогике.

Формирование *системных личностно значимых педагогических знаний* предполагает использование следующего методического инструментария:

- проблемные вопросы во время лекции, семинаров и выполнения домашнего задания;
- вопросы на актуализацию и рефлекссию опыта студентов;
- творческие задания;
- задания на выполнение цепочки: «текст – схема – образ»;
- задания на выбор информации из разных источников (Интернет, художественные и научные тексты и т.д.);
- задания на анализ, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию;
- индивидуальные, так и групповые задания в ходе семинаров.

Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (*переход «теория – практика»*) возможно в таких формах как разыгрывание небольших фрагментов педагогического процесса (ролевые игры) с последующей научной интерпретацией метода, технологии, подхода, реализуемого педагогом (аудиторно); анализ видеофрагмента урока (дистанционно).

Обратный *переход «практика – теория»* формируется посредством выполнения микроисследования и заданий на алгоритмизацию опыта решения типичных (повторяющихся) педагогических задач, разных по

масштабу. Данные переходы осуществляются постоянно в ходе лекций, семинаров, самостоятельной работы в дистанционном режиме.

Внедрение элементов дистанционного обучения позволяет студентам поддерживать *постоянную связь* «преподаватель-студент», «студент-студент». Появляется возможность использовать новые формы обучения: проводить опрос или конференцию с помощью веб-камеры, выполнять презентации, использовать сайты сети Интернет. Студент получает возможность систематично предъявлять (высылать) домашние задания и реагировать на ошибки. Это позволяет каждому обучающемуся выстроить собственную траекторию обучения, а преподавателю – учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности студентов.

Таким образом, выявлена, научно обоснована и в ходе опытно-поисковой работы проверена эффективность заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментального подхода.

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования позволяет утверждать о возможности применения заочно-дистанционного обучения на основе экспериментально-аналитического подхода для улучшения качества подготовки студентов вне зависимости от факультета

Выполненный анализ результатов экспериментальной работы позволяет установить, что поставленные задачи выполнены, а выдвинутая гипотеза нашла подтверждение. Вместе с тем, проведенное педагогическое исследование не исчерпывает всего круга вопросов, связанных с решением данной проблемы. Дальнейшие усилия исследователей могут быть направлены на выявление границ использования заочно-дистанционного обучения студентов педагогике на основе экспериментально-аналитического подхода, составление электронного учебника по педагогике для студентов педагогических вузов заочной формы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

2. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М., 1994. – 90 с.
3. Адамский А.И. Модернизация модели дистанционной и методической поддержки ФЭП на основе использования новых информационных технологий / А.И. Адамский, В.Г. Ананин // Информационные технологии в российском образовании. – М. : Эврика, 2003 г. – С. 15-57
4. Алексеев Н.И. Личностно – ориентированное обучение: проблемы теории и практики / Н.И. Алексеев. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
5. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение / А.А. Андреев // Евразийская ассоциация дистанционного образования. Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию. – Режим доступа: <http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur.htm>.
6. Андреев А.А. Методика оценки экономической эффективности дистанционного обучения с помощью компьютерных сетей / А.А. Андреев // Основы применения информационных технологий в учебном процессе вузов. – М.: Изд – во ВУ, 1995 г. – С. 77 – 83.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.
8. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 2000. - 196 с.
9. Арлазарова С.М. Организационное укрепление и улучшение руководства высшим заочным педобразованием в послевоенный период / С.М. Арлазарова // Вопросы истории и перспективы развития высшего заочного педобразования в РСФСР: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. С.М. Арлазарова. – М., 1985. – С. 73 – 88.
10. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения. / В.Г. Асеев // Психолог. журн. – 1981. – № 6, т. 2. – С. 34 – 44.
11. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 561 с.

12. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко, Моск. гос. ин – т стали и сплавов; Рос. новый ун – т. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 128 с.
13. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М., 2006. – 53 с.
14. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 113 с.
15. Барсукова Л.М. Как помочь заочнику? / Л.М. Барсукова // Среднее специальное образование. – 1991. – №2. – С. 13.
16. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженер. – пед. ин – ов и индустр. – пед. техникумов. / В.С. Безрукова – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
17. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: моногр. / К.Э. Безукладников; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 207 с.
18. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: моногр. / К.Э. Безукладников; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 204 с.
19. Белозерцев Е.Н. Педагогическое образование как социально-педагогическая система / Е.Н. Белозерцев // Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя: сб. науч. тр. /отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М., 1992. – С. 14 – 29.
20. Бенин В.Л. Культура, образование и болонский процесс: комментарии к размышлению / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова // Проблемы теории и истории культуры: исследование и материалы. Вып.1.-Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. –С. 132-144.

21. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько – М.: Изд – во Моск. психолог. – соц. ин – та, 2002. – 352 с.
22. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. Сред. Учеб. Заведений. – 5-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с. 8
23. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: Рос. новый ун-т, 2005. – 379 с.
24. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. – 1456 с.
25. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с
26. Борытко Н.М. Профессионально – педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко // Эйдос: интернет-журн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
27. Бухаркина М.Ю. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна: Учебн. пособие / Под ред. М.В. Моисеевой. М.: Издательский дом «Камертон», 2004. - 216 с
28. Васильева З.И. Ориентация студентов на педагогическое образование и профессию учителя в высшей школе / З.И. Васильева // Образование и культура Северо - Запада России: вестн. Сев.- Зап. отд. Рос. акад. образования. – СПб., 1998. – Вып. 3. – С. 61–70.
29. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51 – 55.
30. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: Монография. М.: Изд-во «Прометей», 2001. - 137 с.

31. Вержбицкий В.В. Дистанционное обучение в странах СНГ и Балтии: мониторинг образовательных потребностей и возможностей. Аналитический обзор/ Вержбицкий В.В. - М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2007 - 245 с.
32. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика. 1987. – 183 с.
33. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. / С.М. Вишнякова – М.: Изд-во НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
34. Волова Н.Ю. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / Н.Ю. Волова, В.Т. Волон, Л.Б. Четырова. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2000. – 100 с. (авт. 4 п.л.).
35. Гаврилов Н.А. Курс дистанционного обучения «Технология создания курса дистанционного обучения» / Н.А. Гаврилов. – Пермь, Изд-во ПОИПКРО, 2002. – 43 с.
36. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т.3. / Г. Гегель – М.: Мысль, 1977. – 472 с.
37. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский // Педагогика. – №2. – 1998. – С. 49 – 56.
38. Гозман Л.Я. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопап. – Ростов н / Д: Мысль, 1999. – 368 с.
39. Горычева С.Н. Организация самостоятельной работы студентов. Учебное издание: методические рекомендации / С.Н. Горычева, Е.Ю. Игнатова: НовГУ им. Ярослава Мудрого-Великий Новгород, 2013. – 58 с.
40. Готфруа Ж. Что такое психология? / Ж. Готфруа. – М., 1992. – Т. 1. – 492 с.
41. Гриценко В.И. Дистанционное обучение: теория и практика / В.И. Гриценко, С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, Е.В. Веренич – К.: Наукова думка, 2004, 360с.

42. Громкова М.Т. Заочное обучение в средних специальных учебных заведениях: учеб.-метод. пособие / М.Т. Громкова. – М.: Высшая школа. 1990. – 176 с.
43. Гросс Н.В. Самостоятельная работа студентов / Н.В. Гросс, В.П. Фотеев // Специалист. – 2000. – № 3. – С. 13 – 16.
44. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / О.В. Акулова, А.А. Ахьян, Е.Н. Глубокова и др.; под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 103 с.
45. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: науч.- метод. материалы для подготовки преподавателей высш. шк. / Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Л.М. Мосолова, и др. – СПб: Академия Исследования Культуры, 2008. – 18 с.
46. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М., 1994. – 184 с.
47. Давыдов Л.П., Шарафиев Р.Г. Дистанционное образование и обучение. – Уфа: Демиург, 2005 – 112 с.
48. Давыдова Л.П. Организация самостоятельной работы студентов - заочников / Л.П. Давыдов. – М., 1985. – 212 с.
49. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
50. Дистанционное обучение: сущность, проблемы внедрения / В.Ф. Дмитриева, В.Л. Прокофьев, П.И. Самойленко и др. // Специалист. – 1996. – № 11/12. – С. 37 - 40.
51. Додон Л.Л. Задания по педагогике: пособие для учащихся пед. училищ и студентов пед. фак. / Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. – 223 с.
52. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 1994. – № 3 – С. 10 – 11.
53. Елисеева И. И. Общая теория статистики: учеб. / И.И. Елисеева, М.М. Юзбашев. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 656 с.

54. Жулавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1984. – 175 с.
55. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
56. Загвязинский, В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: метод. пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Педагогика, 2005. – 144 с.
57. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Астаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
58. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
59. Загузов Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике / Н.И. Загузов; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Ин-т развития проф. образования. – М.: Ореол-Лайн, 1998. – 191 с.
60. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999. – 363 с.
61. Заочное педагогическое образование: сб. метод. материалов / отв. ред. Е.И. Бочкарева. – Вып. 2. – М.: Учпедгиз, 1952. – 132 с.
62. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23– 30.
63. Зимаков И.Е. Заочное образование и его специфика / И.Е. Зимаков // Высшее образование в России. – 1995. – № 4 – С. 40 – 45.
64. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия /И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе:

- проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
65. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 – 42.
66. Змеёв С.И. Технологии обучения взрослых: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.И. Змеёв. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
67. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ибрагимов И.М.; под ред. А.Н. Ковшова. – М.: "Академия", 2005. – 336 с.
68. Ильина Т. А. Педагогика / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1968. – 263 с.
69. Исаев Е.И. Профессиональный педагог как цель педагогического образования / Е.И. Исаев // Развитие и образование особенных детей / под общ. ред. В.И. Слободчикова. М., – 1999. – С. 39– 44.
70. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982. – 703 с.
71. Козырев, В.А. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 328 с.
72. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модели, проектирование: моногр. / В.А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 328 с.
73. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
74. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.

75. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив. моногр. / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
76. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ. Основные параметры прогноза социально-экономического развития.
77. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. – Режим доступа http://www.informika.ru/text/magaz/bullprob/3_95/r_02_003.html#r_02_4.
78. Косолапова Л.А. Дидактика самоорганизации в дистанционном образовании / Л.А. Косолапова, Т.Е. Кирикович // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. = Pedagogiceskoe obrazovanie I nauka. – 2009. – №6. – С. 74–78.
79. Косолапова Л.А. Исследовательские задания по педагогике: метод. разработка / Л.А. Косолапова; Перм. гос. пед. ун-т. – 2-е изд. – Пермь, 2005. – 44 с.
80. Косолапова Л.А. Качество образования в Пермском государственном педагогическом университете: метод. материалы / Л.А. Косолапова, А.К. Колесников, А.И. Санникова и др.; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 58 с.
81. Косолапова Л.А. Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (Экспериментально–аналитическое преподавание педагогики): моногр. / Л.А. Косолапова; Урал. гос. ун-т; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2006. – 103 с.
82. Косолапова Л.А. Технология формирования профессиональной компетентности педагога / Л.А. Косолапова // Профессиональная компетентность педагога: сб. статей. – Ч. 2. – Пермь, 2006. – С. 9–17.
83. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: дис. Доктора наук : 13.00.08 6 защищена 18.12.10 : утв./ Косолапова Лариса Александровна. – Ижевск, 2010. – 520с. –Библиогр.: с.390 – 438. –ДМ 212.275.02.

84. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель / Л.А. Косолапова // Рос. науч. журн. – 2011. – №2 (21), С. 98–107.
85. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2001. – 244 с.
86. Краевский В.В. Общие основы педагогики. учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
87. Краевский В.В. Процесс обучения и его закономерности / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной педагогики. – 2-е изд, перераб. и доп. – М., 1982. – С. 129–181.
88. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
89. Круглов Ю.Г. Заочное педагогическое образование. Состояние и перспективы / Ю.Г. Круглов, В.И. Овсянников, В.Н. Лазарев // Педагогическое образование без отрыва от производства: ежегодник УМО / отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М, 1991. – №2. – С. 81–106.
90. Кудинов И. В. Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 : защищена 24.06.06 : утв. 15.02.07 / Кудинов Илья Викторович. – Уфа, 2006. – 214 с. – Библиогр. : с. 159-180.
91. Кузин Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: практ. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени /Ф.А. Кузин; под ред. В.А. Абрамова. – 11-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2011. – 224 с.
92. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

93. Кузьяева С.Р. Дистанционное профессиональное образование специалистов гуманитарного профиля в России: дис.канд. ...пед. наук / С.Р. Кузьяева. – М., 2001. – 182 с.
94. Куликова Е.Н. Объединенная модель электронных курсов и системы отчетности по обучению / Е.Н. Куликова // Открытое образование. – 2006. – №2. – С.38–45.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
96. Леонтьев А.Н. Развитие мотивов учебной деятельности ребенка / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1946. – 243 с.
97. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей: Юрайт, 1998. – 464 с.
98. Лобачев С.Л. «К вопросу создания системы сетевого ДО в вузе: проблемы и пути решения», Материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика'2006», С-Петербург, 2006.
99. Лобачев С.Л. «Основное направление развития отечественного сетевого ДО», Материалы Всероссийской научно-практической конф. «Информационные технологии в образовании и науке» (ИТОН-2006), Москва, 2006.
100. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 56 – 61.
101. Монахов В.М. Проектирование современной модели дистанционного образования / В.М. Монахов // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 112.
102. Морев И.А. Дистанционное обучение: формы представления и передачи образовательной информации. // Дистанционное образование, 2005 - №4 – с. 21-28
103. Мурысева В.С. Зачем нужно заочное образование? / В.С. Мурысева // Среднее специальное образование. – 1988. – № 2 С. 33–34.

104. Мылова И.Б. Инновации в образовании: дистанционное обучение. Претексты: методическое пособие / И.Б. Мылова, В.Л. Матвеев, А. И. Мочкина, Т. М. Прокофьева; под ред.: И. Б. Мыловой. – СПб.: СПБАППО, 2009.
105. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1967. – №5. – с. 142–154.
106. Наин А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике / А.Я. Наин. – Челябинск: Челябинский Дом печати, 1996. – 146 с.
107. Нартов В.И. Индивидуально психологические особенности у студентов-заочников и успешность их обучения / В.И. Нартов, А.С. Соловьев // Вопросы психологии. – 1998г. – №5. – С. 52–55.
108. Никитина Т.А. Организация самостоятельной работы студентов / Т.А. Никитина // Специалист. – 2001г. – №3. – С. 27–28.
109. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
110. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.
111. Образование и информатика – 96 / Н.Н. Евтихийев, Б.И. Зобов, А.Д. Иванников и др.; под ред. А.Я. Савельева. – М., 1997. – 76с. – (сер. «Новые информационные технологии в образовании», вып. 2.).
112. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 463 с.
113. Овсянников В.И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы? / В.И. Овсянников // Открытое образование. – 2002. – №2. – С. 64–74.

114. Овсянников В.И. Образование без отрыва от основной деятельности: право на существование / В.И. Овсянников, В. Устенков // Вестник высшей школы. – 1998. – №5. – С. 14–18.
115. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
116. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализир. учеб. курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Обучение – Сервис, 2004. – 607 с.
117. « О создании объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения» [Электронный ресурс]: приказ Минобразования РФ от 16 июня 2000г. № 1791. – Режим доступа: <http://www.informika.ru/>
118. Открытое образование объективная парадигма XXI века. / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин, Л.Г. Титарев и др.; под общ. ред. В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 288 с.
119. Оценка качества профессионального образования / под ред. В.И. Байденко. – М, 2001. – 186 с.
120. Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984, – 109с.
121. Педагогика: учеб. для пед. вузов и колледжей / В.В. Краевский, А.Ф. Меняев, П.И. Пидкасистый и др., под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Пед. об-во России, 2002. – 604 с.
122. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
123. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под ред. Н.Д. Никандрова – Л.: Изд-во Лен. гос. пед. ин-та им. Герцена, 1974. – 166 с.

124. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
125. Петров А.Н. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А.Н. Петров // Вестник высшей школы. - 2004. – № 10. – С. 6–10.
126. Пидкасистый П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П.И. Пидкасистый, О.Б. Тыщенко // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 7–12.
127. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
128. Подласый И. П. Педагогика / И.П. Подласый. — М.: Издательство Юрайт, 2010. – 574 с.
129. Подласый И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для вузов. в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2003. – 574 с.
130. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат // Педагогические и информационные технологии в образовании. – Режим доступа: http://scholar.urc.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html.
131. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты / Е.С. Полат // ИНФО 1996 г. – № 3. – С. 11 – 19.
132. Полат, Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Полат Е.С. 3-е изд., перераб. и доп.- М.: ВЛАДОС , 2005.-192с.
133. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционного обучения / Е.С. Полат // Открытое образование. – 2005. – №3(50). – С. 71–77.
134. Помелов К заочникам особый подход / К. Помелов // Народное образование. – 1990. – №7. – С. 120–122.
135. Попов В.В. Современное состояние и тенденции развития информационных ресурсов в образовании / В.В. Попов // Материалы

- конференции и создание единого информационного пространства системы образования. – М., 1998. – №1 – 2. – С. 23 – 35.
136. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002. – С. 72 – 82.
137. Романов А.Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Торопцов Д.Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2000. – 303 с.
138. Рубинштейн С Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
139. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. – №2. – 1994. – С. 29–37.
140. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
141. Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания / В. Селиванов. – М: Академия, 2007. – 144 с.
142. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240с.
143. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
144. Сиговцев Г.С, Чарута М.А. О классификации и оценке цифровых образовательных ресурсов // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2009. - №11. – С. 24 – 33.
145. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
146. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

147. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
148. Соловов А. Мифы и реалии дистанционного обучения / А. Соловов// Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 117 – 123.
149. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 110 – 114.
150. Спижанкова Г.И. Высшая заочная школа–составляющая системы непрерывного образования / Г.И. Спижакова //Вопросы истории и перспективы развития высшего заочного педобразования в РСФСР: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. С.М. Арлазарова. – М., 1985. – С. 5–20.
151. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
152. Столбова И.Д. Проектирование целей и результатов основных образовательных программ высшего профессионального образования в компетентностном формате / И.Д. Столбова, Ю.Н. Симонов, С.А. Коковьякина. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2008. – 114 с.
153. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / координатор группы – А.А. Пинский // Минобразования России и Национальный фонд подготовки кадров «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и тестирования». – М.: Мир книги, 2001. – 95 с.
154. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979–1981.
155. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1984. – 254 с.

156. Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1968. – 102 с.
157. Татур, Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 22–31.
158. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.
159. Теория и практика дистанционного обучения в России: монография / А.А. Андреев, Ж.Н. Зайцева, С.Л. Лобачев и др. – М: Изд-во МЭСИ, 1999. – 510с.
160. Теория и практика дистанционного обучения в России: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 416 с.
161. Тихонов А.Н. Технологии дистанционного обучения / А.Н. Тихонов, А.Д. Иванников // Высшее образование в России. – 1994. – № 3 – С. 3 – 10.
162. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М., 2006. – С. 9–24.
163. Трофимова Г.С. Компетентностный подход как предмет исследования в педагогике / Г.С. Трофимова // Актуальные проблемы образования в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. – Ижевск, 2003. – С. 9–11.
164. *Тряпицына А.П.* Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» /А.П. Тряпицына // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июль 2009, ART 1339 . - СПб., 2009г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm> . – Гос.рег. 0421000031. - ISSN 1997-8588.

165. ФГОС ВПО нового поколения. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/okso_fgos.htm свободный.
166. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
167. Философско-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: учеб. пособие. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 272 с.
168. Фокин Ю.Г. преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие. для студентов высш. пед. учеб. заведений /Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
169. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
170. . Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – т. 1 – 408с.
171. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – т.2 – 392с.
172. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А.В. Хуторской//Открытое образование. – 2001. – №2. – С. 30–35
173. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской; Ин-т новых образоват. технологий. – М., 2002. – 19 с.
174. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
175. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
176. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: Научно-

- методические материалы / Н.В. Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 296с.
177. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В.Д. Шадриков // Вестник Ярослав. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология»). – 2006. – № 1. С. – 15 – 21.
178. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе / И.Е. Шварц. – Пермь, 1971. – 304 с.
179. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент. – 1993. – 154с.
180. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование: моногр./ С.А. Щенников. – М.: Наука, 2002. – 528 с.
181. Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дис...д-ра пед. наук:13.00.01 / В.Э. Штейнберг. –Уфа: РИО БашГУ, 2000. -347с.
182. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 250 с.
183. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека/ П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317с.
184. Birch D. Cognitive control of action / D. Birch, J. Atkinson, K. Bongort // Weiner (ed.). Cognitive Views of Human Motivation. – N. Y., 1974.
185. Madsen K. Modern theories in motivation / K. Madsen // – Copenhagen: Verl. Psychol., 1974. – 464 p.
186. Whin. R. W. Motivational reconsidered the concept of competence. / R. W. Whin. // Psych. Review. – 1959. – V. 66, No. 5. – P.297–333.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Пакет диагностических материалов

**АНКЕТА для выявления способности
учителя к саморазвитию (Т.И.Шамова)**

Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста баллы, соответствующие вашему мнению:

5 баллов – данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 балла - скорее соответствует, чем нет;

3 балла – и да, и нет;

2 балла – скорее не соответствует;

1 балл – не соответствует;

Вопросы анкеты:

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я верю в свои возможности.
9. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.

13. Я получаю удовольствие от освоения нового.

14. Возрастающая ответственность не пугает меня.

15. Я положительно отнесусь к моему продвижению по службе.

Оценка и её критерии:

75 – 55 баллов – активное саморазвитие;

54 - 36 баллов – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий;

35 – 15 баллов – остановившееся развитие.

Приложение 1.2

Тест А.А.Орлова «Педагогические способности».

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций. Перед началом исследования испытуемый получает инструкцию следующего содержания:

«Перед вами — ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой вариант ответа.

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев

ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

Выберите вариант ответа:

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю у тебя веселое настроение».
- 7.

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело — учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
- 7.

Ситуация 3

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!»

Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь — заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который нагло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя закончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».
- 7.

Ситуация 4

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать — сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».
6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».
- 7.

Ситуация 5

Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, кото рые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзья ми, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родите лями».
3. «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обя зательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (про гулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интерес нее, чем занятия в школе».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интерес нее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел (а) бы знать, почему это так именно для тебя».
- 9.

Ситуация 6

Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему:
«Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Как на это дол жен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня немало работы».

5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты — очень внимательный, спасибо за заботу!»
- 7.

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло та кое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»
- 7.

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю само уверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет».

Какой должна быть на это реплика учи теля?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? — Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».
- 7.

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад (а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
- 7.

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)».

Как следует на это отреагировать учителю?

- 1-. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»
- 7.

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему я должен (на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал (а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
- 7.

Ситуация 12

Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?»

Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов (а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо по думать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».
- 7.

Ситуация 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях».

Каким должен быть ответ учи теля?

1. «Это — плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»
- 8.

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».
- 7.

Оценка результатов и выводы:

Каждый ответ испытуемого — выбор им того или иного из предложенных вариантов — оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в нижеследующей таблице. Слева по вертикали в этой

таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации

№ ситуации	Вариант ответа (баллы)						
	1	2	3	4	5	6	7
1	4	3	4	2	5	5	
2	2	2	3	3	5	5	
3	2	3	4	4	5	5	
4	2	3	3	4	5	5	
5	2	2	3	3	2	4	
6	2	3	2	4	5	5	
7	2	2	3	4	5	5	
8	2	2	4	5	4	3	
9	2	4	3	4	5	4	
10	2	3	4	4	5	5	
11	2	2	3	4	5		
12	2	3	4	5	4	5	
13	3	2	4	4	5	4	
14	2	2	3	4	4	5	

Примечание.:

Свободные ответы оцениваются отдельно, и со ответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. И, наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Приложение 1.3

**Анкета для преподавателей
(разработана для преподавателей Пермского Государственного
Педагогического Университета)**

Добрый день!

Уважаемые коллеги, просим вас ответить на ряд вопросов и выразить свое мнение к дистанционному обучению.

1. Должность _____
2. Преподаваемый предмет _____
3. Стаж работы в педвузе _____
4. Оцените свой уровень владения компьютером (по пятибалльной шкале) _____
5. Есть ли дома компьютер (да, нет) _____
6. Оцените умение работать в сети Интернет (по пятибалльной шкале) _____
7. На вашем компьютере есть выход в Интернет? (да, нет)
8. Электронная почта (да, нет)
9. Имеется ли собственный адрес электронной почты (да, нет)
- 10.Используете ли Вы сеть Интернет в своей работе (да, нет)
- 11.Знакомы ли Вы с технологиями дистанционного обучения? (да, нет)
- 12.Участвовали ли Вы в дистанционном обучении? _____
- _____
- 13.Хотели бы попробовать? (да, нет)
- 14.Считаете ли Вы целесообразным использование дистанционного обучения у студентов заочного отделения по своему предмету? _____
- _____
15. Перечислите причины, почему Вы не используете новые технологии в вашей педагогической практике? _____
- _____
- 16.Хотели бы Вы пройти курсы по дистанционному обучению? (да, нет)

17.Какие Вы видите «+» обучения своего предмета дистанционно?

- 1.
- 2.
- 3.

18.Какие Вы видите «-» обучения своего предмета дистанционно?

- 1.
- 2.
- 3.

Спасибо за Ваши ответы.

Приложение 1.4

Анкета для студентов заочного отделения.

Добрый день!

Уважаемые студенты, просим вас ответить на ряд вопросов и выразить свое мнение к дистанционному обучению.

1. Курс _____
 2. Специальность _____
 3. В каком году закончили школу? _____
 4. Стаж работы в школе _____
 5. Общий стаж работы _____
 6. Место жительства (город, село) _____
 7. Имеете компьютер? (да, нет)
 8. Есть выход в Интернет? (да, нет)
 9. Какой Интернет (лимитный, безлимитный)?
 10. Готовы ли Вы подключиться к безлимитному Интернету? (да, нет)
 11. Имеется ли в вашей школе (на работе) доступ в сеть Интернет? (да, нет)
 12. Вы пользуетесь на работе Интернетом? (да, нет)
 13. Пользуетесь ли Вы сетью Интернет при подготовке к занятиям? (да, нет)
 14. Как часто? _____
 15. Есть электронная почта? (да, нет). Где? _____
 16. Имеется ли собственный адрес электронной почты? (да, нет)
 17. Что такое дистанционное обучение? _____
-
18. Сталкивались ли Вы в своей работе (учебе) с дистанционным образованием?
-
19. Хотели бы попробовать? _____
20. Если нет, то почему? _____
-

21. Если да, то почему? _____
22. Какие Вы видите «+» дистанционного обучения на вашем факультете?
- 1.
 - 2.
 - 3.
23. Какие Вы видите «-» дистанционного обучения на вашем факультете?
- 1.
 - 2.
 - 3.
24. Какие Вы видите преимущества дистанционного изучения педагогики?
- Спасибо за Ваши ответы.**

Приложение 1.5

Схема самоанализа урока

Сегодняшний урок ... (№) в системе уроков по теме (разделу) Его образовательная цель — ..., к воспитательным задачам урока я отнесла ...; урок был также призван способствовать развитию у учащихся

Это по типу ... урок, он включал в себя ... этапов:

При проведении урока я ориентировалась на принципы обучения: Чтобы решить цели урока, я подобрала ... (содержание: примеры, вопросы, задание).

Материал урока оказался ... (сложным, легким, интересным для учащихся).

На ... этапе урока я использовала ... методы обучения, потому что

В ходе урока на ... этапе была организована ... (индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная, самостоятельная), а на ... этапе ... работа учащихся, потому что

Задания ... были ориентированы на развитие ... учащихся.

Мне (не) удалось уложиться по времени.

Распределение времени было

Темп урока

Мне было ... (легко ...) вести урок, ученики ... включались в работу

Дисциплина

Записи на доске

Наглядный материал

Цель урока можно считать: ..., план урока: ..., материал ...; я полагаю, что (все) научились ..., потому что Домашнее задание (не) вызовет затруднения у ... учеников, потому что

В целом урок можно считать

Приложение 3

Результаты тестирования студентов естественнонаучного факультета (в % от количества участников исследования в данной группе), 3 курс, дневное отделение (19 человек)

Уровень выполнения теста по педагогике		Дневное Традиционное обучение	
		Гуман. тест	Теор. тест
3 КУРС	Высокий	26	32
	Средний	37	37
	Удовлетворительный	32	21
	Низкий	5	11
	Ниже низкого		

Результаты тестирования студентов исторического (культурологи) факультета (в % от количества участников исследования в данной группе), 3 курс, дневное отделение (14 человек).

Уровень выполнения теста по педагогике		Дневное Традиционное обучение	
		Гуман. тест	Теор. тест
3 КУРС	Высокий	36	50
	Средний	29	44
	Удовлетворительный	29	6
	Низкий	6	
	Ниже низкого		

Приложение 4

Средний балл по ЕГЭ в %(при поступлении в вуз) у студентов естественнонаучного и исторического (культурологи) факультетов. 2008 и 2009 гг. поступления в вуз.

**Естественнонаучный факультет. 3 курс. Традиционное обучение.
Дневное отделение.**

Студент	ЕГЭ, %
1	90
2	45
3	40
4	46
5	45
6	44
7	39
8	42
9	58
10	40
11	100
12	47
13	39
14	53
15	50

16	51
17	47
18	51
19	53
Общий средний балл	52

Исторический (культурологи) факультет. 3 курс. Традиционное обучение.
Дневное отделение.

Студент	ЕГЭ, %
1	63
2	63
3	63
4	67
5	64
6	66
7	66
8	71
9	61
10	66
11	69
12	71
13	73
14	63
Общий средний балл	66

Естественнонаучный факультет. 4 курс. Традиционное обучение.
Заочное отделение.

Студент	ЕГЭ, %
1	70
2	60
3	70
4	70
5	70
6	60
7	60
8	70
9	70
10	70

11	90
12	80
13	70
Общий средний балл	70

Исторический (культурологи) факультет. 4 курс.
Традиционное обучение. Заочное отделение.

Студент	ЕГЭ, %
1	60
2	70
3	60
4	60
5	70
6	70
7	70
8	60
9	60
10	60
11	70
12	60
Общий средний балл	64

Естественнонаучный факультет. 3 курс. Традиционное обучение.
Заочное отделение.

Студент	ЕГЭ, %
1	70
2	70
3	70
4	60
5	60
6	70
7	60
8	80
9	60
10	70
11	60
12	60
13	70
14	80

Общий средний балл	67
-----------------------	----

**Естественнонаучный факультет. 3 курс. Экспериментально –
аналитическое обучение. Заочное отделение.**

Студент	ЕГЭ, %
1	72
2	63
3	58
4	49
5	68
6	48
7	47
8	49
9	67
10	57
11	65
12	46
13	61
14	65
15	65
Общий средний балл	59

**Естественнонаучный факультет. 3 курс. Экспериментально –
аналитическое обучение в условиях дистанционного обучения.
Заочное отделение.**

Студент	ЕГЭ, %
1	59
2	73
3	48
4	63
5	67
6	65
7	70
8	53
9	60
10	73
11	63
12	70
13	72

14	73
15	67
16	53
17	87
18	72
19	63
20	57
Общий средний балл	65

**Исторический (культурологи) факультет. 3 курс. Экспериментально –
аналитическое обучение. Заочное отделение.**

Студент	ЕГЭ, %
1	45
2	52
3	63
4	33
5	48
6	100
7	100
8	100
9	50
10	67
11	48
12	55
13	64
14	62
Общий средний балл	63

УЧЕБНО – ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Тема	Кол-во часов			
		Всего	Лекции	Практические	Самост. работа
1	Введение в педагогическую деятельность	28	6	6	16
	Общая характеристика педагогической профессии	2	2		–
	Педагог: личность и профессионал	2	2		–
	Профессионально-личностное становление и развитие педагога	2	2		–
	Профессиональное самосовершенствование педагога	2	1		1
	Авторитет педагога	2	1		1
	Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства	2	2		–
	Жизнь замечательных людей (знакомство с биографиями великих педагогов)	2	2		–
	«Библиотечка будущего педагога» (Чтение и обсуждение книг А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, Я.Корчака, В.Ф. Шаталова)	6	–		6
	Педагогическая периодическая печать	2	–		2
	Образовательное пространство Пермской области	2	–		2
	Осмысление педагогического кредо будущего педагога	4	–		4
2	Общие основы педагогики	24	8	6	12
	Педагогика как наука	4	2		2
	Категориальный аппарат педагогики	2	2		–
	Научное исследование в педагогике	2	2		–
	Целостный педагогический процесс. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса	4	2		2
	Методологическая культура педагога. Авторские школы. Инновационная педагогика. Инновации в профессиональной деятельности педагогов-новаторов	6	2		4
	Взаимосвязь педагогической науки и практики	2	–		2
	Проблемы современной школы	2	2		–

	Концепция модернизации Российского образования	2	2		–
3	<i>Теория обучения</i>	40	8	8	24
	Сущность процесса обучения	2	2		–
	Категориальный аппарат дидактики	2	2		–
	Дидактические системы и модели обучения	4	2		2
	Содержание образования как фундамент базовой культуры личности	8	2		6
	Методы и средства обучения	4	2		2
	Организационные формы обучения	4	2		2
	Современные дидактические концепции	2	–		2
	Урок как основная форма организации обучения	6	2		4
	Мотивация учения	2	–		2
	Формы организации учебного процесса (фронтальная, групповая, индивидуальная работа учащихся на уроке)	4	2		2
Виды контроля и формы его организации.	2	2		2	
4	<i>Теория и методика воспитания</i>	48	10	10	28
	Сущность воспитания	2	2		–
	Закономерности и принципы воспитания	2	2		–
	Базовые теории воспитания и развития личности. Классические и современные концепции воспитания	6	2		4
	Воспитательные системы и их развитие	4	2		2
	Содержание воспитания	2	1		1
	Формирование готовности школьников к социальным отношениям. Национальное своеобразие воспитания. Воспитание культуры межнационального общения. Воспитание патриотизма и интернационализма, веротерпимости, толерантности	2	2		–
	Общие методы воспитания	4	1		3
	Коллектив как объект и субъект воспитания	8	2		6
	Педагогическое взаимодействие в воспитании. Типы взаимодействия	2	1		1
	Формы воспитания. Изучение эффективности и анализ форм воспитательной работы	6	1		5
	Самовоспитание как процесс и результат воспитания.	2	1		1
	Функции и основные направления деятельности классного руководителя	4	2		2
	Сотрудничество классного руководителя с семьей ученика	4	1		3
5	<i>История педагогики и образования</i>	60	16	14	30

	Введение в курс «История образования и педагогической мысли»	4	2	2	
	Западно-европейская система образования: периоды становления и развития	6	4	2	
	Педагогика народов Древнего и средневекового Востока	4	2	2	
	Воспитание и образование в Русском государстве в 10 – 17 вв.	6	2	4	
	Развитие школы и педагогики в России в период Нового времени	6	4	2	
	Развитие классической педагогической мысли в странах Западной Европы и США в XIX вв.	14	6	8	
	Реформаторская педагогика конца XIX – начала XX вв.	6	4	2	
	Развитие педагогической мысли в России в XIX – начале XX вв.	10	4	6	
	Школа и педагогика в Новейшее время	4	2	2	
6	Социальная педагогика	12	4	2	6
	Социальное воспитание и социализация личности	2	1		1
	Сущность, принципы, ценности, механизмы и факторы социального воспитания	2	1		1
	Взаимодействие в социальном воспитании. Жизнедеятельность институтов социального воспитания	2	–		2
	Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития ребенка	4	2		2
	Оказание индивидуальной помощи в различных институтах воспитания	2	2		–
7	Педагогические технологии	34	8	6	20
	Понятие педагогических технологий. Научные основы педагогических технологий. Основные качества современных педагогических технологий. Репродуктивные, продуктивные, алгоритмические педагогические технологии.	2	2		2
	Задачный подход как технологическая основа целостного педагогического процесса	2	1		1
	Технология конструирования педагогического процесса	4	2		2
	Обучающие технологии. Технологии развивающего обучения. Технология проектной деятельности. Модульная технология	4	2		2

	Технология педагогического взаимодействия	4	1	3	
	Технология педагогического общения	4	2	2	
	Технология учета и анализа результатов педагогического процесса.	2	1	1	
	Создание ситуации успеха	2	–	2	
	Педагогический конфликт, его разрешени	2	1	1	
	Педагогическое руководство деятельностью детей	4	2	2	
	Технология воспитательных мероприятий	2	–	2	
	Технология работы педагога с коллективом и группой	2	–	2	
8	Управление образовательными системами	10	2	2	6
	Понятие «управление и педагогический менеджмент»	2	1		1
	Государственно – общественная система управления образованием. Основные функции педагогического управления	2	1		1
	Принципы управления педагогическими системами	2	1		1
	Школа как педагогическая система и объект управления	2	1		1
	Управленческая культура руководителя в управлении образовательными системами. Повышение квалификации и аттестация работников школы	2	–		2
9	Нормативно-правовое обеспечение образования	16	6	2	8
	Система законодательства РФ в области образования	4	2		2
	Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных организаций (учреждений)	4	2		2
	Правовой статус участников образовательных отношений	4		2	2
	Права ребенка в РФ, формы правовой защиты прав детей	4	2		
10	Психолого-педагогический практикум	28		28	
	1. Введение в педагогическую деятельность: 1.1.Какой Я? 1.2.Педагогическая техника	8	–	8	–
	2. Теория обучения: 2.1. Дидактический анализ традиционного урока	4	–	4	–
	3. Теория и методика воспитания: 3.1.Диагностика в деятельности классного	8	–	8	–

<i>руководителя</i> <i>3.2.Деятельность классного руководителя: планирование, организация воспитательной работы</i>				
4. Педагогические технологии: <i>4.1.Технология педагогического общения.</i> <i>4.2.Педагогическое руководство организаторской деятельностью школьников</i> <i>4.3.Технология решения педагогических задач</i>	6	–	6	–
5. Управление образовательными системами: <i>5.1.Школа как педагогическая система и объект управления</i>	2	–	2	–
Всего	300	62	88	150

Приложение 6

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

(ОЗО, факультет биологии и химии; специальность «Биология»,
«География»)

№ п/п	Тема	Кол-во часов			
		Всего	Лекции	Практические	Самост. работа
1	<i>Введение в педагогическую деятельность</i>	28	4	-	24
	Общая характеристика педагогической профессии	2	1		–
	Педагог: личность и профессионал	2	1		–
	Профессионально-личностное становление и развитие педагога	2	1		–
	Профессиональное самосовершенствование педагога	2	-		2
	Авторитет педагога	2	-		1
	Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства	2	1		2
	Жизнь замечательных людей (знакомство с биографиями великих педагогов)	2	-		4
	«Библиотечка будущего педагога» (Чтение и	6	–		6

	обсуждение книг А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, Я.Корчака, В.Ф. Шаталова)			
	Педагогическая периодическая печать	2	–	2
	Образовательное пространство Пермской области	2	–	3
	Осмысление педагогического кредо будущего педагога	4	–	4
2	Общие основы педагогики	24	2	2
	Педагогика как наука	4	1	1
	Категориальный аппарат педагогики	2	1	2
	Научное исследование в педагогике	2	-	3
	Целостный педагогический процесс. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса	4	1	2
	Методологическая культура педагога. Авторские школы. Инновационная педагогика. Инновации в профессиональной деятельности педагогов-новаторов	6	-	4
	Взаимосвязь педагогической науки и практики	2	1	2
	Проблемы современной школы	2	-	3
	Концепция модернизации Российского образования	2	-	3
3	Теория обучения	40	2	2
	Сущность процесса обучения	2	1	3
	Категориальный аппарат дидактики	2	1	2
	Дидактические системы и модели обучения	4	1	3
	Содержание образования как фундамент базовой культуры личности	8	-	5
	Методы и средства обучения	4	1	3
	Организационные формы обучения	4	-	3
	Современные дидактические концепции	2	–	4
	Урок как основная форма организации обучения	6	-	4
	Мотивация учения	2	–	4
	Формы организации учебного процесса (фронтальная, групповая, индивидуальная работа учащихся на уроке)	4	-	3
	Виды контроля и формы его организации.	2	-	2
4	Теория и методика воспитания	48	4	3
	Сущность воспитания	2	1	3
	Закономерности и принципы воспитания	2	1	4
	Базовые теории воспитания и развития личности. Классические и современные концепции воспитания	6	-	6

	Воспитательные системы и их развитие	4	1	3
	Содержание воспитания	2	1	3
	Формирование готовности школьников к социальным отношениям. Национальное своеобразие воспитания. Воспитание культуры межнационального общения. Воспитание патриотизма и интернационализма, веротерпимости, толерантности	2	-	5
	Общие методы воспитания	4	1	3
	Коллектив как объект и субъект воспитания	8	-	4
	Педагогическое взаимодействие в воспитании. Типы взаимодействия	2	-	2
	Формы воспитания. Изучение эффективности и анализ форм воспитательной работы	6	1	2
	Самовоспитание как процесс и результат воспитания.	2	-	3
	Функции и основные направления деятельности классного руководителя	4	1	1
	Сотрудничество классного руководителя с семьей ученика	4	-	2
5	<i>История педагогики и образования</i>	60	8/ 8	42
	Введение в курс «История образования и педагогической мысли»	4	1	3
	Западно-европейская система образования: периоды становления и развития	6	2	4
	Педагогика народов Древнего и средневекового Востока	4	1	3
	Воспитание и образование в Русском государстве в 10 – 17 вв.	6	2	4
	Развитие школы и педагогики в России в период Нового времени	6	1	5
	Развитие классической педагогической мысли в странах Западной Европы и США в XIX вв.	14	2	12
	Реформаторская педагогика конца XIX – начала XX вв.	6	2	4
	Развитие педагогической мысли в России в XIX – начале XX вв.	10	2	8
	Школа и педагогика в Новейшее время	4	1	3
6	<i>Социальная педагогика</i>	12	1	10
	Социальное воспитание и социализация личности	2	1	1
	Сущность, принципы, ценности, механизмы и факторы социального воспитания	2	1	2

	Взаимодействие в социальном воспитании. Жизнедеятельность институтов социального воспитания	2	–		2
	Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития ребенка	4	-		2
	Оказание индивидуальной помощи в различных институтах воспитания	2	-		3
7	Педагогические технологии	34	1	1	32
	Понятие педагогических технологий. Научные основы педагогических технологий. Основные качества современных педагогических технологий. Репродуктивные, продуктивные, алгоритмические педагогические технологии.	2	1		3
	Задачный подход как технологическая основа целостного педагогического процесса	2	-		3
	Технология конструирования педагогического процесса	4	-		3
	Обучающие технологии. Технологии развивающего обучения. Технология проектной деятельности. Модульная технология	4	1		4
	Технология педагогического взаимодействия	4	-		3
	Технология педагогического общения	4	-		3
	Технология учета и анализа результатов педагогического процесса.	2	-		2
	Создание ситуации успеха	2	–		2
	Педагогический конфликт, его разрешени	2	-		3
	Педагогическое руководство деятельностью детей	4	-		2
	Технология воспитательных мероприятий	2	–		2
	Технология работы педагога с коллективом и группой	2	–		2
8	Управление образовательными системами	10	-	-	10
	Понятие «управление и педагогический менеджмент»	2	-		2
	Государственно – общественная система управления образованием. Основные функции педагогического управления	2	-		2
	Принципы управления педагогическими системами	2	-		2
	Школа как педагогическая система и объект управления	2	-		2
	Управленческая культура руководителя в управлении образовательными системами.	2	–		2

	Повышение квалификации и аттестация работников школы				
9	Нормативно-правовое обеспечение образования	16	1	-	15
	Система законодательства РФ в области образования	4	1		4
	Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных организаций (учреждений)	4	-		4
	Правовой статус участников образовательных отношений	4	-	-	3
	Права ребенка в РФ, формы правовой защиты прав детей	4	-		4
10	Психолого-педагогический практикум	28			
	1. Введение в педагогическую деятельность: 1.1. Какой Я? 1.2. Педагогическая техника	8	-		-
	2. Теория обучения: 2.1. Дидактический анализ традиционного урока	4	-		-
	3. Теория и методика воспитания: 3.1. Диагностика в деятельности классного руководителя 3.2. Деятельность классного руководителя: планирование, организация воспитательной работы	8	-		-
	4. Педагогические технологии: 4.1. Технология педагогического общения. 4.2. Педагогическое руководство организаторской деятельностью школьников 4.3. Технология решения педагогических задач	6	-		-
	5. Управление образовательными системами: 5.1. Школа как педагогическая система и объект управления	2	-		-
	Всего	240	23	17	200

«КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕСТ»

Прочитайте фрагмент №1

[1] Это случилось, когда я еще училась в 5-м классе. Биологию у нас преподавала учительница Ольга Ивановна. На ее уроках было очень интересно, но один мальчик, которого звали Коля, всегда мешал ей.

[2] Однажды, когда биология у нас была последним уроком, в классе произошла драка, виновником которой был Коля, а результатом - разбитый аквариум с рыбками, а также порванный рукав Коли.

[3] В этот момент вошла Ольга Ивановна. Желая наглядно познакомить класс с декоративными обитателями аквариума, она принесла из дома этот аквариум с рыбками. Реакция ее была неожиданной - она не стала кричать, она не говорила о том, сколько стоят рыбки и аквариум. Она просто рассказала, откуда он у нее. Оказалось, ее сын, который трагически погиб, увлекался декоративными обитателями фауны и привозил рыбок из своих путешествий.

[4] И этот аквариум с рыбками был памятью. Осознав свою вину, Коля стремглав выбежал из класса.

[5] После окончания урока он подошел к Ольги Ивановне, чтобы извиниться. Ольга Ивановна сказала, что уже простила, что не держит зла и что рада, что ее чувства поняты.

[6] В итоге, ни скандалов, ни вызовов родителей, ни чего подобного.

[7] На уроках биологии Коля перестал бездельничать и стал работать.

Вопросы к данному фрагменту:

1. Какие элементы педагогического мастерства учителя охарактеризованы в тексте?

- 1) педагогический такт
- 2) изучение учащихся
- 3) педагогическая техника
- 4) любовь к детям

2. Определите в тексте предложения, в которых говорится **О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ** педагога (выбрать 3 компонента педагогической культуры из предложенных вариантов):

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1) эрудированный - | 4) духовно богатый - |
| 2) интеллигентный - | 5) творческий - |
| 3) тактичный - | 6) любовь к детям- |

3. Как бы поступили Вы на месте этого учителя

- 1) вызвали родителей в школу
- 2) заставили ученика купить аквариум
- 3) рассказали историю о аквариуме и простили мальчика
- 4) отправили ученика к директору
- 5) использовали правило 3 «п»: понять, простить, принять.:

4. Если учительница, выбрав *первый вариант развития событий*, вызовет в школу родителей ученика, который разбил аквариум, то:

- а) он будет наказан
- б) его переведут в другую школу
- в) он попросит прощения за свой поступок

5. Придумайте ко *второму варианту развития событий* свои варианты *последствий* и выберите один из них, наиболее вероятный:

«Если учительница заставит ученика купить аквариум, то....»

- а) б) в)

6. Допишите свой вариант *развития событий*, придумайте варианты *последствий* и выберите один из них.

«Если учительница, то....»

- а)
- б)
- в)

7. Какая задача представлена в данном фрагменте:

- | | |
|------------------|-------------------|
| а) промежуточная | г) периодическая |
| б) тактическая | д) стратегическая |
| в) оперативная | ж) постоянная |

8. Эмпатийное понимание, рассказ, приведение личного примера, стимулирование эмоционального переживания, самооценки своего поведения являются, в данной педагогической ситуации....

9. В каком абзаце (абзацах) мы находим подтверждение тому, что деятельность педагога опирается на принцип *связи воспитания с жизнью*.

Прочитайте фрагмент №2

Татьяна Николаевна – учитель физики средней школы №17 Новосибирска.

[1] Как правило, урок Татьяна Николаевна начинает с взаимоконтроля домашнего задания. Дети обмениваются тетрадями и проверяют задание с выставлением оценки по критериям, которые обычно записываются на доске.

Учитель в это время обходит класс, поощряет хорошую работу учащихся, оказывает помощь в случае возникновения каких-либо затруднений. Это занимает 4-5 минут.

[2] На втором этапе учитель объясняет новый материал, делает вместе с учащимися краткую запись. По мере овладения приёмами краткой записи учащиеся переходят к самостоятельной записи нового материала в сжатом виде.

[3] После объяснения нового материала даётся и объясняется задание для самостоятельной работы в классе. Чаще всего это задания с адаптацией трёхуровневого типа. Сразу же даётся и единое домашнее задание.

[4] Учащиеся приступают к самостоятельной работе, которая продолжается до конца урока. Учитель в это время работает чаще всего у стола, иногда используя доску. Во время индивидуальной работы учащиеся получают дифференцированные задания с учётом уровня их подготовленности.

Вопросы к данному фрагменту:

10. Определите, в рамках какой технологии реализуется обучение на данном уроке :

- а) традиционного (объяснительно-иллюстративного)
- б) развивающего
- в) проектного обучения
- г) личностно-ориентированного обучения
- д) поэтапного формирования умственных действий
- е) проблемного обучения

11. Определите соответствие процесса функций и их характеристик в тексте :

Функция обучения	№ абзаца
а) воспитательная	[1]
б) образовательная	[2]
в) развивающая	[3] [4]

12. Взаимопроверка, объяснение нового материала, самостоятельная работа по закреплению материала являются в учебной деятельности (чем?)...

13. Какие средства обучения использует учитель

14. В данном фрагменте используется тип урока:

- а) урок усвоения новых знаний
- б) урок первичного ознакомления с материалом
- в) комбинированный урок
- г) контрольный урок

- д) урок закрепления, повторения и обобщения
- е) обобщающий урок

Прочитайте фрагмент №3

Вы – классный руководитель 5-го класса. К Вам обратилась за помощью мама одного из Ваших учеников. (По Вашим наблюдениям, это мальчик доброжелательный и умный). Сын взял деньги тайно у родителей, большую сумму. Два дня угощал одноклассников газированной водой, конфетами и т.п. Идея принадлежит приятелю, который уже однажды проделал такую операцию. Сын, по словам мамы, стремится к лидерству, хочет завоевать авторитет.

Вопросы к данному фрагменту:

15. Действуя в логике гуманистической парадигмы, учитель примет следующее решение:

- а) обсудит эту ситуацию на классном часе со всем классом
- б) поговорит с этим учеником «один на один» и выяснит все подробности этого происшествия
- в) накажет тех ребят из класса, кто кушал сладости, купленные мальчиком
- г) не станет предпринимать никаких действий
- д) посоветуется с другими учителями из своей школы

16. Судя по описанной ситуации, коллектив данного класса находится на стадии (на уровне, этапе) развития коллектива:..... (укажите автора выбранной классификации).

Прочитайте фрагмент №4

Представьте, что Ваш сын вырос и всё чаще проводит время с друзьями, вне дома и всё дольше где-то задерживается. Он по-прежнему всё выполняет, но Вы чувствуете, что он живёт своей жизнью, которая ему интереснее. Вы страдаете от этого, но не знаете, как поступить.

Вопросы к фрагменту:

17. Если Вы поговорите со своим ребёнком так, как если бы Вам хотелось, чтобы поговорили с Вами, проявляя мягкость и уважительность, то наиболее вероятным вариантом *развития событий* будет:

- а) он все время будет проводить с вами;
- б) он расскажет Вам, где он задерживается и чем интересуется;
- в) он будет молчать и плакать;
- г) он расскажет Вам, что для него является приоритетом на сегодняшний день;

18. Придумайте свои варианты *последствий* и выберите один из них, наиболее вероятный:

« Вы случайно увидели своего ребёнка в компании «неблагополучных» ребят, тогда....»

а) б) в)

19. Если «сын чаще проводит время с друзьями», «он живёт своей жизнью, которая ему интереснее», очевидно, что именно друзья в данный момент являются для него ... (*кем?*) социализации.

20. Допишите свой вариант *развития событий*, придумайте варианты *последствий* и выберите один из них.

«Если, то...»

а)

б)

в)

21. Механизмом социализации в данной ситуации является:

а) подражание

г) институциональный механизм

б) рефлексия

д) межличностный механизм

в) традиционный механизм

е) стилизованный механизм

22. Семья, группа сверстников, организация, в которую, возможно, входит сын (в описанной ситуации) являются для него (чем?)...

23. Индивидуализация, интеграция, адаптация являются в динамики развития личности (чем?)...

Прочитайте фрагмент №5

[1] Вот дети, перед тем, как расстаться с педагогом на праздники, собрались кругом. В класс, украшенный блестками гирляндами, флажками, звучат легкие звуки скрипки. По кругу передаются карточки, на них недописанный тезис, который оглашается и доводится до завершения обладателем карточки.

[2] Интерес детей максимален. Психологический климат мягкий и добрый. Каждого слушают со вниманием. И каждый чуть-чуть волнуется. Содержание карточек: «В преддверии праздника я хочу пожелать всем...», «Когда часы показывают – время идти в школу, я думаю ...», «Я люблю праздник за то, что...», «Когда я слышу, о праздничных днях, я всегда ...» «Мне бывает очень приятно, когда в праздники ...», «Я хотел бы, чтобы после праздничных дней ...», «Если бы не было праздничных дней, из моей бы жизни ...», «Будь я волшебником, я непременно бы...»

[3] Рефлексия - завершающий этап всякого рода совместной деятельности

детей. Она может быть кратковременной (например: «Считаете ли вы, что мы не напрасно провели эти минуты?») но правомерна и рефлексия (например: «Обсудим происшедшее завтра»), это зависит от состояния детей, их взаимоотношений, уровня их духовного развития, истории взаимоотношений педагога и детей.

[4] Вовлекая школьника в разнообразие деятельностного взаимодействия с миром, школа оснащает его широкой палитрой жизненно необходимых, социально ценностных и личностно значимых умений, навыков, знаний и отношений. Чем богаче спектр проживаемых ребенком отношений, тем богаче его духовный мир, ибо в ходе этого проживания ребенок присваивает объекты мира, они входят в структуру его личности, наполняя ее каждый раз новым содержанием.

Вопросы к данному фрагменту:

24. Во фрагменте классный руководитель реализует подход:

- а) деятельностный
- б) культурологический
- в) личностно ориентированный
- г) ценностный

25. К какой группе методов воспитания обращается учитель в данном фрагменте?

26. В абзаце охарактеризованы; в абзаце -; в абзаце—...

Что в целом охарактеризовано в данном фрагменте?

Соотнесите элемент педагогической системы и абзац, в

Элемент педагогической системы	№ абзаца
а) концептуальные основы деятельности классного руководителя	[1]
б) форма воспитательной работы	[2]
в) взаимоотношения учителя и учащихся	[3], [4]

27. В данном фрагменте охарактеризована работа с учащимися:

- а) начальной школы
- б) 5-8-х классов
- в) старших классов

Прочитайте фрагмент №6

[1] Я работаю завучем второй год. Хочется работать творчески, но как раз здесь я натолкнулся на «подводные камни». С чего начинать? Нет творческой жилки в работе нашего коллектива.

[2] Начав работу в школе, я перебрал всю школьную библиотеку. Всё нужное учителям располагал на видном месте, рекомендовал. Подобрал литературу к педсовету «Учитель и ученик». Готовился сам.

[3] Взял в самом трудном, восьмом, классе классное руководство.

[4] Провёл два занятия методических объединения. Но всё это прошло как-то вяло, не вызвало у учителей интереса.

[5] Почему это так? Вот я теперь и думаю – где же та ниточка, ухватившись за которую можно распутать весь клубочек? Как преодолеть инертность, какое-то безразличие, даже индивидуализм отдельных учителей?

Вопросы к данному фрагменту:

28. Какие принципы управления отсутствовали у завуча в данном фрагменте:

- а) делегирование полномочий
- б) взаимосвязь единоначалия и коллегиальности
- в) рациональное сочетание централизации и децентрализации
- г) демократизация и гуманизация
- д) системность и целостность
- е) научная обоснованность
- ж) объективность, полнота и регулярность предоставления информации

29. В каких абзацах мы находим подтверждение тому, что стиль управления завуча – демократический?

30. Соотнесите 4 уровня внутри школьного управления:

Уровень	Субъект управления	Управленческие функции, выполняемые на данном уровне
1.	Директор школы, руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений	А) Руководство развитием и функционированием школы в образовательном и обеспечивающих процессах
2.	Заместители директора, школьный психолог, социальный педагог, помощник директора школы по АХЧ, органы и объединения, участвующие в управлении	Б) Выполняют управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, системе внеучебной работы
3.	Учителя, воспитатели, классные руководители	В) Определение стратегических направлений развития школы
4.	Учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления	Г) Управление собственным развитием и собственной деятельностью

31. Исходя из темы исследования «Контроль качества профессиональной подготовки будущих педагогов» *какой категорией:*

- а) объект исследования,
- б) предмет исследования,
- в) гипотеза исследования –

является следующее определение:

«контроль качества профессиональной подготовки студентов будет эффективным, если:

- повышение качества профессиональной подготовки рассматривается как приоритетная цель в деятельности преподавателей вуза;
- проведён сравнительный анализ возможностей традиционных форм и методов для выявления качества профессиональной подготовки студентов»

32. Целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата – это:

- а) общественное управление
- б) внутришкольное управление
- в) профессиональное общение

Прочитайте фрагмент № 7

Тема педагогического исследования «Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже», и его цель: исследовать, разработать и обосновать организационно-педагогические условия эффективного использования моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе колледжа.

Вопросы к данному фрагменту:

33. Определите, выбрав из предложенных ниже вариантов, предмет данного исследования:... ; объект данного исследования:...

- а) процесс моделирования профессиональной деятельности как средство формирования педагогической компетентности будущих специалистов на учебных занятиях в колледже
- б) моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе колледжа
- в) процесс профессиональной подготовки будущих учителей в образовательной системе педагогического колледжа

34. В каком абзаце представлено описание *констатирующего* этапа педагогического эксперимента:

А) На данном этапе определялось состояние качества профессиональной подготовки студентов, выявлялись его показатели. Высокую степень обученности имели в экспериментальной группе 44,8% студентов, а в контрольной – 50%. Для педагогического вуза это незначительные показатели.

Б) На данном этапе проводился систематический контроль выявления показателей качества профессиональной подготовки будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах. Использовались как традиционные формы и методы контроля, так и нетрадиционные – диагностические методики. Контрольные срезы помогли не только изучить показатели и динамику качества профессиональной подготовки, но и увидеть взаимосвязи между показателями качества у каждого студента

Прочитайте фрагмент № 8

На уроке математики в седьмом классе учительница, прежде чем начать вывод формулы площади квадрата, предложила школьникам встречную задачу на самостоятельное решение, где необходимо рассчитать площадь классной комнаты, в которой они находятся. Они самостоятельно определили план решения задачи. А площадь классной комнаты им помогает определить учитель

Вопрос к данному фрагменту:

35. Какой метод обучения использует учитель в данном фрагменте

- а) исследовательский
- б) проблемного изложения
- в) репродуктивный

Прочитайте фрагмент 9

[1] «О героях разных времен» – так назвала свой урок в 8 классе Александра Ивановна. Посвящен он «Слову о полку Игореве», защитникам земли русской.

[2] На экране проецируется иллюстрация к «Слову» известного художника В.Фаворского. Так класс «входит» в тему урока.

Вопрос к данному фрагменту:

36. Сравнение героев разных времён, использование иллюстрации на этапе целеполагания характеризует обращение учителя к методу.... (какому?)

Прочитайте фрагмент № 10

В 7 «Б» классе состоялась контрольная работа по немецкому языку. Это была первая контрольная в этом учебном году у новой учительницы. Переводы были сделаны в основном правильно, но в написании слов учащиеся допускали массу ошибок. Прежняя учительница за это оценки не снижала. А новый учитель снизил. Ученики усмотрели в этом проявление несправедливости. Некоторые тут же демонстративно порвали свои работы.

Вопросы к данному фрагменту:

37. Определите используемый педагогом вид контроля

38. Какая стратегия решения конфликта будет оптимальной:

опишите выбранный Вами алгоритм действий: 1)...., 2)...., 3).... ,

39. Как называется выбранная вами стратегия?

Ответы к тесту:

	№ ВОПР	вопросы	№ задания	№ ВОПР	вопросы
№1	1	1,4			
				25.	Формирование сознания рефлексия
	2.	2-5;3-3;6-3		26.	а-[3],[4];б-[1];в-[2];
	3.	5	№ 2	27.	б
	4.	в		28.	а
	5.	Свой вариант		29.	2, 3, 4
	6.	Свой вариант			
	7.	в, д	№3	30.	1в, 2а, 3б, 4г
				31.	в
	8.	метод оценки		32.	в
	9.	3,4	№4	33.	Предмет-б; объект-а
	10.	а		34.	а
	11.	1а; 3,4б; 2в		35.	а
	12.	методом обучения		36.	наглядные
	13.	аудиовизуальные		37.	предварительный
	14.	а		38.	Свой вариант
				39.	Свой вариант
	15.	б			
	16.	«Мягкая глина». Лутошкин			
	17.	б, г			
	18.	Свой вариант			

	19.	Агенты социализации			
	20.	Свой вариант			
	21.	д			
	22.	Микрофакторы социализации			
	23.	Фаза социализации			
	24.	в			

Совпадение с ключом оценивается как - 2 балла, не совпадение -0 баллов, свой вариант ответов -1

Индивидуальная программа
«Преподаватель профильной школы»
 по специальности «Педагогика и психология» 050706.65
 Объем 500 ч.

Цель: развитие базовых педагогических компетенций, создание условий для профессионально-личностного роста, формирование профессионально-исследовательской деятельности работника отрасли образования.

№	Тема (трудоемкость, форма контроля)	Основное содержание	Литература, источники	Форма отчета	срок
1.	1.Современный педагог (54 ч., зачет)	Пед.профессия, пед.специальности. Пед.мастерство (его компоненты). Компетенции, компетентности	1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. М., 2004.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».	
2.				Презентация «Моё педагогическое кредо» (<i>видеозапись</i>)	

			– Видеоматериалы с конкурсов «Учитель года».		
3.		Карьера педагога	– Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. М., Академия, 2004. - 208 с	Модель карьеры трёх коллег	
4.		Прочитать 2 книги на выбор.	<ul style="list-style-type: none"> - А м о н а ш в и л и Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1983. - К о р ч а к Я. Как любить ребенка. М., 1990. - М а к а р е н к о А.С. Педагогическая поэма (любое издание). - Н и к и т и н ы Л.А. и Б.П. Мы, наши дети и внуки. М., 1997. - С у х о м л и н с к и й В.А. Сердце отдаю детям. Киев,1975. (С у х о м л и н с к и й В.А Павлышская средняя школа. М., 1976.) 	Конспект или эссе: 2 стр., 14 кегль, поля 2см.	

			- Ш а т а л о в В. Ф. Точка опоры. М.. 1987. (Ш а т а л о в В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М.,1980.)		
5.	2.Педагогика как бытовое и научное знание (54 ч., зачёт)	Взаимосвязь теории и практики. Цель, объект, предмет, функции, структура педагогики как науки. Педагогические категории: образование, обучение, воспитание, развитие, формирование, социализация, социальное обучение, социальное воспитание	1. <i>Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.</i> Введение в философию образования. - М.: Логос, 2001. - 224 с; 21 2. <i>Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.</i> Педагогический словарь для студентов высш. и сред. пед. учеб. завед. - М.: Академия, 2003. - 176с; 21 3. <i>Краевский, В.В.</i> Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. 400 с.	5 пословиц, созвучных собственным педагогическим взглядам.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».
6.		Развитие педагогических	1. Пискунов А.И.	Основные факты	

		идей: Я.А. Коменский, Д.Локк, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Д. Дьюи, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов	Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981. (труды Я.А. Коменского, Д.Локка, Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи), 2. К.Д. Ушинский Человек как объект воспитания 3. А.С. Макаренко Педагогическая поэма; 4. В.А. Сухомлинский Павлышская средняя школа; 5. В.Ф. Шаталов Куда и как исчезли «тройки»; 6. Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!»	биографии; таблица по параметрам: цель воспитания, цель обучения, факторы развития человека (личности); вклад в теорию обучения (содержание, формы, методы, др.); вклад в теорию воспитания (содержание, формы, методы, др.), роль школы и семьи в развитии личности: ключевые идеи, яркие цитаты.	
1.	Современная практика: традиции и инновации. Педагогическое проектирование		1. <i>Колесникова И.А.</i> Педагогическое проектирование/ И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-сибирская; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2007.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».	
2.			2. <i>Хуторской А.В.</i> Педагогическая	Разработка «индивидуального технологического проекта»	

			инноватика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений /А.В. Хуторской. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.		
3.	3.Профильная школа (54 ч., зачет)	Предпосылки создания. Цель, задачи. Условия внедрения.	1. Концепция и программа модернизации образования РФ 2. Интернет-ресурсы	Отчет: 2 стр., 14 кегль, поля 2см.	
4.		Модели профильного обучения.		Анализ опыта (2 примера, объем описания каждого примера - 2 стр., 14 кегль, поля 2см.)	
5.		Предпрофильная подготовка. Цель, задачи. Формы организации		Анализ опыта (1 пример). Отчет: 2 стр., 14 кегль, поля 2см.	
6.			Стандарты для специалитета	Т е с т и р о в а н и е	
7.	4. Воспитание в современной школе (90ч., экзамен)	Сущность воспитания: (социоориентированный, личностно ориентированный, когнитивистский, культурологический, ценностный, деятельностный, антропологический подходы).	1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития: Учеб. пособие для студентов вузов. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608с; 21. 2. Борытко Н.М.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».	

8.	Воспитательная система. Функции воспитательной системы, структурные компоненты воспитательной системы (цель, принципы, воспитывающая деятельность и её содержание, метод, форма; характер взаимоотношений, результат); этапы становления, критерии оценки эффективности.	Педагогика / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. М.: Изд.центр «Академия», 2007. 3. Воспитательная деятельность педагога/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; Под общ.ред. В.А. Сластинина и И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2005.	Анализ описания 2-х воспитательных систем (текст для анализа предлагает преподаватель).	
9.	Функции и основные направления деятельности классного руководителя.	4. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология/ И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М.: Изд.центр «Академия», 2005.	Анализ видеозаписи классного часа по схеме (схему предлагает преподаватель) Видеозапись классного часа, проведенного самим обучающимся	
10.	Тьютор в современной школе. Индивидуальная образовательная траектория. Сопровождение. Педагогическая поддержка	Титова. М.: Изд.центр «Академия», 2005. 5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.	Анализ периодических педагогических изданий. Описание опыта 1 педагога.	
11.	Диагностика в воспитательной деятельности	Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.	Микроисследование По изучению индивидуально-личностных особенностей	

				ученика (см.«Помощник начинающего учителя»)		
12.		Коллектив. Виды коллективов, признаки коллектива. Условия и стадии (этапы) развития коллектива. Роль педагога на каждом из этапов развития коллектива		Микроисследование «Коллектив и его развитие» (См. «Помощник начинающего учителя»)		
13.	5. Обучение в современной школе (90 ч., экзамен)	Сущность обучения. Типы (модели) обучения. Обучение на основе исследования, дискуссии, игры. Системы обучения (компонентный состав); сущность систем объяснительно-иллюстративного, развивающего, личностно-ориентированного обучения.	1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 2001. - 192с; 21 2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб.для вузов / А. В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544с: ил.; 24. 3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».		
14.				Анализ описания 2-х систем обучения (текст предлагает преподаватель).		
15.				Урок как педагогическая система	Анализ видеозаписи урока по схеме (схему предлагает преподаватель)	
16.				Технологии обучения: проблемное, модульное, игровое, активное	Видеозапись урока, проведенного самим обучающимся с использованием современной технологии	
17.				Обучение в	Анализ опыта	

		информационном обществе. Отличительные черты.		Отчет: 2 стр., 14 кегль, поля 2см.	
18.			Стандарты для специалитета	Т е с т и р о в а н и е	
19.	6. Социально-педагогическая деятельность (54 ч., зачет)	<ul style="list-style-type: none"> – Социальная педагогика как отрасль общей педагогики и интегративное знание. Современные тенденции и преобразования в сфере социального воспитания. – Сущность социализации. Концепции социализации. – Человек как объект, субъект и жертва социализации. Возрастные этапы социализации. Средства и агенты социализации. – Сущность социального воспитания. Жизнедеятельность институтов социального воспитания. – Оказание индивидуальной помощи в различных институтах воспитания. – Социальное обучение. 	1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2003. - 200с; 22.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».	
20.				Анализ системы деятельности ОУ с точки зрения социализации учащихся Отчет: 2-3 стр., 14 кегль, поля 2см.	

24.	7. Управление образовательными системами (54 ч., зачет)	<ul style="list-style-type: none"> – Понятие «управление» и «педагогический менеджмент» – Государственно-общественная система управления образованием. – Основные функции педагогического управления – Принципы управления педагогическими системами Нормативно-правовое обеспечение образования 	1. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 320с; 22.; 2002. - 384с; 22.	Глоссарий, схема «Взаимосвязь понятий».	
25.				Описание системы управления ОУ (Отчет: 2 стр., 14 кегль, поля 2см.)	
26.			Стандарты для специалитета	Т е с т и р о в а н и е	
27.	Подготовка и защита ВКР (50 ч.)	По теме «индивидуального технологического проекта»	Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Загвязинский. - 2-е изд., испр. - М. : Академия, 2008. - 176 с. ; 22 см. - (Профессионализм педагога). - ISBN 978-5-7695-5007-2 : 145-20.	Защита ВКР	