

На правах рукописи

Игна Ольга Николаевна

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

Специальность: 13.00.08 – теория и методика профессионального
образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Томск – 2014

Работа выполнена на кафедре педагогики послевузовского образования
института Теории образования ФГБОУ ВПО «Томский государственный
педагогический университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Валентина Ивановна Ревякина,
заведующая кафедрой педагогики послевузовского
образования института Теории образования ФГБОУ ВПО
«Томский государственный педагогический
университет»

**Официальные
оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор
Малкова Ирина Юрьевна,
заместитель декана факультета психологии
Национального исследовательского Томского
государственного университета

доктор педагогических наук, профессор
Виктор Леонидович Крайник,
заведующий кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ
ВПО «Алтайская государственная педагогическая
академия»

доктор педагогических наук, профессор
Людмила Петровна Халяпина,
проректор по учебно-методической работе ГОУ
«Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования»

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Защита состоится «__» _____ 2014 года в __ часов на заседании
диссертационного совета Д 212.266.01 при ФГБОУ ВПО «Томский государственный
педагогический университет» по адресу: 634041 г. Томск, ул. Киевская 60.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ ВПО
«Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634041
г. Томск, ул. Герцена, 66 (корпус 4).

Автореферат диссертации и текст объявления о защите размещены на
официальном сайте университета www.tspu.edu.ru.

Автореферат разослан «__» _____ 2014 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

Л.А. Беляева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

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

О высоком потенциале технологий в обеспечении качества обучения и развития личности исследователи сегодня говорят всё активнее. Технологию обучения называют четвёртой революцией в образовании, которой предшествовали не менее значимые: создание школ, использование в обучении письменного слова, изобретение печати (Э.Г. Азимов, 1999).

С одной стороны, понятием «технологизация образования» в современной педагогической науке оперируют нередко (М.А. Ариян, Н.Н. Васягина, В.П. Глазычев, С.К. Исламгулова, Т.М. Ковалева, В.С. Космин, Е.Б. Куркин, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.И. Лифинцева, В.А. Мижериков, Н.Н. Михайлова, А.А. Мицкевич, Н.А. Муравьева, О.А. Савочкина, С.Н. Северин, В.Я. Синенко, Е.И. Тануркова, В.Э. Штейнберг, В.В. Юдин). С другой стороны, оно пока не включено в педагогические словари и энциклопедии и не «закреплено» в однозначных определениях. Приверженцы технологизации признают её потенциал в гарантии качества образования, но критикуют технологическую инертность в массовом педагогическом сознании, недостаточную исследованность процессов технологизации образования, «засилье» псевдотехнологий. В научных публикациях по названной проблематике встречаются следующие суждения: «Качество и доступность через технологизацию – лозунг, определяющий суть ситуации в образовании. Однако если говорить откровенно, пока за этим лозунгом ничего реального нет» (Е.Б. Куркин, 2007, с. 23).

Вероятно, определённое «опасение» и «непринятие» технологизации связано с её противопоставлением фундаментализации образования: «Тотальная технологизация учебно-познавательного процесса может привести к реализации лишь прагматических и узкоспециализированных целей. <...> сплошная технологизация не позволит обеспечить обучающегося теоретическими знаниями, составляющими основу фундаментальной подготовки» (В.В. Гриншкун, И.В. Левченко, 2011, с. 6-7).

Тем не менее, выпускник педагогического вуза сегодня должен не только обладать суммой фундаментальных (глубоких и основательных) знаний, но гибко и быстро «входить в профессию», результативно применяя все знания и умения в практической деятельности на высоком профессиональном уровне. Представляется, что именно технологизация позволяет преодолеть противоречия между фундаментальным и профессиональным, практико-

ориентированным образованием. Подтверждение данного тезиса обнаруживается в решении проблемы фундаментализации методического образования будущего учителя, предложенном Н.В. Садовниковым (2007). Таким решением он считает сочетание профессиональной мобильности учителя и технологизации его деятельности.

Технологизацию образования называют центральной проблемой вузовской подготовки учителя (М.М. Левина, 2001). Так, новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) однозначно ориентирует на использование активных, интерактивных методов в подготовке учителя и применение им комплекса технологий обучения предмету. В ряду необходимых профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» значится готовность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения. Среди компетенций магистра названного направления подготовки – способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях, готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса, готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов, готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

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

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

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

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

Выбор данного аспекта подготовки обосновывается рядом положений. Во-первых, курс методики естественным образом соединяет все уровни профессиональной подготовки учителя (Е.Н. Соловова, 2004). Во-вторых, согласно ФГОС ВПО, именно в профессионально-методической подготовке должны изучаться технологии обучения предмету. В-третьих, учебное обеспечение данной подготовки пока слабо ориентировано на изучение технологий обучения с учётом специфики предметной области. И, наконец, сами учителя оценивают собственные профессионально-методические знания и умения существенно ниже по сравнению с общепедагогическими и узкопредметными.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Названные противоречия обусловили ведущую **проблему исследования**: каковы сущностные характеристики технологизации профессионально-

методической подготовки учителя как тенденции модернизации высшего профессионального образования?

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

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

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

Предметом исследования является технологизация профессионально-методической подготовки будущего учителя.

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

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

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

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

– в профессионально-методической подготовке учителя решаются значимые профессиональные задачи по отношению к технологиям обучения предмету, что, в свою очередь, требует уточнения типологии данных технологий;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для проверки сформулированной гипотезы и решения поставленных задач использовался следующий комплекс **методов исследования**:

– *теоретические методы исследования* (понятийный анализ терминологического поля исследования; систематизация подходов к решению проблем исследования; анализ научных идей, знаний и фактов, их сравнение и сопоставление; обобщение эмпирического материала; ранжирование данных);

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

Источниками исследования явились *научные труды* по проблемам диссертации, *словарно-энциклопедическая литература* по педагогике и методике преподавания, *учебное обеспечение* профессионально-методической подготовки учителя, *международные тесты* на знание и владение основами

методики преподавания, результаты *проведённой опытно-экспериментальной работы* по теме исследования.

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

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

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

Третий этап (2009-2011 гг.) – обоснование отбора основных технологий профессионально-методической подготовки учителя и определение ключевых технолого-методических умений учителя; теоретическое обоснование и описание практических основ применения технологий профессионально-методической подготовки учителя; теоретическое обоснование и описание практических основ развития технолого-методических умений учителя; проведение формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы; публикация основных результатов исследования.

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

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые:

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

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

3. *выявлены и обобщены* признаки проявления тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя, свидетельствующие о её нарастании и необходимости

практической «материализации» в педагогическом образовании посредством взаимосвязанных направлений технологизации;

4. *определён* комплекс ключевых практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя (задачная, имитационная, проектная технологии и технология мастер-класса); *установлен* их промежуточный дидактический инструментарий, связывающий данные технологии и обеспечивающий «переход» от технологии к технологии;

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

Теоретическая значимость работы определяется тем, что:

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

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

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

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

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

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

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

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

Практическая ценность результатов исследования состоит в том, что:

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

– *определены* основы реализации практико-ориентированных технологий и развития технолого-методических умений в процессе профессионально-

методической подготовки учителя (тематика, этапы реализации, задания, оценка), служащие ориентиром для разработки учебно-методического обеспечения данной подготовки;

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

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

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

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

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

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Прогрессирование тенденции технологизации связано с переходом к новой образовательной парадигме (парадигме постиндустриального общества) и к новому типу образования (технологическому или проектно-технологическому). Данное прогрессирование предвосхищалось в научных исследованиях и экспертно-аналитических докладах по развитию образования. Современное понимание технологизации образования не ограничивается разработкой и использованием технологий в педагогическом процессе. Современный этап развития образования характеризуется переосмыслением возможностей и поиском направлений его технологизации. Сегодня технологизация выступает тенденцией, основой модернизации образовательной

сферы, эффективного преобразования образовательного процесса, направленной на его оптимизацию и рационализацию, что предусматривает совершенствование уровня технологической культуры педагога, активное проектирование и реализацию технологий, учёт «технологических» принципов в образовательном процессе.

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

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

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

5. Технологизация профессионально-методической подготовки учителя требует двустороннего рассмотрения технологий: как средства подготовки учителя и как объекта изучения в процессе данной подготовки. То есть, с одной стороны, технологии выступают средством, основой модернизации профессионально-методической подготовки, а с другой стороны, – объектом изучения и овладения будущим учителем в период вузовского обучения, что впоследствии позволит ему самостоятельно осваивать и применять технологии

обучения предмету в профессиональной деятельности. Таким образом, технологизация может быть реализована в вузовском учебном процессе посредством двух взаимосвязанных направлений: 1) использование специально отобранных практико-ориентированных технологий в профессионально-методической подготовке; 2) развитие технолого-методических умений будущего учителя.

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

7. Ключевые технолого-методические умения учителя, подлежащие развитию в процессе профессионально-методической подготовки в контексте её технологизации, позволяют учителю обеспечить технологичность обучения (точность, быстроту принятия и реализации наиболее эффективных решений) в ведущих видах профессиональной педагогической деятельности: планирование, реализация, анализ обучающей деятельности. К ним отнесены: 1) умения технологической обработки дидактического инструментария; 2) умения технологического использования дидактического инструментария; 3) умения управления учебной деятельностью на уроке; 4) умения анализа обучающей деятельности; 5) умения педагогического дизайна.

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

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

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема диссертационного исследования и его результаты соответствуют требованиям

паспорта специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: подготовка специалистов в высших учебных заведениях, современные технологии профессионального образования, понятийный аппарат профессионального образования, компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста.

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

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

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

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения, списка литературы, приложений, содержит 366 страниц текста (без приложений). Диссертация иллюстрирована рисунками, таблицами и схемами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении аргументирована актуальность исследования, выявлены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулирована гипотеза исследования, обозначены его цели и задачи, указаны методы исследования и определены основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы современной профессиональной подготовки учителя» посвящена характеристике современных тенденций, целей и принципов развития отечественного высшего педагогического образования, обоснованию сущности профессионально-методической подготовки как интегративного компонента профессиональной подготовки учителя. Обобщены современные подходы к профессионально-методической подготовке учителя; уточнены основы оценки качества результатов профессиональной, профессионально-методической подготовки.

В диссертации обобщены и охарактеризованы *современные тенденции развития отечественного высшего педагогического образования*: глобализация, диверсификация, непрерывность процесса повышения квалификации учителей, педагогизация, переход к компетентностному подходу и к многоуровневости, поиск компромисса между гуманизацией и широким распространением технологий, регионализация, стандартизация, стремление сохранить существующие «завоевания» и культурно-образовательные традиции отечественной системы педагогического образования, университетизация, учёт передового зарубежного опыта по подготовке педагогических кадров и современных образовательных тенденций и новаций. Технологизацию нечасто называют в ряду основных тенденций развития педагогического образования, но её прогрессирование уже предвосхищалось в научных исследованиях и в аналитических материалах по развитию образования (Г.А. Бордовский, В.Н. Княгинин, А.М. Новиков).

Названные тенденции обуславливают *принципы современного педагогического образования*: фундаментализация, студентоцентрированность, переход от подготовки учителя-предметника к индивидуальному профессиональному возвращению, ориентированность на профессиональное и на личностное становление педагогов, опережающий характер педагогического образования, непрерывность, преемственность, интегративность, вариативность, гибкость, открытость. Определено, что *ведущий принцип современного педагогического образования* – учёт требований компетентностного подхода.

Установлено, что интегративным и синтезирующим компонентом современного педагогического образования выступает профессионально-методическая подготовка. Об этом свидетельствуют содержательно-структурная специфика её реализации и значительное количество компетентностей, развиваемых в процессе данной подготовки. Анализ описанных в научных трудах *современных подходов к профессионально-методической подготовке* (В.А. Адольф, Е.Н. Арбузова, П.Д. Васильева,

Т.С. Мамонтова, Е.С. Надточева, В.Н. Нарушевич, К.И. Саломатов, Е.Н. Соловова, И.Ю. Степанова, М.А. Шаталов) приводит к выводу, что они преимущественно базируются на рефлексии, проблемности, интегративности и компетентностной ориентации.

В диссертации обобщены *показатели оценки профессионально-методической подготовки будущего учителя*: владение профессиональной методической терминологией, использование прогрессивных технологий и средств обучения, знание факторов, обеспечивающих процесс обучения, и способность определить их взаимосвязь в соответствии с условиями обучения, результативность профессиональной деятельности, обоснованность выбранных методов, форм и средств обучения, объективность анализа и самоанализа профессиональной деятельности, уровень сложности решения методических задач.

Аналитический обзор массива литературных источников по вопросам качества и диагностики профессионально-методической подготовки учителя показал, что нередко критерием её качества называют успешность и степень сложности решения методических задач. Для данной диссертационной работы актуальна точка зрения Г.И. Саранцева (2007), который полагает, что высокий уровень методической подготовки характеризуется самостоятельной постановкой методических задач, способностью прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, контролировать и оценивать действия.

В исследовании сформулированы основные причины недостаточного соответствия существующей профессионально-методической подготовки учителя современным требованиям к её организации и качеству: теоретизированность, однообразие учебного обеспечения, слабая эффективность традиционных форм подготовки, ограниченность концептуальных идей относительно её оптимизации, модернизации. Как показал экспериментальный опыт, даже многоопытные учителя испытывают затруднения, как в теоретических, так и практических аспектах данной подготовки.

Во второй главе «Технологизация профессионально-методической подготовки учителя» охарактеризована тенденция технологизации образования; уточнено и дополнено понятийное поле «технологизация образования»; представлено понятийно-функциональное соотношение технологии и методики обучения; выделены типы технологий обучения; описаны признаки проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя; названы направления технологизации данной подготовки.

В работе уточнено, что на пути от становления до попыток внедрения технологизации как основы модернизации образования прослеживается ряд этапов: «технизация» образования (использование технических средств) → ориентация на программированное обучение, развитие технических средств обучения → широкое обсуждение в научно-педагогической печати понятия

«технология» → активное использование понятия «технология» в педагогике, начало бума информационных технологий в образовании → единичные «технологические» главы в вузовских учебниках → повсеместное появление в учебной литературе для подготовки учителя «технологических» глав и пособий → поиск и описание новых образовательных технологий, переосмысление возможностей технологизации образования.

В процессе исследования были изучены различные точки зрения относительно определения и сути технологизации образования (Г.Д. Бухарова, В.П. Глазычев, Т.М. Ковалева, Е.Б. Куркин, Н.И. Лифинцева, В.А. Мижериков, Н.В. Рыбалкина, С.Н. Северин, В.Я. Синенко). *Понятие «технологизация» применительно к образовательной сфере чаще всего употребляется в двух значениях: 1) разработка, выбор и использование технологий в педагогическом процессе; 2) обеспечение образовательного процесса высокотехнологичным оснащением.* Одновременно технологизацией называют организацию планируемого и управляемого образования, формализацию образовательного процесса, дооформление педагогического опыта, переход от воспроизводства педагогической деятельности к управлению, выстраивание процедур и операций для достижения прикладных целей, технологическое переосмысление традиционной дидактики, развитие педагогических систем в направлении создания условий для применения технологий.

Автор диссертационного исследования определяет *технологизацию образовательной сферы как современную тенденцию, основу модернизации данной сферы, эффективного преобразования образовательного процесса, направленную на его оптимизацию и рационализацию, что предусматривает совершенствование уровня технологической культуры педагога, активное проектирование и реализацию технологий, учёт «технологических» принципов в образовательном процессе.*

Технологизация профессионально-методической подготовки учителя представляет собой технологическую модернизацию данной подготовки, которая может быть эффективно реализована посредством двух направлений: 1) использование практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки; 2) развитие технологических умений будущего учителя. Под модернизацией мы понимаем «усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, технологическими условиями, показателями качества» (Педагогика: Большая современная энциклопедия, 2005, с. 323).

Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки будущего учителя обобщённо представлены далее.

Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя

1. Современное понятийное поле «технологизация образования»:

- на уровне требований к подготовке субъектов обучающей деятельности: «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологическое умение»;
- на уровне реализации технологий обучения: «технологичность обучения», «технологическое обеспечение», «технологический уровень», «технологический шаг», «технологическая интерпретация», «технологическая модель», «технологическое предписание», «технологическая карта».

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

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

- ознакомление с технологиями обучения; обучение их отбору, разработке, реализации; первичная апробация технологий обучения, наблюдение за их реализацией;
- развитие технологическо-методических умений будущего учителя.

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

- как средства подготовки;
- как объекта изучения.

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

- использование практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки (технологии как средство подготовки): задачная, имитационная (моделирующая), проектная, мастер-класса;
- развитие технологическо-методических умений будущего учителя (технологии как объект изучения): технологической обработки дидактического инструментария, технологического использования дидактического инструментария, анализа обучающей деятельности, педагогического дизайна, управления учебной деятельностью на уроке.

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

- повышение уровня технологическо-методических умений, технологической культуры и технологического мышления учителя;
- качество, технологичность и результативность подготовки учителя.

Для данного исследования значима конкретизация понятий «технологичность», «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологико-методические умения», «технология обучения». Автором исследования уточнено, что *технологичность* как характеристика процесса обучения и профессиональных умений учителя – это высокая степень управляемости данным процессом. *Технологическая культура учителя* характеризуется высоким уровнем профессиональных умений рационального и эффективного проектирования образовательного процесса, умений отбирать, разрабатывать и результативно использовать технологии обучения. *Технологическое мышление учителя* связано с его способностью анализировать и оценивать степень технологичности процесса обучения. *Технологическая компетентность учителя* выступает интегративным профессиональным качеством, характеризующимся знаниями о технологиях и знаниями технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их организации и применения (С.В. Дудова, 2013, с. 101). *Технологико-методические умения учителя* обеспечивают *технологичность обучения* (точность, быстроту принятия и воплощения эффективных решений в задачах обучающей деятельности) в основных видах профессиональной педагогической деятельности (на уровне планирования, реализации, анализа обучающей деятельности).

Среди определений технологии обучения исчерпывающим представляется следующее: *технология обучения* – «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 1999, с. 366). В исследовании определено, что технология обучения как категория дидактики занимает промежуточное место между средством обучения и подходом к обучению, являясь средством обучения с расширенными дидактическими возможностями. В ней особенно значимы цель обучения и дидактический инструментарий (основы обучения). Один вид инструментария может использоваться для достижения ряда целей, тогда как несколько его видов – для достижения одной цели. Исходя из этого, в исследовании предлагается различать следующие типы технологий обучения: общие (моноинструментальные/полицелевые, моноцелевые /полиинструментальные) и частные (инструментально-целевые). Дидактическим инструментарием в технологиях обучения можно считать единицы учебной деятельности, учебный материал, средства обучения, деятельность. Типы технологий обучения прослеживаются в формулировках их названий. Для примера, проектная технология – моноинструментальная, технология обучения технике чтения – моноцелевая, а технология обучения лексике на основе текстов – инструментально-целевая.

В ходе изучения понятийно-функционального соотношения технологии и методики обучения автором выявлена целесообразность учёта уровней их

сравнения: отрасль педагогической науки, учебная дисциплина, система/метод обучающей деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Задачи методики по отношению к технологиям обучения предмету

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

Особое внимание в диссертации уделено признакам проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя. В ходе исследования выявлено, что они прослеживаются на уровне содержания учебных пособий, научных исследований и образовательных стандартов.

Автором обнаружено использование термина «техника» в учебной литературе по методике преподавания 30-х гг. прошлого века: «техника работы со словарём», «техника работы с грамматическим справочником», «техника проведения чтения». Сегодня в таких сочетаниях вместо термина «техника» употребляется «методика». Констатировано, что косвенными признаками проявления тенденции технологизации в предметном образовании являются: практика программированного обучения, активное обращение теоретиков к вопросам управления учебной деятельностью, включение «технологических» глав в пособия для профессионально-методической подготовки учителя.

В настоящее время появились единичные исследования, описывающие основы подготовки студентов к использованию технологий обучения в будущей педагогической деятельности (Л.А. Харитоновна, Н.А. Юркова), хотя речь в них идёт преимущественно об информационных технологиях. Выделение технолого-методической компетентности (Е.В. Береснева), технологического компонента в методической компетентности учителя (Н.В. Языкова, С.Н. Макеева) также можно расценивать как признаки

проявления тенденции технологизации в профессионально-методической подготовке учителя.

В общей характеристике исследования отмечалось, что требования современных образовательных стандартов для подготовки педагогов указывают на необходимость овладения учителем технологиями предметного обучения. В характеристику профессиональной деятельности бакалавра и магистра по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» включены задачи организации обучения и воспитания с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области.

В диссертации определены *направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя*, позволяющие «материализовать» её в процессе названной подготовки: 1) использование практико-ориентированных технологий и 2) развитие технологического умения будущего учителя. Их реализация предусматривает технологическое переосмысление учебного обеспечения профессионально-методической подготовки учителя.

В третьей главе «Реализация практико-ориентированных технологий в профессионально-методической подготовке учителя» представлено обоснование отбора практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки; дана характеристика ключевых практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителя; обоснованы теоретико-практические основы их реализации; описаны особенности разработки учебного обеспечения профессионально-методической подготовки, позволяющие реализовать отобранные и адаптированные технологии.

При отборе практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки автором исследования учитывались: требования современных ФГОС ВПО относительно методов профессиональной подготовки учителя; описанные в учебной и научно-педагогической литературе комплексы технологий профессиональной подготовки и принципы их отбора. При отборе приоритет был отдан технологиям, которые соответствуют задачам современной профессионально-методической подготовки, могут быть реализованы в учебном обеспечении данной подготовки, признаются значимыми и результативными преподавателями методики, практикующими учителями и преподавателями.

В результате признаны эффективными следующие практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя: задачная технология, имитационная (моделирующая) технология, проектная технология, технология мастер-класса.

В таблице 2 практико-ориентированные технологии расположены в порядке нарастания сложности. Выделено «ядро» (основа) каждой из них. Сложность технологии и её «ядра» обусловлены продолжительностью

выполнения задания, продуктивностью и самостоятельностью выполняемых студентом заданий, комплексностью необходимых умений для их выполнения.

Таблица 2 – Практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя

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

«Ядром» *задачной технологии* является *учебная методическая задача*, определяемая в диссертации как задание, используемое в профессионально-методической подготовке на уровнях осмысления теории и методики обучения; планирования и реализации профессионально-методических действий с целью развития методической компетентности учителя. В процессе исследования разработана обобщённая классификация учебных методических задач для профессионально-методической подготовки учителя, согласно которой они группируются по: соответствию разделам содержания дисциплины «Теория и методика обучения»; уровням проявления методической компетентности; группам методических умений; ориентации на виды профессиональной деятельности; степени алгоритмизации ответа; методам решения; степени ограниченности действий; функциональному назначению; формам, основам «подачи»; уровням формирования методического мышления; формам выполнения.

Определено, что для реализации задачной технологии важны не столько виды задач, сколько их «комплектация» в практикуме, задачнике. Автором диссертации разработана и апробирована группировка учебных методических задач для практикума, основанная на следующих принципах: учёт временных ограничений; учёт требований к методической компетентности учителя; ориентация на международные стандарты в оценивании методических знаний и умений учителя; возможность полифункционального использования; высокая степень обобщения и содержательное разнообразие; сочетаемость, гибкость, универсальность; представленность большинства видов учебных методических задач из их классификации; последовательное усложнение; «прогрессия» практической направленности подготовки; избыточность количества и разнообразия задач; ориентация на сложные аспекты профессиональной деятельности учителя.

В итоге в задачник для профессионально-методической подготовки учителя предложено включать учебные методические задачи на: закрепление теоретических знаний по курсу методики; владение терминологическим аппаратом для описания учебного процесса; знания и умения оперирования приёмами, способами обучения; анализ и обоснование применения приёмов, способов, последовательности обучающей деятельности; планирование и применение способов и приёмов обучающей деятельности; умения организации и реализации учебной деятельности; контроль и оценку учебной деятельности; отбор и методическую обработку основных и дополнительных учебных материалов; применение наглядности и технических средств обучения.

Последовательность, системность и контролируемость применения задачной технологии обеспечиваются регулярностью использования учебных методических задач, по максимуму представленных в их классификации и сгруппированных в практикуме по сформулированным выше принципам.

Специфика *имитационной (моделирующей) технологии* заключается в «моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни» (В.И. Загвязинский, 2004). В диссертации выделены два её «ядра» – *профессиональная имитационная игра* и *проблемная ситуация*.

В процессе исследования установлено, что игра, используемая в профессионально-методической подготовке учителя в рамках имитационной технологии, – одновременно ролевая, имитационная, учебная, методически ориентированная, моделирующе-проектировочная. Её проведение предполагает систему последовательных и взаимосвязанных учебно-ролевых действий студентов, передачу студентам профессиональных знаний и умений, усвоение ими профессиональных знаний, навыков, умений посредством мыслительной деятельности, рефлексии.

Значима «компоновка» игр в пособиях для профессионально-методической подготовки. Авторские решения здесь таковы: это может быть либо отдельное пособие, либо часть практикума для семинарских занятий. Исходя из того, что игры требуют наличия комплекса методических знаний и умений, их можно распределить по категориям «планирование – реализация

обучения – анализ». Альтернативный вариант – разработка комплекса игр для выбора преподавателем в процессе или по окончании изучения определённой темы (комплекса тем). Таким образом, можно говорить о монофункциональных играх (по теме, по виду профессиональной деятельности) и полифункциональных (обобщающих) играх.

Очевидно, что ведущим неигровым методом имитационной технологии в профессионально-методической подготовке учителя является проблемная ситуация, представляющая собой разрыв в деятельности, рассогласование между целями и возможностями субъекта. Авторский опыт разработки и использования проблемных ситуаций в практике профессионально-методической подготовки учителя позволил выделить три группы проблемных ситуаций: связанные с обучающей деятельностью учителя, с учебной деятельностью учеников, со средствами обучения и научно-методическими источниками. Исследование показало, что проблемные ситуации можно включать в профессионально-методическую подготовку, как при изучении отдельной темы, так и после изучения комплекса тем. Они могут входить в профессиональную имитационную игру, и тогда данный вид игры будет представлять собой набор проблемных ситуаций.

Выявлено, что с целью придания технологичности использованию методов имитационной технологии необходимы: координация в решении ситуаций и проведении игр, системность их использования, соблюдение этапности. Одновременно важны: учёт индивидуальных интересов и потребностей каждого студента при групповой работе, взаимодействие и взаимооценка студентов, проблемность содержания материала.

«Ядром» *проектной технологии* профессионально-методической подготовки учителя в исследовании назван *учебный методический проект*. Уточнено, что проектная технология выступает как технология подготовки (для закрепления, применения, контроля профессионально-методических знаний, умений) и одновременно как научно-методически обоснованный учебно-профессиональный эксперимент.

В диссертации сформулированы принципы реализации проектной технологии в профессионально-методической подготовке: интегративный характер проектов; ориентация на педагогический и культурно-просветительский аспекты профессиональной деятельности; соответствие требованиям ФГОС ВПО к проектной деятельности выпускника; возможность апробации реализуемых студентами индивидуальных и групповых методических научно-исследовательских работ; личностная и профессиональная заинтересованность всех участников проектной деятельности; высокий уровень научно-методического обоснования проекта; равная ответственность координатора и исполнителей проекта за качество его выполнения.

Многолетняя авторская практика реализации проектов в профессионально-методической подготовке учителей показала, что они не обязательно должны полностью соответствовать содержанию методических

дисциплин. Формирование тематики и поиск идей осуществляется на основе учёта требований ФГОС ВПО к проектной деятельности и проектным умениям учителя, научно-образовательной политики вуза, содержания программ педагогических практик, запросов и образовательных инициатив работодателей (образовательных учреждений), современных тенденций науки и образования.

В результате изучения предлагаемых в научно-педагогической литературе группировок, видов проектов и с учётом специфики профессионально-методической подготовки определено, что учебные методические проекты могут классифицироваться по длительности реализации, степени сложности и творчества, особенностям структуры, масштабности, способу взаимодействия участников проектной деятельности, связи с содержанием профессионально-методической подготовки, степени завершённости.

В диссертации уточнены критерии оценки учебного методического проекта. На этапе подготовки данного проекта важны: его теоретико-практическая значимость, актуальность и комплексность решаемой проблемы; ориентация на продуктивность; интеграция предметного и методического аспектов подготовки учителя; научно-методическое обоснование формулировки, выбора темы проекта; степень самостоятельности формулировки, выбора темы проекта студентами; потенциал исследовательской, экспериментальной деятельности; адекватность распределения задач между участниками; наличие научной и/или образовательной площадки для выполнения и реализации. На этапе выполнения проекта критериями оценки служат: согласованность деятельности; корректность и адекватность используемых методов исследования и обработки его результатов; вклад участников в решение задач; качество отбора, сбора материалов, данных и качество их обработки; связь теории с практикой; гибкость решения непредусмотренных задач; рациональность, степень глубины решения промежуточных и итоговых задач. При презентации и обсуждении во внимание принимаются: аргументированность и лаконичность результатов проекта; новизна и актуальность полученных промежуточных и итоговых результатов; востребованность результатов проекта в теории и практике образовательного процесса; значимость процесса и результатов проектной деятельности для её исполнителей; культура оформления результатов и презентации проекта; потенциал для внедрения и дальнейшего исследования; объективность оценки достижений, результатов; качество коллективной рефлексии.

Мастер-класс как технология представляет собой демонстрацию набора действий, их пошаговое описание и объяснение, комментарий учителя-Мастера. Его основным результатом является передача научно-методически обоснованного профессионального опыта.

В исследовании уточнена специфика технологии мастер-класса в профессионально-методической подготовке учителя. Он может проводиться: одним или несколькими педагогами; на базе образовательного учреждения по

месту работы педагога и вне его; с привлечением обучаемых и без них; как фрагмент занятия, целостное занятие, цикл занятий; для демонстрации традиционных и инновационных приёмов, технологий обучения; с демонстрацией индивидуального или коллективного, собственного или чужого опыта. В профессионально-методической подготовке мастер-класс, так же как и учебный методический проект, выступает одновременно технологией подготовки и объектом изучения. С одной стороны, будущим учителям демонстрируют мастер-классы с целью передачи в сжатом виде большого объёма накопленных знаний и положительного опыта, с другой стороны, обучают технологии мастер-класса (готовят к передаче опыта). Проведению мастер-класса предшествует изучение студентами теоретического аспекта проблемы мастер-класса. Предметом его проведения выступают не столько уникальные методики, сколько эффективные и разнообразные приёмы, технологии обучения. При планировании мастер-классов во внимание принимаются опыт и возможности образовательных учреждений, принимающих студентов на практику.

Этапы подготовки и проведения педагогического мастер-класса: теоретико-пропедевтический, подготовительно-организационный, реализация мастер-класса, демонстрация индивидуальных и коллективных результатов действий, подведение итогов, рефлексия и обсуждение, экспертная оценка.

Значимый вывод данной главы – технологии профессионально-методической подготовки должны использоваться комплексно и системно, наращивая свой дидактический потенциал.

В четвёртой главе «Развитие технолого-методических умений учителя» дана характеристика основных технолого-методических умений учителя; конкретизированы теоретико-практические основы их развития в профессионально-методической подготовке учителя; представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Предваряя определение и уточнение комплекса технолого-методических умений учителя, подлежащих развитию в процессе профессионально-методической подготовки в контексте её технологизации, важно остановиться на следующих положениях:

1. Идеи включения технологического компонента в методическую компетентность, интеграции технологической и методической подготовки, технологических и методических умений единичны, но не новы (Е.В. Береснева, С.Н. Макеева, Н.В. Языкова).

2. Близким аналогом технолого-методических умений учителя выступают технологические умения, которые включают либо в технологическую компетентность (Е.В. Лопанова, О.В. Украинцева), либо относят к технологической культуре учителя (И.Ф. Исаев, А.В. Коваленко).

3. Технолого-методические умения близки по компонентному составу технологическим, операционно-методическим умениям учителя (О.Г. Арасланова, Е.В. Береснева, М.М. Левина).

В данном диссертационном исследовании *технологико-методические умения учителя определяются как профессиональные педагогические умения, обеспечивающие технологичность обучения в основных видах профессиональной педагогической деятельности (на уровне планирования, реализации, анализа обучающей деятельности).*

В диссертации определён комплекс умений технологической обработки дидактического инструментария, включающий: определение степени его технологичности; отбор дидактического инструментария, соответствующего задачам определённого микро/макроцикла обучения; определение близкого (альтернативного) и вспомогательного (поддерживающего) дидактического инструментария; определение наиболее эффективной этапизации работы с конкретными видами дидактического инструментария; отбор и разработку заданий к дидактическому инструментарию; определение комбинаторности (сочетаемости) дидактического инструментария; планирование комбинаторности дидактического инструментария в соответствии с задачами определённого микро/макроцикла обучения.

Автором выявлено, что с названной группой умений связаны *умения технологического использования дидактического инструментария*. К ним в исследовании отнесены умения: использования отобранного дидактического инструментария в соответствии с основными требованиями, обеспечивающими технологичность учебного процесса; комбинирования, варьирования дидактического инструментария в соответствии с запланированными задачами обучения; комбинирования, варьирования сходного дидактического инструментария при возникновении «нештатных» методических ситуаций.

В процессе многолетней реализации профессионально-методической подготовки будущих учителей автором диссертации установлена наиболее адекватная последовательность развития умений технологической обработки и использования дидактического инструментария в их взаимосвязи: 1) изолированное изучение дидактического инструментария (вне рамок конкретных технологий обучения); 2) изучение дидактического инструментария как «ядра» моноинструментальной технологии обучения; 3) изучение дидактического инструментария как «ядра» моноцелевой технологии обучения; 4) изучение дидактического инструментария как «ядра» инструментально-целевой технологии обучения.

Следующим видом технологико-методических умений, подлежащим рассмотрению, выступили *умения анализа обучающей деятельности*. Известно, что тематическое и поурочное планирование, контрольные работы относятся к «атрибутам» технологизации. Исходя из этого, можно утверждать, что если планирование обучающей деятельности технологично, то стоит говорить о необходимости придания качества технологичности и её анализу. В диссертации обобщены наиболее эффективные формы обучения анализу урока: непосредственно анализ уроков (видеозаписей, планов-конспектов; по микросхеме, с использованием опор и/или вопросов, по перечню объектов анализа), выявление методических и предметных ошибок (например,

языковых); обсуждение анализов уроков, определение видов объектов анализа, определение критериев оценивания, подбор «шапки» урока к его содержанию, сравнение разработанного и реального планов-конспектов, решение учебных методических задач и проблемных ситуаций по анализу урока, соотнесение групп объектов анализа с детализированными объектами анализа; соотнесение объектов анализа с «наводящими вопросами», соотнесение печатной версии анализа урока с его видеозаписью.

Значительный опыт обучения студентов анализу урока позволил автору диссертации сформулировать критерии его оценки: полнота анализа, соответствие содержания анализа формулировкам объектов анализа, адекватное использование методической терминологии, логичное и обоснованное представление анализа за установленное время, нестандартные решения, методическая рациональность решений, речевая культура, аргументированность выводов и подкрепление их примерами.

Следующий рассматриваемый в диссертационной работе вид технолого-методических умений учителя – *умения педагогического дизайна, связанные с оценкой и разработкой цифровых образовательных ресурсов*. Задачи включения элементов педагогического дизайна в профессионально-методическую подготовку заключаются в том, чтобы познакомить студентов с образцами цифровых образовательных ресурсов; подготовить их к использованию информационных технологий в образовательном процессе; продемонстрировать основы разработки цифровых образовательных ресурсов; сориентировать на оценку преимуществ и недостатков использования технологических решений для реализации задач обучения; обучить основам педагогического дизайна от «учебного шага» до целостного курса, от анализа и оценки до разработки.

В диссертации обосновывается, что эффективное развитие умений педагогического дизайна в процессе профессионально-методической подготовки учителя предусматривает последовательное освоение уровней реализации педагогического дизайна (учебное действие, учебный эпизод, урок, курс/программа). Их развитие должно осуществляться на уровнях анализа, сравнения, изучения, поисковой деятельности, проектирования, планирования, разработки, применения. Предпочтительно наличие программы освоения элементов педагогического дизайна в рамках модуля дисциплины «Теория и методика обучения» или дисциплины по выбору. Функции преподавателя здесь предусматривают демонстрацию образцов цифровых образовательных ресурсов, консультирование, инструктирование, оценку разрабатываемых материалов.

Управление учебной деятельностью как вид технолого-методических умений учителя представляет собой комплекс обучающих воздействий преподавателя при планировании учебных занятий и при непосредственном взаимодействии учителя и учащихся в процессе решения учебных задач, выполнения учебных заданий.

Основы управления учебной деятельностью были разделены автором диссертации на общедидактические и специальные (обусловленные спецификой учебного предмета). Общедидактические основы управления учебной деятельностью как средства управления включают: программу обучения; план урока (с чёткой последовательностью учебных действий, делением учебного материала; указанием временных рамок); опоры; отобранный учебный материал; памятки и инструкции; установки и формулировки упражнений; образцы, модели выполнения учебных действий (упражнений); контроль; режимы работы; дидактические и методические принципы обучения. Определить специальные/специфичные основы управления учебной деятельности можно только с учётом специфики учебного предмета и деятельности по обучению и усвоению учебного материала.

В исследовании сформулированы базовые положения, которые следует принимать во внимание при обучении будущего учителя управлению учебной деятельностью:

– Обучение управлением учебной деятельностью предполагает учёт уровней обучения (задание, этап урока, урок, план, программа) и ведущие виды профессиональной педагогической деятельности (анализ, планирование и реализация данной деятельности).

– Студенты должны научиться применять все общедидактические и специфические основы управления учебной деятельностью.

– Студенты должны научиться распознавать, формулировать и реализовывать на каждом из уровней управления учебной деятельностью его основные ориентиры (компоненты): цели, задачи, этапы, учебные установки, средства мотивации и регулирования учебной деятельности.

– Необходима систематическая профилактика типичных профессиональных ошибок, оказывающих негативное влияние на управление учебной деятельностью.

Специальная работа по обучению управлению учебной деятельностью предусматривает специфические задания, разработку которых предпочтительнее выстраивать на уровневой основе обучения (учебное задание (упражнение); этап урока; отдельный урок (план-конспект урока); цикл уроков (программа, календарное и тематическое планирование)). Основными принципами разработки данных заданий являются: близость к реалиям профессиональной педагогической деятельности, по возможности полный охват всех основ управления учебной деятельностью, ориентация на критерии (показатели) эффективности управления учебной деятельностью.

В течение нескольких лет (2005-2013 гг.) проводилась *опытно-экспериментальная работа* (ОЭР) по реализации разработанных направлений технологизации профессионально-методической подготовки учителя, которая охарактеризовалась положительными результатами и подтвердила гипотезу исследования. Данная работа осуществлялась на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Общее количество

участников ОЭР составило 1.145 человек, а основными участниками формирующего эксперимента выступили студенты факультета иностранных языков (ФИЯ) ТГПУ.

В ходе опытно-экспериментальной работы применялись следующие методы исследования: анализ учебного обеспечения профессионально-методической подготовки, анализ оценок студентов, анкетирование, беседа, метод самооценки, тестирование, анализ результативности решения учебных методических задач и проблемных ситуаций, статистические методы исследования (шкалирование, ранжирование, комплексная оценка, статистические критерии).

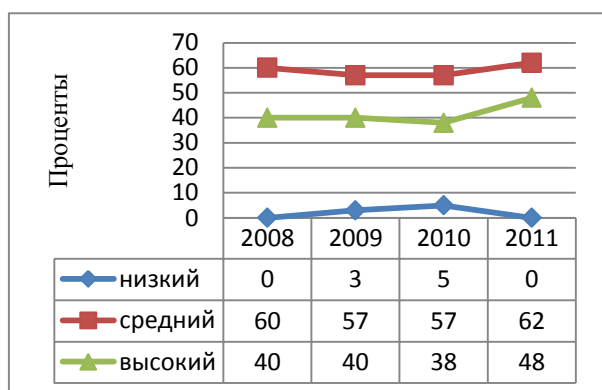
На *констатирующем этапе эксперимента* было установлено, что каждый 4-й старшекурсник оценивает свою профессионально-методическую подготовку на «отлично», но лишь каждый 10-й уверен в своих методических знаниях и умениях. Сложности у студентов вызывают знания методической терминологии и способов активизации учебной деятельности, умения анализа, структурирования этапов урока в соответствии с его целями. Наиболее сложным в профессиональной деятельности учителя и преподаватели считают анализ урока (60%). Трудности для них представляют знания методической терминологии, способов активизации учебной деятельности, роли и функций учителя на уроке; умения структурирования этапов урока, выбора формы контроля. Также было установлено, что как у студентов, так и у учителей возникают затруднения с объяснением сути технологий обучения предмету.

На данном этапе осуществлялось выявление уровня профессионально-методической подготовки и технолого-методических умений студентов и учителей на основе тестирования, решения учебных методических задач и проблемных методических ситуаций. Результативность решения задач определялась количеством правильно решённых задач по отношению к их общему количеству, соблюдением временного регламента. При решении проблемных методических ситуаций оценивались: критичность и глубина анализа, аргументированность решения; понимание причинно-следственных связей в ситуации (возможные причины возникновения и последствия, способы решения); нестандартные идеи при решении; владение методической терминологией. Проблемные методические ситуации содержательно были связаны с технолого-методическими умениями учителя и предполагали индивидуальное выполнение.

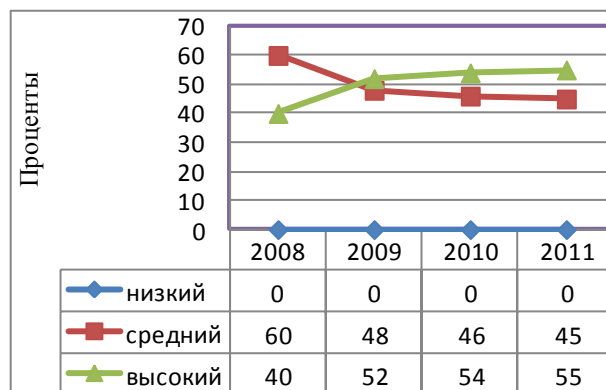
В итоге были определены уровни профессионально-методической подготовки – высокий, средний, низкий (по Г.И. Саранцеву). Высокий уровень выявил способность решать учебные методические задачи и проблемные ситуации высокого уровня сложности, прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, видеть и объяснять причинно-следственные связи в проблеме, давать обоснованную аргументацию, корректно использовать методическую терминологию. Количество набранных баллов за задания на данном уровне должно было составлять более 2/3 от максимально возможного. Было установлено, что высокий уровень профессионально-методической

подготовки присущ больше учителям и преподавателям (58,5%), чем студентам (40 %).

Далее были определены контрольные и экспериментальные группы (Кг и Эг). Контрольные группы – студенты 3-го–5-го курсов ФИЯ ТГПУ немецкого и французского отделения, обучающиеся по специальности «Иностранный язык», и студенты 3-го–5-го курсов, обучающиеся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Экспериментальные группы – студенты 3-го–5-го курсов ФИЯ ТГПУ английского отделения, обучающиеся по специальности «Иностранный язык».



Кг



Эг

Рисунок 1 – Изменения уровней профессионально-методической подготовки в контрольной и экспериментальной группах (текущие срезы, 2008-2011 гг.)

Формирующий эксперимент обеспечивал реализацию профессионально-методической подготовки студентов Эг с системным использованием практико-ориентированных технологий и с её ориентацией на развитие технологических умений студентов. Текущие срезы включали: 1) экзаменационные оценки по дисциплине «Теория и методика обучения»/«Теория обучения»; 2) решение учебных методических задач и проблемных ситуаций (рисунок 1).

На констатирующем этапе, а затем после проведения текущих и итоговых срезов проводилось анкетирование для оценки студентами и преподавателями эффективности основ практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки в логике её реализации (учебные методические задачи, проблемные ситуации, профессиональные имитационные игры – после текущих срезов, IV курс; проекты и мастер-классы – после итоговых срезов, V курс). Критериями эффективности технологий явились: их действенность, рациональность, диагностичность использования, возможность повышения уровня профессионально-методической подготовки и мотивации к обучению. Сравнительные результаты (рисунок 2) свидетельствуют о значительной положительной динамике данной оценки.

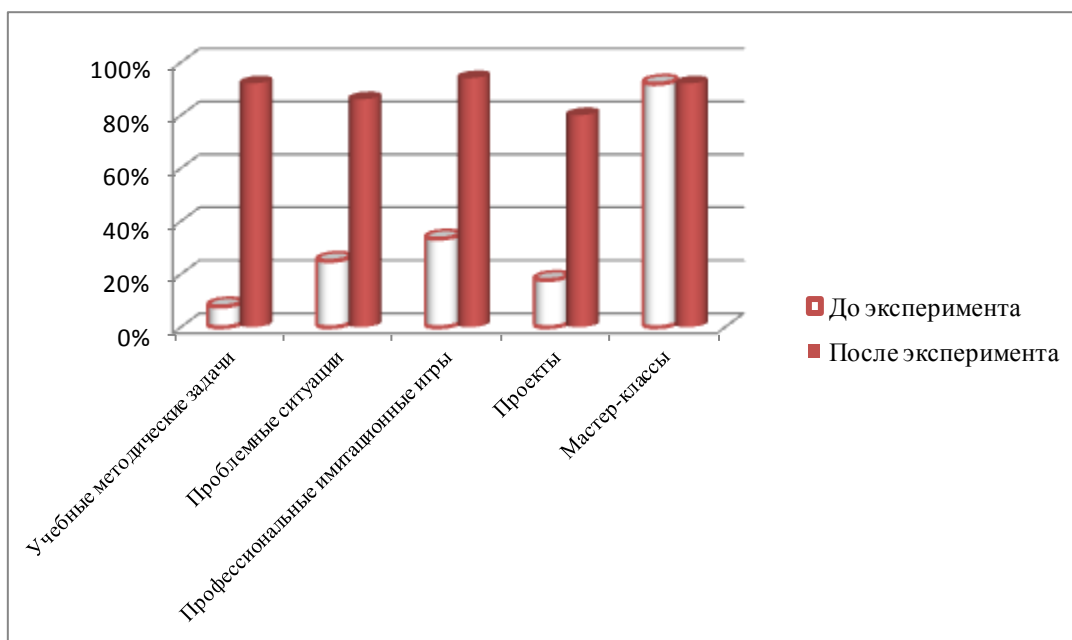


Рисунок 2 – Оценка эффективности практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки учителями и студентами

По окончании ОЭР определялись: итоговый уровень профессионально-методической подготовки студентов, изменения в развитии их технологическо-методических умений на основе решения учебных методических задач и проблемных ситуаций. Также учитывались оценки последней педагогической практики студентов, отражающие их готовность к обучающей деятельности.

Для сравнения уровней профессионально-методической подготовки в Кг и Эг по результатам опытно-экспериментальной работы в качестве инструмента анализа данных использовалась компьютерная программа «Статистика в педагогике». На её основе были автоматически определены подходящие статистические критерии – критерий Вилкоксона-Манна-Уитни и критерий Крамера-Уэлча. Обработанные данные срезов показали, что достоверность различий характеристик Эг и Кг после эксперимента равна 95% (таблицы 3, 4). Это позволило сделать вывод о том, что реализация направлений технологизации профессионально-методической подготовки приводит к статистически значимым отличиям результатов (на уровне 95% по критериям Вилкоксона-Манна-Уитни и Крамера-Уэлча).

Таблица 3 – Результаты измерений уровня профессионально-методической подготовки в Эг и Кг до и после опытно-экспериментальной работы (%)

	Кг (Кг1 – Кг 3) до ОЭР	Эг (Эг1 – Эг3) до ОЭР	Кг (Кг1 – Кг 3) после ОЭР	Эг (Эг1 – Эг3) после ОЭР
Низкий	40,86	60,73	3,43	0
Средний	59,13	39,26	56,53	44,36
Высокий	0	0	40,03	55,63

Таблица 4 – Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы¹

	Кг до ОЭР	Кг после ОЭР	Эг до ОЭР	Эг после ОЭР
Кг до ОЭР		Эз критерия ВМУ = 6,2647 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 2,3917 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 7,96 Кз = 1,96 Др = 95%
Кг после ОЭР	Эз критерия ВМУ = 6,2647 Кз = 1,96 Др = 95%		Эз критерия ВМУ = 7,8483 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия КЭ = 2,1248 Кз = 1,96 Др = 95%
Эг до ОЭР	Эз критерия ВМУ = 2,3917 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 7,8483 Кз = 1,96 Др = 95%		Эз критерия ВМУ = 9,3546 Кз = 1,96 Др = 95%
Эг после ОЭР	Эз критерия ВМУ = 7,96 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия КЭ = 2,1248 Кз = 1,96 Др = 95%	Эз критерия ВМУ = 9,3546 Кз = 1,96 Др = 95%	

В процессе опытно-экспериментальной работы обозначились и косвенные показатели повышения уровня профессионально-методической подготовки в Эг: стабильно увеличивалось количество желающих принимать участие в ежегодных конкурсах педагогического мастерства среди студентов 5-х курсов, выполнять выпускные квалификационные работы по методике обучения. Увеличилось количество высоких оценок за педагогические практики, количество докладов и статей по методике обучения. Количественные и качественные, очевидные (формализованные) и косвенные результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о достоверности сформулированной гипотезы, обоснованности теоретических аспектов исследования и справедливости положений, выносимых на защиту.

В **заключении** диссертации представлены выводы, свидетельствующие о результатах решения цели и задач исследования, подтверждающие гипотезу и ведущую идею исследования.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Выявлен невысокий уровень самооценки профессионально-методической подготовки как у будущих, так и многоопытных учителей. Определено, что причинами недостаточного соответствия профессионально-методической подготовки учителя современным требованиям к её организации и качеству являются излишняя теоретизированность, однообразие учебного

¹ *Использованные в таблице обозначения: ВМУ – критерий Вилкоксона-Манна-Уитни; КЭ – критерий Крамера-Уэлча; Эз – эмпирическое значение; Кз – критическое значение; Др – достоверность различий характеристик сравниваемых выборок.*

обеспечения, недостаточная эффективность традиционных форм подготовки, ограниченность концептуальных идей относительно её оптимизации, модернизации.

2. Выявлено, что основу современного понятийного поля «технологизация образования» составляют понятия: «технологический подход», «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологическое методические умения», «технологичность», «технология». Обнаружено, что «технология обучения» отличается неоднозначностью трактовок и неопределенностью позиции в ряду дидактических категорий. «Ядром» технологии обучения назван дидактический инструментарий. Определены типы технологий обучения: общие (моноинструментальные, моноцелевые) и частные (инструментально-целевые).

3. Установлено, что технологизация – современная тенденция модернизации образовательной сферы, проявляющаяся также в предметном образовании и в профессионально-методической подготовке учителя. К признакам проявления и нарастания тенденции технологизации в предметном образовании отнесены: употребление терминов «техника обучения» и «технология обучения» в учебной литературе для подготовки учителя, попытки программирования учебного процесса на основе программированного подхода, повышение научно-практического интереса к механизмам управления учебной деятельностью, появление исследований по развитию технологической культуры учителя, включение «технологических» глав в учебную литературу для подготовки учителя, выделение технологических компонентов в методической компетентности учителя.

4. Доказано, что технологизация профессионально-методической подготовки учителя обеспечивает соответствие организации и уровня данной подготовки требованиям современных ФГОС ВПО. Разработаны и реализованы ключевые направления технологизации профессионально-методической подготовки учителя: использование практико-ориентированных технологий и развитие технологического методических умений учителя. Таким образом, технологии выступают основой модернизации профессионально-методической подготовки и, одновременно, – объектом изучения. Данные направления реализуются в вузовском учебном процессе посредством «технологически переосмысленного» учебного обеспечения.

5. Установлены и охарактеризованы практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя: задачная, имитационная (моделирующая), проектная технологии и технология мастер-класса. Названо «ядро» каждой из них и определены переходные элементы. Экспериментально подтверждено, что данные технологии востребованы будущими и практикующими учителями и признаются ими как эффективные. Представлены основы разработки учебного обеспечения профессионально-методической подготовки учителя, ориентированного на реализацию практико-ориентированных технологий.

6. Определено, что наиболее значимыми технолого-методическими умениями учителя, подлежащими развитию в процессе профессионально-методической подготовки, являются умения: технологической обработки дидактического инструментария, технологического использования дидактического инструментария, анализа обучающей деятельности, педагогического дизайна, управления учебной деятельностью. Развитие данных технолого-методических умений способствует повышению технологической культуры и технологического мышления учителя, обеспечивает технологичность обучения.

Разработанные теоретические и практические положения исследования вносят определенный вклад в теорию и методику профессионального образования и могут быть востребованы при исследовании тенденций и инновационных процессов развития профессионального образования, форм, методов и технологий совершенствования профессионального обучения, основ реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке. **Перспективны дальнейшие исследования в рамках проблематики диссертации:** современные тенденции развития образовательной сферы, перспективы развития тенденции технологизации в образовательной сфере, актуальные подходы к профессионально-методической подготовке учителя, основы разработки современного учебного обеспечения профессиональной подготовки учителя.

Основное содержание и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Научные статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Игна О.Н. Педагогический дизайн игровых программных средств для обучения иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 9 (60). – Томск, 2006. – С. 85-90. – 0,5 п.л.

2. Игна О.Н. Компьютерная образовательная игра “Zu Gast zu Martin” как пример инновационного образовательного ресурса / О.Н. Игна, Б.Р. Мищук // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия 5 (15). – Москва-Томск, 2008. – С. 71-73. – 0,25 п.л. / 0,13 п.л.

3. Игна О.Н. К вопросу о подготовке специалистов в области педагогического дизайна / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 2 (80). – Томск, 2009. – С. 23-27. – 0,36 п.л.

4. Игна О.Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 7 (85). – Томск, 2009. – С. 20-23. – 0,34 п.л.

5. Игна О.Н. Современные отечественные практикумы для методической подготовки учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 10 (88). – Томск, 2009. – С. 100-105. – 0,5 п.л.

6. Игна О.Н. Качество методической подготовки учителей иностранного языка: критерии и основы оптимизации / О.Н. Игна // Сибирский педагогический журнал. Вып. 11. – Новосибирск, 2009. – С. 79-88. – 0,6 п.л.
7. Игна О.Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып.1 (91). – Томск, 2010. – С. 135-140. – 0,52 п.л.
8. Игна О.Н. Технология и методика обучения: понятийно-функциональное соотношение / О.Н. Игна // Мир науки, культуры, образования. № 3 (22). – Горно-Алтайск, 2010. – С. 257-260. – 0,63 п.л.
9. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. № 1 (62). – Ярославль, 2010. – С. 90-94. – 0,32 п.л.
10. Игна О.Н. Современные классификации учебных методических задач / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного университета. № 338. – Томск, 2010. – С. 177-182. – 0,7 п.л.
11. Игна О.Н. Технология обучения: подход, средство, метод? / О.Н. Игна // В мире научных открытий. Вып. 5 (11). Часть 3. – Красноярск, 2010. – С. 49-53. – 0,28 п.л.
12. Игна О.Н. Анализ понятийного поля «технологизация образования» / О.Н. Игна // Научно-технические ведомости СПбГПУ. № 2 (124). – Санкт-Петербург, 2011. – С. 63-67. – 0,33 п.л.
13. Игна О.Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 9 (111). – Томск, 2011. – С. 186-189. – 0,38 п.л.
14. Игна О.Н. Профессиональная имитационная игра в подготовке учителей иностранного языка / О.Н. Игна // В мире научных открытий. № 11 (23). – Красноярск, 2011. – С. 61-68. – 0,3 п.л.
15. Игна О.Н. Учебные методические задачи в обучении анализу урока студентов педвуза / О.Н. Игна, О.Л. Фельде // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 1 (129). – Томск, 2013. – С. 42-47. – 0,52 п.л. / 0,26 п.л.
16. Игна О.Н. Из опыта разработки электронных образовательных ресурсов игрового характера для обучения иностранным языкам / О.Н. Игна // Открытое и дистанционное образование. № 1 (48). – Томск, 2013. – С. 44-51. – 0,53 п.л.
17. Игна О.Н. Развитие умений технологической обработки дидактического инструментария в подготовке учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Филологические науки. № 3 (21). – Тамбов, 2013. – С. 92-94. – 0,24 п.л.
18. Игна О.Н. Ключевые практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя / О.Н. Игна // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал.

– Санкт-Петербург, 2013. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1995.htm>. – 0,28 п.л.

19. Игна О.Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании / О.Н. Игна // Язык и культура. № 3 (23). – Томск, 2013. – С. 102-110. – 0,5 п.л.

Монографии и статьи в монографиях

20. Игна О.Н. Разработка и использование учебных методических задач в языковом профессионально-педагогическом образовании / О.Н. Игна. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2010. – 160 с. – 9,3 п.л.

21. Игна О.Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О.Н. Игна. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2012. – 188 с. – 10,93 п.л.

22. Игна О.Н. Вариативность современных представлений о методической компетентности будущих учителей / О.Н. Игна // Коллективная монография «Компетентностное обновление на разных ступенях образования» / под. ред. С.И. Поздеевой. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2010. – 198 с. – 11,62 п.л. / 0,5 п.л.

23. Игна О.Н. Проблемы совершенствования профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Коллективная монография «Актуальные вопросы филологии и обучения иностранному языку» / под. общ. ред. Л.А. Петроченко. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2014. – 200 с. – 11,63 п.л. / 0,5 п.л.

Учебно-методические работы

24. Игна О.Н. Теория и методика обучения иностранному языку. Обучение грамматике английского языка в школе. Учебно-методический комплекс. Ч. 1. / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 128 с. – 7,44 п.л. / 3,72 п.л.

25. Игна О.Н. Теория и методика обучения иностранному языку. Обучение произношению английского языка в школе. Учебно-методический комплекс. Ч. 2. / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 144 с. – 8,37 п.л. / 4,19 п.л.

26. Игна О.Н. Теория и методика обучения иностранному языку. Обучение лексике английского языка в школе. Учебно-методический комплекс. Ч. 3. / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 212 с. – 12,33 п.л. / 6,17 п.л.

27. Игна О.Н. Теория и методика обучения иностранному языку (курс лекций на английском языке). Учебное пособие / О.Н. Игна, Е.М. Саржина,

Ю.В. Симонцева, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 92 с. – 5,35 п.л. / 2,5 п.л.

28. Игна О.Н. Современные тенденции и технологии обучения иностранным языкам: материалы для самостоятельной работы. Учебно-методическое пособие / О.Н. Игна – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 68 с. – 3,95 п.л.

29. Игна О.Н. Технологии и методика обучения иностранному языку. Учебно-методическое пособие. Ч.1, 2. / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 232 с. – 13,49 п.л. / 6,75 п.л.

30. Игна О.Н. Технологии и методика обучения иностранному языку. Учебно-методическое пособие. Ч. 3. / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 216 с. – 12,55 п.л. / 6,28 п.л.

Статьи, опубликованные в научных журналах, сборниках, материалах конференций

31. Игна О.Н. Анализ урока как компонент содержания практических занятий по теории и методике обучения иностранным языкам / О.Н. Игна // Межвузовский сборник научных трудов «Альманах современной науки и образования». Ч. 3. – Тамбов: Грамота, 2007. – С. 58-60. – 0,2 п.л.

32. Игна О.Н. Аспектно-ориентированный комплекс как компонент учебно-методического обеспечения дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова // Материалы I Международной научно-практической конференции «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме» (19-20 декабря 2006 г.). – Минск: Издательство Минского государственного лингвистического университета, 2007. – С. 182-186. – 0,28 п.л. / 0,14 п.л.

33. Игна О.Н. Проблемы разработки средств обучения иностранным языкам в контексте стимулирования многоязычия / О.Н. Игна // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Языки мира и мир языка» (18-19 апреля 2007 г.). – Москва: Северный Город-7, 2008. – С. 104-111. – 0,35 п.л.

34. Игна О.Н. «Задача» в профессионально-педагогической подготовке студентов: учебная, педагогическая, методическая / О.Н. Игна // Материалы Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (13 июня 2009 г.). – Липецк: Де-факто, 2009. – С. 195-199. – 0,2 п.л.

35. Игна О.Н. «Задача», «здание», «упражнение» в терминологии дидактики и лингводидактики / О.Н. Игна // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы» (20-21 октября 2009 г.). Т. 1. – Волгоград: Парадигма, 2009. – С. 81-87. – 0,28 п.л.

36. Игна О.Н. Учебное обеспечение семинарских занятий по теории и методике обучения иностранному языку / О.Н. Игна // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной педагогической науки» (19 сентября 2009 г.). – Чебоксары: НИИ педагогики, 2009. – С. 125-130. – 0,32 п.л.

37. Игна О.Н. Перспективы совершенствования системы методической подготовки современного учителя на основе технологизации / О.Н. Игна // Сборник трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием «Системы и модели: границы интерпретаций» (г. Томск, 14-16 февраля 2010 г.). – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2010. – С. 122-125. – 0,25 п.л.

38. Игна О.Н. Методика и технология обучения: уровни соотношения / О.Н. Игна // Сборник «Труды института теории образования ТГПУ» / под ред. В.И. Ревякиной. Вып. 5. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2010. – С. 123-128. – 0,38 п.л.

39. Игна О.Н. Дидактический инструментарий как центральный компонент технологии обучения / О.Н. Игна // Материалы XXVII сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки «Развитие педагогического знания в науке и образовании». – Москва-Тверь: Научная книга, 2011. – С. 367-370. – 0,2 п.л.

40. Игна О.Н. Основы разработки современного методического задачника для профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Материалы Международной конференции «Высшее образование сегодня: традиции и инновации» (1 декабря 2010 г.). – Караганда, 2010. – С. 193-197. – 0,23 п.л.

41. Игна О.Н. Самооценка готовности будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности / О.Н. Игна // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (6 октября 2010 г.). – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010. – С. 322-326. – 0,25 п.л.

42. Игна О.Н. Технология обучения: место в системе категорий дидактики / О.Н. Игна // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы языка и культуры в гуманитарном образовании» (27-28 октября 2011 г.). – Кемерово, 2011. – С. 289-294. – 0,3 п.л.

43. Игна О.Н. Отечественные научные исследования и учебные издания о подготовке учителя иностранного языка / О.Н. Игна, В.И. Ревякина // Инновации в непрерывном образовании. № 1. – Красноярск, 2010. – С. 51-55. – 0,38 п.л. / 0,19 п.л.

44. Игна О.Н. Проблемная ситуация как метод имитационной технологии в подготовке учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Материалы Международного конгресса «Педагогическое образование: современное состояние и тенденции развития» (5-6 октября 2011 г.). – Челябинск, 2012. – С. 198-201. – 0,2 п.л.

45. Игна О.Н. Классификация и систематизация проблемных ситуаций в учебном обеспечении профессиональной подготовки учителя иностранного

языка / О.Н. Игна // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Иностранные языки и межкультурная коммуникация в развивающемся образовательном пространстве: теоретические и прикладные аспекты» (28 октября 2011 г.). – Томск, 2012. – С. 76-81. – 0,25 п.л.

46. Игна О.Н. Обучение будущих учителей иностранного языка управлению учебной деятельностью на уроке / О.Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. № 2. – Томск, 2013. – С. 36-44. – 0,6 п.л.

Всего публикаций по теме диссертации – 65. Общий объём публикаций по теме диссертации – 82,4 п.л.

Всего основных публикаций по теме диссертации – 46. Общий объём основных публикаций по теме диссертации – 66,33 п.л.

Подписано в печать 00.00.2014 г. Формат А4/2.
Печ. л. 2,3. Тираж 100 экз. Заказ № __
Отпечатано в ООО «Вайар»
634050 г. Томск, Московский тракт, 2 «Г»