

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ**

**БИШКЕКСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ.
К.КАРАСАЕВА**

На правах рукописи

378.02 14.35.07

Умирбекова Айзат Кампитовна

**Подготовка будущего учителя к реализации новых подходов в
преподавании и обучении**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

д.п.н., профессор Токсонбаев Р.Н.

Бишкек, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ, СИМВОЛОВ, ЕДИНИЦ И ТЕРМИНОВ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	12
1.1. Исследование процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся в контексте современных образовательных тенденций.....	12
1.2. Сущность и содержание новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования	25
1.3. Современное состояние подготовки будущих учителей к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования.....	45
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	64
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ.....	65
2.1. Процесс профессиональной подготовки будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению учащихся в условиях обновленного содержания образования как объект научного исследования.....	65
2.2. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении как предмет научного исследования.....	76

2.3. Методология и методы исследования подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся.....	100
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	114
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
3.1. Содержание, формы и методы подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в процессе изучения социально-гуманитарных, психолого-педагогических дисциплин, спецкурса обновленного содержания общего среднего образования	116
3.2. Результаты педагогического эксперимента по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования	135
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	150
ВЫВОДЫ.....	151
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	153
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	154
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	179

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ, СИМВОЛОВ, ЕДИНИЦ И ТЕРМИНОВ

- СНГ – Содружество Независимых Государств
- ПРООН - Программа развития организации объединенных наций
- ОЭСР - Организация экономического сотрудничества и развития
- PISA – (Programme for International Student Assessment) - Программа международной оценки студентов
- ЮНЕСКО - (от англ. UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Организации Объединённых Наций
- НИШ – Назарбаев Интеллектуальная Школа
- НАО - Непубличное акционерное общество
- ГОСО - Государственный общеобязательный стандарт образования
- ЕГЭ - Единый государственный экзамен
- ЕНТ - Единое национальное тестирование
- TIMSS - (Trends in Mathematics and Science Study) - Тенденции в изучении математики и естественных наук
- ЦОМО - Центр оценки в образовании и методов обучения
- ЕС – Европейский союз
- ВЭФ - Всемирный экономический форум
- ИКТ - Информационно-коммуникационные технологии
- ГПРОН - Государственная программа развития образования и науки РК
- PIRLS – (Progress in International Reading Literacy Study) Международное исследование качества чтения и понимания текста
- ЕРК – Европейская рамка квалификации
- ССП - Среднесрочный план
- КСП - Краткосрочный план
- КПК – Курсы повышения квалификации
- СЦО - студентоцентрированное обучение
- ТУП – типовой учебный план

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Современное геополитическое, экономическое и социальное состояние современного общества, его интеграция в мировое образовательное пространство требуют соответствующей реалиям времени системы образования. Смена знаниевой парадигмы образования на компетентностную предполагает не только достижение новых результатов образования «в ученике», но и изменения в деятельности, профессиональном мышлении педагога. Возникла потребность в моделировании такого социокультурного пространства, которое способствовало бы становлению гражданина XXI как субъекта интеллектуального и духовного саморазвития, как носителя норм и ценностей общества в контексте глобализации [135].

Результаты международных исследований PISA и TIMSS в Казахстане показали, что 80–85% учащихся не имеют базовых знаний по математике, естественным наукам и навыков чтения. Низкое качество обучения в школе, по мнению экспертов ОЭСР, обусловлено такими факторами, как низкая квалификация преподавателей, устаревшие учебные программы, учебники и др. Были сделаны выводы о необходимости проведения анализа и пересмотра учебных программ общего среднего образования, поскольку они не доказали свою эффективность и не обеспечили высокие учебные показатели, не позволили всем ученикам достичь минимального уровня функциональной и математической грамотности, не способствовали развитию навыков мышления высокого уровня. В связи с этим, ведущие приоритеты, заложенные в международные стандарты таких прогрессивных стран, лидирующих в области образования, как Финляндия, Сингапур, Великобритания, способствовали обновлению казахстанских стандартов школьного образования. В содержании казахстанских ГОСО утверждаются человеко-ориентированные ценности образования: знаниевая ориентация уступает место личностно-смысловой, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим методам, авторитарный стиль педагогического взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству [34].

Поэтапный переход в Казахстане на обновленное содержание школьного образования был отрегулирован законодательно (внесены изменения и дополнения в Закон Республики Казахстан «Об образовании», утверждена Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы). С 2016 года осуществлен переход на обновленное содержание обучения в 1 классах, что не могло не отразиться на требованиях к уровню профессиональной подготовки учительского корпуса. Сложившаяся ситуация свидетельствует о необходимости, в соответствии с прогрессивным международным опытом в системе образования, с учетом социально-экономических условий развития государства, модернизации высшего педагогического образования. Новая модель общего среднего образования предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров: изменение целей и способов педагогической деятельности, изменение программного и методического обеспечения образовательного процесса, владение новыми подходами к преподаванию и обучению, оцениванию учебных достижений учащихся [48;49].

Степень изученности проблемы. Теоретические и организационно-педагогические основы профессионального образования педагогов нашли отражение в работах J. Stronge [175], Н. Altrichter [10], Э.М. Мамбетакунова [112] А.М. Мамытова [113], Ч.У. Адамкуловой [3], В.И. Байденко [18], Л.В. Левчук [106], А.С. Раимкуловой [163], Н.В. Скачковой [171], А.К. Марковой [116], А.К. Наркозиева [130], А.П. Тряпицыной [188], Н.Д. Хмель [198] др.

Профессиональная подготовка будущих учителей как педагогическая проблема была рассмотрена Е.К. Дворянкиной [65], Н.О. Мааткеримовым [108], М.А. Низиковым [134] и др. Педагогический вуз как пространство профессиональной подготовки будущих учителей были изучены А. Анжеле [11], Н.К. Дюшеевой [72], А.М. Аликовой [6], Д.Б. Бабаевым [15], Г.А. Бордовским [31], Н.В. Чекалевой [200], А.М. Гендиным [45], Н.В. Дроздовой [69] и др. Представление о современных подходах к преподаванию и обучению в организациях образования, востребованных современным этапом развития

государства, позволяет получить изучение работ L.S. Shulman [204], А.М. Мамытова [113], И.С. Болджуровой [29], Р.Ч. Бектургановой [24], Б.А. Альмухамбетова [8], О.С. Сыздыкова [179] и др.

Таким образом, при изучении проблемы подготовки будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания среднего общего образования как объекту его деятельности установлено, что сложились объективные **противоречия**:

- между потребностью школы в педагогах, реализующих новые подходы в преподавании и обучении в условиях реализации обновленного содержания общего среднего образования и недостаточным уровнем подготовленности студентов педагогических специальностей вузов;

– между недостаточной разработанностью научного и учебно-методического сопровождения процесса профессиональной подготовки будущих учителей и слабым использованием возможностей его осуществления в деятельности высшего учебного заведения.

Выявленные противоречия позволили определить научно-педагогическую проблему, сущность которой в необходимости осмысления будущими учителями новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновления содержания общего среднего образования и определении педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса в вузе.

Актуальность, научно-практическая значимость проблемы, уровень её разработанности в теории и практике, отсутствие научно-обоснованной системы подготовки обусловило выбор темы исследования: «Подготовка будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении».

Цель исследования: теоретическое обоснование организационно-педагогических условий и содержания подготовки будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению учащихся в условиях обновленного содержания образования, методическая ее поддержка и сопровождение.

В соответствии с поставленной целью определены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить научно-теоретические основы и современное состояние подготовки будущих учителей к реализации новых подходов преподавания и обучения в контексте современных образовательных тенденций.

2. Уточнить сущность методологических подходов в преподавании и обучении учащихся в условиях обновленного содержания среднего образования.

3. Определить организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей (содержание, диагностический инструментарий) к реализации обновленного содержания общего среднего образования.

4. Проверить в ходе педагогического эксперимента эффективность организационно-педагогических условий по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся.

Научная новизна полученных результатов:

1. Изучены и систематизированы научно-теоретические основы и современное состояние подготовки будущих учителей, определена совокупность системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов к реализации преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования, определены ведущие теории в преподавании и обучении в контексте современных образовательных тенденций.

2. Уточнена сущность методологических подходов в преподавании и обучении учащихся в условиях обновленного содержания среднего образования: выявлена специфика понятий «обновленное содержание образования», «профессиональное становление», «новые подходы к преподаванию и обучению учащихся», «подготовленность будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению».

3. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях

обновленного содержания общего среднего образования, структурно-содержательная модель подготовки, отражающая сущностные характеристики, систему компонентов, критериев и показателей, позволяющих диагностировать различные уровни подготовленности.

4. Экспериментально доказано, что введение на педагогических специальностях в содержание учебных дисциплин практико-ориентированных заданий в рамках таксономии учебных целей Б. Блума, разработанного вариативного курса «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования», разработанных методических рекомендаций и указаний по педагогической практике позитивно влияет на процесс развития компетентности студентов в использовании новых подходов в преподавании и обучении.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– в содержание учебных дисциплин (Педагогика, Теория и методика преподавания и др.), в психолого-педагогический, профессионально-ориентированный модули на педагогических специальностях ЖезУ им. А.О. Байконурова: «Педагогика и методика начального обучения, «Иностранный язык: два иностранных языка», «Биология», «Математика» введены практико-ориентированные задания в рамках таксономии учебных целей Б. Блума, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов и повышению конкурентоспособности на рынке труда;

– в рабочие учебные планы модульных образовательных программ введен вариативный курс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования» в количестве 3-х кредитов (135 час.), способствующий повышению подготовленности будущих учителей к деятельности в условиях обновленного содержания образования;

– вариативный курс обеспечен учебным пособием «Научно-теоретические основы подготовки будущего учителя к реализации новых

подходов в преподавании и обучении учащихся начальной школы», практико-ориентированными и тестовыми заданиями;

– подготовлены методические рекомендации и указания по педагогической практике для бакалавров.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Научно-теоретические основы и современное состояние использования новых подходов преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования, раскрытые нами в ходе исследования, способствовали выявлению эффективности системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов в подготовке будущих учителей в вузе в контексте современных образовательных тенденций.

2. Сущность методологических подходов в преподавания и обучения учащихся в условиях обновленного содержания среднего образования и содержание таких понятий, как «обновленное содержание образования», «профессиональное становление», «новые подходы к преподаванию и обучению учащихся», «подготовленность будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению».

3. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования, структурно-содержательная модель их подготовки, компоненты, критерии, показатели и уровни.

4. Результаты педагогического эксперимента, проведенного с введением в содержание учебных дисциплин практико-ориентированных заданий в рамках таксономии учебных целей Б. Блума, вариативного курса «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования» с его методическим обеспечением, рекомендаций и указаний по педагогической практике показали позитивную динамику развития компетентности студентов в использовании новых подходов в преподавании и обучении учащихся.

Личный вклад соискателя заключается в анализе современного состояния процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания среднего образования; теоретическом обосновании и уточнении понятий «новые подходы в преподавании и обучении», «обновленное содержание образования»; в построении структурно-содержательной модели подготовки будущих учителей; создании организационно-педагогических условий для подготовки будущего учителя к использованию новых подходов в преподавании и обучении; проведении педагогического эксперимента; разработки рекомендаций для преподавателей высшего учебного заведения.

Апробация результатов диссертации. Результаты исследования были обсуждены и получили положительную оценку на научных семинарах, вузовских, республиканских, международных конференциях: Жезказганский университет им. О.А.Байконурова г. Жезказган (2015-2018 гг.), г. Алматы (2016 г.), г. Переяслав-Хмельницкий (2016-2017 гг.), г. Йошкар-Ола (2017 г.), г. Самара (2018 г.), г. Бишкек (2018 г.), г. Москва (2018 г.), г. Бишкек (2019 г.). Основные положения и результаты исследования заслушивались на заседаниях кафедр педагогики и психологии ЖезУ им. О.А.Байконурова, БГУ им. К.Карасаева (2015-2019 гг.), а так же нашли своё отражение в учебном пособии, методических рекомендациях по педагогической практике (2018 г.).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты исследования отражены в 24 опубликованных работах (из них 4 статей в научных журналах, в сборниках материалов международных научно-практических конференций 8, в журналах Российского индекса научного цитирования 3, в Вестниках ВАК Казахстана 2 и 4 в журналах ВАК Кыргызской Республики, 1 в Skorup Periódico Tchê Química).

Структура и объем диссертации обусловлены логикой и последовательностью решения задач исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (207 наименования), таблиц, рисунков и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Исследование процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся в контексте современных образовательных тенденций

В условиях экономического и научно-технического прогресса образование, формирующее человеческий капитал, становится главной движущей силой развития общества и, соответственно, приоритетным направлением национальной политики государств. Реформы в области содержания общенаучной и профессиональной подготовки, создание новых моделей специалистов, моделей процесса обучения, производственной практики и др. обусловлены изменениями, происходящими не только во взглядах ученых и практиков, руководителей вузов, но и, в первую очередь, потребностями заказчиков (родителей, учащихся, работодателей) к компетентности учителя. Анализ теории и практики подготовки специалистов показал очевидность того, что сегодня ценятся не столько знания, приобретенные в вузе, сколько способности по ориентации в информационной среде, умение перестраиваться с учетом потребностей заказчика образовательных услуг и рынка труда [135, с. 23-29].

Важно отметить, что начало XXI века для вузовской педагогики ознаменовалось активным поиском новых моделей подготовки студентов. Предлагаемые концепции (концепция личностно-развивающего высшего образования, концепция гибких образовательных программ высшего педагогического образования и др.) направлены на реализацию гуманистической парадигмы образования, что выражается в необходимости обеспечения условий для проявления обучающимися самостоятельности на всех этапах подготовки. Более того, они предполагают научение студентов различным способам познания, способствуют развитию навыков учения,

которые позволят им в дальнейшей жизни совершенствовать свою компетентность. Указанные концепции так же предназначены для развития профессионально-личностного мировоззрения, включающего критическое отношение к собственным ценностям и достижениям [137; 67]. Например, в докладе ПРООН «Человеческое развитие для всех и каждого» [67] дан анализ новым навыкам человека в XXI веке. В нем отмечено, что к 2020 году изменятся более 1/3 знаний и навыков, важных для трудовой деятельности. Овладение навыками должно стать частью процесса образования в течение жизни, нацеленного на четыре критерия: критическое мышление, коллаборативность, креативность и коммуникативность [67, с. 13].

Согласно последних научных исследований [Ч.У.Адамкулова [3]; А.Г.Асмолов [14]; Э.В. Балакирева [19]; J.Bransford, P.LePage [34] и др., основной целью профессионального образования сегодня является не специалист со строго очерченным объемом знаний, умений, навыков, а личность профессионала, способного непрерывно пополнять и углублять свои знания. Данный опыт подчеркнул, что его уверенность в выборе основной своей деятельности в постоянно изменяющейся социальной жизни должна определяться личностными смыслами, которые он конструирует для себя сам. Несомненно, проясняя своё отношение к возникающим в реальной жизни ситуациям, переосмысливая сложившийся опыт, студент начинает оценивать свои способности, познавая тем самым себя сам. Поэтому специалист любого профиля, педагогического в том числе, рассматривается нами как активный субъект с высоким уровнем сущностного развития, транслирующий в процессе профессиональной деятельности свою индивидуальность и неповторимость, свое видение способа жизнедеятельности и собственного развития. В этой системе координат главным преимуществом образования является профессионально личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста. Особую актуальность эта позиция приобрела тогда, когда страны СНГ стали перед проблемой обеспечения качества содержания образования, соответствующего мировым стандартам [135;137;90;128]. На наш взгляд,

подобное качество образования достижимо, если традиционные функции обучения и воспитания необратимо трансформируются в функцию содействия образованию ученика. Создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе и формирования у него мотивации к непрерывному образованию, – ведущая функция профессионально-педагогической деятельности современного учителя Н.А.Дука [71], Н.К.Дюшеева [72], В.В.Краевский [102]. Например, по результатам исследования, проведенного в Казахстане в 2012-2013 годы экспертами ОЭСР были сделаны выводы о том, что следует провести полный анализ и пересмотр текущих учебных программ общего среднего образования. По их мнению, они не доказали свою эффективность. Более того, по мнению экспертов, они не обеспечили высокие учебные показатели, не дали возможности всем ученикам достичь минимального уровня функциональной и математической грамотности, не способствовали развитию навыков мышления высокого уровня [67;137;152]. Эти выводы экспертов ОЭСР подтверждают результаты и международных исследований PISA. Так, Кыргызская Республика, например, отказалась от участия в исследованиях 2012 и 2015 PISA, мотивируя свою позицию тем, что еще не были реализованы запланированные реформы в системе образования, поэтому существующие факторы, влияющие на результаты, продолжают оказывать негативное воздействие на качество их школьного образования [137].

В числе этих факторов [50;55;137;150] перегрузка учеников академическими предметами и теоретическим материалом. Ориентация образования на получение знаний, а не на их применение в жизненных ситуациях, приводит к низкому уровню функциональной грамотности. Оценка качества образования в Республике Казахстан, отраженная в международных исследованиях, национальных докладах, накопленном опыте в рамках эксперимента по реализации 12-летнего образования показала, что есть необходимость обновления содержания образования и перехода на новую модель обучения в Казахстане [49;50;91;92]. В частности, международная

стандартная классификация образования, принятая ЮНЕСКО в 2011 году и вступившая в силу с января 2014 года (МСКО-2011) [87], рекомендует совокупную продолжительность обучения в школе 12-лет. 11-летняя школа дает выпускникам выход только на 3 уровень Европейской рамки квалификации (ЕРК) [117]. Это означает, что выпускники казахстанской школы имеют самые элементарные навыки и могут трудиться только на неквалифицированных местах. Выход выпускников школы на 4 уровень ЕРК позволил бы получить доступ к более квалифицированному труду, обеспечив сопоставимость национальных данных на международном уровне.

Данные основания обеспечили переход на обновленное содержание образования, разработку ГОСО начального образования [55], ГОС основного и общего среднего образования, критерии оценки знаний обучающихся, учебные планы и программы начального и основного среднего образования [50; 52-53;55]. В них впервые были установлены цели образования как ожидаемые результаты на выходе, что, по нашему мнению, является самым существенным фактором в обновленных стандартах. Следовательно, для реализации указанных позиций необходим новый учительский корпус, который вобрал бы в себя все те новации из международного передового опыта обучения, которые позволят ему быть востребованным и конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

В стратегических направлениях развития системы образования и в Кыргызской Республике так же было намечено поэтапное внедрение обучения на основе куррикулума, начатое с 2011/12 учебного года в 1-3 классах общеобразовательной школы. Основная цель предполагала приобретение учащимися ключевых (информационной, социально-коммуникативной, самоорганизации и разрешения проблем) и предметных компетентностей [88;85;203]. Как видим, для этих государств проблемы в образовании и пути их решения практически одни [67;88;145].

Возникает вопрос, насколько вузы готовы к тому, чтобы их выпускники педагогических специальностей соответствовали реалиям сегодняшнего

времени? Созданы ли организационно-педагогические условия для подготовки студентов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования? Каковы сегодня реальные практики по подготовке к профессии и правила, которыми руководствуются профессионалы, осуществляя подготовку на ту или иную профессиональную деятельность? Рассмотрим, как происходит осознание трансформации понятия «профессия» сегодня, и которая связана с усложнением структуры труда. Трансформация идет от изначального понимания профессии как единицы конкретной деятельности внутри производства (К. Маркс, К. Фирсов) [194] к пониманию профессий как социального института (Г. Спенсер), далее к профессии как профессиональной группе (Г. Зиммель, Э. Дюркгейм) [174]. Основой такого взгляда на профессию, на наш взгляд, выступает понятие социальной структуры в широком смысле (как дифференциации социальной деятельности). С точки зрения поведения индивида, его жизненного мира и системы ценностей профессия – это, по мнению М. Вебера, призвание [174]. Педагогическая профессия, по мнению ряда исследователей (Е.А. Климов, В.Г. Онушкин, В.Д. Брагина и др.) [33;46;144], характеризуется как область приложения сил, деятельность и область проявления личности педагога. Наиболее разработанным аспектом, по мнению С.В. Грековой, является представление о педагогической профессии как виде специализированной деятельности в рамках анализа её содержания, технологий, уровней педагогического образования [60]. Например, другой исследователь, Э.В. Балакирева, рассматривает педагогическую профессию на современном этапе как целостное, развивающееся явление в историческом и социально-экономическом аспектах, характеризующееся теми изменениями, которые произошли в различных видах профессионально-педагогической деятельности [19].

Следует так же отметить, что в работах Э.В. Балакиревой представлена структура педагогической профессии: общая характеристика, социально-экономическая значимость, условия труда, характер и содержание педагогической деятельности, требования к уровню образованности и

профессиональной квалификации педагога, психофизиологические особенности профессии [19;20]. Самым главным преимуществом профессии учителя от других профессий этой группы, по мнению исследователей, является то, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно [19;20;60].

Таким образом, экскурс в исследования ученых, посвященных педагогической профессии, позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой еще и определенный образ жизни, стиль построения взаимоотношений с другими людьми и окружающим миром [19-20]. Несомненно, что существующие подходы (функциональный, квалификационный, компетентностный, аксиологический и антропологический) характеризуются преемственностью основных идей, их основные положения находятся в определенной взаимосвязи и в целом отражают динамику развития понятия педагогической профессии (Таблица 1.1).

Безусловно, представленная динамика развития понятия педагогической профессии позволяет увидеть очевидный сдвиг в сторону усиления значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов при осуществлении профессиональной деятельности.

Таблица 1.1. - Динамика развития понятия «педагогическая профессия» на современном этапе

Подходы к пониманию педагогической профессии	Характеристика сущности подходов к пониманию педагогической профессии
Функциональный подход	Операционное освоение определенных функций, позволяющих успешно выполнять педагогическую деятельность.
Квалификационный подход	Помимо операционного (технологического) освоения функций педагогической деятельности, развивается понимание важности конкретного человека, владеющего педагогической профессией (уникальность знаний, способностей)
Компетентностный подход	Важна личность педагога – профессионала, его уникальные способности решать определенные

	<p>профессиональные задачи на основе полученной квалификации. В рамках данного подхода важность имеют не только профессиональные знания и способность педагога выполнять требуемые трудовые функции, но и ресурсы, используемые им для осуществления педагогической деятельности.</p>
<p>Аксиологический и антропологические подходы</p>	<p>«Субъективизация» педагогической профессии – важность рефлексивного содержания профессиональной деятельности (удовлетворенность работой, профессиональное самочувствие, профессиональный выбор, профессиональные ценности и убеждения, и т.п.). Ценностная основа выбора стратегий поведения педагога в различных ситуациях профессиональной деятельности.</p>

Личностно-ценностные ориентации - это аксиологическое «Я» педагога, которое отражает цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики его личности, позволяет выбирать соответствующие этим личностно ценностным ориентациям стратегии поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Согласно характеристике педагогической профессии на современном этапе развития общества, данного в научном исследовании французского ученого Бернара Корню, наблюдается рождение социального феномена «новой профессии» [100]. В частности, он констатирует, что ускорение темпов развития социума, переход к информационному обществу и расширение масштабов межкультурного взаимодействия привело к кризису современного образования во всех странах мирового образовательного пространства. Кризис образования, по его мнению, коренным образом изменил направление человеческой деятельности и пошатнул систему ценностей, складывающуюся веками. Нельзя не согласиться с автором по поводу того, что сегодня учитель находится в самом центре этих изменений: он их переживает, предвосхищает, приспосабливается в целях лучшего соответствия требованиям общества. Например, Н.Е. Гордиенко, изучив опыт в этом плане, отмечает, что рождается новая профессия - профессия «Учитель XXI века» [54]. Поддерживая обозначенные выше идеи, другие исследователи (Ф. Крос, М. Барбер, М.

Муршед и др.) так же отмечают, что в наше время бесспорным становится факт того, что произошедшие социальные и аксиологические изменения становятся необратимыми. Общество же возлагает еще большие надежды на учителя, чей труд становится все более и более сложным [21].

Социальная технология форсайта, с помощью которой осуществлялись подобные исследования, активно используется рядом стран уже более 30 лет. Форсайт успел зарекомендовать себя как действенный способ прогноза ближайшего будущего, на основании которого разрабатывается модель системы действий по достижению желаемого результата. По сути, исследователи предлагают родителям и их детям, преподавателям вузов и учителям школ, работодателям и управленцам заблаговременно и эффективно подготовиться к скорому будущему на основе выстроенных ранее прогнозов. Исходя из современных трендов, предлагаются перечни надпрофессиональных навыков и умений, являющихся универсальными для любой профессии. Среди них выделяются такие, как умение работать со сложными системами (системное мышление); коммуникативные умения; работа в информационной среде, с искусственным интеллектом, автоматизированными комплексами; свободное владение иностранным языком; умение работать в ситуациях неопределенности и недостаточности информации; творческие способности и т.д. [38].

Очевидно, именно эти позиции были учтены в Международной программе по оценке качества обучения (PISA) в ряде стран СНГ, и направлены они на исследование способностей 15-летних школьников по применению полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков в решении жизненных проблем [118]. По сути, PISA выявляет сформированность у детей тех самых универсальных компетенций, которые в настоящее время признаны основой для эффективного карьерного роста, а также личностного и профессионального развития. Исследование образовательных достижений подростков проводится по трем направлениям: «естественнонаучная грамотность», «математическая грамотность» и «грамотность чтения».

Поскольку результаты России, Казахстана и др. стран СНГ в 2015 году по сравнению с предыдущими трехлетними циклами мониторинга повысились незначительно и находятся на уровне средних [167], экспертами на разных уровнях проводится интенсивный анализ полученных данных. По их мнению, например, российские, кыргызские и казахстанские дети пока не готовы применять полученные в ходе школьного обучения знания в незнакомых учебных ситуациях, хотя могут решать сложнейшие задачи по образцу (именно в этом состоит основное отличие между ЕГЭ, ЕНТ от PISA).

Изучение опыта стран СНГ и Европы показывает так же, что все более неоспоримым фактом для социума становятся особенности воздействия учителя на процесс обучения и результаты учеников. В центре внимания педагогической общественности специфика повседневной работы самого учителя в аутентичном классе, направленной на воспитание и развитие учащихся через преподавание и обучение. Поэтому, как и в прошлые века, стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечении успешности обучения учеников по-прежнему является учитель (Stronge, J., Ward, T., Bransford, J., Darling-Hammond, L. и др.) [34;142;143, с.96; 175].

Следует отметить так же, что результаты различных международных исследований (PISA, TIMSS), в которых участвовали в разные годы учащиеся из стран СНГ, показали достаточно низкий уровень качества обученности.

Очевидно, одна из причин недостаточного уровня сформированности ключевых базовых знаний и представлений учеников в некачественном преподавании и обучении, не отражающих международный опыт обучения учеников. Например, фрагменты из некоторых результатов международного сопоставительного исследования качества общего школьного образования PISA – 2015, в которых участвовало 72 страны [87;92] (таблица 1.2).

Так же следует отметить, к примеру, что среди стран СНГ Кыргызстан дважды занимал последнее место в рейтинге школьного образования PISA - в 2006 и 2009 годах, а с 2012-го республика перестала в нем участвовать. Республика начала реформы в системе своего образования [137].

Таблица 1.2. – Показатели стран участниц в PISA-2015

№	Страна	Балл
1	Сингапур	556
2	Япония	538
3...	Эстония	534
32...	Россия	487
43...	Казахстан	456

Низкое качество обучения в школе, по мнению экспертов, обусловлено низкой квалификацией преподавателей, устаревшими учебными программами, недостаточной обеспеченностью учебниками и слабым соответствием содержания учебников требованиям учебной программы [67;91;137]. На результатах исследования в этих странах сказался недостаточно высокий уровень диалогического характера гуманитарного образования в школе [87;92;150].

Более того, результаты международных исследований PISA и TIMSS, независимая их оценка качества образования в странах Европы и СНГ предоставили уникальную возможность для использования лучшего опыта и практики лидеров мировых образовательных систем в целях улучшения своих образовательных стандартов, типовых учебных программ на всех уровнях (школа-вуз), совершенствования научно-методического и практического опыта учителей, качества подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности. Для того, чтобы подготовить 15-летних школьников к следующим исследованиям по PISA, к примеру, Национальным центром тестирования и Центром оценки в образовании и методов обучения (ЦООМО) Кыргызстана при грантовой поддержке ЕС стали проводить национальную оценку достижений учащихся. В Законе Кыргызской Республики «Об образовании» от 8 июня 2017 года № 100 в Ст.16 так же отмечено, что среднее общее образование обеспечивает фундаментальную теоретическую подготовку, формирование общей культуры личности и профильную углубленную подготовку по интересам и способностям обучающихся, необходимые для

продолжения обучения по программам среднего профессионального или высшего профессионального образования [98].

Уже с сентября 2015 года в республике были приняты новые образовательные стандарты [67], апробированы учебники для 5–6 классов, по результатам мониторинга качества обучения в 2017 г. в них были внесены соответствующие доработки. Учебники же для 7–9 классов пока находятся в стадии разработки. По мнению министерских чиновников республики, Кыргызстану нужно еще, как минимум, три года, чтобы дети, которых тестируют в PISA, начали учиться по новым стандартам и новым учебникам. Как отмечено в Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года, основная цель современного общего образования заключается в формировании ключевых и предметных компетентностей школьника через доступное и качественное образование [135, с.62].

Таким образом, образовательный процесс, ориентированный на результат обучения и направленный на развитие компетентностей, предполагает создание условий для подготовки студентов к использованию новых подходов к преподаванию и обучению, востребованных на современном этапе.

Предполагается, что осмысление в Казахстане сущности новых ГОСО осуществится с учетом запросов социально-экономического развития общества, понимания ценности здоровьесберегающей функции образования, необходимости обеспечения вариативности и личностной ориентации образования, осознания направленности преподавания на конечный результат через проектирование системы учебных достижений учащихся [56]. Несомненно, новая модель образования не может не предъявлять новые требования к условиям подготовки педагогических кадров: к изменению методологии, целей и способов педагогической деятельности; к работе в рамках инновационного подхода в обучении; к изменению программного и методического обеспечения образовательного процесса; к новым способам и формам оценивания учебных достижений учащихся. Для того чтобы понять особенность преподавания и обучения в условиях обновленного содержания

образования, механизмы, обеспечивающие его качество и эффективность, мы проанализировали теорию и практику различных систем среднего образования в мире, используемых в педагогической деятельности. Было выявлено, что из числа современных научных теорий, наиболее популярных среди практиков и получивших мировое признание, являются концепции, основанные на социоконструктивистских теориях [80;175]. Именно социоконструктивистские теории были положены в основу уровней программ повышения квалификации учителей-практиков в Казахстане с 2012 года [80;175]. Ведущие приоритеты, заложенные в эти программы отражают цели и системы ценностей, характерных для таких прогрессивных стран, лидирующих в области образования, как Финляндия, Сингапур, Великобритания [34;80;142;175]. Общеизвестно, что подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не могут способствовать успешному их усвоению, развитию глубокого понимания сущности содержания учебной дисциплины, ни тем более, взаимодействию с уже имеющимися знаниями. Совершенно очевидно, что знания, приобретенные учеником посредством «традиционной» методики преподавания, основанной на трансляции готовых знаний, не могут быть достаточно эффективно интегрированы с имеющейся базой знаний. И, как следствие, может наблюдаться только механически запоминающееся, поверхностное обучение. Более того, наблюдения за деятельностью учителей показывают, что получаемая таким образом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но она прочно учениками не усваивается. После же ее изучения и сдачи различного рода экзаменаций (тестов, контрольных и др.) информация ими забывается и не используется в жизненных ситуациях.

Выше указанные исследования, мнения ученых дают основание утверждать, что необходимо внести соответствующие изменения в подготовку будущих учителей в вузе, которые позволили бы им не только действовать в рамках учебной программы, но и актуализировать аспекты в определении их готовности к меняющемуся миру: какие знания понадобятся компетентным

учителям, чтобы стать экспертами в своей профессиональной области; какие навыки необходимы для обеспечения эффективности учебного опыта разных учеников, критического оценивания и улучшения своей собственной преподавательской практики; какие профессиональные обязанности необходимы учителям для оказания помощи каждому ребенку в достижении успеха и для продолжения развития своих собственных знаний и навыков как личности и как члена педагогического коллектива [34;79;142;143;175].

Более того, изучение образовательных тенденций и исследований дает представление об основополагающей базе ключевых знаний, необходимых будущему учителю (см.рис. 1.1.). На рисунке отражены три основные области знаний, навыков и склонностей, важных для каждого будущего учителя. К ним относятся: знание обучающихся о том, как они обучаются и развиваются в социальном контексте; знание концепции содержания и целей учебной программы; понимание предмета изучения и навыков, формируемых в свете социальных, образовательных целей; понимание сущности процесса преподавания в контексте его содержания и в отношении к обучающимся, основанное на оценивании и при поддержке комфортной учебной среды [79;143;175].

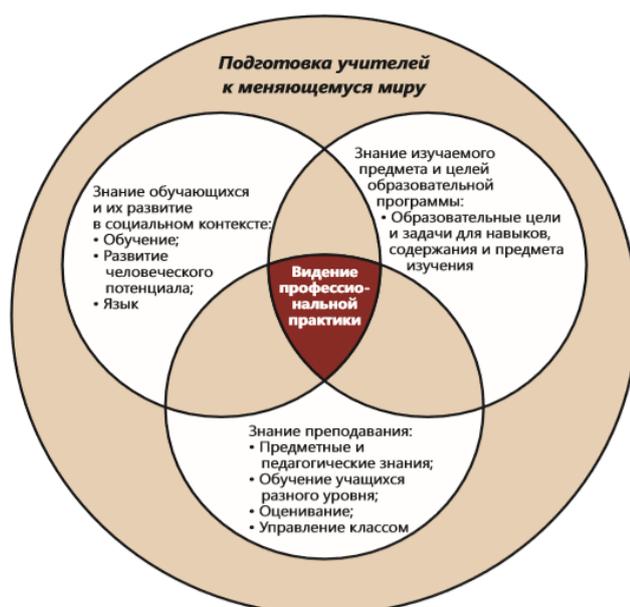


Рис. 1.1. Модель основополагающей базы ключевых знаний будущих учителей

Принимая во внимание данные соображения, следует отметить, современные тенденции в подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях реализации новых стандартов в школе отражают социоконструктивистские идеи, в основе которых внимание акцентируется на необходимости обеспечения условий для обучающихся: это, прежде всего, оказание психолого-педагогической поддержки и сопровождения в освоении учебной дисциплины, развитие у учеников потребности научиться учиться, быть готовым к преодолению различного рода барьеров в своем обучении, уметь самостоятельно оценивать степень понимания предмета, развивать ответственность за свое обучение. Данный перечень основывается на социоконструктивистском подходе к обучению учителей и использован в рамках данного исследования для структурирования теоретической модели подготовки будущих учителей в рамках нашего исследования.

1.2. Сущность и содержание новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования

Явления, происходящие в образовании, по нашему мнению, достаточно точно охарактеризовал С.В. Кульневич, отметивший, что в настоящее время происходит болезненная смена педагогических цивилизаций. От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации [104]. Проблема личности, пути её становления выводят педагогическую общественность на следующий круг философских концепций, теорий образования, обосновывающих актуальность и потребность в новых формах жизни, поведения и взаимоотношения людей. Исходным пунктом духовных, интеллектуальных, эмоционально-нравственных исканий зарубежных и отечественных философов, психологов, педагогов становится личность, возможность её развития как свободной и целостной [122].

Смена знаниевой парадигмы образования на компетентностную предполагает не только достижение новых результатов образования «в ученике», но и изменения в деятельности, профессиональном мышлении педагога, как было указано в предыдущем параграфе. Без этого достижение качества подготовки невозможно, поэтому на первый план оценка качества профессиональной деятельности выдвигается в свете новых представлений и требований к профессии учителя [125].

Закономерно, что необходимость в осознании и принятии новых целей профессиональной деятельности как собственных целей учителя сопряжена с изменением его взгляда на себя как на профессионала, изменением диапазона принимаемых профессиональных ролей и существенным расширением перечня необходимых профессиональных компетентностей. По образному выражению М.Н.Фроловской, сегодня миссия учителя – помочь человеку самоопределиться и обрести себя. По ее мнению, профессионал это не тот, кто только обучен «своему» предмету и технологиям его развёртывания в педагогическом процессе. Ему необходимо научиться формулировать вопросы для самого себя, ставить педагогические задачи, исходя из реальной ситуации, занимать самостоятельную позицию по отношению к внутренним и внешним условиям образовательной среды. Превращать учебный предмет из цели в средство диалога, взаимодействия и общения с учеником, реализовать в своей деятельности принципы нового педагогического мышления, способность осуществлять свою деятельность не по предписанию, а руководствоваться, в первую очередь, своим профессиональным образом мира [188].

В связи с этим следует отметить, что некоторые страны (Казахстан в том числе) в рейтинге ВЭФ «Исследование расхождений в навыках XXI века» (навыки работы в команде, лидерские качества, инициативность, IT-компетентность, финансовая и гражданская грамотность и др.) находятся в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта. По мнению экспертов, уровень компетенций и личных характеристик значительно ниже базовых навыков [56;87;92;153].

Принимая все во внимание международные тенденции в образовании, в республике законодательно отрегулирован переход на обновленное содержание школьного образования [122;131;183;184]. Были внесены изменения и дополнения в Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.11.2015 г.) [80], утверждена Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы (далее – ГПРОН) [56].

Итак, особенности организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях образования в 2016-2018 гг. обусловлены следующими факторами: внедрение обновленного содержания образования с 1 сентября 2016 года в 1 классах (все предметы изучаются на языке обучения); обучение предмету «Английский язык» в начальной школе будет осуществляться в 1-4-х классах [88;122;140;183;184].

При разработке учебных программ начального образования, учитывая низкие показатели учащихся в международных сравнительных исследованиях PISA, TIMSS и PIRLS, многие специалисты (Е.Ю. Лукичева [107], Ж.М. Мамерханова [111] и др.), рекомендовали основываться на принципах непрерывности, доступности и достаточности; учета возрастных возможностей обучающегося; учета его индивидуальных особенностей; здоровьесбережения; взаимосвязи с окружающим миром; развития личности как субъекта творческой деятельности, признание ребенка как активного субъекта познания [189, 131].

В Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 были отмечены механизмы развития функциональной грамотности школьников из опыта стран, стабильно лидирующих в исследовании PISA (Австралия, Финляндия, Япония, Новая Зеландия, Италия, Южная Корея и др.). По мнению ряда западных экспертов (Мерсер Н. [119], Cornu В [100] и др.), и исследователей СНГ (А.М. Мамытова [113], Т.О. Мищенко [126], Н.К. Дюшеевой [72] и др.), на развитие функциональной грамотности учащихся влияют такие факторы, как, например, содержание образования (национальные стандарты, учебные программы;

формы и методы обучения; система диагностики и оценки учебных достижений обучающихся; дружелюбная образовательная среда и др.).

Исследования О.Б. Даутова [64], Н.О. Мааткеримова [108] и др. свидетельствуют так же о том, что ключевые компетенции - это требование государства к качеству личности выпускника в виде результатов образования, заявленных в ГОСО и учебных программах не только средней школы, но и студентов высших учебных заведений.

Таким образом, функциональная грамотность, как результат обучения в рамках обновленного содержания, формируется посредством каждого школьного учебного предмета. Инструментарием развития функциональной грамотности школьников, а также проверки ее сформированности являются задания творческого характера (задания исследовательские, занимательного характера, с экономическим, историческим содержанием, практикоориентированные задания и др.), разработанные на основе учебных целей по таксономии Б. Блума [123;127;141-143].

В итоге, новые подходы в преподавании и обучении рассматриваются с точки зрения социоконструктивистской теории (Выготский, Л.С., Wood, К.) [43], [180]. По мнению исследователей, в рамках этих теорий дети являются активными обучающимися, формируя свое мышление на основе личных размышлений и социального взаимодействия с другими детьми, учителем. Задачи, стоящие перед современным учительством сегодня, соответственно, предполагают развитие способностей человека, стремление его к самообразованию, установление связей сотрудничества учителя и ученика с целью создания благоприятного эмоционального фона для решения воспитательных, образовательных задач. Основополагающие идеи новых подходов в преподавании и обучении отражены в народной мудрости, гласящей: «Если тебе дали одну рыбку, ты будешь сыт один день, если две, то два дня, а если тебя научат ловить рыбку, ты будешь сыт всю жизнь».

Все более очевиден факт того, что смена образовательной парадигмы предполагает не только обновление стандарта образования, учебных программ

и планов, учебников и УМК, но и использование новых технологий, интерактивных методов в преподавании и обучении, которыми должен владеть современный учитель. Безусловно, интерактивные методы предполагают специальную форму организации познавательной деятельности, способ метапознания, осуществляемый в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение. Погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества для разрешения проблемы, где особая роль отводится формированию у обучающихся навыков использования полученных знаний, проведения исследовательской работы, умения анализировать и синтезировать информацию [89].

Очевиден факт, обновление содержание образования – это, прежде всего, по мнению исследователей Н.О. Мааткеримова [108], Ж.М. Мамерхановой [111], Е.Ю. Лукичевой [107], О.Б. Даутова [64], Т.О. Мищенко [126], А.А. Алимбекова [7] и др. пересмотр самой модели образования на всех его ступенях, его структуры, содержания, подходов, методов обучения и воспитания, внедрения принципиально новой системы оценивания достижения обучающихся.

Несомненно, без осмысления в подготовке будущих учителей новых целей и задач с учетом компетентностно-ориентированного, личностно-ориентированного, деятельностного и дифференцированного подходов в обновлённом содержании и технологий обучения, новых форм оценивания, сделать это достаточно сложно. Именно поэтому современному педагогу необходима готовность к восприятию методологии и содержания обновленного ГОСО среднего общего образования, к изменению программного и методического обеспечения образовательного процесса, к изменению целей и способов педагогической деятельности. Результаты обучения учащихся в школе сегодня потребуют от педагогов всестороннего и объективного оценивания успехов в достижении ожидаемых результатов обучения каждого

ребенка, его отношения к учебе и динамику развития личности в целом. Поэтому, необходимость развития навыков чтения, письма, говорения, слушания, а также решения различных проблем учащихся, проведения научных исследований и анализа информационных материалов, закреплена в новых ГОСО.

В действительности, основная роль учителя, необходимая в преподавании и обучении, заключается в создании коллаборативной среды, вовлечения всех учащихся в собственное обучение, развитие у них уверенности, ответственности, самоанализа, рефлексии, а также умение планировать все виды деятельности, эффективное использование ресурсов, наблюдение за учащимися.

Следует отметить так же, что отличительной особенностью содержания обновленных учебных программ в школе являются: принцип спиральности при проектировании содержания предмета (постепенное наращивание знаний, умений и усложнение навыков по темам и по классам (Джером Брунер) [35]; акцентирование внимания на целях обучения, основанных на формировании мыслительных навыков учащихся от элементарного (знание, понимание, применение) до высокого уровней (анализ, синтез, оценка) [133]; технологизация учебного процесса в форме долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов [141;123].

Основное направление учебно-методической поддержки в ходе освоения обновления содержания образования: предоставляется информация о целях, задачах и результатах обучения; проводится знакомство с ресурсами, способствующими оказанию помощи учителям в планировании и проведении уроков по обновленным программам; дается возможность апробации программы курсов во время изучения педагогических дисциплин и рефлексии, а также в процессе микропреподавания; осуществляется ознакомление с методикой создания педагогических условий для адаптации обучающихся и организации благоприятного социального климата в коллективе; осуществляется разработка краткосрочных планов учебных занятий с учетом

дифференциации в обучении и использования активных форм обучения в процессе преподавания; осуществляется проектирование результатов обучения на основе детализации видов деятельности и оценивания обучающихся.

Образовательные стратегии включают, как уже было отмечено, индивидуальную работу, работу в паре, в группе, рефлексию учащихся, критериальное оценивание. Как видим, учителю предстоит совершенствовать профессиональные способности к сотрудничеству с коллегами по преподаваемому предмету в рамках сетевых профессиональных сообществ. В отличие от действовавших учебных программ, в программы по обновленному содержанию образования включен важный, на наш взгляд, раздел «Педагогические подходы к организации учебного процесса», в котором учителю предлагаются рекомендации по использованию различных методов, технологий и стратегий для успешного достижения целей обучения [5;122; 138;139;184]. Например: 1) стратегии: самоуправляемая, экспериментальная, критическая, коммуникативная, контекстная; 2) технологии: работа в малых группах (команде), кейс-стади (анализ конкретных ситуаций), ролевые и деловые игры, модульное обучение; 3) методы: критическое мышление, проблемное обучение, индивидуальное обучение, междисциплинарное обучение, обучение на основе опыта, проектный метод.

Например, в Правилах критериального оценивания определяется порядок организации и проведения оценивания учебных достижений обучающихся в соответствии с ГОСО РК-2015 [157].

Безусловно, будущие учителя должны осознать тот факт, что формативное оценивание является неотъемлемой частью обучения, а не рассматривается как дополнительные упражнения или тесты. Для этого студенты учатся подбирать стратегии формативного оценивания после каждого задания, предлагаемого ученикам в процессе освоения новой темы или уточнения степени понимания пройденной, например, «Чемодан Мясорубка Корзина», «Чтение с пометами», «Синквейн» и др. [5].

Особое внимание следует обращать на то, что цели обучения и ожидаемые результаты по каждому из разделов учебной программы определяют содержание практики формативного оценивания. Будущий учитель должен научиться охватывать все цели обучения учебной программы в процессе формативного оценивания (А.С. Палинксар, А.Л. Браун, Н. Мерсер) [120;146;164]. В помощь учителю так же подготовлены сборники заданий для формативного оценивания, включающие критерии оценивания по целям обучения, образцы заданий с дескрипторами. Учитель разрабатывает или подбирает задания с учетом индивидуальных особенностей своих обучающихся и контекста обучения. К каждому заданию определяются дескрипторы. Дескрипторы к заданиям должны быть ясными и точными, чтобы решение учителя при оценивании было объективным. Кроме того, дескрипторы позволяют определить, на каком этапе выполнения задания обучающийся испытывает трудности. Это способствует предоставлению конструктивной обратной связи обучающимся и родителям, к примеру, критерий оценивания «определяет ключевые слова и словосочетания», дескриптор: записывает не менее 5 - 6 ключевых слов и словосочетаний и т.д.

Другой отличительной особенностью новых учебных программ является их направленность на формирование не только предметных знаний и умений, но и навыков широкого спектра: функциональное и творческое применение знаний, критическое мышление, проведение исследовательских работ, использование информационно-коммуникационных технологий, применение различных способов коммуникации, умение работать в группе и индивидуально, решение проблем и принятие решений. Следующим новшеством обновленного содержания является наличие долгосрочного плана, включающего в себя цели обучения, которые необходимо охватить в рамках определенного раздела/подраздела/темы из учебной программы [185;192]. Учитель не имеет права менять эти цели, потому что они заданы как ожидаемые результаты. Для каждого раздела долгосрочного плана разработаны среднесрочные планы (далее ССП). В среднесрочном плане указываются

учебные цели, которые отражаются в разделе по конкретной теме из учебной программы. Приводятся некоторые рекомендуемые примеры методических подходов и обучающей деятельности, а также учебные ресурсы. Фрагмент разработанного практикантом ССП представлен в приложении (П 1). Содержание ССП разрабатывается самим учителем, задания подбираются с учетом целей и ожидаемых результатов учебной программы. Если прежде в календарном плане были отражены часы без целей, ожидаемых результатов, то в обновленном содержании для учителя, по нашему мнению, облегчена работа – за него вся работа сделана разработчиками, и им остается лишь организовать учебную деятельность, обеспечить содержание, формы и методы обучения и преподавания в рамках таксономии Блума.

На основе среднесрочного плана разрабатываются краткосрочные планы урока (далее КСП) (П 2). При разработке КСП будущему учителю рекомендуется обратить внимание на дифференцированный подход к обучению и учитывать индивидуальные особенности детей. Будущие учителя должны понимать, что учитель сегодня должен выступать не как единственный источник знаний, а как организатор активной учебно-познавательной деятельности самих обучающихся. Новый формат урока предполагает активное вовлечение детей в процесс обучения, их участие в обсуждениях, анализе и обобщении пройденного материала, проведение исследования, высказывание оценочных суждений, самооценивание и др. При разработке краткосрочного плана учителя и будущие учителя могут так же опираться на разработанный методический ресурс акционерного общества «НИШ» по всем учебным предметам первых классов (сайт smk.edu.kz).

Таким образом, уже в первом классе процесс обучения ориентирован на формирование у обучающихся функциональной грамотности и навыков широкого спектра. При этом важно, что процесс обучения предполагает отход от традиционной организации учебного процесса и базируется на ожидаемых результатах, которые отражают деятельностный аспект, т.е. обучающиеся «знают», «понимают», «применяют», «анализируют», «синтезируют»,

«оценивают». В рамках обновления содержания образования, в процессе преподавания и обучения, при определении целей обучения и подборе заданий для определения ожидаемых результатов по развитию всех уровней мыслительных навыков учащихся, акцент студентов делается на использование таксономии учебных целей Б. Блума, отраженных в конструкторе ситуационных задач Л.С. Илюшина [90].

Следует обратить внимание, что в процессе освоения студентами новых подходов в преподавании и обучении идет четкая ориентация на зону ближайшего развития ученика. Понятие, введенное Л.С. Выготским, означает зону между фактическим уровнем развития, который определяется способностью ребенка самостоятельно справляться с решением поставленных задач, и потенциальным уровнем развития, определяющим его способность справиться с решением более сложных задач при помощи взрослого или более способного сверстника [43;47]. Овладение интерактивными методами обучения позволят эффективно реализовать задачи развития ученика.

Итак, согласно ведущим тенденциям развития образования, учитель должен уметь обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса через проектирование образовательных траекторий и практическую ориентацию образовательного процесса с целью формирования у учащихся ключевых и предметных компетенций, а также компетентностей, необходимых для продолжения профессионального образования в соответствующей сфере. Главная задача – поставить учащегося в позицию активного субъекта учебной деятельности, организовать её таким образом, чтобы он всё более активно и самостоятельно овладевал научными фактами и законами, формировал убеждения, совершенствовал умения и навыки, обеспечивающие завершение социального и профессионального самоопределения учащихся [34;143].

Принимая во внимание все вышеизложенные соображения, следует отметить, что обновленное содержание образования в школе опирается на личностно-ориентированный подход, который, по мнению исследователей И.А.

Сычевой, И.В. Арменковой, В.В. Нестеренко и др., предполагает не просто учет особенностей субъекта учения, а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта [12;55;82;133;181]. Важнейшее требование к личностно-ориентированному обучению заключается в создании специальных условий, способствующих развитию познавательной активности каждого учащегося с учетом его индивидуальных (психологических, психических, интеллектуальных, креативных) и возрастных особенностей. Личностно-ориентированный подход способствует соединению способностей учащегося с теми методами и приемами обучения, которые позволят ему максимально развиться в условиях школьного образования и научиться учиться [55]. Данный подход так же ориентирует на формирование ценностного отношения к обучающемуся, учитывает, что все внешние педагогические воздействия всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека, его психические и личностные свойства, ее активность. Это, в свою очередь, требует исследования условий социализации, изучение механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, ее интеграции в общество, с одновременной автономизацией от него [55;133].

Таким образом, все три подхода – системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный – имеют общие характеристики и отражаются в новых подходах к преподаванию и обучению: позиция ребенка должна быть активной, что предполагает не только проявление внешней активности (например, во время уроков), но и внутренней, выражающейся в познавательном интересе к окружающей действительности и самому себе; на уроках он непременно должно быть деятельностным (таблица 1.3).

В компетентностном же подходе цели школьного образования на современном этапе определяются как готовность к выполнению определенной деятельности [28;155;189].

Таблица 1.3. – Казахстан: Соответствие ключевых критериев оценивания продуктов учебной деятельности студентов (ГОСО-2015 [55]), слушателей КПК (Программа-2012 [156]) и требований к уровню подготовки обучающихся (ГОСО-2012, учебная программа) [85;203].

Ключевой критерий оценивания продуктов учебной деятельности студентов (ГОСО-2015)/слушателей КПК (Программа-2012)	Аспект требования к уровню подготовки обучающихся (ГОСО-2012, учебная программа)
владение знанием и пониманием ...	предметный
применение ...	системно-деятельностный
размышления о ...	личностный

По мнению И.Я. Зимней, в состав компетенции входит долговременная готовность как интегративное личностное образование, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, то есть знаниями, умениями и навыками, позволяющим обучающимся демонстрировать способности к обучению и самообучению, гибкость во взаимоотношениях с окружающими, успешность в конкурентной среде обитания [28;82;189].

Что касается готовности будущего учителя, по мнению В.А. Сластёнина [172], существенными показателями готовности являются не только психическое состояние, эмоциональная устойчивость, но и профессионально-педагогическое мышление, позволяющее проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы. Это особо актуально, на наш взгляд, в условиях подготовки будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях новых ГОСО, поскольку именно навыки профессионального мышления позволят будущему учителю перейти в разряд рефлексивного практика. Более того, С.И. Архангельский отмечает, что готовность педагога отражается в умении мастерски преподать свой предмет, доступно, глубоко излагать

учебную информацию, увлекать потребностью в знаниях, провоцировать учащихся к трудолюбию и упорству, стремлению самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину своих взглядов и гибкость мышления [13].

Следует отметить, что в данном исследовании мы приводим те понятия исследователей, которые позволяют нам представить особенность требований к будущему учителю в условиях реализации новых подходов в преподавании и обучении. Например, в исследованиях последних лет обучение определяется как комплексное сочетание склонностей, пережитого опыта, социальных отношений, ценностей, подходов и убеждений, которые в совокупности формируют характер использования человеком конкретных возможностей для решения учебных и жизненно важных задач [175]. К сожалению, данный термин «обучение», на который ориентируются в передовых странах, не был нами обнаружен в учебниках педагогики последнего поколения [160;161;197].

Итак, готовность - это базовая ступень профессионализма, профессионализм же это уровень владения содержанием и средствами решения задач деятельности, сложное личностное и структурное образование, определяющееся характером этой деятельности. Важность исследований в этом направлении в том, что уточняя такие понятия, как «профессиональная готовность», «готовность учителя к профессиональной деятельности», нам предоставляется возможность для уточнения в рамках данного исследования сущности понятия «*новые подходы в преподавании и обучении*». Мы трактуем это понятие как образовательную систему (преподавание), поддерживающую и выравнивающую возможности каждого ученика в учебно-познавательной деятельности на основе ее персонализации, результатом которой является саморегулируемое обучение, способствующее оптимальному развитию его индивидуальных способностей и возможностей.

Подготовленность же будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновления общего среднего образования понимается нами как целостное и структурно-функциональное

новообразование, включающее в себя совокупность профессионально значимых качеств личности будущего учителя, проявляющееся в его потребности и способности реализовывать личностно и компетентностно-ориентированные подходы к преподаванию и обучению в системе внешних и внутренних связей «учитель-учащийся» (рефлексивный практик).

Таким образом, подготовленность будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного ГОСО рассматривается нами как целостное образование личности. Исходя из сформулированного выше понятия исследуемой готовности, а также из того, что деятельность будущего учителя по своей структуре, повторяет построение любой деятельности, опираясь на сущность профессиональной готовности, в структуре исследуемой подготовленности нами выделены *ценностно-мотивационный, содержательный и процессуальный компоненты*.

Для определения основных параметров (характеристики) подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования, представим искомый феномен в виде модели как системы элементов, воспроизводящей её основные стороны, связи и функции.

Следует так же отметить, что особенностью данной модели является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности, согласованности всех её компонентов, устойчивости, стабильности, преемственности их функционирования. Совершенно очевидно, что будущий учитель, в ходе подготовки к будущей педагогической деятельности, становится активной воспринимающей стороной, обучающейся и приобретающей опыт непрерывного самообразования на основе инициативности и самостоятельности, в процессе овладения новыми подходами в преподавании и обучении (Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.) [6].

В качестве метода построения объёмной, структурированной, визуализированной теоретической модели подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов, нами использована диаграмма Венна,

дающая возможность наглядно отразить совокупность и взаимодействие компонентов, способствующих формированию профессионального новообразования у будущих учителей (совокупность педагогических приемов и способов деятельности). Наличие характеристик ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов, а также их критерии, показатели сформированности составляют структурно-содержательную модель подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования. Поскольку основной особенностью многокомпонентной структуры назван её интегративный характер, то интеграция составляющих её компонентов позволяет представить возможные уровни подготовленности: чем выше степень интеграции компонентов, тем выше уровень подготовленности (рис. 1.2.). Уровень подготовки будущего учителя выражен в сочетании критериев и показателей, отражающих качественную и количественную характеристики компонентов подготовленности.

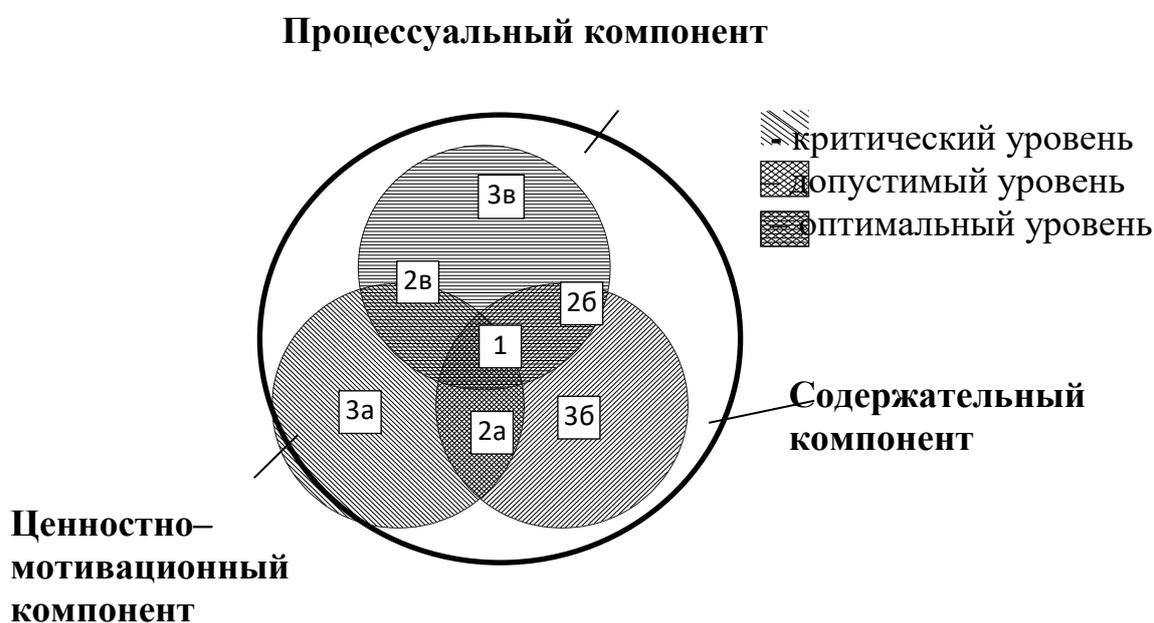


Рис. 1.2. Структура уровневой подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования

Выделяются возможные уровни подготовленности (профессиональные новообразования): оптимальный (область 1), допустимый (области 2а, 2б, 2в) и критический (области 3а, 3б, 3в). Ценностно-мотивационный компонент обеспечивает аксиологические характеристики подготовки, ценностно-смысловые установки, потребности и мотивы будущего учителя. В структуре подготовки он выполняет регулятивную функцию и проявляется в изменениях профессиональных убеждений, мышления будущего учителя, принятии им педагогических ценностей субъектной педагогики (этических и моральных ценностей профессии: честность, смелость, терпимость, сострадательность, уважительность по отношению к ученикам, справедливость и др.).

Способность к построению с учащимися равноправных взаимоотношений, признание их права на самостоятельность, уважение их чувства собственного достоинства – вот качественные характеристики педагога, способного работать с учащимися в режиме диалоговых отношений. Характеризует положительное отношение к профессии, осознание ценности преподавания и устойчивые убеждения.

Убеждение (позитивное или негативное), как личное предрасположение учителя к действию, оказывает большое влияние при формировании его установок, которые впоследствии объясняют принятие решений, и, в итоге – демонстрируют его действия в классе. Обучающий арсенал учителя представляет собой совокупность этических убеждений, знаний и предположений, которые в ситуации взаимосвязи составляют уникальные «обучающие схемы» личности (по Пажаресу) [149]. С учётом предмета настоящего исследования в качестве критерия сформированности у будущего учителя данного компонента мы выделяем «направленность интереса к новым подходам в преподавании и обучении», который проявляется в следующих показателях (таблица 1.4).

Содержательный компонент, наряду с ценностно-мотивационным компонентом, входит в управляющую часть действия и составляет основу для построения внутреннего плана управленческой коммуникации будущего

учителя на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Основан на значительной теоретической базе и предполагает наличие теоретических и методологических знаний о новых подходах к планированию содержания преподавания и обучения, о потребностях и возрастных особенностях учеников (ЗБР), необходимых студенту для овладения профессиональными компетенциями.

Знание методики использования доказательств/результатов исследования (наблюдения за учениками различных категорий А - высокая мотивация и успеваемость, В - средняя мотивация и успеваемость, С - низкая мотивация и успеваемость) с целью понимания и дальнейшего совершенствования практики преподавания и обучения так же является одним из механизмов, способствующих профессиональному развитию будущего учителя, видению собственных зон затруднений в преподавании и учении, принятию решений о коррекции их состояния. Данный компонент характеризуется знанием технологических и практических способов работы на уроке в классе, умением разъяснить идеи при помощи широкого диапазона имеющихся педагогических подходов в процессе реализации, корректирования и оценивания результатов обучения.

Характерно владение методами поощрения, вознаграждения, навыков видения перспектив развития ученика в предмете, планирования этапов урока и оценивания учащихся. Важна способность использования системы вышеуказанных умений и навыков для повышения готовности и состоятельности будущего учителя в установлении и поддержании положительной среды на уроках, при которой ученики желают изучать и достигать установленных и более высоких, перспективных уровней в освоении учебных предметов. Критерий содержательно-когнитивного компонента подготовленности определён нами как «знание новых подходов в теории и практике преподавания и обучения» как объекта функционирующей системы «педагог - учащийся» в условиях обновленного содержания образования. Данный критерий выражается в показателях, представленных в таблице 1.4.

Процессуальный компонент представляет собой комплекс практических умений и навыков, способов и приёмов, педагогического мышления позволяющих будущему учителю реализовать в педагогическом процессе личностные ценностно-смысловые установки, профессиональные компетенции, потребности и мотивы в совокупности со специальными знаниями.

«Владение комплексом необходимых компетенций и способов деятельности, обеспечивающих реализацию новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования», – таков сформулированный критерий процессуального компонента подготовки. Каждый из элементов данного компонента представляет собой отдельный показатель. Данный компонент представлен четырьмя показателями, разделённых на две группы.

Первая группа – это показатели, свидетельствующие о способности будущего учителя создавать необходимые условия: диагностировать интересы, склонности и способности учащихся с целью организации преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования с учетом их зон затруднений; демонстрировать навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования и таксономии учебных целей Блума; проектировать развивающую образовательную среду учащегося и подбирать соответствующие программно-методические средства для сопровождения учебной деятельности ученика.

Вторая группа – это показатели, демонстрирующие способность будущего учителя осуществлять новые подходы в преподавании и обучении, а именно: использовать целесообразные формы и методы взаимодействия и стимулирования самостоятельной деятельности учащихся; отслеживать, диагностировать и оценивать степень понимания учащимся содержание учебной дисциплины; быть инициаторами, воздействующими на процесс обучения, проявляющими заботу и активно, с энтузиазмом занимающимися преподаванием и обучением (быть рефлексивным практиком).

По мнению Л.К. Гребёнкиной, в процессе установления взаимосвязей всех компонентов системы внутренних связей, возникающих противоречий, движущих сил, обуславливающих динамику изменения профессионализма личности будущего педагога, является наиболее сложной [59, с.123].

Поэтому моделирование процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении следует вести в соответствии с надлежащими теоретическими и методологическими основаниями. Общая же характеристика уровней подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении по обозначенным компонентам, критериям, показателям и уровням (см. табл.1.4) представлена в сводной таблице (П 3).

Таким образом, теоретический анализ проблемы подготовки будущих специалистов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновления содержания образования показал, что профессиональная подготовка студентов на педагогических специальностях должна осуществляться в логике освоения основных видов будущей профессиональной деятельности с опорой на методологические подходы и методы исследования. Разнообразие исследовательских подходов к изучению профессиональной подготовки будущих учителей показало, что профессиональная подготовка складывается из общего (психолого-педагогическая подготовка), особенного (учебно-методическая подготовка) и индивидуального (формирование и развитие профессиональных убеждений и новообразований).

Следовательно, исследование профессиональной подготовки в вузе как системы предполагает рассмотрение ее во взаимосвязи организационно-педагогических условий в виде целей, задач, принципов, содержания и диагностических методов и методов обучения, образующих эту систему.

Таблица 1.4. - Критерии и показатели подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении

<i>Компо</i>	<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
--------------	-----------------	-------------------

<i>ценности</i>	1. Направленность интереса к новым подходам в преподавании и обучении	1.1 сформированность мотивации к профессиональному развитию; 1.2 изменение убеждений на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования; 1.3. стремление демонстрировать ценностное отношение в преподавании и обучении к учащемуся как к субъекту педагогического процесса;
<i>1. Ценностно-мотивационный компонент</i>		
	2. Профессиональная позиция 3. Коммуникативные способности	2.1 потребность в целеполагании, планировании новых подходов к преподаванию и обучению ориентированы на процесс и результат; 2.2 интерес к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования; 3.1 способность к проектированию с учащимися равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность; 3.2 осознание значимости уважения чувств собственного достоинства ученика на уроке
<i>2. Содержательный компонент</i>	4. Знание социоконструктивистских теорий и их влияния на качество преподавания и обучения	4.1 знание механизмов развития глубокого понимания предмета учеником для использования и применения знаний вне класса; 4.2 знание новых подходов в преподавании и обучении для обеспечения обратной связи в оценке усвоения содержания предмета;
	5. Знание-понимание особенностей планирования серии уроков с учетом новых подходов в преподавании и обучении	5.1 знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования; 5.2 знание специфики долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования содержания преподавания и обучения в условиях обновленного образования; 5.3 знание необходимости использования доказательств/результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А, В, С) при планировании серии уроков в рамках таксономии учебных целей по Блуму;

3. Процессуальный компонент	6. Умения и навыки по применению новых подходов в преподавании и обучении в контексте обновленного содержания общего среднего образования	6.1 умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений; 6.2 умения и навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования; 6.3 умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-методических средств в преподавании и обучении; 6.4 умение использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся.
------------------------------------	---	---

1.3. Современное состояние подготовки будущих учителей к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования

Система высшего образования переживает в настоящее время огромные изменения. Реформы в области содержания общенаучной и профессиональной подготовки, создание новых моделей специалистов, моделей процесса обучения, производственной практики и др. обусловлены серьезными изменениями во взглядах ученых и практиков, руководителей вузов и производственных структур на требования к качествам будущего специалиста. В современных исследованиях (О.А.Абдуллина, В.А.Сластенин, А.А. Бизяева, В. И. Байденко и др.) отмечено, что теоретическая подготовка будущих учителей имеет ряд недостатков: наблюдается описательное усвоение педагогических понятий, отсутствует понимание причинно-следственных связей между педагогическими явлениями, слабо сформированы умения по обоснованию теоретических положений и их применения для анализа педагогических явлений и др. [2; 18;27; 172]. Основная причина этого явления, на наш взгляд, в том, что профессионализм преподавательских кадров вуза,

сложившийся в условиях традиционно-академической подготовки, не позволяет оперативно изменить свой стиль преподавания, чтобы соответствовать современным требованиям.

Безусловно, перечисленные исследования создали солидные научные и методические основы для совершенствования системы подготовки к профессиональной деятельности будущего учителя, однако большинство из них связаны с предшествующим этапом развития системы отечественного образования, отвечают реальным условиям образования своего времени. Начавшаяся модернизация всех уровней казахстанского образования, внедрение обновленного его содержания создает принципиально новые условия, возможности и перспективы для изменения содержания профессиональной деятельности учителя, многие из которых не могли быть учтены в ранее проведенных исследованиях.

Преподавателям зачастую достаточно трудно осуществить перевод теоретических положений андрагогики, акмеологии и других наук на конкретный педагогический и методический уровень, на уровень современных технологий обучения конкретным предметам. Пока же в методиках преподавания вузовских дисциплин отсутствуют четкие представления о реализации этих научных знаний в процессе профессиональной подготовки. В результате обозначился ряд противоречий. Во-первых, классический (традиционный) подход к обучению студентов не реализует в полной мере закономерности их личностного и профессионального развития. Во-вторых, развитие в таком процессе обучения получают лишь отдельные свойства и качества психики, отдельные профессионально важные качества, что не соответствует во многих случаях потребностям молодых людей в собственном становлении как специалистов, востребованных на рынке труда. Третье противоречие обусловлено тем, что преподаватели вузов, имеющие традиционный опыт преподавания, не имеют четких представлений о том, каким образом возможно перестроить процесс обучения, чтобы он соответствовал по своей сути психологическим возрастным особенностям

студентов, чтобы по-новому организованный процесс обучения реализовал бы закономерности их развития и обеспечил бы более эффективную современную подготовку будущих специалистов. В-четвертых, образовательные программы для повышения квалификации вузовских преподавателей разрабатываются специалистами из центров повышения квалификации учителей-практиков, не учитывающих специфику психолого-педагогической подготовки студентов к будущей специальности в вузе.

Например, исследования, проведенные коллективом ученых под руководством Ю.П.Поваренкова, показали, что доминирующим качеством учителя является профессионализм (29,28%), в то время, как менее 30% трудоустроившихся выпускников педвузов овладели профессиональными знаниями и умениями на высоком уровне. Очевидно, что уровень профессионализма и будущая успешность в профессии может определяться и уровнем сформированности компетентности будущего учителя.

Согласно последним исследованиям, все модели профессиональной подготовки студентов педагогического вуза подразделяются на два типа:

- модели профессиональной подготовки, строящиеся «от профессии к личности», так называемые профессиографические модели (в качестве ключевого используется понятие «педагогические умения», способствующие восполнению пробела в квалификационных характеристиках будущего учителя);

- модели профессиональной подготовки, которые строятся «от личности к профессии», так называемые персонологические модели (характеризуются направленностью на развертывание индивидуальных устремлений, выработку жизненных смыслов, стилей профессиональной деятельности, осознаваемая необходимость качественного изменения себя в лучшую сторону) [22; 23; 27].

Несомненно, переход от квалификационной модели педагога (профессиографические) к компетентностной (персонологические) привел к появлению компетентностно-ориентированных моделей профессиональной подготовки в вузе [51;55;124].

Усиление субъектной позиции будущих педагогов по отношению к собственной профессионализации; развитие субъектности студента через его деятельностное погружение в практику; осознанная интеграция у будущих педагогов личностного и профессионального, соотнесение личностных ресурсов с профессиональными требованиями, открывает новые аспекты в понимании профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Анализ состояния школьного образования по результатам проведенного исследования в странах СНГ показал, что были сделаны выводы, позволяющие решить выявленные проблемы в преподавании и обучении, начали разрабатываться стандарты, новые программы, новые учебники, позволяющие подготовиться к реализации новых общеобразовательных стандартов. Так, в Кыргызской Республике были разработаны стратегии по совершенствованию системы школьного образования [137]. Одной из важных задач в модернизации, на наш взгляд является реформа системы повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций, разработка для этого депозитария программ и модулей повышения квалификации, удовлетворяющих образовательные потребности учителей, инструктивно-методическое сопровождение профессионального развития работников образования. Его деятельность призвана скоординировать и реализовать единую по республике кадровую политику в области повышения квалификации, которая позволила бы повысить уровень компетентности учителей в качественном преподавании и обучении и, как следствие, подготовить педагогическую общественность к участию в международных исследованиях в том числе [135, с.24]. Более того, наблюдается следующая тенденция: в плане действий по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2018-2020 годы предусмотрены направления модернизация содержания образования в общеобразовательных организациях с учетом компетентного подхода к обучению.

В Казахстане по результатам исследования реального состояния качества образования вырабатываются рекомендации по совершенствованию

образовательных программ подготовки будущих учителей, повышения квалификации педагогов, системы их оценивания [123;140;141]. В ходе анализа состояния подготовленности педагогов к деятельности в условиях обновленного содержания, мы пришли к выводу о том, что стратегически важно обеспечить качественную подготовку будущих учителей в высшем учебном заведении. Очевиден тот факт, что стоит задача подготовки таких студентов, которые адекватно и быстро реагировали бы на изменения в социуме, которые владели бы навыками критического мышления и ориентированы на самообразование и саморазвитие [123;127;155]. Так, например, в Концепции педагогического образования в Республике Казахстан [117, с.4] были сформулированы основные положения, являющиеся отправными в разработке содержания и структуры реформирования профессионального образования учителя в современных условиях. К ним относятся непрерывность педагогической подготовки, приоритет теории объекта профессиональной деятельности, единство теории и практики, обучение способам решения стандартных и нестандартных профессиональных задач учителя, обучение диагностике исследования состояния и результатов педагогического процесса. Важными эти позиции считаются еще и в связи с тем, что в Казахстане была осуществлена апробация обновленных учебных программ и осуществлена модернизация системы повышения квалификации педагогов.

С 2012 года успешно реализуется трехуровневая программа курсов повышения квалификации педагогов (далее КПК) [55;138]. Содержание этих образовательных программ согласуется с целями Стратегии развития казахстанского образования и рекомендациями ЮНЕСКО и ОЭСР «Общее среднее образование» [117, с.33]. Программа курсов ПК учитывает предметную специфику, в преподавании и обучении учтен опыт передовых стран.

В новом формате обучения на КПК упор сделан на самостоятельную работу учителей. С 2012-2015 годы по уровневым программам в республике прошли обучение 52885 педагогов (рис. 1.3.).

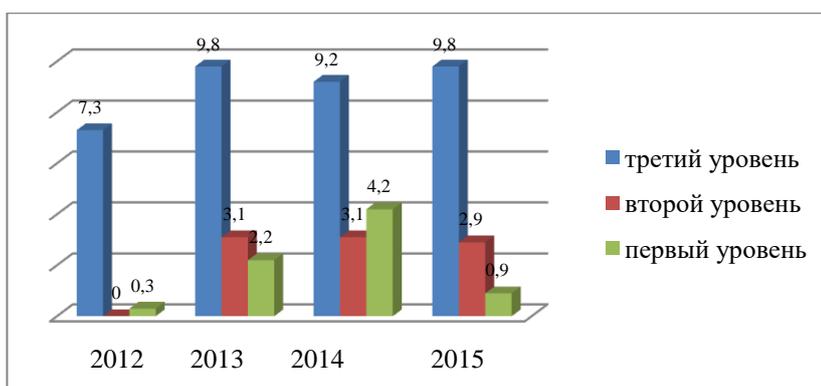


Рис. 1.3. Количество слушателей, прошедших уровневые курсы (тыс. человек)

Таким образом, была создана «критическая масса» педагогов, которой предстоит внедрять новые подходы в преподавание и обучение и новое содержание обучения. Эти педагоги берут на себя и роль наставников будущих учителей в учебно-методической поддержке в период прохождения последними педагогических практик [91].

После реализации уровневых программ в Казахстане была осуществлена подготовка учителей-предметников к реализации обновленного содержания по новым учебным программам (рис.1.4, таблица 1.5). Диаграмма и табличные данные свидетельствуют о том, что количество слушателей, прошедших курсы по обновленному содержанию в 2016 году, намного превышает предыдущие.

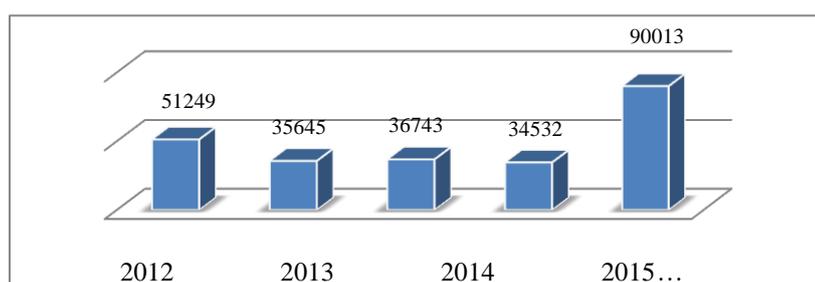


Рис. 1.4. Количество слушателей краткосрочных курсов, подготовленных к реализации обновленного содержания общего среднего образования

Таблица 1.5. Количество учителей, прошедших обучение в рамках обновления содержания среднего образования, чел.

Годы	Всего обучено	Из них		
		ЦПМ АО «НИШ»	АО	НЦПК

			«Орлеу»
2016	85885	41871	44014
2017	91079	38086	52993
2018	79251	34920	44331
Итого	256215	114877	141338

Это связано с подготовкой учителей начальной школы, которые с 1 сентября 2016 года приступили к работе в 1-х классах по обновленным программам обучения.

Следует отметить, что процесс профессиональной подготовки будущих учителей к преподаванию и обучению в рамках реализации обновленного содержания несколько отстает от подготовленности учителей-практиков. Одна из причин такого положения нам видится в некоторой инертности профессорско-преподавательского состава вуза к происходящим изменениям в школьном образовании.

Профессиональная особенность современного учителя состоит в том, что в настоящее время его деятельность приобретает опережающий, проектный характер и, как следствие, ключевым требованием к профессиональным качествам учителя становится овладение технологией проектирования содержания, методов, форм, средств образования в соответствии с задаваемыми государством целями и приоритетами.

Основные требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности учителя отражены, например, в профессиональном стандарте учителя «Педагог» [155] и он мог бы послужить основой для разработки образовательных программ и модулей на педагогических специальностях. Более того, он на сегодняшний день стал основополагающим документом, содержащим совокупность личностных и профессиональных компетенций педагогического работника, которые могли бы быть учтены при разработке ожидаемых результатов в образовательных программах вуза. Введение нового профстандарта существенно изменило систему аттестации педагогических работников [97].

На основе профстандарта проводится квалификационный экзамен педагогов в целях присвоения соответствующей квалификационной категории (педагог-модератор, педагог-эксперт, педагог-исследователь, педагог-мастер). Он детализирует конкретные знания и умения, которыми нужно владеть учителю, а также подробно описывает его трудовые действия. Например, фрагмент характеристики «педагог-исследователь»: владеет навыками исследования урока и разработки инструментов оценивания; обеспечивает развитие исследовательских навыков обучающихся; осуществляет наставничество и конструктивно определяет стратегии развития в педагогическом сообществе на уровне района, города, обобщает опыт на уровне области [155].

Изучение деятельности преподавателей вуза, документов, регламентирующих их деятельность, показало, что на сегодняшний день профессиональный стандарт частично, на наш взгляд, учитывается при разработке модульных образовательных программ и учебно-методического сопровождения подготовки студентов в вузе. Изучение теории и практики других стран в области подготовки будущих специалистов (А.М. Сидоркин [170], Е.В. Фалунина [193] и др.) показывает, что создаваемая в странах Европы и СНГ новая концепция высшего образования переносит акцент с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие их личности в соответствии с возросшей ролью, которая уготована ей в современном обществе.

Проблема совершенствования системы подготовки будущих педагогов актуальна сегодня во всем мире. Ей уделяется особое внимание в документах реформ высшего образования в разных странах (Болонская декларация; План администрации президента США по реформированию педагогического образования «Наше будущее – наши учителя» [132, с.6]; ряд законодательных актов по модернизации педагогического образования в разных провинциях Канады; принятие Закона «Об учителях» в Китае [201]) и деятельности международных организаций ЮНЕСКО (Стратегия по подготовке учителей:

южное направление (2012-2015) в рамках Инициативы ООН «Образование для всех») [176], ЮНИСЕФ (Инициативы по подготовке учителей в рамках разных проектов и направлений деятельности организации), Международной организации труда (Рекомендации по соблюдению прав учителей и других педагогических, научных работников), направленных на повышение качества подготовки педагогических кадров и обеспечение их непрерывного профессионального развития.

Например, результаты опроса выпускников педагогических факультетов вузов США о чувстве неподготовленности к практической работе в школе свидетельствуют о том, что учителей, готовых к работе в школе 38%, не готовых – 62%. Как видим, профессиональная подготовка будущего учителя сегодня становится предметом исследований у многих стран. Повышение интереса исследователей к данному вопросу связано, по нашему мнению, с особыми требованиями к качеству профессиональной подготовки в вузе, что обусловлено усложнением профессиональной деятельности учителя, многообразием ее контекстов, сменой принципов коммуникации, неопределенностью ее ценностно-смысловых основ в современных условиях.

Например, изучение и анализ стандартов высшего образования Кыргызской Республики, Казахстана и России [55;70;127], мониторинг содержания типовых учебных программ на педагогических специальностях показывает, насколько важно установить рациональное соотношение, согласованность и сопряженность содержания разных педагогических дисциплин. Все это вызывает необходимость активизировать инновационные процессы в изменении содержания педагогических дисциплин с учетом сегодняшних реалий. В нашем исследовании мы изучали возможности образовательного процесса, осуществляемого на педагогических специальностях университетов, готовящих педагогов разных профилей.

Изучение теории и практики подготовки будущих педагогов к преподаванию и обучению убедило нас в том, что внимание со стороны кафедр на педагогических специальностях на некоторые важные аспекты уделяется

недостаточно. Например, на один из основных инструментов развития познавательной сферы ученика – урок, показал, что представления о структуре урока и содержании его этапов, сформированное под влиянием идей Ю.К. Бабанского [16], у большинства не только студентов, но и педагогов по-прежнему остается неизменным. Очевидно, это связано с тем, что в дидактике урок всегда имел чётко выраженную трёхчастную структуру: знакомство с новыми знаниями, применение этих знаний при решении задач, выполнении заданий и обобщение того, что было изучено на уроке. И это оставалось незыблемым для всех.

В ходе реализации Программы курсов повышения квалификации учителей (далее Программы), внимание тренеров было акцентировано на том, что мысль ученика на уроке развивается постепенно, «от простого к сложному» вплоть до уровня сформированности его собственного размышления о предмете обсуждения. Погружение учителей в социоконструктивистские идеи Программы позволили значительно развить представления о функциональном назначении каждого структурного элемента основной части урока в соответствии с требованиями к уровню подготовки учащихся в рамках ГОСО-2012 переходного периода с применением таксономии учебных целей Б.Блума, что показано нами в табл. 1.6, а так же с учетом этапов критического мышления (вызов, осмысление, рефлексия).

Последнее обстоятельство даёт возможность ещё раз подчеркнуть методологическую общность двух ключевых направлений модернизации общего среднего образования в Казахстане: приведение целевых ориентиров (ГОСО-2012) к международным нормам оценки качества образования и повышение уровня подготовки как учителей-практиков, так и будущих учителей с использованием лучшего мирового опыта и педагогической практики (А.А. Бизяева) [27]. В дальнейшем, при среднесрочном планировании учителями и студентами серии своих уроков на педагогической практике, взаимодействие этих феноменов (аспект требования к уровню подготовки обучающихся; таксономия учебных целей Б.Блума; составная часть процесса

критического мышления на базовом уровне) позволило установить соответствующий конкретному этапу урока вид самостоятельной деятельности учеников, систематизировать и сделать более точным выбор инструмента для повышения эффективности их активного учения в соответствии с целью обучения на данном этапе.

Таблица 1.6. – Соответствие норм ГОСО-2012 и содержания Программы

ГОСО-2012	ПРОГРАММА	
Аспект требования к уровню подготовки обучающихся	Таксономия учебных целей Б.Блума	Составная часть процесса критического мышления на базовом уровне [57, С.154]
предметный	знание, понимание применение	сбор релевантной информации;
системно-деятельностный	анализ, синтез	оценка и критический анализ, доказательств;
		обоснованные выводы и обобщения;
личностный	оценка	пересмотр предположений и гипотез на основе полученного опыта.

Выработался своеобразный алгоритм, позволивший предупредить одну из проблем, возникающих у будущих учителей на этапе практики в школе – «катастрофическую нехватку времени на уроке» и подведение ученика в рамках социоконструктивистских подходов обучению учиться.

Следует отметить так же, что в ходе исследования новых подходов к преподаванию и обучению мы обратили внимание на следующую тенденцию: развитие в странах Европы теории скаффолдинга. Сущность этой теории в том, что в основе ее акцент делается на зону ближайшего развития по Л.С. Выготскому. И педагогов, и студентов приучали к мысли о том, что обучение, в первую очередь, происходит не на когнитивном, а на социальном и межличностном уровнях.

Совершенно очевидно, что, несмотря на то, что Л.С. Выготский не использовал термин «скаффолдинг», именно он обозначил важную роль социального взаимодействия в когнитивном развитии человека.

Скаффолдинг (сооружение подмостков) – это интерактивная поддержка, предоставляемая учителем для сопровождения обучающегося по зоне его ближайшего развития и содействия ему в выполнении задания, которое он не может выполнить самостоятельно [42;47]. На наш взгляд, современная теория скаффолдинга – это партнерство, основанное на взаимном доверии между участниками образовательного процесса. Поддержка обучающихся во время преподавания, обучения и оценивания с целью оказания необходимой им помощи для достижения поставленных целей (Дж.С. Брунер, 1976) является одной из важнейших функций, выполняемых учителем в практике формативного оценивания в обновленном содержании образования. Будущим учителям, очевидно, придется усвоить такие основные характеристики «скаффолдинга», как:

1. Наличие общей цели. Критически важным условием для «скаффолдинга» является наличие «интерсубъективности» (Рогофф, 1990 [165]), т.е. ситуации, когда два субъекта имеют общее на двоих понимание. Интерсубъективность рассматривается как совместная ответственность будущего учителя и обучающегося за результаты обучения (к примеру, использование стратегии «Кольца Венна»).

2. Текущая диагностика и адаптивная поддержка. Одной из самых важных особенностей скаффолдинга, по мнению исследователей (Б. Рогофф [165], А.С. Палинксар, А.Л. Браун [146], П. Рейс [164]) является тот факт, что учитель непрерывно оценивает прогресс обучающегося для оказания необходимой ему поддержки «шаг за шагом». Таким образом, такое взаимодействие должно помочь обучающемуся овладеть необходимыми навыками и выполнить задание на высоком уровне (стратегия «Две звезды и пожелание»).

3. Диалог и взаимодействие. Взаимодействие учителя и обучающегося в скаффолдинге является диагностическим. Это позволяет рассматривать обучающегося в качестве активного партнера и участника при решении вопросов/задач, а не пассивного получателя знаний и опыта. Это взаимодействие становится возможным благодаря диалогу [9;119], то есть разговору между учеником и учителем, либо учеником и учеником.

4. Уменьшение поддержки и передача ответственности. Одним из условий скаффолдинга является постепенное сокращение объема оказываемой поддержки обучающемуся со стороны учителя (Вуд и др., 1976). Постепенно это должно привести обучающегося к полной передаче ответственности за собственное обучение, самомотивации [42;165].

Для того, чтобы убедиться, насколько процесс состояния профессиональной подготовки в вузе соответствует сегодняшним требованиям, в рамках данного исследования проведен анализ его условий, осуществленный в соответствии с целями, задачами, содержанием, формами работы и различных видов деятельности на различных этапах подготовки.

Опрос студентов и преподавателей кафедр на выявление их понятий и представлений по теме «Особенности подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях вуза» был осуществлен по следующим вопросам: Как вы понимаете сущность понятия «новые подходы в преподавании и обучении»? Какие новые подходы в преподавании и обучении вы знаете? Какие новые подходы в преподавании и обучении использовали ваши учителя в ваших школах? А какие новые подходы в преподавании и обучении использовали ваши преподаватели на ваших занятиях? Какие методы преподавания и обучения на уроке вам нравились больше всего, когда вы учились в школе? И почему? Какие методы обучения, используемые вашими преподавателями вам нравятся и почему?

Самыми распространенными ответами явились представления о преподавании и обучении в виде вопросов-ответов (82%), объяснении учителем новой темы и вопросов на закрепление (30%), диалог на уроке учителя с

учениками (6%), самостоятельное выполнение задания и его презентация классу (30%). Очевидно, такие результаты студенты привели, опираясь на собственный опыт обучения в школе.

Проведенное тестирование так же показало, что все практически все студенты не имеют представлений о новых подходах в преподавании и обучении на основе новых ГОСО, о том, что цели обучения заявлены в виде ожидаемых результатов, не было озвучено ими в ходе беседы.

Для большего погружения в проблему студентам было предложено составить логическую схему по вопросу «Как вы представляете себе реализацию новых подходов в преподавании и обучении в рамках обновления содержания образования в школе?». 70% студентов слышали, но не имеют представления о преподавании и обучении в рамках обновления содержания образования; 12% слышали от своих родителей-учителей, прошедших уровневые курсы повышения квалификации информацию о новых ГОСО и подходах к обучению учеников в группах, поскольку их родители учителя; 8% знают, что дети самостоятельно осваивают новые темы при помощи разных методов и приемов, примеры они видели в учебниках своих сестер и братьев, обучающихся в школе и помогали им в домашней работе.

Для выявления понятий и представлений, а так же отношения участников к происходящим изменениям в общеобразовательной школе, нами было подготовлено сообщение, где приводились доводы и факты, свидетельствующие о несостоятельности зунковского подхода к преподаванию и обучению в условиях обновления содержания образования на современном этапе. Был представлен опыт Назарбаев Интеллектуальных школ республики, проанализированы учебные планы и учебные программы на наличие возможностей подготовки по педагогическим специальностям.

В результате были сделаны выводы о том, что в профессиональном образовании происходит постепенный переход от концепции функциональной готовности специалиста к концепции развития его личности. Далее, была организована работа с нормативными документами: Государственной

программой развития образования и науки в Республике Казахстан на 2016–2019 годы и ГОСО-2016. Предварительно участникам в подгруппах было предложено провести SWOT-анализ состояния образования с различных позиций: ученика; родителя; учителя начальных классов и учителя-предметника и выявить основные проблемы. После проделанной работы, студентам были предложены выдержки из этих документов для сравнения со своими предположениями. Оказалось, что ни у одной подгруппы не было совпадений по проблемам, заявленным в ГПРО, что свидетельствует о недостаточной актуализации в ходе изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла поиска механизмов по решению реальных образовательных проблем. Особое внимание в ходе подведения итогов деятельности было уделено качественным изменениям в подходах к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования, а так же к подбору технологий обучения. Вывод, сделанный экспериментатором: «Для работы в условиях обновленного содержания общего среднего образования будущему учителю необходимо освоить новые подходы к преподаванию и обучению, научить ученика учиться» вызвал неоднозначную реакцию студентов. Реакция студентов: Ничего себе, все это мы будем изучать? В школе у нас учителя ничем подобным не заморачивались, Пришли на урок, отсидели и ушли (86%). Но подготовку к преподаванию по новому можно осуществить в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин и спецкурсов на занятиях в вузе, в ходе которых вы выполняете задания вашего преподавателя по теме, – заметил экспериментатор.

А как это будет происходить, покажите хотя бы примерно, что мы будем делать на занятиях для того, чтобы научиться преподавать и обучать по новому? – последовало возмущение испытуемых (90%).

Были предложены тренировочные задания типа «Составьте кластер на понятия «Новые подходы в преподавании», «Новые подходы в обучении». Последовавшее обсуждение позволило нам прийти к общему с аудиторией выводу (100%): подготовка к преподаванию и обучению в школе в новом

формате необходима, а в рамках учебно-методической работы на занятиях психолого-педагогического цикла и в период практики она реальна.

Обмен мнениями по поводу реального состояния процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания, показал готовность и согласие студентов на участие в эксперименте, что нами было расценено как стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Отсутствие возражений и проявленное удивление так же мы расценили как осознание будущими учителями справедливости и правомерности высказанного. У значительной части студентов (78,3%) наблюдались следующие мнения и представления о том, что развитие общего среднего образования будет осуществляться за счёт совершенствования существующей системы: «больше часов по математике (иностранному языку и др.)», «ожидаю сбалансированного соотношения знание/время обучения», «учебники станут достойными», «более глубокая предметная подготовка», «в использовании информационных технологий» и т.п. По характеру данных ответов можно видеть, что будущее образования они связывают с изменениями экстенсивного характера, не предполагая возможности коренных, принципиальных преобразований.

Известный психолог Ховард Гарднер в 1983 году в книге «Структура разума / Frames of Mind» предложил свою модель «Множественные интеллекты / Multiple Intelligences» [143]. Им было выдвинуто утверждение о том, что успехи человека зависят от 12 различных типов интеллекта, соотносящихся между собой: сенсорного (развитие ощущений, представлений, воспоминаний), интуитивного (умение составлять план действий, глубоко исследовать проблемы), логического, вербального (умение общаться устно и письменно), пространственного (координация движений, глазомер, чувство времени), личностного (умение управлять собой, способность к реализации успеха), психофизического (связь разума и тела), социального (способность устанавливать контакты с людьми), технического (компьютерная грамотность), визуального (быстрое восприятие идей и текстов), творческого (генерация

свежих идей, отсутствие инерции) [143]. Соответственно, в обучении происходит и когнитивное развитие всех видов мыслительных процессов, таких, как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика. Как известно, теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже [148], утверждавшим, что мы самостоятельно конструируем наши когнитивные способности с помощью собственных действий в окружающей среде. А. Маслоу [61] одним из первых исследовал достижения личного опыта, раскрыл пути для саморазвития и самосовершенствования любого человека. Обосновал гуманистический подход к обучению и считал, что первоочередной целью человека является самореализация.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [43;109], личность является участником историко-эволюционного процесса, выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя. По мнению Л.С. Выготского, развитие личности происходит от социального к индивидуальному, ученик развивается в результате взаимодействия с более знающими людьми в зоне ближайшего развития.

В работах ученых Н. Мерсера [119], М.М. Бахтина [23], Р. Александера [9] преподавание рассматривается в форме диалога «учитель-ученик», «ученик-ученик». По их мнению, в диалоге срабатывают различные уровни саморегуляции: эмоциональный (уверен в действиях, регулирует свое поведение), когнитивный (уровень умственных способностей), социальный (вступает легко в отношения с окружающими, участвует в совместной работе, помогает другим), мотивационный (планирует самостоятельные действия). Сформированность этих уровней саморегуляции в обучении может позволить ученику/студенту постепенно взять ответственность за свое обучение.

Согласно исследованиям другого известного исследователя Джона Хэтти, 50 % знаний учащихся зависит от них самих, 30 % от преподавания. Значит, учитель, как рулевой, должен уметь так управлять процессом обучения, чтобы

ученики умели изучать, знать и применять [66]. Книга «Видимое обучение» Джона Хэтти представляет результаты самого масштабного в мире исследования в области доказательной педагогики и несет в себе ответы на критически важные вопросы современного образования, а именно: Как улучшить результаты школьного обучения? Что и в какой степени влияет на учебные успехи учеников? Как сделать учебный процесс наиболее действенным и привести больше учеников к высоким учебным результатам? Какое влияние на результаты обучения оказывают личность ученика, его семья, учитель, учебная программа и методы преподавания?

Изучение идей вышеотмеченных исследователей свидетельствует о том, что в деятельности будущего учителя в условиях реализации новых подходов в преподавании методы бесед являются неотъемлемой частью обучения учащихся и студентов. Например, по Н. Мерсеру [119], учителю на уроке следует руководствоваться тремя типами беседы: диспутивной, кумулятивной и исследовательской, каждая из которых имеет свое предназначение в ходе обучения. Эти виды бесед позволяют учителю учитывать уровень возможностей и способностей учеников в ходе изучения предмета, а обучающимся быть вовлеченным в собственное обучение. В любом случае, совместная беседа позволяет ученикам выражать свое понимание идеи, аргументировать, воспринимать идеи других, помогает понять, где находятся ученики в процессе собственного обучения. Поэтому учителю важно обеспечить на уроке возможность для общения и обсуждения вопросов.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что педагогические подходы, известные как «преподавание и обучение на основе диалога» (Mercer, 1995; Alexander, 2008) [9;119] и метасознание, или «Обучение тому, как учиться» (Flavel J.H. [195]; Л.С. Выготский [43]) служат в качестве основных современных интерпретаций социоконструктивистских идей, на которые в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин не обращалось внимание студентов. Не в достаточной степени преподаватели обращали внимание студентов и на необходимость обучения критическому мышлению, оцениванию

для обучения и оцениванию обучения, преподаванию и обучению в соответствии с возрастными особенностями учеников, обучению талантливых и одаренных учеников с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании и обучении, управлению и лидерству в обучении. Эти позиции должны изучаться на уроке во взаимосвязи [122]. Именно эти особенности учитывались в процессе моделирования подготовки будущих учителей в вузе. Именно в развитии интеллектуальных способностей заключается педагогический аспект обновления содержания образования, когда цели обучения становятся общими для ученика и учителя [186]. Эти позиции учитывались нами при разработке компонентов, критериев и показателей подготовленности будущих учителей к деятельности в условиях обновленного содержания образования. Для достижения этих задач каждый будущий учитель должен осознать и понять, что начинать изменения следует с себя, что отражает социальный аспект процесса обновления. Будущему учителю предстоит преодолеть инертность педагогического мышления и вместе с учеником научиться учиться самому. Принципиально важным, на наш взгляд, является так же осознание будущим учителем необходимости создания безбарьерной, дружелюбной среды, благоприятной для развития обучающегося на уроке, на значимость которой обращали внимание Л.С. Выготский, Жан Пиаже и др.

Таким образом, современное состояние подготовки будущих учителей в условиях реализации обновленного содержания образования свидетельствует о недостаточном понимании специфики обновленного содержания образования и тех научно-методологических подходов, заложенных в его основе. Сложившаяся ситуация снижает конкурентоспособность и успешность выпускников педагогических специальностей на рынке образовательных услуг, и, как следствие, отказ от избранной профессии, смена профессиональной деятельности, поиск комфортной зоны жизнедеятельности, не связанной с преподаванием и обучением.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе диссертации решались задачи, связанные с определением и описанием теоретических основ исследования, в которых раскрываются сущность и содержание новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования, особенности развития педагогической профессии в современном обществе. Были выявлены основные тенденции и направления развития педагогической науки и практики в области подготовки будущих учителей в вузе в условиях обновленного содержания образования в школе. Дан анализ подходов положенных в основу новых стандартов общего среднего образования: системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный, отражающих концептуальные основы социоконструктивистских подходов к преподаванию и обучению. Рассмотрены основные характеристики этих подходов и специфика их реализации в современном образовательном процессе. Выявлены некоторые общие характеристики: позиция ребенка должна быть активной, что предполагает проявление как внешней, так и внутренней активности, выражающейся в познавательном интересе к окружающей действительности и к самому себе; обучение на уроках непременно должно быть деятельностным.

Проанализированы стратегические направления развития системы общего среднего образования в Кыргызской Республике и Казахстане. Оценка качества образования в Республике Казахстан, отраженная в международных исследованиях, национальных докладах показал, что есть необходимость обновления содержания образования и перехода на новую модель обучения в Кыргызской Республике и Казахстане. Следовательно, для ее реализации необходим новый учительский корпус, вобравший в себя все те новации, которые позволят ему быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг и в этой связи изучена тенденция в повышении уровня подготовки учителей в Казахстане и Кыргызстане, приближенного к мировым стандартам.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

2.1. Процесс профессиональной подготовки будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению учащихся в условиях обновленного содержания образования как объект научного исследования

Новая модель общего среднего образования, реализуемая в Казахстане в последние годы, выдвинула, на наш взгляд, новые требования к подготовке будущих учителей в высших учебных заведениях. В этих условиях, в первую очередь, требуется изменение целей, задач и содержания такой подготовки, которая отражала бы закономерности развития как системы образования, так и потребности детей и родителей. Например, в ГПРО РК на 2011-2020гг. было обозначено, что негативными факторами среднего образования являются устаревшая методология и принципы отбора содержания образования, более того, информационная перегрузка привела к снижению мотивации обучения и ухудшению здоровья учащихся. К тому же обучение было ориентировано лишь на получение формальных результатов, а не на развитие личности [55]. Как видим, именно в целях преодоления негативных факторов и указанных недостатков в Казахстане и была разработана новая ГПРОН РК на 2016-2019 гг., позволяющая хотя бы нейтрализовать обозначенные негативные явления и подготовить основу для реализации опыта передовых стран в области обеспечения качественного образования в наших школах [56].

Важно отметить, что особый акцент в ГПРОН был сделан, по нашему мнению, на необходимости обеспечения отраслей экономики конкурентоспособными кадрами с высшим и послевузовским образованием, а так же интеграции образования, науки и инноваций; в необходимости повышения престижа профессии педагогов и качественного состава;

обеспечении инфраструктурного развития и обновления общего среднего образования [56]. Для этого и была подготовлена база для поэтапного перехода на обновленное содержание школьного образования, приняты Государственные стандарты образования [49;183;184]. Особое внимание в программном документе было уделено необходимости внедрения механизмов профессионального развития педагогического сообщества республики, например, сделан акцент на развитие их исследовательской деятельности [155;156].

Следовательно, подготовленные в системе высшего образования будущие учителя призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций не только отечественного образования, но и мирового опыта. В связи с этим **объектом** нашего исследования является изучение процесса профессиональной подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях реализации обновленного содержания образования в Республике Казахстан.

Согласно последним научным исследованиям ученых в этом направлении, необходимо не только разработать новые требования к подготовке будущего учителя, но и создать условия для их последующей эффективной профессиональной деятельности в условиях изменяющегося содержания труда, что может быть особенно актуально в профильной школе [97; 117;159].

Более того, следует учитывать в этом плане так же состояние и качество деятельности учителей-практиков в целом по республике, поскольку изменяющаяся нормативно-правовая база в области образования предъявляет к его деятельности все новые требования [97;155]. Эти изменяющиеся требования так же не могли не учитываться нами в процессе подготовки будущих учителей в вузе.

С учетом специфических особенностей педагогической деятельности учителя и требований к профессиональной подготовке студентов, готовых работать в соответствии с техническими, программными и дидактическими

возможностями информационно-образовательной среды, способных осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с социально-экономическим заказом общества и требованиями нового ГОСО общего среднего образования, актуальным становится разработка новых педагогических моделей такой подготовки. А это, в свою очередь, делает актуальной и практически значимой профессиональную подготовку студентов на основе следующих методологических идей: синтеза деятельностного и компетентностного подходов в проектировании модели такой подготовки, демонстрации активной деятельностной позиции самими студентами в процессе приобретения ими опыта по решению профессиональных задач, использование ведущей роли сетевого общения для поддержания интеллектуального взаимодействия в целях взаимного обучения и обмена опытом и др.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки будущих учителей в республике и странах СНГ, нами было выявлено, что степень ее разработанности достаточно высока [59;63]. Например, хотелось бы привести наиболее распространенные, на наш взгляд, определения понятию *профессиональная подготовка*, которые даны исследователями в научной литературе. К примеру, Е.К. Дворянкина этот термин трактует как «совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии» [65]. С.К. Абильдина, Ж.Е. Сарсекеева предлагают, по нашему мнению, более широкое ее трактование, понимая под профессиональной подготовкой систему профессионального обучения, которая имеет своей целью, в первую очередь, ускоренное приобретение обучающимися таких навыков, которые необходимы им для выполнения определенной работы [84].

Следует отметить так же, что в психолого-педагогической литературе достаточно широко используется и термин «профессиональное становление» (И.С. Батракова [22], С.Г. Вершловский [39], Н.А. Дука [71], Т.В. Зеер [81],

Л.М. Митина [125], А.П. Тряпицына [188], Н.В. Чекалева [200], А.И. Щербаков [205] и др.).

В ходе изучения сущности данного термина, нами было обнаружено, что профессиональное становление может быть представлено двумя способами – как по временной последовательности ступеней, периодов, стадий развития, так и по структуре деятельности, в основе которой можно видеть совокупность способов и средств, следующих друг за другом и имеющих не временную, а целевую детерминацию.

В нашем исследовании, при разработке модели подготовки мы придерживаемся второго способа, поскольку для нас важно то, что становление профессиональной компетентности представлен исследователями не только как процесс овладения механизмами решения профессиональных задач, но и примерными моделями их решений (О.В. Воробьева, А.И. Мищенко, Н.В. Чекалева) [41].

По существу, данный термин «профессиональное становление» импонирует нам еще и потому, что становление будущего специалиста происходит в процессе профессиональной подготовки в вузе и этот процесс предполагает как временную последовательность периодов обучения, так и использование для этого различных способов и средств обучения. Однако, несмотря на достаточно высокую степень разработанности данного понятия в педагогической науке, имеется утверждение исследователей Р.Ш. Сыдыковой и З.Б. Ажибековой о том, что инновационная парадигма образования постоянно вносит коррективы в научный тезаурус в области педагогической науки, профессиональной и исследовательской деятельности педагога [180]. Соответственно, результатом данного процесса может и явиться пересмотр как отдельных позиций педагогической практики, так и профессиональной деятельности будущего учителя в новых условиях. Безусловно, что происходящие изменения не могут не находить своё отражение в работах учёных, исследующих проблемы подготовки учителя к различным актуальным

аспектам профессиональной деятельности , особо востребованных в новых условиях.

Так, например, по мнению многих ученых, психологов, социологов и других специалистов, «любого ребенка, находящегося на любом уровне развития, можно обучить учебному предмету, если обучение ведется должным образом» (Джером Брунер [36]). По мнению Брунера, все дети обладают природным любопытством и желанием уметь решать различные учебные задачи, если же задача, которую им предлагают, слишком трудна для них, им становится скучно. Очевидно именно поэтому учитель должен в своем преподавании и обучении исходить из того уровня развития ребенка, на котором он в данный момент находится. С учетом данной идеи его последователь Карл Роджерс, в свою очередь, предложил свою модель образования, которая сконцентрирована на потребностях личности. Результат, по его мнению, должен измеряться тем, что изменилось у обучаемого в развитии, при этом автор акцентирует наше внимание на том, что самодисциплина (саморегуляция) должна постепенно заменять внешнюю дисциплину (внешняя регуляция), в основе которой всегда лежит требование, принуждение взрослого. Обучаемый сам должен научиться оценивать уровень своей обученности и воспитанности, уметь собирать информацию от других членов группы и педагога, для того чтобы корректировать свои поступки и действия [94].

Как видим, предложенные выше определения, по нашему мнению, представляют собой способ решения проблем «извне», что, по образному выражению А.К. Абдиной, без подлинного преобразования человека ведёт лишь к его внешним изменениям [1], приспособлению к социуму без должной критической оценки. В этом плане нам ближе позиция Манхейма, выдвинувшим идею о том, что здесь может помочь только взаимозависимость деятельности и мышления, которая применит как внутреннюю, так и внешнюю саморегуляцию, постепенно связывая внешние преобразования, на которые влияет социум, с внутренним личностным преобразованием человека [113].

Только в этом случае, по мнению Н.К.Сергеева, от учителя можно ожидать эффективную педагогическую деятельность, в основе которой изменение ценностей и убеждений учителя, приоритетность личностно-развивающей функции в образовательной деятельности, осознание необходимости взаимодействия учителя с социумом и ситуацией жизнедеятельности воспитанников [168].

Таким образом, поскольку одним из преимуществ исследований Р.Ш. Сыдыковой и З.Б. Ажибековой является утверждение о том, что ценностные ориентации, являясь побудителем поведения человека, определяют и мотивацию его деятельности, мы, в ходе подготовки студентов, не могли не использовать данный тезис. Более того, они способствуют формированию их готовности как к осуществлению деятельности, так и поиску средств и подходов к ее осуществлению, поскольку являются основным фактором успешной деятельности будущего учителя [180].

Совершенно очевиден тот факт, что информация для развития интеллектуального потенциала извлекается из предметной области учебной дисциплины, на основе которой осуществляется совместная деятельность преподавателя и студентов. Поэтому в результате такой деятельности возможно прогнозирование развития их субъектности, обеспечивающей самоуправление становлением интеллектуального потенциала, достигаемого применением адекватных им технологий преподавания и обучения.

Таким образом, студенты могут постепенно обретать опыт сотрудничества в обучении, основанном на единых целях, и становятся субъектами саморазвития своего интеллектуального потенциала в учении. В ходе исследования мы обратили внимание на то, что на занятиях осуществляется развитие педагогического мышления и преподавателя, вызванная, на наш взгляд тем, что предметом обучения для него становится уже не информация по теме, а необходимость профессионального развития студента как субъекта метапознания. В результате и педагогическое мышление

студента постепенно обогащается профессионально-педагогическим понятийным аппаратом, изменением профессиональных ценностей.

Как было уже отмечено, в основе новых подходов в преподавании и обучении лежат конструктивистские представления о том, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными в классе из различных источников: от учителя, сверстников, из учебников [189]. По мнению сторонников конструктивистской теории, подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют успешному их усвоению, развитию их понимания, взаимодействию с уже имеющимися, поскольку обеспечивается поверхностное и краткосрочное запоминание. По нашему мнению, данная позиция не может не относиться и к процессу подготовки будущих учителей, поскольку научиться новым подходам в преподавании возможно, если они сами пройдут этот путь самообучения, «примерят» к себе будущий опыт и разовьют свою способность принимать решения по саморазвитию. Поэтому организационно-педагогические условия опытно-экспериментальной работы дадут возможность для постепенного погружения в обучающую среду и осмысление результатов собственной деятельности на практике. Очень важным аспектом деятельности будущего учителя, по нашему мнению, в этом случае, является стремление понять, как отдельными учениками постигается тема, понимать необходимость работы с учениками в целях улучшения или реконструкции их понимания содержания учебного предмета, а также осознание того, что отдельными учениками восприятие темы может происходить особым, уникальным способом. Понять, как это происходит, каким образом оказать ему психолого-педагогическую поддержку на уроке – основная задача практики и этому будущему учителю предстоит научиться в процессе своего обучения на всех этапах подготовки.

Таким образом, сущность понятия «подготовленность будущего учителя» к реализации новых подходов в преподавании и обучении мы можем трактовать на основе вышеизложенного *как целостное и структурно-*

функциональное новообразование, включающее в себя совокупность профессионально значимых качеств личности будущего учителя, проявляющееся в его потребности и способности реализовывать личностно и компетентностно-ориентированные подходы к преподаванию и обучению в системе внешних и внутренних связей «учитель-учащийся».

Наблюдения за деятельностью сертифицированных учителей на практике убедили нас в очередной раз в том, что ответственность за свое обучение ученик/студент начинает осознавать, если ему обеспечена безопасная и комфортная образовательная среда, к созданию которой должен быть подготовлен и сам будущий учитель [101].

Бесспорно, учитель может обеспечить возможности для обучения, предоставляет материалы и пр., но более важно, чтобы он содействовал тому, чтобы у самих учеников возникло желание действовать в целях развития собственного понимания учебного предмета.

Несомненно, есть все основания актуализировать дополнительно ещё одну, на наш взгляд, ключевую проблему подготовки будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования. Изучение идей конструктивистских теорий показало, что компетентным будущий учитель станет при наличии того, что Л.С. Шульман называл «тремя помощниками учителя»: наличие профессионального мышления, навыки владения стратегиями деятельности, сформированность профессиональных ценностей и убеждений [204]. Как видим, реализация новых подходов в преподавании и обучении становятся возможными не только при наличии этих помощников, но и зависят от них. Компетентный учитель может корректировать составные элементы преподавания с учетом того, что наиболее приемлемо в конкретной педагогической ситуации по отношению к учащимся, социуму и образовательным ресурсам. Качество же и степень успешности преподавания в значительной степени зависит от того, насколько учитель будет сам способен быстро адаптироваться к имеющимся условиям.

Итак, принимая все во внимание идею Л.С. Шульмана о трех помощниках, можно отметить, что качественное преподавание может быть представлено как симбиоз обучающихся, окружающей среды и возможностей преподавания и обучения [167, с.107]. Выдающийся ученый математик, мыслитель XX века Н.Н. Моисеев в свое время отмечал, что «человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей» [30, с.157-159].

Таким образом, идеи, обозначенные этими учеными, позволяют нам сделать следующие выводы: качественное преподавание, представляющее собой связь между множеством элементов в лице учителя, становится возможным при создании определенных условий, от которых он сам в равной степени будет зависим, а, значит, и создавать их будет с учетом реальности.

Итак, обозначенные приоритеты в определении качества преподавания позволяют увидеть направленность на подготовку таких учителей, которые:

- будут проявлять заботу и активно заниматься преподаванием и обучением; осознавать, что каждый ученик думает и знает как формировать свое понимание предмета; конструировать знания и практический опыт в контексте этих знаний; иметь уровень профессиональных знаний и понимание их содержания для обеспечения обратной связи, показывающей, как ученик прогрессирует по образовательной программе;

- знающих цели обучения и критерии успешности урока, осознающих, в какой степени они соответствуют этим критериям со своими учениками, и что делать для устранения пробела между имеющимися знаниями и осознанными учениками эталонами успешности, для которых так же важно видеть, куда двигаться дальше, как действовать и что делать в дальнейшем для улучшения практики;

- способных к совершенствованию на основе полученного импульса от одной идеи, синтезировать и пополнять и углублять не таким образом, чтобы ученики могли воспроизводить и самостоятельно формировать свои идеи.

Подобная ситуация – это не передача готовых знаний или идей, а построение самими учениками этих знаний и идей, что является принципиально важным.

Изучение стандартов нового поколения показывает, что они опираются на личностно-ориентированный подход, который, по мнению исследователей И.А. Сычевой, И.В. Арменковой, В.В. Нестеренко и др., не просто учит особенностей субъекта учения, а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта [12;133;181]. Безусловно, одно из важнейших требований к личностно-ориентированному обучению заключается в создании специальных условий, способствующих развитию познавательной активности каждого учащегося с учетом его индивидуальных (психических, интеллектуальных, креативных) и возрастных особенностей. Личностно-ориентированный подход так же способствует максимальному развитию способностей учащегося на основе соединения с теми методами и приемами обучения, которые позволят ему в условиях школьного образования научиться учиться [55;83]. В первую очередь, данный подход, по-нашему мнению, ориентирует на формирование ценностного отношения к обучающемуся, учитывает, что все внешние педагогические воздействия всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека, его психические и личностные свойства, ее активность. А это, в свою очередь, требует исследования условий социализации, изучение механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, ее интеграции в общество, с одновременной автономизацией от него [55;133].

Таким образом, все три подхода – системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный, отраженные в обновленном образовании образования, имеют некоторые общие характеристики: во-первых, позиция ребенка должна быть активной, что предполагает не только проявление внешней активности (например, во время уроков), но и внутренней, выражающейся в познавательном интересе к окружающей действительности и

самому себе; во-вторых, обучение на уроках непременно должно быть деятельностным (таблица 2.1).

Таблица 2.1. – Казахстан: Соответствие ключевых критериев оценивания продуктов учебной деятельности студентов (ГОСО-2012 [55]), слушателей КПК (Программа-2012 [156]) и требований к уровню подготовки обучающихся (ГОСО-2012, учебная программа) [85;203]

Ключевой критерий оценивания продуктов учебной деятельности студентов (ГОСО-2015)/слушателей (Программа-2012)	Аспект требования к уровню подготовки обучающихся (ГОСО-2012, учебная программа)
владение знанием и пониманием.	предметный
применение ...	системно-деятельностный
размышления о ...	личностный

Прежде всего, в таблице хотелось бы еще раз отметить общность методологических основ подготовки в вузовской образовательной программе, Программе курсов повышения квалификации учителей и в учебных программах школы [155;156;175;].

Особо актуальным, по нашему мнению, данное положение стало в связи с тем, что некоторые страны (Казахстан в том числе) в рейтинге ВЭФ «Исследование расхождений в навыках XXI века» находятся в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. По мнению экспертов, *уровень компетенций и личных характеристик* значительно ниже базовых навыков [87;92].

В целях преодоления указанных недостатков в республике законодательно отрегулирован поэтапный переход на обновленное содержание школьного образования [122;131;153; 183;184]. Как уже отмечалось в предыдущей главе, новые подходы в преподавании и обучении в казахстанском образовании рассматриваются с точки зрения социоконструктивистских теорий (Выготский, Л.С., Wood, К.) [43], [180]. Задачи, стоящие перед современным учительством сегодня, соответственно,

предполагают развитие способностей человека, стремление его к самообразованию, установление связей сотрудничества учителя и ученика с целью создания благоприятного эмоционального фона для решения воспитательных, образовательных задач. основополагающие идеи новых подходов в преподавании и обучении отражены в народной мудрости, гласящей: «Если тебе дали одну рыбку, ты будешь сыт один день, если две, то два дня, а если тебя научат ловить рыбку, ты будешь сыт всю жизнь».

Таким образом, все более очевиден тот факт, что сегодня стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечении успешности обучения учеников по-прежнему является учитель, рефлексивный практик (J.Strong, T.Ward) [5]. Несомненно, чтобы учить учащихся по-новому, учитель должен измениться сам, должно измениться его видение самого процесса планирования преподавания и обучения, а так же механизмы проектирования урока, форм работы, подходы к подбору методов и приемов обучения. Предполагается, что на уроках учителя должны реализовать идеи преподавания и обучения на основе диалога, поскольку важно учитывать, что диалог между учениками и учителем помогает учащимся самостоятельно формировать и развивать собственное мышление. Они учатся постепенно брать на себя ответственность за собственное обучение и могут продолжить обучение уже самостоятельно [195], в зоне своего потенциального развития по Л.Выготскому.

Следует отметить, что понятие же «рефлексивный практик» восходит из работ Джона Дьюи Дональда Шона [167,с.147]. Предполагает взгляд учителя на собственный опыт, связь с чувствами и внимание к используемым теориям, на которые он опирается, анализируя свое преподавание и обучение, а так же влечет за собой проектирование нового понимания профессиональной деятельности для обновления своих действий в меняющейся ситуации.

Таким образом, для большинства учителей, в соответствии с их образованием и профессиональной подготовкой, естественны размышления о своей работе, но принципиальным является обеспечение этого процесса

системностью и атмосферой сотрудничества с заинтересованными лицами, например, в сетевом сообществе, сообществе учителей своей школы и др.

2.2. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении как предмет научного исследования

Осуществление педагогической деятельности будущими учителями в рамках обновления содержания образования, безусловно, невозможно без специальной, научно-обоснованной подготовки, их готовности и потребности работать на более высоком профессиональном уровне (Е.В. Воронина [40, с.41], С.А. Жолдасбеков [76], А.Д. Райымкулова [163] и др.).

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей с учётом его роли в таком системном изменении как модернизация образования, в нашем представлении – целостный, сложный, поступательный процесс, требующий создания и соблюдения определённых условий для его реализации.

Поэтому **предметом** нашего исследования являются организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся общеобразовательных школ в рамках обновленного содержания общего среднего образования.

Согласно существующей классификации, педагогические условия подразделяются на мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные [22].

Исходя из рекомендаций ученых, мы в своем исследовании так же выделили организационно-педагогические условия, особенность которых определяется понятием «организация», трактуемой как «... совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого», приводящего к новообразованиям [71]. Следовательно, поиск организационных условий предполагает, в первую

очередь, установление структур, необходимых для того, чтобы проектировать, осуществлять и корректировать процесс, предназначенный для развития, формирования каких-либо характеристик процесса. К примеру, в философских исследованиях развитие определяется как процесс и результат целостной системы изменений [165].

В психолого-педагогической литературе так же имеется утверждение, что под развитием понимается процесс изменения в сознании и поведении личности (А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.) [205].

В свою очередь, процесс изменений включает качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление новых мотивов и интересов, устойчивых характеристик в психических состояниях человека, которые начинают положительно влиять на процесс обретения им новообразований и свойств личности. В исследованиях психологов отмечается так же, что одним из основных условий формирования новообразований в личности является включение человека в значимые для него деятельность и взаимоотношения [125, с.13], способствующих его самореализации.

Изучение особенностей моделирования в науке подвел нас к выводу о том, что в центре моделирования процесса подготовки студентов к реализации новых подходов в преподавании и обучении могут быть представлены условия, эффективность процесса, гарантируемого применением соответствующих технологий. Результат же является показателем этой эффективности и качества созданных условий и процесса, что нами и отражено в модели 2.1.

Итак, моделирование в образовании - это технологический процесс, учитывающий закономерности и принципы усвоения теоретических и практических знаний. Совершенно очевидно, что метод моделирования, в свою очередь, даёт возможность на основе тенденций и ключевых идей развития образования спроектировать его требующееся состояние. Общеизвестно, что к педагогическим условиям относятся, прежде всего, образовательные программы, сопровождаемые учебно-методическими комплексами. Это могут

быть учебные материалы (информационный массив), технологии обучения (тренинги, ролевые игры, кейс-ситуации), тестовые задания, система критериального оценивания и др. При проектировании процесса профессиональной подготовки и его реализации требуется применение форм и методов, адекватных целям, задачам и ожидаемым результатам подготовки специалистов.

Следует отметить, что Д. Боудом, Р. Грегором, Д. Уокером была предложена обобщенная модель обучения, основанная на учете собственного опыта обучаемого и состоящая из ряда этапов: 1- конкретный опыт обучаемого, роль обучающего же – в оказании помощи для фиксации происходящего; 2 - наблюдения и рефлексия, фиксация фактов и их интерпретация; 3 - абстрактные представления и понятия, выступающие гипотезами; 4 - экспериментирование, в ходе которого гипотезы подвергаются проверке и пересмотру [10;167;178]. Сегодняшние учителя отражают эти этапы в своем планировании уроков.

В этом случае не может не возрастать значимость личноно - развивающих подходов (личноно-ориентированный, аксиологический, субъектно-деятельностный, системно-структурный) и технологий, используемых в процессе профессионального становления будущих специалистов, ведь вузовское образование - это не столько передача знаний, умений и навыков, сколько их поиск и отбор, анализ, синтез, открытие, диалог.

Изучение теории показывает, что в личноно-развивающем обучении акцент делается на социальную активность обучаемого (А.Г. Асмолов [14], Е.В. Бондаревская [30], А.А. Вербицкий [37]), развитие его сознания (А.П. Алексеев [7], М. Мамардашвили [110] и др.), совершенствование навыков самоконтроля и самоорганизации. И.С. Якиманской сформулированы основные требования к дидактическому обеспечению личноно-ориентированного процесса. Согласно автору, учебный материал должен выявлять и опираться на субъективный опыт обучающегося, способствовать преобразованию имеющегося личного опыта и согласовываться с научным содержанием осуществляемой деятельности; более того, активно стимулировать студента к самоценной деятельности, что должно

обеспечивать ему возможность для самообразования, саморазвития, самовыражения, саморефлексии в ходе освоения знаниями [207].

Учет данного опыта научил нас тому, что еще одной характерной особенностью личностно-ориентированной формы обучения, по нашему мнению, является проекция на максимальное раскрытие сильных и слабых сторон учебно-познавательной деятельности обучающегося, а так же стимулирование и активизация в процессе подготовки, что и учитывалось нами при разработке педагогического эксперимента. Одной из особенностей новых подходов в преподавании и обучении, которые должны усвоить будущие учителя, является вовлечение студентов в ходе обучения в диалог. Этот подход позволяет студентам обобщить и систематизировать ранее изученный материал и установить связь знаний с жизненными фактами, что способствует профессионализации мотивов в становлении будущего учителя.

Личностно-ориентированный подход имеет для нас смысл и потому, что демонстрирует необходимость проявления и реализации мегатенденции гуманизации, заключающейся в создании активной образовательной среды и учёта индивидуальности личности в развитии и саморазвитии.

Важно так же отметить, что аксиологический подход определяет ценностную направленность процесса, ориентируя на формирование у будущего учителя системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как к человеку и профессионалу, так как в основе любого компонента общей и профессиональной культуры лежат ценности. Мы согласны с мнением М. Бахтина, считающего, что к новым ценностям в профессионально-педагогическом образовании, следует отнести так же саморазвитие, самообразование, самореализацию [23].

Имеется так же утверждение исследователей Н.С Аксеновой [4], А.Г Асмолова [14], В.Д. Брагиной [33], А.М. Гендина [45] и др. о том, что субъектно-деятельностный подход ориентирует процесс на перевод будущего учителя из объектной в субъектную позицию, развитие его личности как

субъекта, формирование у него способности рефлексии генезиса своих педагогических функций, самоуправлением своим развитием, обеспечивая тем самым претворение в жизнь его безусловного права активно выбирать и самостоятельно конструировать свою учебно-профессиональную и учебно-творческую деятельность, является условием становления и развития индивидуального стиля и субъектной позиции будущего учителя.

Системно-структурный подход, на который мы опираемся в исследовании, так же предусматривает рассмотрение процесса формирования исследуемой готовности как определённое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого единства. Свойства элементов могут зависеть от их принадлежности к данной системе, а свойства системы не могут быть сведены к свойствам её элементов и могут определяться не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами её структуры, а именно определённой упорядоченностью системы, взаимозависимости и взаимоподчинённости её элементов.

В качестве ведущих принципов, определяющих совокупность методов и способов решения исследовательских задач, нами были избраны принципы научности, единства взаимодействия объекта и субъекта, сознательности и творческой деятельности, системности и последовательности. К примеру, принцип научности предполагает ориентацию подготовки будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучения, на формирование у него концептуального видения мира и создание у него адекватного и реалистического образа. Несомненно, данное качество достигается определением содержания образования соответственно современному уровню развития педагогики и смежных с ней наук, а также вовлечением будущего учителя в поисковую, познавательную деятельность: перед будущим учителем ставится самостоятельная познавательная задача, решая которую он последовательно проходит через все этапы исследовательской деятельности. Принцип же сознательности и творческой активности обучаемых утверждает субъектность учителя в процессе подготовки. Активность личности, по своей

природе, социальна и субъектна, является интегрированным показателем её деятельностной сущности, может иметь репродуктивный или творческий характер.

Обучение, имеющее в своей основе педагогическое творчество, в отличие от репродуктивного учения, оставляющего невостребованным личностный потенциал учителя, творческое отношение к учебной деятельности, развивает, по нашему мнению, его способности сравнивать и объяснять явления, вскрывать причинно-следственные связи, высказывать предположения. Принцип единства взаимодействия объекта и субъекта управления в процессе подготовки, как определённая совокупность свойств и отношений, существует, несомненно, независимо от субъекта, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Как процесс специально организованного познания, подготовка будущего учителя, по нашему мнению, проявляется в единстве взаимодействия объекта и субъекта исследования, обеспечивая тем самым постоянное управление качественным развитием профессиональной подготовки. Согласно принципу системности и последовательности, подготовка будущего учителя рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединённых в единое целое, причём этот процесс должен проводиться строго последовательно, с соблюдением правила идти «от незнания к знанию, от неумения к умению». Принцип реализуется в научно обоснованном системном структурировании процесса подготовки учителя и планировании структурно-логических схем его прохождения [4;14]. В процессе подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении мы опирались на технологию модульного, проектного обучения, интерактивные технологии. Несомненно, что основная задача современных технологий обучения в вузе - повышение эффективности учебного процесса [95]. Совершенно очевидно, что их использование создает новые возможности для реализации дидактических принципов дифференциации обучения, положительно влияет на развитие познавательной деятельности студентов, их

творческой активности, сознательности, реализует условия перехода от обучения к самообразованию.

Бесспорен тот факт, что метод проектов - это способ организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определенного результата на занятии [64]. Метод проектов ориентирован, прежде всего, на развитие интереса, на творческую самореализацию личности, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы. Любое задание в рамках учебных целей по таксономии Блума уже является минипроектом, выполненным в группе обучающихся (ученики, студенты).

Таким образом, организационно-педагогические условия можно рассматривать как ряд составляющих компонентов педагогической системы, способствующих, во-первых, раскрытию потенциальных возможностей образовательного процесса вуза, и, во-вторых, эффективно воздействующих на результаты подготовки будущих специалистов, профессионализацию мотивов.

Следует отметить, что проблемой разработки систем педагогических процессов, структурных соотношений их компонентов, а также функциональных связей между ними в разное время занимались многие исследователи, в частности В.П. Беспалько [26], Ю.Б. Дроботенко [70], И.П. Подласый [160], Ю.Г. Татур [182], Н.Д. Хмель [198, с. 97-116], Л.К. Гребёнкина [59] и др. Согласно их представлениям, образовательный процесс является системой множества взаимосвязанных и функционирующих структурных компонентов, которые объединены единой образовательной целью развития личности. В качестве компонентов ими выделяются такие составляющие, как цель, задачи, содержание, средства, методы, приёмы, способы (педагогические технологии), задания и результат, при этом они отражаются практически в каждой модели.

Из представленных суждений, по нашему мнению, наиболее близкой по назначению и характеру предмета исследования является позиция Ю.Г. Татура

[182, с.14-21]. Помимо общепринятых компонентов - цели, содержания и результата, такие компоненты, как совокупный субъект (педагоги и обучающиеся) и образовательные технологии (принципы, методы, средства, формы), учитываемые нами при проектировании модели подготовки, Ю.Г. Татур систематизированы в отдельные подсистемы [182, с.18]. В нашем исследовании непосредственными субъектами образовательного процесса являются преподаватель вуза, студент, учитель школы, ученики. Причём, каждый из входящих в совокупный объект имеет свои, но согласованные объединённые цели, представленные в форме определённых результатов с разграничением функций и ролей, учитываемые в подготовке студентов. Как показывает наш опыт исследователя, в вузе происходит изменение организации форм подготовки. Внимание акцентируется на студентоцентрированное обучение, поиск новых подходов к преподаванию, способствующих реализации компетентностного подхода с выходом на результаты обучения.

Совершенно очевиден тот факт, что существует параллельная связь между социоконструктивистскими подходами к преподаванию и обучению учащихся в школе и студентоцентрированным обучением (далее СЦО). СЦО было предложено ещё Ф.Х. Хейвордом в 1905 году [126]. Получив дальнейшее развитие в работе Д. Дьюи (1956 г.), в 1980-е годы данная концепция была успешно трансформирована Карлом Роджерсом в теорию образования. Выделим некоторые важные элементы СЦО, способствующие профессиональному развитию и становлению будущего учителя - это упор на активное, а не пассивное обучение, акцент на критическом и аналитическом изучении, повышенная автономия студентов, взаимодействие студентов и преподавателей, рефлексивный подход к учебному процессу и др. [11, с.6].

Несомненно, что при формировании целей образовательных программ по подготовке будущего педагога, в первую очередь, учитываются потребности работодателей, компетенции и квалификация будущего специалиста [155]. Следует отметить, что в последние годы в вузе произошел постепенный переход образования по модульным рабочим учебным планам,

обеспечивающим возможность выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, проектирования им индивидуального образовательного маршрута.

Неоспорим так же тот факт, что понимание самой профессиональной подготовки будущих учителей представляется нами не только как процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, но и как процесс становления субъектного опыта будущих учителей, отражающий степень их ценностного принятия этих норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Изучение опыта преподавания в вузе убедило нас в том, что постепенно стал меняться характер взаимодействия преподавателя и студента – с формально-ролевого на конструктивно-межличностный, ориентированный, прежде всего, на организацию самостоятельной работы студентов на всех этапах его подготовки. Не могли не измениться так же ролевые позиции преподавателя, он перестает быть основным источником информации. Он начинает демонстрировать такие роли, как роль тренера, консультанта, тьютора, проектировщика учебных материалов. Этим самым подтверждается реализация студентоцентрированного подхода в процессе профессиональной подготовки, способствующего усилению ответственности, как преподавателя, так и студента за собственную подготовку к профессии.

Итак, в целом процесс подготовки будущих учителей к реализации новых подходов преподавания и обучения в условиях обновленного содержания общего среднего образования рассматривается нами как педагогическая система, состоящая из определённых структурно взаимосвязанных компонентов, особенность которых обусловлена его целью. Общеизвестно, что в системе «целеполагание - целеосуществление» цель выступает её системообразующим элементом [198, с.112; 182, с.15], а результат, в свою очередь, отражает изменения, ожидаемые в характере и содержании профессиональной деятельности подготовленного учителя.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что при системном подходе к обучению студентов на занятиях происходит взаимодействие систем образования - преподавания и учения - на базе предметной области учебной дисциплины, выраженной темой занятия. Это может привести к следующим результатам:

1. На занятии происходит усвоение информации по предметной области учебной дисциплины согласно прогнозируемым содержательно-образовательным целям занятия, которые выражены уровнями усвоения материала.

2. Студенты (и преподаватель) приобретают опыт субъектов учения (преподавания), моделирующих свою деятельность по целям и технологиям саморазвития, обеспечивая достижение результатов по общим целям синхронно взаимодействующих систем.

3. Происходит осознание того, что предметная область учебной дисциплины является не целью, а средством развития интеллектуального и профессионального потенциала обучающихся как субъектов.

Для определения основных условий подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного общего среднего образования, представим их в виде схемы как системы элементов, воспроизводящей её основные этапы, связи и функции (рис. 2.1.). На рисунке «Структурно-содержательная модель процесса подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении» представлена деятельность преподавателя как поддержка и сопровождение, а деятельность студента как исследование урока в действии.

Сопровождение (создание подмостков), по В.П. Бондаревскому [30], предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта студента, раскрытие способов его мышления, выстраивание траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных и профессиональных потребностей. Исследование же урока - это пошагово

развивающийся по спирали процесс, предполагающий этап сбора информации о качестве преподавания и обучения в серии уроков, анализ и интерпретация полученных данных в ходе наблюдения, опросов коллег, учащихся и других методов сбора данных с последующей их коррекцией. Вовлечение студентов в исследование урока позволяет им, опираясь на психолого-педагогические теории, предлагать решения дальнейшего совершенствования системы «учитель-ученик» (преподавание и учение), анализировать собственную практику преподавания и обучения в классе (рефлексивный практик).

В качестве методологических ориентиров мы опирались так же на совокупность научно-теоретических подходов, представляющих совокупность тех или иных принципов, определяющих образовательную стратегию (А.П. Тряпицына, С.А. Писарева и др.) [188]. Педагогические условия, связанные с конструированием комплекса объектов и обстоятельств процесса, обусловили модель, а педагогические условия, определяемые особенностями среды, в свою очередь, содержание, формы и методы формирования искомой подготовленности.

При подготовке студентов к реализации новых подходов в преподавании и обучении мы учитывали различные варианты подходов, предлагаемые рядом исследователей [197] и планировали этапы этой подготовки. Например, процессный подход это процесс, состоящий из непрерывной серии взаимосвязанных функций, предполагающих учет последовательности и взаимовлияния результатов освоения и успеваемости во времени по различным дисциплинам, логики формирования компетенций специалиста. К примеру, К. Девис отмечал, что различные виды деятельности остаются нераскрывшимися до тех пор, пока не приведены в действие рычаги мотивации и нет ориентации на поставленные цели [161]. Системный же подход при оценке обучения, реализуемый в подобных исследованиях, позволяет определить, что в качестве подсистем целесообразно оценивать учебную среду или комплекс дисциплин, необходимых для их освоения, индивидуальные особенности студента и социально-экономические условия, в которых происходит обучение [197].

Совершенно очевидно, что взаимодействие этих элементов системы и будет определять, по нашему мнению, динамичную систему индивидуальных свойств студента, которая может обуславливать продуктивность его учебной деятельности, скорость и качество овладения профессиональным опытом. Ситуационный подход тесно связан с системным - он является способом мышления о проблемах и их возможных решениях, не давая будущим учителям готового единого рецепта по управлению учебно-познавательной деятельностью ученика. Будущий учитель должен сам научиться увязывать причинно-следственные факторы, конкретные ситуации и конструировать способы, средства и приемы, вызывающие наименьший отрицательный эффект и приводящий его к принятию решений с наилучшим из возможных результатов [86; 147]. Итак, в рамках данного исследования с учетом указанных подходов процесс подготовки к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания осуществлялся поэтапно в табл. 2.2, в которых отражены перечисленные подходы.

Стимулирующе-мотивационный этап. Задачи: диагностика представлений, понятий, убеждений студентов о новых подходах к преподаванию и обучению ученика в условиях обновления содержания образования в школе, определение новообразований; проектирование целей дальнейшего их профессионального становления, развития и саморазвития.

На данном этапе профессиональное становление будущего учителя зависит от осознания убеждений и ценностных установок к профессиональной деятельности, мотивации к освоению нового опыта и решению по изменению его содержания. Как было отмечено, убеждение психологи трактуют как личное предрасположение к действию, а социологи отмечают его как основную ценность. При этом убеждения будущего учителя могут оказать большое влияние при формировании его установок, объясняющих принятие им педагогических решений, влияющих на действия в классе (убеждения→установка→решения→действия).

Таблица 2.2. – Основные механизмы, заложенные в содержании образовательной программы по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении

№	Цели	Подходы	Этапы	Новообразова ния
1	Формирование профессиональных убеждений и ценностных установок	Системный, ситуационный	Стимулирующе-мотивационный	«Я» - актуальное
2	Мотивация и стимулирование к освоению новых подходов к преподаванию и обучению	Процессный, системный	Операционно-деятельностный	«Я» - потенциальное
3	Развитие способности к саморазвитию и самообразованию	Системный, ситуационный	Контрольно-регулирующий	«Я» - перспективное
4	Оценка уровня подготовки к реализации новых подходов в преподавании и обучении	Процессный, системный, ситуационный	Оценочно-результативный	

Нам импонирует мнение Пажареса [149, с. 307], утверждавшего, что, при выборе стиля преподавания, убеждения учителя имеют большее влияние, чем его знания, поскольку убеждения в процессе обучения влияют на все, что он делает в классе. При этом, устойчивая уверенность в том, как должны преподаваться предметы, по его мнению, оказывает большее влияние на действия учителя в классе, чем методика или учебник.

Одним из предостережений ученого, на наш взгляд, является мнение о том, что традиционные убеждения могут ограничивать восприимчивость будущего учителя к новым идеям. Если студент видел образец учителя с «традиционным» стилем преподавания (передача готовых знаний) и пришел к убеждению, что желает помочь ученикам стать личностями с развитым критическим мышлением, то должен осознать, прежде всего, что ему самому



Рис. 2.1 – Структурно-содержательная модель подготовки будущих учителей к новым подходам в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования

необходимо иметь развитое критическое мышление и быть открытым для новых идей («Я» актуальное). На этом этапе, в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин, использовалась таксономия учебных целей по Б.Блуму, способствовавшего развитию критического мышления студентов. Например, по курсу «Педагогика» на педагогических специальностях (5В011900 Иностранный язык: два иностранных языка; 5В010200 Педагогика и методика начального обучения; 5В011300 Биология, 5В010900 Математика в процессе изучения темы «Личность как объект, субъект воспитания и факторы ее развития и формирования» для диагностики убеждений студентов использовались задания типа: Качества идеального ученика.

Цель: Сопоставление представлений будущих учителей о качествах ученика с представлениями учителей других стран. Для этого они должны индивидуально изучить качества идеального ученика, расположить их по степени важности, обсудить в группе свой вариант и предложить общее мнение группы. Сравнить свое представление о качестве хорошего ученика с мнениями учителей из других стран. Сделать выводы о совпадении или несовпадении своих выводов с мнениями зарубежных коллег.

Следует отметить, что в основе таких заданий коллаборативное обучение – образовательный подход к преподаванию и обучению, предполагающий совместную работу групп будущих учителей или учащихся при решении проблемы, выполнении задания или создании продукта. В основе коллаборативного обучения, по нашему мнению, лежит идея о том, что обучение по своему характеру – это социальная деятельность, в которой участники сотрудничают друг с другом, а процесс обучения (освоение учебного предмета) осуществляется посредством общения.

Конечно, существует множество подходов к коллаборативному обучению, которые должны освоить студенты. Например, обучение – это активный процесс, в котором обучающиеся усваивают информацию и соотносят новые знания со структурой предыдущих знаний; обучение

предусматривает вызов, дающий возможность обучающемуся вступать в активное взаимодействие со сверстниками, затем, обработать и обобщить информацию, не заучивая и бездумно повторяя ее и т.д. В условиях коллаборативного обучения перед обучающимися ставятся как социальные, так и эмоциональные задачи, поскольку они осваивают различные точки зрения и должны уметь формулировать и защищать свои идеи. Обучающиеся начинают создавать свои собственные уникальные понятийные рамки и учатся полагаться не только на мнения экспертов или понятия, представленные в учебнике, а имеют возможность общаться с другими, излагать и отстаивать свое собственное мнение.

Итак, кооперативная работа в группах осуществляется для того, чтобы развивать следующие аспекты в процессе преподавания и обучения учеников (таблица 2.3). Причины, обуславливающие проведение подобной кооперативной работы во время занятий в студенческих группах, вызваны, на наш взгляд, необходимостью в определении заданий в рамках, как было отмечено, учебных целей таксономии Блума, составлении плана занятия по изучаемой теме, распределении работы и ресурсов, контроля качества и темпа работы студентов.

Таблица 2.3 - Основные аспекты развития учеников в процессе преподавания и обучения

Социальные	Познавательные	Эмоциональные
научиться обмениваться опытом и идеями;	предлагать и обмениваться идеями об альтернативных способах работы;	опираться на знания и опыт отдельных членов группы;
находить способы совместного решения проблем;	развивать важные навыки и понимание содержания предмета, выдвигать идеи	обеспечивать благоприятную среду для выполнения сложных задач.
достигать более высоких групповых результатов.		

Особо следует отметить применение преподавателем стратегий

формативного оценивания при и после выполнения студентами учебных заданий, а так же рефлексия студентами результатов собственной деятельности в конце занятия и дальнейшая корректировка преподавателем своего плана. Совершенно очевиден тот факт, что демонстрация преподавателем образца преподавания и обучения студентов на занятии является своего рода образцом плана урока и для будущего учителя. Поскольку преподаватель демонстрирует в ходе своего занятия новые подходы к преподаванию и обучению, комментируя свои действия и акцентируя внимание на тех методологических основаниях, которые были в содержании занятия, то получается, что студенты уже во время этих занятий по психолого-педагогическим дисциплинам «примеряют» к себе будущую преподавательскую деятельность и особенности обучения на уроке в школе.

Степень освоения новых подходов в преподавании и обучении, понимание значимости их роли и соотнесение их со своими потребностями и возможностями (качествами и способностями) позволяет студенту, в итоге, определить свои профессиональные ценности и убеждения («Я» актуальное), а так же дальнейшие направления деятельности по самосовершенствованию и саморазвитию в будущей профессии.

Анализ эффективности деятельности студентов в процессе подготовки на этом этапе показывает, что психологические условия состоят в создании взаимно-уважительных отношений между преподавателями и студентами, которые мотивируют их к освоению учебного материала, способствуют преодолению внутренних барьеров и побуждают к обсуждению своего опыта [115]. Для создания безбарьерной среды на занятии во вводной части, подготовки студентов к обучению мы использовали различные стратегии.

Операционно-деятельностный этап.

Задачи: изучение нормативно-правовой базы обновленного содержания образования; отработка компетенций по разработке среднесрочных и краткосрочных планов уроков с учетом новых подходов к преподаванию и

обучению; демонстрация их в ходе педагогической практики.

В качестве основного инструмента на этом этапе будущими учителями используется исследование урока, основной целью которого является отработка навыков наблюдения за деятельностью учащихся с различной степенью успеваемости и мотивации на уроке. А так же вовлечение будущего учителя в процесс саморефлексивного исследования собственной практики в целях более углубленного понимания новых подходов в преподавании и обучении и дальнейшего самосовершенствования.

При планировании методики подготовки к реализации новых подходов к преподаванию и обучению нами использовались разные формы работы (индивидуальная, парная, групповая), формативное и суммативное оценивание. Разработанный вариативный курс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования» для студентов был профессиональной пробой, способствовавший адаптации к будущей профессии, формированию профессиональных убеждений. Ценность такой работы заключалась, по нашему мнению, в том, что шло осмысление ценностей новых подходов в преподавании и обучении в условиях новых ГОСО. Несомненно, что осмысление идей новых подходов к преподаванию и обучению содействовало профессиональному становлению будущих учителей.

В связи с тем, что в республике осуществлена массовая подготовка учителей к реализации обновленного содержания образования, в разработанной образовательной программе вариативного курса «Новые подходы в преподавании и обучении в условиях реализации обновленного содержания образования» были учтены особенности подготовки и повышения квалификации учителей-практиков республики.

Некоторые организационные формы, способы, приемы обучения и подготовки будущих учителей, применяемые нами на занятиях со студентами на этом этапе: работа в группах (парная, малая и большая группа), позволяет

обеспечить социальное взаимодействие, общение и решение проблемы, способствуя развитию профессиональных навыков студентов. Для обеспечения данной работы подбирались различные стратегии обучения студентов. Например, для объединения в группы использовались камушки, конфеты 5 цветов и т.д. Более того, им предлагается выбрать роли, которые они должны исполнять в ходе выполнения заданий по теме: организатор (отвечает за работу группы в целом); спикер (выступает перед группой с готовым решением своей группы); секретарь (записывает высказанные каждым идеи и предложения); критик (высказывает противоположную точку зрения, провоцирует возражения); часовщик (следит за временем обсуждения) и др. Безусловно, что ценность данных стратегий в том, что каждый из них оказывается вовлеченным в учебную деятельность и осознает значимость командной работы, общения и взаимодействия в малой группе, берет ответственность за собственное обучение, учится учиться.

- Консультирование студентов по вопросам преподавания и обучения, позволяет развивать у студентов чувство принадлежности и приобщения к будущей профессии, повышающее у них чувство собственного достоинства, важности осознания того, что с их мнением считаются и принимают.

Этот способ вовлечения учеников в собственное обучение очень важен, поэтому студенты постепенно осознают значимость консультаций, которые они сами будут проводить по своему предмету. Важно отметить так же, что будущие учителя начинают осознавать в ходе преподавания и обучения учащихся в классе, что дети ждут, что к ним будут относиться как ко «взрослым», что их мнение учитель уважает, каким бы оно не было. У ребенка есть возможность постепенно пересмотреть свои позиции, найти ошибки и исправить их. Как следствие, повышение успеваемости учеников по предмету в результате консультирования; перемены в отношениях учеников к обучению в школе и др.

- Развитие навыков визуализации (использование иллюстрации,

картинки) в обучении способствует освоению научных идей при использовании моделей и аналогий для изучения теории, объяснения определенного диапазона явлений и событий; использование моделей и аналогий позволит уменьшить барьеры в развитии понимания студентами/учениками ключевых научных понятий.

- Использование ИКТ являются значимым инструментом, помогающим как преподавателю, так и учителю, позволяя облегчить объяснение и обеспечить понимание обучающимися научных понятий. Более того, использование новых цифровых технологий позволяет совершенствовать процесс преподавания и обучения.

- Опора в подготовке будущих учителей на учебные цели по таксономии Б. Блума подразумевает так же развитие ключевых навыков опроса, аргументации и способности показывать готовность обосновывать и создавать порядок из жизненного опыта, критически оценивать идеи. При формулировании заданий для студентов по предметам психолого-педагогических дисциплин нами использовался конструктор ситуационных задач Л.С. Илюшина, созданной им на основе таксономии Блума [90]. Это своеобразный комплексный дидактический приём, позволяющий создавать собственный «дидактический текст» и с его помощью решать конкретные педагогические задачи, связанные с проектированием, сопровождением и оценкой достижений обучающихся. Под «дидактическим текстом» в данном случае понимается развёрнутое описание учебного задания, ориентированного на достижение обучающимися различных групп «предметных», «метапредметных» и «личностных» образовательных результатов. Следует отметить, что метапредметный подход, заложенный в содержании обновленного содержания образования в школе, позволяет изменить общую модель образования: «в переходе от цели как усвоения ЗУН к цели «учись учиться» [90]. Важность этого объясняется тем, что повышается значимость индивидуально - дифференцированного подхода в

обучении как способа развития мышления обучающихся и роста их учебной мотивации.

Данный комментарий разъясняет нам, что конструктор задач Л.С. Илюшина – это своеобразная «лестница» из 6 ступенек (ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), предполагающая постепенное «восхождение» обучающихся к усвоению знаний, причём усвоению не репродуктивному, а деятельностному. Важно отметить, что в конструкторе задач заложен разноуровневый подход к обучению. Апробируя и примеряя к себе данный конструктор на занятиях, студенты начинают осознавать важность их использования в процесса преподавания и обучения. При выполнении подобных заданий студентами реализуется концепция этого этапа «Я» потенциальное», то есть, у будущих учителей отрабатываются профессиональные компетенции, они погружаются в педагогическую ситуацию, анализируют ее, делают выводы, демонстрируют критерии и показатели, отраженные в модели подготовки в параграфе 2.2. к реализации новых подходов в преподавании и обучении.

Следует отметить так же, что данную таблицу мы использовали и на контрольно-регулирующем этапе во время педагогической практики в качестве одного из заданий. Студенты должны были заполнить «Проверочный лист развития учащегося» в ходе практики в своем классе и провести свое исследование с точки зрения возрастной и педагогической психологии, выявив, какие из видов саморегуляции западают и предложить рекомендации классному руководителю и родителям по их развитию.

Более того, во время подготовки презентаций по результатам педагогической практики студенты должны рассмотреть вопросы, которые помогут проанализировать и оценить им свою деятельность: «Какие доказательства саморегулирования Вы собрали: листы наблюдения, аудио и видео записи / цифровые фотографии /, примеры детских поделок и т.д.? Что дети на самом деле делали на уроке? Что они изучали? Что делали Вы? Что

Вы узнали о детях? Что Вы будете делать дальше?». Выполняя эти задания, студенты эффективно, на наш взгляд, начинают осваивать новые подходы в преподавании и обучении, осознают ценность выполнения продуктивных заданий для развития критического мышления учеников, видят, как можно определить степень усвоения учеником учебного предмета.

Следует отметить так же, что просмотр студентами видеосюжетов из реальной школьной жизни учеников на занятиях психолого-педагогических дисциплин, мы рассматриваем и как тренинг, и как кейс-технологию. Просмотр школьных сюжетов из опыта погружает студентов в реальную образовательную среду в классе, хоть и опосредовано, но дает возможность наблюдать за поведением, общением и взаимодействием участников процесса, увидеть в опыте учителя наличие или отсутствие новых подходов в преподавании и обучении, развивать свои профессиональные убеждения. В дополнение к этому, интеграция различных форм подготовки на занятиях позволяет нам достичь большей эффективности при подготовке студентов к освоению новых подходов к преподаванию и обучению.

Кейс-технологии, как отметили выше, предназначены для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у участников новых качеств и умений. К тому же главное их предназначение – в развитии способностей к переработке различных проблем и нахождении их решений, в отработке навыков работы с информацией. В действительности, для него характерна активизация студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание их достижений. Одним из преимуществ кейса, на наш взгляд, является то, что именно ощущение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, способствующего формированию устойчивой позитивной мотивации и наращиванию познавательной активности обучающихся.

Контрольно-регулирующий этап. На этом этапе идет наблюдение за

качеством реализации новых подходов к преподаванию и обучению учащихся в период прохождения педагогической практики. Особый акцент будет делаться на анализе среднесрочных и краткосрочных планов, разработанных будущими учителями. С этой целью используются диагностические инструменты (опросы, тесты, экспертная оценка и др.).

По результатам наблюдений будущими учителями выявляются проблемы в преподавании и обучении, они интерпретируются, затем им даются рекомендации по коррекции содержания краткосрочного плана урока.

Оценочно-результативный этап предполагал оценку уровня подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении. Для этого использовались защиты презентаций итогов педагогической практики, предлагались инструкции по их оформлению, в качестве обратной связи проводились интервью, опросы. Например, презентация должна состоять из 6 слайдов, на 1 слайде – цитата исследователя в рамках ключевой идеи нового подхода в преподавании и обучении, класс, предмет, ссылка на ГОСО, ТУП, цели, задачи и ожидаемые результаты. 2 слайд – вводная часть урока, 3-4 слайд – основная часть урока, 5 слайд – заключительный этап, 6 слайд – саморефлексия по улучшению своей практики преподавания и обучения в школе. Мы убеждены в том, что подготовка таких слайдов позволяет продемонстрировать студентом критерии и показатели подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и уровни профессионального мышления. Итоговым инструментом по оценке качества результативности серии уроков на практике может быть оценочный лист по планированию серии последовательных уроков, разработанный самими практикантами совместно с преподавателем с соответствующими критериями, баллами по каждому.

Таким образом, выявление, анализ и обоснование организационно-педагогических условий для подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования в вузе является одним из механизмов,

способствующих конкурентоспособности и востребованности специалистов на рынке труда.

Одним из основных критериев адекватности подобранных педагогических условий для подготовки, по нашему мнению, является реализация социального заказа общества (профстандарт «Педагог»), что способствует обогащению опыта и преподавателя вуза в процессе профессиональной подготовки к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования.

Таким образом, представленная система педагогических условий, определяемых особенностями среды, а также сформулированные ранее, связанные с конструированием комплекса объектов и обстоятельств процесса составляют комплекс необходимых, но, по нашему мнению, достаточных для подготовки будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного общего среднего образования. Это даёт нам возможность перейти к экспериментальной проверке исследуемой готовности, чему посвящены следующие разделы исследования.

2.3. Методология и методы исследования подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся

Анализ литературы, посвященной методологии педагогических исследований, показывает, что она включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики [17]. Например, исследователь В.И. Журавлев в состав методологии вводит социальные цели, гносеологические и теоретические положения философии, понятийный фонд науки, методы педагогических исследований, принципы и методы педагогического прогнозирования, методы преобразования педагогической действительности, принципы анализа педагогических явлений и процессов, а так же показатели и критерии их

оценки [78 с. 125-128]. Важность данных исследований, на наш взгляд, в том, что указанные аспекты методологии, при моделировании процесса подготовки будущих учителей, мы можем отразить в своем исследовании.

Кроме того, методологическая деятельность так же способствует преодолению внутренней и внешней частичности деятельности, что особенно важно при подготовке будущих учителей. Согласно последним научным исследованиям (В.В. Краевский [102], Л.В. Левчук, В.И. Мареев [106], Ж.М. Мамерханова [111] и др.), ориентация на усвоение логически завершенного, «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей чревато тем, что может привести к формированию у них потребительского отношения как к науке, так и к своей будущей профессиональной деятельности [102; 106; 111].

Несомненно, что одним из важных методологических требований науки является определение методов исследования, которые представляют собой способы достижения цели и задач исследования. В рамках нашего исследования, для выявления у будущих учителей понятий и представлений о новых подходах к преподаванию и обучению в условиях обновления содержания общего среднего образования и видения своей роли в нем, был использован комплекс таких методов исследования, как опрос, анкетирование, метод математической статистики [182]; метод незаконченных предложений [77]; метод ранговых оценок личностных качеств учителя [103]; определение качества профессиональных установок педагога (вариант И.П. Волкова, Н.Ю. Хрящёвой, А.Ю. Шалыто на основе метода Ф. Фидлера) [93]; метод определения профессиональной позиции педагога (модификация Л.И. Маркиной, И.В. Волковой на основе инвариантов С. Френе) [93, с.39]; тест оценки коммуникативных умений (Л.М. Митина) [125]; тестовые задания с вопросами разного типа (П 4). Контингент участников эксперимента состоял из 199 студентов групп специальности «Образование» Жезказганского университета им.О.А.Байконурова. Объем выборочной совокупности контингента

участников эксперимента был нами рассчитан четырьмя способами: по изменению дисперсии, по таблицам достаточно больших чисел и номограммам больших чисел, эмпирически по среднему квадратичному отклонению и по формулам математической статистики.

В нашем исследовании мы отдаем предпочтение последнему способу. Число студентов, охваченных экспериментом правильно репрезентовало их генеральную совокупность. Объем выборки был точно определен по отношению к генеральной совокупности по следующей формуле (2.1):

$$n = \frac{t^2 \cdot w \cdot (1-w) \cdot N}{N \cdot \Delta^2 + t^2 \cdot w \cdot (1-w)} \quad (2.1)$$

где: n - объем выборки; w - выборочная доля единиц исследуемого явления; N - объем генеральной совокупности; Δ - предельная ошибка выборки, показывающая точность данной выборки с определенной вероятностью, которая обусловлена величиной коэффициента значимости.

При $t=2$ вероятность того или иного отклонения выборочной доли исследуемого признака от генеральной совокупности равняется приблизительно 5%. При отсутствии сведений о выборочной доле в определении численного значения n обычно принимают значение максимального выражения $w \cdot (1-w)$, которое равно 0,25 (при $w = 0,5$ и $1-w = 0,5$). В нашем исследовании $N=396$, что было установлено по статистическим данным студентов ЖезУ им. О.А.Байконурова. Подставив все данные значения в формулу (2.2), мы получили:

$$n = \frac{4 \cdot 0,5(1-0,5) \cdot 396}{396 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,5(1-0,5)} = 199 \quad (2.2)$$

Следовательно, для нашего эксперимента достаточным количеством участников является 199 студентов (см.табл. 2.4.).

В рамках констатирующего эксперимента, для определения уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента, выраженного критерием направленность интереса к новым подходам в преподавании и обучении, профессиональной позиции, нами были использованы следующие

методы исследования (метод незаконченных предложений; метод ранговых оценок личностных качеств учителя; метод определения качеств профессиональных установок педагога; метод определения профессиональной позиции педагога; тест оценки коммуникативных умений и др.).

Таблица 2.4. – Контингент участников эксперимента: студенты ЖезУ им. О.А.Байконурова

Специальности, шифр специальности	Количество студентов		
	эксп. гр. (ЭГ)	контр. гр. (КГ)	всего
5В010200 «Педагогика и методика начального обучения	11	13	24
5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка»	19	22	41
5В011300 «Биология»	40	42	82
5В010900 «Математика»	2	26	52
Всего:	96	103	199

Для определения уровня сформированности содержательного компонента, определяемого нами с помощью критерия знание новых подходов в теории и практике преподавания и обучения, были применены разработанные нами тестовые задания к спецкурсу «Новые подходы в преподавании и обучении», а также такие методы педагогических исследований, как беседа, наблюдение, изучение и анализ продуктов учебной и профессиональной деятельности студентов.

Для определения уровня сформированности процессуального компонента исследуемой подготовленности, согласно критерию «владение комплексом необходимых и достаточных умений и способов деятельности, обеспечивающих реализацию новых подходов к преподаванию и обучению», нами изучались и анализировались содержание учебно-методических комплексов к учебным программам общего среднего образования, продукты профессиональной и учебной деятельности студентов, учителей, детей,

велись наблюдения, проводились соответствующие беседы.

Уровень первого показателя ценностно-мотивационного компонента – изменение взгляда на характер профессиональной деятельности будущего учителя определялся с помощью анкеты «Учитель новой школы», а также метода «Незаконченные предложения».

Выявляя наличие интереса к профессионально-педагогической деятельности у будущих педагогов, на вопрос анкеты «Учитель новой школы» испытуемым было предложено выбрать один ответ из пяти предложенных на вопрос: «Согласно Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2016–2019 годы модернизация казахстанского образования, переход к обновленному содержанию образованию в качестве ведущей идеи выдвигает в оценке достижения результатов обучения переход от «знаниецентризма», «ЗУН»-ов к «компетентности» обучающихся - умению самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества. Считаете ли Вы, что обновленное содержание образования приведёт к изменению вашей профессиональной позиции, взглядов и установок?»

Ответы на вопрос распределились следующим образом: «безусловно, да» – 23,7%; «да» – 37,3%; «пожалуй, да» – 32,2%; «нет» – 6,8%; «безусловно, нет» – 0%.

На основании полученных данных вычислялся средний индекс осознания изменений профессиональной деятельности $I_{ос}$ по формуле 2.3:

$$I_{ос} = \frac{A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}, \quad (2.3)$$

где А – количество респондентов, безусловно осознающих изменения;

В – количество респондентов, осознающих изменения;

С – количество респондентов, осознающих изменения неопределённо;

Д – количество респондентов, не осознаю их изменения;

Е – количество респондентов, безусловно, не осознающих

изменения;
N – число респондентов.

Таким образом, средний индекс осознания будущим учителем изменения профессиональной позиции, взглядов и установок в контексте обновления содержания образования, характера профессиональной деятельности опрошенных составил $I_{ос.об.} = 0,390$

Как видим, величина полученного индекса достаточно невысока, что может свидетельствовать, по нашему мнению, о недостаточном уровне осознания испытуемыми ожидаемых изменений характера их профессиональной деятельности, обусловленных сменой ведущих подходов к преподаванию и обучению в контексте обновления содержания образования.

Метод «Незаконченные предложения» как метод исследования мотивации личности достаточно хорошо известен. Он даёт возможность изучить не только представления о существующей системе, условиях существования в ней людей, но и получить информацию о проявлении ими каких-то моделей своего поведения, их неординарные мнения о происходящем, что является, по нашему мнению, одним из его основных преимуществ. Испытуемым была предложена группа незаконченных предложений, характеризующих их отношение к новым подходам в преподавании и обучении, осознание сущности, характера обновленного содержания образования: «Будущее среднего образования мне кажется...», «Надеюсь, обновленное содержание образования...», «Когда школа перейдёт на обновленное содержание обучения, я...», «От 12-летки ожидаю...», «Если бы я был министром образования ...». Каждому продолжению предложения давалась количественная характеристика, определяющая это отношение как положительное (от 1 до 2), как отрицательное (от -2 до -1) или безразличное (0). Примечательно, что 43,5% опрошенных респондентов оставили незаконченным предложение «Когда школа полностью перейдёт на обновленное содержание обучения, я ...». На вопрос, заданный в ходе беседы будущим учителям, почему они не продолжили это предложение, были

получены ответы: «Очень много информации об обновленке, но нет чёткости, определённости, вопросов больше, чем ответов»; «А нужно ли это вообще?»; «Помогут ли новые подходы в преподавании и обучении научиться учиться?», «Я не понимаю вообще, что это такое обновленка».

Значительная часть респондентов – 76,1%, продемонстрировали критический уровень рассматриваемого показателя. В их представлении развитие общего среднего образования будет осуществляться за счёт финансирования существующей системы. 23,9% - показали допустимый уровень, предположив, что изменения возможны благодаря качественной подготовке студентов и учителей, что дает основание утверждать, у испытуемых имеется нечеткое представление об обновленном образовании.

Итак, полученные данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что 76,1 % опрошиваемых оценивают свою подготовку к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях нового ГОСО, как недостаточную в теоретическом аспекте и 97% - в практическом.

Следует отметить, что критическая самооценка будущих учителей подтверждается результатами, полученными в ходе выполнения ими заданий по выявлению уровня содержательного компонента подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении при планировании серии уроков. Например, более 90% опрошенных студентов не смогли в достаточной мере раскрыть содержание таких понятий: новые подходы в преподавании и обучении, обновленное содержание образования, научиться учиться, таксономия учебных целей Блума и др. Так же более 96% опрошенных студентов не имеют полных представлений о сущности долгосрочного и среднесрочного планирования уроков. Для подтверждения результатов соцопроса использовались анкеты, позволяющие выявить состояние подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении (П 5) и тестовые задания (см. П 4). Ни один из участников эксперимента (100%) не смог ответить на предложенные

вопросы анкеты и тестов. Для выявления уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента искомой подготовки так же использовались методы наблюдения, анкетирования, методы математической статистики. Ведущим критерием данного компонента является направленность интереса студентов к новым подходам в преподавании и обучении.

Выявляя наличие интереса у испытуемых к использованию новых подходов в преподавании и обучении, мы пришли к выводу, что в показателях наблюдаются позитивные изменения (таблица 2.5). Следовательно, можно предположить, что изучение специфики будущей профессиональной деятельности в ходе изучения дисциплин позволило им увидеть свои сильные и слабые стороны будущей деятельности. Для ранжирования профессионально значимых убеждений, отражающих ценностные отношения к педагогической деятельности, необходимых будущему учителю, респонденты, согласно своим предпочтениям, каждому убеждению присваивали определённый ранг (П 6).

Таблица 2.5. – Распределение испытуемых по уровням осознания изменения взгляда на характер профессиональной деятельности (в %)

Уровень	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Осознание изменений профессиональной позиции, взглядов и установок	6,8	6	23,7	22	69,5	67
Отношение к будущему общему среднему образованию в контексте обновления содержания образования	3,1	2,9	10,7	10	86,2	80,2
Средний показатель	4,95	4,58	29,05	28	77,8	76,5

Полученные результаты сравнивались с разработанным нами «эталоном» – упорядоченным перечнем профессиональных убеждений учителя, востребованных личностно и компетентностно-ориентированным

образованием согласно списку (приведены 10 утверждений, отражающих показатели направленности интереса и профессиональной позиции к реализации новых подходов в преподавании и обучении) (см.П 6).

Проведенное ранжирование показало, что основные позиции 2;6;9 оценены респондентами как не определяющими характер педагогического взаимодействия. Невостребованным (7 ранг) предстало убеждение о том, что выполнение рефлексивного исследования и данные анализа по оценке эффективности школьной работы являются важным оценивающим фактором роли учителя. В этом случае, понимание респондентами значимости и необходимости субъект-субъектных взаимоотношений в процессе преподавания и обучения представить достаточно затруднительно. Это подтверждает коэффициент ранговой корреляции Спирмена, r_s между парой групп иерархий признаков составил r_s , уч.= $-0,58$, т.е. связь обратную умеренную.

Важность данного исследования, по нашему мнению, еще и в том, что отрицательное значение коэффициента ранговой корреляции свидетельствует о доминировании в установках респондентов убеждений, присущих авторитарному стилю в преподавании и обучении и являющихся составной «знаниецентристского» подхода к обучению. Испытуемые не в достаточной степени осознают значимость проектирования в преподавании и обучении равноправных взаимоотношений с учащимися и признание их права на самостоятельность, соответственно, игнорируют его, поскольку им не известны основные механизмы и методологическая основа такого проектирования.

Понимание ценности демонстрации учителем уважения и поддержки у ученика чувства собственного достоинства на уроке у студентов на входе в эксперимент так же не сформировано. Для этого использовалась методика Л.М.Митиной «Оценка коммуникативных умений» [125]. Тест даёт возможность не только оценить будущего учителя как собеседника, определить его сильные и слабые стороны, но и выявить умение установить

дружескую атмосферу, стремление понять проблемы собеседника и т.д. Считаем, что именно коммуникативные умения являются одним из определяющих факторов при построении диалога с учащимися, поскольку эти способности учителя в дальнейшем способствуют развитию критического мышления учеников. Результаты перекликаются с полученными и приведёнными выше результатами исследований: 54,8% демонстрируют критический уровень проявления исследуемого качества.

Значительный удельный вес будущих учителей, пребывающих на этом уровне, есть тот потенциал, который позволит обеспечить условия для перехода на оптимальный уровень коммуникативных умений, что и является одной из задач настоящей экспериментальной работы. Совокупные данные по второму показателю ценностно-мотивационного компонента отображены, соответственно, в таблицах 2.6 и 2.7.

На основании табличных данных можно предположить, что у испытуемых имеется общее представление об основных механизмах развития степени понимания учеником содержания предмета для применения полученных знаний в жизненных ситуациях. Как уже отмечалось, для определения состояния уровня сформированности содержательного компонента, определяемого нами с помощью критерия «знание теории и методологии новых подходов к преподаванию и обучению», были применены разработанные нами тестовые задания к курсу «Новые подходы в преподавании и обучении» (см. П 4), а также такие методы педагогических исследований, как беседа, наблюдение, изучение и анализ продуктов учебной и профессиональной деятельности и др.

Таблица 2.6 – Распределение испытуемых по уровням проявления стремления к реализации ценностно-мотивационного компонента к преподаванию и обучению (в %)

Уровень	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Профессиональная позиция						

будущего учителя	3,4	3,1	12,3	11,5	84,3	83,1
Коммуникативные умения	12,0	11,2	15	14,4	14,8	13,9
Среднее значение	9,3	9	12,2	11,9	78,5	77,4

Тестирование показало, что только 3% студентов ответили на 10 вопросов теста категории «А», на вопросы категории «В» – ни один. Тесты категории «А» отражали общепедагогические и общепсихологические вопросы, знакомые им по психолого-педагогическим дисциплинам, поэтому некоторые студенты сумели ответить на них.

Таблица 2.7 – Распределение испытуемых по уровням сформированности личностно-ориентированного компонента готовности к реализации обновленного содержания общего среднего образования (в %)

Уровень	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Изменение взгляда учителя на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания обучения	18,0	17	72,8	70,6	9,2	9
Ценностное отношение к учащемуся в преподавании и обучении как к субъекту образовательного процесса	8,1	7,9	77,7	76	14,2	13,9
Стремление к реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании и обучении	9,3	8,9	78,5	77,4	12,2	12
Средний показатель	11,8	10,5	76,3	76	11,9	11

Ответы на категорию вопросов «В» требовали размышлений и сопоставлений, поэтому стереотипы в мышлении отразились в неправильном выборе ответов. При заполнении таблицы наблюдения на уроке, студенты так же затруднялись в подборе примеров, свидетельствовавших о том, как учитель обеспечивает непринужденную атмосферу на уроке, какие методы для этого использует, или каким образом способствует развитию взаимоуважения учеников во время совместной работы, или же каким образом поддерживает уверенность учащихся в себе в ходе учения и др.

Можно предположить, что испытуемые пока не имели представления об особенностях новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования, они опирались на свой прошлый опыт, ЗУНовский. Основные вопросы «как» и «почему», заложенные в этих подходах, у них вызывали затруднения, поскольку навыки обоснования своего выбора педагогического решения с опорой на социоконструктивистские теории авторов пока не сформированы.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента сформированность у респондентов содержательного компонента исследуемой подготовки в виде высокого уровня знаний и представлений о сущности планировании серии уроков с учетом новых подходов в преподавании и обучении так же не показали (см. таблицу 2.8). Уровень сформированности процессуального компонента исследуемой подготовленности, согласно критерию «владение комплексом умений и навыков по планирования среднесрочных и краткосрочных планов, обеспечивающих реализацию обновленного содержания образования» представлен в таблице 2.9.

Таблица 2.8. – Распределение испытуемых по уровням сформированности содержательного компонента исследуемой подготовки (%)

Показатели/Уровни	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Знание социоконструктивистских теорий и их влияния на качество преподавания и обучения	-	-	3,9	2	96,1	98
Знание особенностей обновленного содержания обучения	-	-	32,9	32	67,1	68
Знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования	-	-	44,6	42,1	55,4	57,9
Знание-понимание особенностей планирования серии уроков с учетом новых подходов в	-	-	38,7	37,3	61,3	62,7

преподавании и обучении						
Знание механизмов использования доказательств/результатов исследования при планировании серии уроков	-	-	43,9	42,8	56,1	57,2
Средний показатель	-	-	41,2	40,3	58,8	45,6

Так же изучался и анализировался учебно-методический комплекс обновленного содержания обучения (типовые учебные программы, методические инструктивные письма и др.), продукты учебной деятельности испытуемых. С ними проводились беседы, опросы, выявлялось их мнение о видении будущей своей профессиональной деятельности и ее эффективности в современной школе. Определялась социокультурная обусловленность изменений в профессиональной деятельности будущего учителя в рамках созданных организационно-педагогических условий для подготовки [99; 151; 169].

Таблица 2.9. – Распределение испытуемых по уровням сформированности процессуального компонента исследуемой подготовки (%)

Показатели/Уровни	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений	-	-	23,9	23,4	76,1	75,6
Умения и навыки по планированию среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования	-	-	45,3	40,9	54,7	59,1
Умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-	-	-	38,6	42,1	61,4	57,9

методических средств в преподавании и обучении						
Умение использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся	-	-	39,3	37,3	60,7	62,7
Средний показатель	-	-	42,5	42,8	52,0	57,2

Полученные результаты подвергались перепроверке в ходе наблюдений, бесед, изучения и анализа продуктов профессиональной и учебной деятельности испытуемых в период первой учебной практики, сопоставления и обобщения независимых характеристик и др. Объективную интерпретацию результатов измерений позволили дать также методы математической статистики.

При обчёте полученных количественных показателей нами был использован закон Лапласа-Гаусса о распределении «Случайных величин» [135]. В соответствии с законом соотношение количественной и качественной оценки в обобщённом виде предполагает соотношение по уровням: число наличествующих признаков от 0% до 30% (от общего объёма признаков) соответствует критическому, от 31% до 69% - допустимому, от 70% до 100% - оптимальному уровню подготовленности.

Таким образом, результаты анализа состояния подготовленности студентов показали, что наблюдается существенное несоответствие между потребностями будущих учителей быть готовыми к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования и реальным уровнем подготовленности к осуществлению этой деятельности. Следовательно, профессиональное развитие будущих учителей как обязательное условие успешной модернизации отечественного образования актуализирует проблему научно-теоретического и методического обеспечения их профессиональной подготовки [63;84].

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В данной главе описаны подходы к проблеме разработки модели профессиональной подготовки будущих учителей в изменяющихся социально-экономических условиях. В первую очередь, дан сравнительный анализ состояния подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования в странах дальнего и ближнего зарубежья. Сделаны выводы о причинах необходимости введения в систему общего среднего образования новых общеобразовательных стандартов, учебных программ и учебников нового поколения. Отмечена необходимость ориентации в вузовском вариативном и инвариантном компонентах на содержание профессионального стандарта «Педагог», который может повысить интерес и увеличить ответственность будущих учителей за результаты своей педагогической деятельности.

В содержании главы так же отмечена связь между социоконструктивистскими подходами к преподаванию и обучению учащихся в школе и студентоцентрированным обучением, в основе которых удовлетворение потребностей обучающихся, вовлечение их в самостоятельное обучение и исследовательскую деятельность.

Структурно-содержательная модель процесса подготовки будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования отражает подходы в теории и практике и сущность профессионального становления, критерии, показатели и уровни подготовленности к профессиональной деятельности. Принимая во внимание всю информацию по заявленной теме исследования, мы уточнили сущность понятия «новые подходы в преподавании и обучении» которое мы понимаем как механизмы, поддерживающие и выравнивающие возможности каждого

ученика на основе персонализации обучения на уроке, итогом которого является оптимальное развитие индивидуальных способностей и учебно-познавательной мотивации. Так же сформулировано понятие *подготовленность будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении*, трактуемая нами как профессиональное новообразование, включающее в себя совокупность педагогических приемов, способов деятельности, направленных на развитие ключевых компетенций ученика в системе внешних и внутренних связей «учитель-учащийся» (рефлексивный практик). Нами обоснована система измерителей результатов подготовки будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении. Она состоит из ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов. Также определены характеристики уровней подготовленности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования. Подобраны методы исследования для определения уровня подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновления содержания образования.

Изучены и обоснованы организационно-педагогические условия профессиональной подготовки в вузе как системы, предполагающей научно-методическое сопровождение во взаимосвязи целей, задач, принципов, содержания и методов, способствующих формированию профессиональных новообразований. Обоснована необходимость сопровождения профессиональной подготовки и становления, направленного на выявление и использование субъектного опыта студента, раскрытие способов его мышления, выстраивание траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных и профессиональных потребностей, способствующих повышению уровня его адаптации к будущей профессии и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Содержание, формы и методы подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в образовательном процессе

Основное содержание *диагностического этапа* экспериментальной работы составили обсуждение результатов диагностики исходного состояния подготовленности испытуемых к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновления содержания общего среднего образования, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Преобразующий этап, основной по времени и объёму работы по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в рамках новых ГОСО, осуществлялся нами поэтапно, в соответствии с разворачивающейся логикой и общепринятым алгоритмом комплексного исследования.

Важно отметить, что анализ образовательных стандартов, типовых учебных планов педагогических специальностей, учебных программ позволил выделить нам те дисциплины, которые в наибольшей степени, на наш взгляд, способствуют формированию профессиональных компетенций, необходимых для реализации новых подходов к преподаванию и обучению. Несомненно, ожидаемый переход системы образования на реализацию личностно-ориентированного подхода в условиях обновленного содержания образования предполагает иные формы и методы не только обучения, но и педагогического взаимодействия с обучающимися на всех уровнях.

Перечень данных дисциплин на примере четырех специальностей в Жезказганском университете им. О.А.Байконурова 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения», 5В011300 «Биология», 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», 5В010900 «Математика» приведен в приложении 7.

Табличные данные свидетельствуют о том, что перечень учебных дисциплин на этих специальностях существенно не отличается. Общеизвестно, что цель учебной дисциплины вуза – профессиональная подготовка педагога, способного использовать полученные в вузе знания для самостоятельного осмысления педагогических явлений и проектирование на этой основе собственной практики преподавания и обучения [70;176].

Поэтому следующим этапом нашей работы по выявлению возможностей образовательного процесса вуза в подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении школьников явился анализ содержания типовых и учебных программ по данным учебным дисциплинам. Цель этой работы - определение того, насколько содержание этих дисциплин способствует формированию и развитию профессионально значимых компетенций, необходимых будущим учителям при реализации преподавания и обучения в условиях обновленного содержания общего среднего образования.

Как показал анализ программ учебных дисциплин и педагогических практик в университете, в их содержании так же недостаточно, на наш взгляд, отражены новые подходы в области технологий обучения и развития учеников. Более того, они существенно ограничены реализацией информационной функции и без должного внимания, по нашему мнению, остается ценностно-мотивационный компонент, в основе которого направленность интереса к новым подходам в преподавании и обучении и формирование профессиональных убеждений.

Изучение студентами содержания общеобразовательных дисциплин (философия, политология и др.) в определенной мере, на наш взгляд, может способствовать формированию личностно-смысловых образований и выработке профессиональной позиции, дает методологию познания особенностей технократической и гуманитарной парадигмы образования, а так же способствуют, по нашему мнению, формированию понимания роли личности как активного субъекта социально-экономических преобразований.

Социально-гуманитарные дисциплины так же способствуют профессионализации мотивов студентов, формированию системы ценностно-смысловых образований, вооружают их методами научного метапознания и управления социально-педагогическими явлениями, могут содействовать осознанию студентами специфики будущей профессиональной деятельности.

Значительными возможностями, на наш взгляд, в этом плане обладают базовые и профилирующие дисциплины. Например, учебные дисциплины «Психология», «Психология и развитие человека», «Педагогическая психология» дают представления о специфике развития психики человека, его психических процессов, психических состояний и свойств с учетом половозрастных и других особенностей, могут объяснить причины низкой успеваемости и мотивации учеников к обучению. Они имеют так же возможность с научной точки зрения обосновать причины не успешности в педагогической деятельности, способствуя тем самым профессионализации мотивов студентов и могут стимулировать профессионально-личностное становление будущего учителя. Главные ценностные ориентиры данных курсов - это человек как ценность, как индивид, личность, индивидуальность, субъект деятельности; механизмы преодоления психологических барьеров, комфортная зона, психологическая поддержка и сопровождение обучения, развитие в зоне ближайшего развития, активные методы обучения и др.

Ведущим в системе общепедагогической подготовки будущих учителей, на наш взгляд, являются курсы «Педагогика», «Методика преподавания» и курсы по выбору. В связи с содержанием отправных положений, изложенных в данных программах, в структуре педагогической подготовки будущего учителя прослеживается освоение идей и опыта в педагогической деятельности как в мировой, так и в отечественной педагогической теории и практике. При изучении, например, темы «Личность педагога и его профессиональная компетентность», идет осмысление ценности педагогического труда учителя с учетом изменяющихся требований к его деятельности на современном этапе. Студенты осознают, что сегодняшние ученики отличаются от них самих, и что выражение Д.Дьюи о том, что «Если мы будем учить детей как вчера, мы лишаем их завтра» означает постоянный поиск подходов к преподаванию и обучению в условиях динамично меняющегося времени.

Раздел «Теория и практика целостного педагогического процесса» ставит своей целью вооружение будущего педагога знаниями о таких управленческих функциях администрации школы, как информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная, которые имеют непосредственное значение для оценки качества и эффективности новых подходов в преподавании и обучении. В центре внимания раздела «Теоретико-методологические основы педагогики» реализация задачи по формированию у будущего учителя системного взгляда на профессиональную деятельность и педагогический процесс как на объект его деятельности. Изучение этого курса способствует, по нашему мнению, формированию у студентов профессиональных убеждений в значимости и необходимости научно-исследовательской деятельности для профессионального становления, умений анализировать, прогнозировать ход и результаты учебно-воспитательного процесса, отслеживать в динамике его

развитие, выявлять тенденции и вносить коррективы в его содержание, подводя их к тому, чтобы быть «рефлексивным практиком».

Раздел «Обучение как составная часть целостного педагогического процесса» опирается на теоретические аспекты дидактики, позволяющей студентам обосновать формы, методы, новые подходы в преподавании и обучении, используемые ими в процессе планирования серии уроков по предметам. Несомненно, будущим учителям предоставляется возможность осознать необходимость создания на уроке условий для развития навыков самореализации учащегося, повышения его мотивации к тому, чтобы научиться учиться и брать ответственность за свое обучение.

Курс «Теория и методика воспитательной работы» предполагает закрепление знаний и умений по технологии и методике воспитательной работы с детьми. При изучении этого курса акцентируется внимание студентов на изучении потребностей и зон затруднений учащихся, планировании системы работы по результатам социобследования. Подобная работа позволяет, по нашему мнению, осознать студенту важность и необходимость создания условий для самореализации учащегося, его психолого-педагогической поддержки. А так же поиска механизмов по повышению мотивации учеников к участию в различных видах деятельности, социализации, получить тем самым профессиональную пробу, позволяющей затем определиться в профессиональном выборе будущей профессии. Совершенно очевидно, что полученные знания и умения по методике воспитательной работы позволяют студентам в дальнейшем эффективно проектировать на практике совместную деятельность с учащимися, обеспечить им педагогическую поддержку и сопровождение в преподавании и обучении, воздействуя тем самым на их сознание, чувства и поведение.

Таким образом, цикл психолого-педагогических и профессиональных дисциплин имеет потенциальные возможности для формирования

положительного отношения к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях новых стандартов общего среднего образования. Неоспорим тот факт, что важнейшее место в профессиональной подготовке будущих специалистов занимают различные виды профессиональных практик, на которые (по стандарту) отводится не менее 480 часов (16 кредитов, 1 кредит – 45 час.). Несомненно, педагогическая практика позволяет выявить уровень подготовки будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности; умение наблюдать, анализировать, диагностировать, выявлять позитивные и негативные тенденции в преподавании, обучении и развитии учащихся, отслеживать динамику освоения учебного предмета, прогнозировать, планировать процесс преподавания и обучения в серии уроков на новом уровне [57; 75; 187].

В содержании и организации педагогических практик и сегодня еще много, по нашему мнению, нерешенных вопросов. Поэтому остановимся кратко на характеристике ее функционально-содержательной направленности. Педагогическая практика предназначена, как было отмечено, для того, чтобы стимулировать профессионально-личностное развитие будущего учителя и обеспечить подготовку его к самостоятельной профессиональной деятельности. Существуют различные виды практик студентов: учебная, педагогическая (непрерывная), психолого-педагогическая (непрерывная), учебно-воспитательная педагогическая, производственная (педагогическая), преддипломная практика, каждая из которых имеет свои цели, задачи и ожидаемые результаты. Как видим, все виды практик имеют достаточный ресурс для подготовки будущих учителей для погружения в ситуацию профессиональной пробы, пройти профессиональную адаптацию к будущей профессии, определить для себя ценности будущей профессии.

Следовательно, в рамках программ педагогических практик имеются реальные возможности по решению проблем подготовки будущих педагогов к

реализации новых подходов к преподаванию и обучению, но они реализуются не в достаточной степени эффективно, зачастую формально. Например, по мнению О.Б.Даутовой, первопричиной качественных изменений в профессиональной деятельности учителя современной школы является переход от парадигмы *обучения* к парадигме *учения* [64, с.11], что понимается нами как ответственность ученика за свое обучение.

Итак, основу профессионального развития составляет процесс совместной деятельности учителя, учащихся и студентов на основе учебных целей по таксономии Блума. Более того, З.З. Кирикова [96], Т.А. Строкова и др. [177] отмечают, что на всех этапах самостоятельной деятельности будущих учителей приоритетным в обучении становится учебно-методическое сопровождение и поддержка для развития критического мышления и познавательной сферы. В качестве организации и упорядочивания действий участников эксперимента по достижению цели этапа, перед практикой нами был разработан вариативный курс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования» (3 кредита), вошедший в рабочие учебные планы педагогических специальностей (П 8).

Цель курса: систематизация у будущих учителей понятий и представлений о методологических основах новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования и развитие компетенций по их реализации в аутентичном классе.

Достижение цели связано с решением таких задач, как: формирование у будущих учителей понятий и представления о социоконструктивистских подходах в преподавании и обучении; углубление, обобщение и актуализация знаний об условиях и основных механизмах реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновления содержания общего среднего образования; выработка компетенций по управлению учебной и познавательной деятельностью учащихся в процессе преподавания и учения;

развитие используемых и освоение новых стратегий преподавания и обучения; осознание характера новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования.

Политика спецкурса – интеграция психолого–педагогических, методических и специальных знаний, способов осуществления профессиональной деятельности, их актуализация и подготовка будущих учителей к последовательному решению задач этапов исследования.

Структура и содержание курса, согласно нашему замыслу, разработаны в соответствии с задачами теоретического этапа исследования и ожидаемыми результатами освоения курса будущими учителями, выраженными в показателях сформированности мотивационного, содержательного и процессуального компонента подготовленности.

Следует отметить, что содержание вариативного курса, разработанное нами в соответствии с поставленными задачами и общими дидактическими принципами определения содержания образования, изложено в четырёх модулях – «Вводный», «Социоконструктивистские подходы в преподавании и обучении», «Таксономия учебных целей Б. Блума в реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования», «Психолого-педагогическая поддержка учащихся в преподавании и обучении». Все, кроме вводного модуля, состоят из учебных элементов.

В качестве ведущей технологии обучения использованы кейс-ситуации, драма, интерактивные методы обучения, поскольку они способствуют, по нашему мнению, развитию субъектности студентов. Следует отметить так же, что учебный элемент представляет собой трёхкомпонентную структуру: каждый академический час лекционных, практических (семинарских) занятий обязательно сопровождается часом самостоятельной работы слушателя под

руководством преподавателя кафедры (СРСП) и часом самостоятельной работы без преподавателя (СРС).

Вводный модуль призван актуализировать и систематизировать знания будущих учителей, полученных в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, а так же определить социальный заказ школе, обусловленный государственной политикой в области образования, отраженного в нормативной базе республики и обновленных стандартах общего среднего образования. В ходе изучения данного модуля выявляется состояние разработанности теории и практики преподавания и обучения на современном этапе, что соответствует развитию ценностно-мотивационного компонента подготовки будущего учителя. В структуре подготовки он выполняет регулятивную функцию и проявляется в изменениях профессиональных установок, убеждений, принятии педагогических ценностей будущей деятельности (критерии: направленность интереса к новым подходам в преподавании и обучении, профессиональная позиция).

Поиск путей решения проблем, существующие в состоянии преподавания средней школы, позволил нам сформулировать цель и основные задачи преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования в школе, что, в свою очередь, соответствует показателям сформированности содержательного компонента подготовки.

К примеру, модуль «Социоконструктивистские подходы в преподавании и обучении» направлен на освоение теоретических основ новых подходов в преподавании и обучении с учетом опыта передовых стран (Сингапур, Финляндия, Япония и др.). Предполагает осмысление сущности обновленного содержания образования в республике, способствуя формированию первого и второго критерия содержательного компонента (знание социоконструктивистских теорий и их влияния на качество преподавания и

обучения, знание-понимание особенностей планирования серии уроков с учетом новых подходов в преподавании и обучении).

В изучении таких учебных элементов, как «Новые подходы в преподавании и обучении – феномен деятельности современного учителя», «Понимание обучения с точки зрения социоконструктивистской теории» нашей целью было изучение современных достижений в области знаний о том, как люди обучаются, анализ современных концепций обучения и выявление их значимости для проектирования преподавания и обучения.

К примеру, в ходе лекций содержание понятия «обучение» рассматривалось и обсуждалось в контексте полученных результатов или эффективного опыта, позволившего определить 5 современных концепций обучения с соответствующими категориями результатов: обучение как количественное увеличение знаний; обучение как запоминание; обучение как получение информации; обучение как понимание смысла и определение значения; обучение как иное толкование и понимание реальности. Следует отметить, что данные концепции ориентированы на «внутренний», личностный аспект обучения, по которому процесс обучения рассматривается исследователями как феномен, помогающий ученику понять реальный мир. Такие современные тенденции в обучении и составляют основу новых подходов в преподавании и обучении на современном этапе. Данный тезис лекции вызвал в аудитории растерянность, так как со всей очевидностью подвергнул сомнению не только существующую ситуацию в преподавании и обучении, но и сложившийся опыт их обучения в школе, сущность понятия обучение, приведенного в учебниках педагогики. Например, студентам предлагалось обдумать в течение нескольких минут следующую ситуацию: «Подумайте о том, чему Вы научились (приобретенные Вами знания, умения, практические навыки или принципы и т.д.). 1. Как Вы научились этому (приобрели это)? Что Вы для этого проделали? Что произошло? 2. Участвовал

ли в этом процессе еще кто-либо? Каким образом? 3. О каких изменениях Вы узнали в результате обучения? Какое это имело для Вас значение? 4. Каков был результат обучения лично для Вас? 5. Каким образом другие люди могут установить, что Вы действительно научились этому? Как выглядел бы результат для них?»).

Это помогло студентам осознать, что обучение – очень сложный и индивидуализированный процесс. И неподготовленному человеку сложно установить в точности то, *как* другой человек обучается. Например, студентам предлагалось спрогнозировать изменения в практике преподавания и обучения в свете когнитивных теорий в контексте последних исследований психологов и других ученых о памяти и интеллекте.

Будущие учителя сошлись во мнении, что у учеников должна быть возможность приобретения необходимого опыта, но с выбором форм, методов обеспечения этого опыта они затруднились. Последовавшая за лекцией ролевая игра «Заседание круглого стола» позволила актуализировать проблемы преподавания и обучения в свете новых подходов. Обсуждение проблем с позиций исследований о множественных интеллектах, новейших достижениях в понимании памяти, мотивационных и аффективных теорий учения, социально-культурных теорий обучения (зоны ближайшего развития по Л.Выготскому) позволило будущим учителям увидеть, насколько важно пересмотреть существующие подходы к преподаванию и обучению в современной школе. Лекционное занятие, а также участие в ролевой игре создали условия для выполнения ими самостоятельных заданий. Например: *Задание:* Сформулируйте актуальные проблемы преподавания и обучения с позиции современных гуманистических концепций о человеке и предложите пути их преодоления (стратегия «Фишбон»).

В ходе выполнения заданий будущими учителями были сделаны выводы о том, что преподавание и обучение должно быть нацелено на развитие

учеников с учётом склонностей, интересов и способностей, в то же время ориентированного как на потребности личности, так и на потребности рынка труда. Основу лекций этого модуля составил анализ современных исследований, показавший, что независимо от того, где происходит обучение, существуют общие черты, а именно: ученики учатся посредством *ассоциаций*, используя мнемонику, тренировочные упражнения, имитацию, инструкции, что способствует поэтапному формированию представлений и навыков. *Ассоциативное обучение* приводит ученика к точному воспроизведению или запоминанию информации. Дети учатся посредством формирования представлений или навыков через *активные исследования*: изучение, эксперимент, исследование под руководством, решение задач, размышление. Все подходы обращают внимание на активность учащегося; конструктивное приведение деятельности ученика в соответствие с желаемыми результатами; важность ответной реакции ученика; слышать голос ученика и др.

Совместное обсуждение выполняемых заданий позволяет определить, насколько их содержание отражает специфические особенности феномена преподавания и обучения в свете конструктивистских теорий и обновленного содержания образования, а так же степень освоения будущими педагогами содержания модуля в целом. Выполнение заданий создало предпосылки для освоения второго и третьего модуля: «Таксономия учебных целей Б.С.Блума в реализации новых подходов в преподавании и обучении», «Педагогическая поддержка учащихся в процессе преподавания и обучения». Данные модули представлены 12 учебными элементами и посвящены вопросам реализации учебных целей Таксономии Блума в преподавании и обучении и развития саморегуляции учеников на уроке.

Для студентов было своеобразным открытием, что иерархическая система образовательных целей по Блуму охватывает три сферы деятельности: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и

психомоторную в преподавании и обучении, и что в процессе приобретения знаний в таксономии Б.С. Блума выделяется шесть уровней, на которых могут осуществляться отдельные познавательные процессы. Поскольку к таксономическим категориям относятся: знания (информация); понимание; применение; анализ; синтез; оценка материалов и методов с учетом принятых целей, то им было предложено найти в предлагаемых заданиях по предмету эти категории и обосновать. Студенты затруднились в выполнении заданий на синтез и оценку. В итоге сделали, на наш взгляд, важный вывод о том, что им нужно научиться разрабатывать задания на все уровни по Блуму, поскольку это развивает критическое мышление.

Содержание первого элемента второго модуля раскрывалось через анализ педагогических целей в познавательном процессе в содержании стандартов нового поколения [49]. Определялись уровни учебных целей и конкретные действия учащихся, свидетельствующие о достижении данного уровня в освоении учебного предмета. В ходе анализа предлагаемых уровней внимание аудитории было обращено на то, что каждая из рассматриваемых областей (когнитивная (познавательная), аффективная (эмоционально-ценностная), психомоторная) в преподавании и обучении имеет свою особенность (из карточек саморегуляции).

Особое внимание студентов акцентировалось на необходимость предоставления учащимся школы возможности конкретизации целей и создание системы контроля за освоением учениками содержания учебной дисциплины.

Результатом анализа было выявление в ГОСО–2012 целей и ожидаемых результатов как системы контроля [47]. Изложение материала в такой логике позволило подвести будущих учителей к выводу о том, что механизмом достижения ожидаемых результатов может быть планирование уровневых заданий по таксономии учебных целей Блума. Для этого студентам было

предложено задание проанализировать в типовых учебных программах по выбранным предметам результаты обучения, используя таксономию Блума, найти глаголы, демонстрирующие уровни мыслительной деятельности учеников. Для студентов данные задания так же были открытием, ими был сделан вывод о том, что подобная работа интересна, и сложна. Опять же они сомневались, смогут ли дети справиться с заданиями.

Проводя сквозь содержание спецкурса непрерывную линию от формирования общих учебных, интеллектуальных умений через способы деятельности к опыту творчества, нам удалось актуализировать назначение каждого из уровней учебных целей, вносящих вполне определённый вклад в преподавание и обучение в условиях обновленного содержания обучения. А также раскрыть сущность понятия «Таксономия учебных целей Б.Блума» как одного из механизмов развития когнитивной, аффективной и психомоторной сферы учащихся в процессе преподавания и обучения, используя для этого конструктор ситуационных задач Л.С. Илюшина, разработанного на основе учебных целей по таксономии Блума [90].

Исходя из этих теоретических положений, мы обратились к испытуемым с вопросами: «Какие способы выражения целей образования на практике вам известны? Объясните взаимосвязь в управлении процессом формирования интеллектуальных умений и рефлексии? Что является следствием использования таксономии Блума? Каковы причины использования таксономии Блума в педагогической практике?». Испытуемые дали оценку способам проектирования учебных заданий на основе таксономии Блума и обосновали их необходимость в педагогической поддержке учеников в процессе усвоения ими материала на уроке. Состоявшаяся дискуссия позволила нам подвести испытуемых к формулировке критерия включения в процесс преподавания и обучения уровневых заданий в целях удовлетворения запросов и образовательных потребностей учащихся школы. Содержание лекции по 2

модулю инициировало следующее задание для будущих учителей: «Разработайте уровневые задания к теме «Сербская сказка «Почему у месяца нет платья?» по учебному предмету «Грамота» в 1 классе и выскажите мнение о способе его составления». При этом им предлагался шаблон фрагмента основной части урока (см. П 2). Например, в рефлексии «Бортовой журнал» по данному заданию студенты отмечали понимание того, что перед учителем ставится непростая задача - формирование в классе корпоративной культуры взаимоотношений как условия создания каждому ученику благоприятной среды обучения, которая способствует активному обмену знаниями, вступлению в диалог, стимуляции неформальных контактов между всеми участниками образовательного процесса. Эти размышления студентов способствовали развитию их профессиональных убеждений, мотивации к освоению компетенций, удовлетворенности своей деятельностью.

Выполнение задания подготовило испытуемых к выполнению следующих заданий, в которых будущим учителям предлагалось составить план обучения способу проектирования учебных заданий по таксономии Блума. В качестве рекомендации внимание испытуемых было акцентировано на прогнозирование того, что сформируется у учащихся при выполнении заданий по таксономии Блума и как эти результаты соответствуют результатам в типовой учебной программе по предмету [122;183;184].

Испытуемым задавались вопросы: «Что является следствием использования таксономии Блума? Какова доля самостоятельной деятельности учащихся при выполнении уровневых заданий? Какие критерии оценивания используются при выполнении заданий?».

В качестве итогового задания будущим учителям в ходе формирующего этапа предлагалось разработать среднесрочные и краткосрочные планы, в которых были бы предусмотрены уровневые задания по таксономии Блума на все выше перечисленные сферы. Разрабатывая планы для серии уроков,

студенты отрабатывали навыки по планированию и оцениванию их эффективности, учились анализировать наличие новых подходов к преподаванию и обучению, используя оценочный лист, руководство по планированию серии последовательных уроков.

Для подготовки к выполнению заданий по учебным элементам нами предлагались задания следующего типа: Оформление и демонстрация культуры чаепития. После демонстрации студенты должны были ответить на ряд вопросов типа: Как бы вы соотнесли культуру чаепития с педагогическими подходами, методами, технологией организации учебного процесса в классе? Какие идеи педагогических подходов, методов, технологий в преподавании и обучении в классе вы могли бы увидеть в вашей модели чаепития? Какие ценности для себя и ваших обучающихся вы увидели в процедуре чаепития и почему? Какие потребности детей вы могли удовлетворить?

Данный подход в обучении студентов предполагал использование метода ассоциаций. Испытуемыми был сделан вывод о том, что независимо от того, где происходит обучение, существуют общие черты: люди учатся посредством ассоциаций, используя мнемонику, тренировочные упражнения, имитацию, инструкции, что способствует поэтапному формированию представлений и навыков [119], а так же убедились в том, что ассоциативное обучение приводит к более точному воспроизведению и запоминанию.

Таким образом, содержание лекционных занятий и выполнение заданий учебных элементов способствовало приобретению испытуемыми знаний методов, средств и форм преподавания и обучения, что соответствует сформулированному нами показателю содержательного компонента исследуемой подготовки.

Курс по выбору завершился модулем «Психолого-педагогическая поддержка учащихся в преподавании и обучении». Лекционный материал модуля лёг в основу модели системы психолого-педагогической поддержки

будущими учителями социального и профессионального самоопределения учащихся в условиях обновления содержания образования. Отправной точкой содержания данного модуля нами были приняты представления педагогов - учёных, согласно которым поддержка учеников может быть обеспечена на основе понятий и представлений студентов о необходимости использования результатов наблюдений за учениками различных категорий А,В,С при проведении серии уроков. Необходимо было использовать разные подходы в преподавании, учитывая индивидуальный стиль обучения каждого ребенка. Основа всех форм и процессов обучения - это *индивидуальное обучение*. Студенты начинают осознавать, что без индивидуального обучения групповое обучение невозможно, поэтому на уроке они должны сочетаться. К примеру, этому могут способствовать реализация будущим учителем двух следующих эффективных стратегий: «1-2-1 разговоры». В этом случае каждый ученик самостоятельно выполняет полученное задание (вопрос), затем, в паре с одноклассником обсуждает результат и, при необходимости, корректирует свою работу. Как правило, эта стратегия применяется на этапе основной части урока, соответствующей цели «Ученик должен узнать о ...».

Важным моментом в освоении данного модуля является развитие способности к проектированию с учащимися равноправных взаимоотношений и признания их права на самостоятельность. Студентам предстояло в ходе работы над данным модулем осознать и принять в качестве принципиальной позиции осознание значимости демонстрации учителем уважения к чувству собственного достоинства ученика на уроке, поскольку такой подход способствует преодолению барьеров и повышению мотивации ученика к учению. В ходе размышлений они пришли к выводу, что для этого можно использовать различные механизмы поддержки, например, формативное оценивание. Для уточнения своего представления об оценивании достижений учеников студентам предлагаются задания, развивающие рассуждения о работе

учеников на уроке. Характерно, что при обсуждении вопросов они затруднялись в обосновании необходимости поддержки учеников в процессе преподавания и не связывали предыдущие модули и учебные элементы спецкурса, содержание психолого-педагогических дисциплин с аффективными, когнитивными и познавательными аспектами обучения. Не в достаточной степени осознавали тот факт, что в обучении происходит увеличение социального взаимодействия учащихся в процессе выполнения групповых работ.

Так, например, студентам при подготовке демонстрации урока, предлагались задания, в ходе которых они должны были принять решение о поддержке учеников с особенностями. Давалась инструкция: «Как вы поддержите на уроке ученика тихого и стеснительного; клоуна или отвлекающегося; дуэлянта или зачинщика; доминирующего или разговорчивого; апатичного или скучного. Предложите свои рекомендации». Затем им предлагалось сравнить свои рекомендации с образцом рекомендаций, обосновать свои ошибки. Подобные задания позволяли студентам вновь осмыслить сущность изученных социоконструктивистских теорий, значимость критериального оценивания в преподавании и обучении.

Итак, обсуждение ценности и целесообразности УЭ по критериальному оцениванию способствовало осознанию студентами его интегративности, поскольку затрагивал содержание других УЭ в обучении учащихся тому, как учиться. По их мнению, оценивание для обучения отличается от обычного оценивания, которое, в первую очередь, предназначено для отслеживания, проведения рейтинга или подтверждения компетенции.

Оценочная деятельность может помочь обучению, если она предоставляет информацию, которую учителя и их ученики могут использовать в качестве комментариев при оценивании себя и других и для изменения образовательного процесса, в котором они участвуют. Вывод,

который сделан будущими учителями в том, что «Такое оценивание становится «формирующим оцениванием», когда результаты на самом деле используются для удовлетворения потребностей преподавания и обучения»; «Многие учителя не планируют занятия и не ведут диалог в классе способами, которые могли бы помочь ученикам обучаться».

Выполнение данных заданий завершило последний модуль и спецкурс в целом. Курс завершился итоговым контролем, проведённым в форме тестирования (см. П 4) и обсуждением результатов, достигнутыми будущими учителями после освоения спецкурса.

Заключительный этап формирующего эксперимента завершился итоговой диагностикой у испытуемых уровня сформированности *ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов* подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного общего среднего образования как в процессе изучения учебных дисциплин, так и в ходе педагогической практики.

На практике студенты руководствовались подготовленными нами методическими рекомендациями, в которых был расписан алгоритм их деятельности с учетом новых подходов в преподавании и обучении [93]. На заключительном этапе результаты итоговой диагностики были представлены участникам на заседании круглого стола «Опыт реализации новых подходов в преподавании и обучении на педагогической практике: проблемы и решения». Заседание завершилось совместным обсуждением результатов исследования, оценки уровня подготовленности к преподаванию и обучению и выработкой рекомендаций по организации педагогического взаимодействия участников педагогического эксперимента для дальнейшего сотрудничества в рамках договора по педагогической практике с организациями образования гг. Жезказгана и Сатпаева.

Таким образом, в данном подразделе исследования нами последовательно представлена разработанная и подготовленная к апробации методика подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного общего среднего образования на основе идей социоконструктивистских теорий.

Решение задачи доказательства её эффективности для достижения оптимального уровня подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного общего среднего образования определяет содержание следующего подраздела настоящего исследования.

3.2. Результаты педагогического эксперимента по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования

Разработанные организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования были проверены в процессе работы со студентами педагогических специальностей. Мониторинг за профессиональным развитием будущих учителей велся на всех этапах работы.

После завершения 1 этапа опытно-педагогической работы был проведен первый «срез», показавший динамику изменений в уровне подготовки студентов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновления содержания общего среднего образования. Полученные данные были сопоставлены с данными констатирующего эксперимента.

Степень удовлетворенности выбранной профессией рассчитывался по следующей формуле (3.1):

$$I_{\text{уд.}} = \frac{A (+1) + B (+0,5) + C (0) + D (-0,5) + E(-1)}{N} \quad (3.1)$$

Где: I уд.- общий индекс удовлетворенности; А – количество студентов, максимально удовлетворенных избранной профессией; В – количество студентов, удовлетворенных выбором; С – количество студентов с неопределенным отношением к профессии; D – количество студентов, неудовлетворенных данной профессией; E – количество студентов, максимально неудовлетворенных профессией учителя; N - общее число опрошенных.

Результаты расчетов показали, что индекс удовлетворенности возрос от 0,039 до 0,186.

Индекс удовлетворенности в начале эксперимента (3.2):

$$I_{\text{уд.}} = \frac{8 \cdot (+1) + 31 \cdot (+0,5) + 35 \cdot (0) + 12 \cdot (-0,5) + 10 \cdot (-1)}{96} = 0,078 \quad (3.2)$$

Индекс удовлетворенности после «первого» среза (3.3):

$$I_{\text{уд.}} = \frac{12 \cdot (+1) + 32 \cdot (+0,5) + 36 \cdot (0) + 11 \cdot (-0,5) + 5 \cdot (-1)}{96} = 0,182 \quad (3.3)$$

Кроме удовлетворенности выбранной профессией уровень сформированности *ценностно-мотивационного компонента* исследуемой подготовки определяется еще одним критерием – *профессиональной позицией* педагога.

Выявляя потребность испытуемых в целеполагании, планировании серии уроков с учетом новых требований, интереса к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования, способности к проектированию с учащимися равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность, осознания необходимости уважения чувств собственного достоинства ученика

на уроке, мы пришли к выводу, что студенты постепенно стали менять свое отношение к профессии педагога. Но еще не достаточно осознавали, что в профессиональной деятельности реализация новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновления ГОСО необходима им и для повышения эффективности своей будущей профессионально-педагогической деятельности и демонстрации в преподавании и обучении ценностных отношений к учащимся как к субъектам педагогического процесса.

Испытуемые экспериментальной группы постепенно приходили к осознанию того, что изучение новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования позволяет им увидеть так же и собственные зоны затруднений в процессе отработки навыков и умений на занятиях и педагогической практике. Они начинали осознавать, что под каждый результат или проблему можно найти концептуальную идею, обосновывающую и объясняющую наблюдаемое явление на уроке как в деятельности ученика, например, преодоление его неуспеваемости – в создании ЗБР (Л.Выготский), так и в собственной.

Низкие значения, например, по показателю «знание особенностей планирования серии уроков с учетом новых подходов в преподавании и обучении», позволяют нам сделать вывод о том, что деятельность будущими учителями реализуется чаще интуитивно, на основе собственного опыта и наблюдений, но не на основе концептуальных основ социоконструктивистских идей в преподавании и обучении.

Практически такие же низкие значения по показателю «знание-понимание особенностей планирования серии уроков с учетом новых подходов в преподавании и обучении», предполагающих знание методов, форм и средств, необходимых в реализации обновленного содержания, подтверждают отсутствие или ограниченность в их использовании.

При замерах *процессуального компонента* на первом этапе педагогического эксперимента, предполагающего наличие умений и навыков по планированию среднесрочных и краткосрочных планов, проектирование развивающей образовательной среды для учащихся и подбор соответствующих программно-методических средств сопровождения и поддержки преподавания и обучения, произошли незначительные изменения, поэтому были обеспечены условия для продолжения работы по совершенствованию.

Этот этап не дал существенных изменений в уровне подготовки студентов к реализации новых подходов в преподавании и обучении. Будущие учителя получили лишь первоначальные сведения о новых подходах в преподавании и обучении, об особенностях конструктивистских теорий в обучении, и начали погружаться в изучение специальных предметов.

Результаты первого «среза» представлены в табл. 3.1.

Итак, первый срез показал лишь небольшие изменения в сформированности умений и навыков в отборе подходов к преподаванию и обучению с учетом обновленного содержания общего среднего образования. Поэтому продолжение целенаправленной работы по подготовке к этому виду деятельности оправдано и необходимо.

Таблица 3.1. - Состояние подготовленности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования (в %)

«Срезы» / уровни	Исходное состояние	Экспериментальная группа	Контрольная группа
		Первый «срез»	Первый «срез»
Критический	52,0	82,3	86,7
Допустимый	42,5	17,7	13,3
Оптимальный	-	-	-

На втором этапе, который являлся более интенсивным в плане теоретико-методологической подготовки к исследуемой деятельности, произошли

значительные, по нашему мнению, изменения. Этому способствовал спецкурс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновления содержания общего среднего образования». Данные, отраженные в табл. 3.1 показывают, что на 2 этапе, в результате дополнений в учебных дисциплинах, происходит дальнейший рост готовности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении.

Так, в экспериментальной группе почти в два раза уменьшилось количество студентов с низким уровнем подготовленности к преподаванию и обучению. На 24,1% увеличилось число студентов со средним уровнем подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении; соответственно, увеличилось количество студентов, применяющих новые подходы в преподавании и обучении во время микро-преподавания на занятиях по дидактике, методике преподавания, изучении спецкурса.

Студенты стали проявлять интерес и творчество в планировании серии уроков и подборе стратегий обучения на уроке на основе учебных целей по таксономии Блума, адекватных целям и ожидаемым результатам по новым учебным программам. Нами было отмечено, что на 2 этапе произошли изменения в *ценностно-мотивационном и содержательном компонентах*, был накоплен достаточный объем теоретических знаний о новых подходах в преподавании и обучении. Студенты освоили и осознали в достаточной степени сущность основополагающих для дальнейшей работы социоконструктивистских теорий, приобрели конкретные знания о необходимости использования доказательств результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А, В, С) при планировании серии уроков для внесения коррекции в собственное преподавание и обучение учеников. Например, 2% студентов приводили примеры к подходу «Обеспечивает непринужденную атмосферу» (осуществляет подготовку к уроку, используя приветствие в разминочной форме «Приветствуем друг друга

локтями»); 7% привели примеры на подход, способствующий взаимоуважению (поблагодарить друг друга за хорошо проделанную работу прикоснувшись ладошками друг к другу; использовали жесты как у мушкетеров; «Минута славы» и др.); на подход, предполагающий поддержку уверенности учащихся в себе, 10% приводили следующие примеры: учитель предоставляет обратную связь на вопросы и ответы учащихся в позитивной манере, слушает голос ученика, доверительным и уважительным голосом; подчеркивает в комментариях качество выполненной работы учеником, опираясь на критерии оценивания, а не общие слова типа «очень хорошо», «молодец», «ты справился» и т.п.

Таким образом, от этапа к этапу у будущих учителей экспериментальной группы наблюдается динамика в изменениях критериев и показателей подготовленности, удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. В связи с тем, что на втором этапе мы наблюдали наиболее ощутимые изменения, то сочли целесообразным показать результаты исследуемой подготовки в разрезе ее компонентов (П 9). Следует отметить, что данные, отраженные в этой таблице, свидетельствуют о том, что у студентов начал более ярко проявляться интерес к реализации новых подходов в преподавании и обучении во время разработки серии уроков по предмету, посещения учебной и непрерывной практики, а также в процессе лабораторно-практических занятий, проводимых в школе, так как они видели подтверждение научным идеям.

Кроме того, во время учебно-ознакомительных практик студенты продемонстрировали практические умения и навыки по применению новых подходов в преподавании и обучении на пробных уроках под руководством учителей-наставников, прошедших уровневые курсы по Кембриджской программе. Совокупный анализ результатов второго этапа экспериментального обучения отражен в таблице 3.2 и на рисунке 3.1.

Следующий «срез» мы провели в конце третьего этапа опытно-экспериментальной работы. Этот этап характеризуется тем, что происходит соединение теоретической и методической подготовки студентов. У будущих педагогов на 3 этапе проходит педагогическая практика.

Таблица 3.2. – Состояние подготовленности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении после второго этапа экспериментальной работы

Этапы и уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Первый «срез»	Второй «срез»	Первый «срез»	Второй «срез»
Критический	82,3	77,4	86,7	82,2
Допустимый	17,7	22,6	13,3	17,8
Оптимальный	-	-	-	-

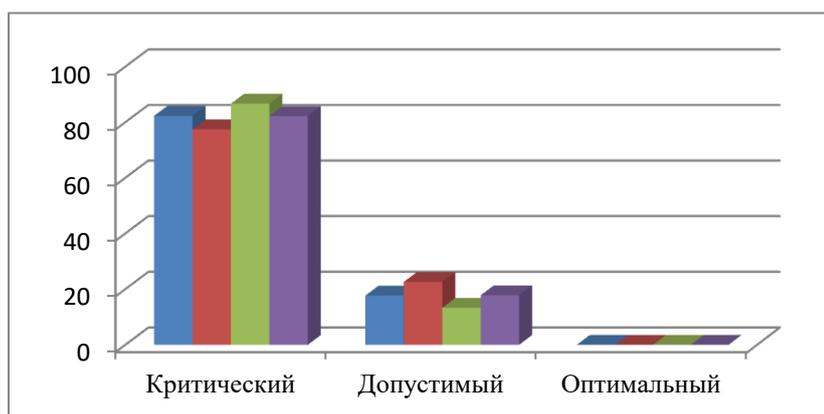


Рис. 3.1. Динамика результатов подготовки будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении после второго этапа обучения (в %)

Именно в реальном педагогическом процессе, во время педагогической практики выявляются и осознаются особенности деятельности педагога, происходит «погружение» в роль учителя-консультанта. Для студентов это явилось профессиональной пробой, в рамках которой происходила психологическая, социальная и профессиональная адаптация к будущей деятельности. Итогом педагогической практики, предыдущих теоретических и

практических курсов, способствующих освоению новых подходов в преподавании и обучении, явились дальнейшие изменения в уровнях подготовленности. У студентов повысилась степень удовлетворенности от реализации новых подходов в преподавании и обучении. Появился интерес и стремление к самосовершенствованию в ходе практик, хотя не всегда эти попытки были успешными. Выяснилось это в результате анализа ответов студентов на вопросы анкеты. Более того, представленные данные так же показали, что студенты затруднялись в подборе заданий по таксономии учебных целей по Блуму к целям обучения на уроке. В их заданиях преобладал знаниецентризм (знание, понимание, применение), чаще использовались глаголы типа «вспомните», «перечислите», «скажите», «опишите». Гораздо сложнее им было подобрать и сформулировать задания на более высокий уровень мыслительной деятельности (анализ, синтез и оценку). Причину такого результата студенты видели в том, что их не учили работать на уроке в этом ключе, поэтому и были затруднения. Эти и другие результаты студентов экспериментальной группы были получены при помощи устных опросов, анкетирования, интервьюирования и тестирования. Итоги третьего промежуточного среза мы также представили в разрезе компонентов исследуемой подготовки (таблица 3.3). Совокупный анализ результатов подготовки будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования отражены в сравнении с данными предыдущего «среза» в табл. 3.4.

Таблица 3.3. – Итоги третьего промежуточного среза (в%)

Компоненты/ уровни	Оптимальный уровень				Допустимый уровень				Критический уровень			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	2-й	3-й	2-й	3-й	2-й	3-й	2-й	3-й	2-й	3-й	2-й	3-й

Ценностно-мотивационный	-	4,3	-	0	30,1	58,7	26,1	28,7	69,9	37,0	73,9	71,3
Содержательный	-	10,1	-	0	30,9	62,5	24,6	28,5	69,1	27,4	75,4	71,5
Процессуальный	-	-	-	0	6,8	11,7	2,7	3,1	93,2	88,3	97,3	96,9
Итого	-	4,8	-	-	22,6	44,3	17,8	20,1	77,4	50,9	82,2	79,9

Результаты третьего «среза» показали, что продолжается снижение количества студентов с критическим и увеличивается количество студентов с допустимым уровнем подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования. Тем не менее, считать, что будущие учителя уже подготовлены к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования пока еще нельзя.

Необходимо было систематизировать теоретические знания студентов, продолжить закрепление умений и навыков по практическому их применению в процессе планирования серии уроков, апробации их на педагогической практике. Так же было обеспечено обсуждение испытуемыми зон затруднений по результатам планирования ССП и КСП, причин этих затруднений с последующей саморефлексией, самоанализом и оценкой консультантов и наблюдателей. С этой целью на заключительном этапе опытно-педагогической работы до непрерывной педагогической практики в рамках компонента по выбору был введен специальный курс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования», способствующий окончательной подготовке к этой деятельности.

Таблица 3.4. - Состояние готовности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного

содержания общего среднего образования после третьего этапа опытно-педагогической работы

Этапы и уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Второй «срез»	Третий «срез»	Второй «срез»	Третий «срез»
Критический	77,4	50,9	82,2	79,9
Допустимый	22,6	44,3	17,8	20,1
Оптимальный	-	4,8	-	-

Заключительный «срез» был осуществлен после прохождения педагогической практики (6 недель). Полученные результаты сравнительного анализа состояния подготовленности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования после третьего и четвертого «срезов» отражены в табл. 3.5.

Табличные данные свидетельствуют о том, что заключительный этап опытно-педагогической работы наиболее результативен, поскольку в экспериментальных группах значительно повысилось число студентов с допустимым и оптимальным уровнями подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования в школе.

Совокупный анализ динамики результатов последних двух этапов опытно-педагогической работы по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования отражен в табл. 3.6.

Таблица 3.5. – Итоги заключительного четвертого «среза» в сравнении с результатами третьего «среза» (в%)

Компоненты и уровни	Оптимальный уровень				Допустимый уровень				Критический уровень			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	3-й	4-й	3-й	4-й	3-й	4-й	3-й	4-й	3-й	4-й	3-й	4-й

Ценностно-мотивационный	4,3	15,6	0	0	58,7	40,9	28,7	30,1	37,0	43,5	71,3	69,9
Содержательный	10,1	16,7	0	0	62,5	60,6	28,5	31,6	27,4	22,7	71,5	68,4
Процессуальный	-	11,8	0	0	11,7	10,1	3,1	7,9	88,3	78,1	96,9	92,1
Итого	8	4,7	-	-	4,3	7,2	0,1	3,2	0,9	8,1	9,9	76,8

Полученные результаты 4-го заключительного среза показывают, что систематическая работа, направленная на подготовку будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования, позволяет существенно улучшить показатели и в различных видах профессионально-педагогической деятельности, а так же способствуют повышению удовлетворенности своим уровнем профессиональной подготовки.

Таблица 3.6. – Состояние подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования после заключительного этапа опытно-педагогической работы

Этапы и уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Третий «срез»	Четвертый «срез»	Третий «срез»	Четвертый «срез»
Критический	50,9	48,1	79,9	76,8
Допустимый	44,3	37,2	20,1	23,2
Оптимальный	4,8	14,7	-	-

Таким образом, между реализуемыми условиями организационно-педагогической подготовки и уровнем подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования имеется взаимосвязь.

Этот вывод был подтвержден данными диагностики «на выходе», результаты которого были намного выше первоначального «входного» тестирования (таблица 3.7, рисунок 3.2).

Позитивная динамика изменений в уровнях искомой подготовки имеют закономерный характер, поскольку показатели критического уровня у студентов экспериментальной группы значительно снижаются, и, наоборот, увеличиваются показатели допустимого и оптимального уровня.

Таблица 3.7. – Изменения в уровнях подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования (в %)

Уровни	Исходное состояние	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		1-й	2-й	3-й	4-й	1-й	2-й	3-й	4-й
Критический	86,7	82,3	77,4	50,9	48,1	86,7	82,2	79,9	76,8
Допустимый	13,3	17,7	22,6	44,3	37,2	13,3	17,8	20,1	23,2
Оптимальный	-	-	-	4,8	14,7	-	-	-	-

Результаты изученного спецкурса, проведение обучающих семинаров на базе школ, организация педагогических практик, проведение консультирования по планированию способствовали развитию компетенций студентов в экспериментальной группе к преподаванию и обучению в рамках обновленного содержания образования. Так же в содержание эксперимента входили такие формы и методы учебной работы, как микро-преподавание, лабораторно-практические занятия в школе и др.

Эти подходы так же способствовали развитию профессиональных компетенций будущих учителей в рамках обозначенной модели процесса подготовки к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновления содержания образования в школе.

Наши выводы подтверждаются результатами итогового «среза», проведенного по окончании опытно-экспериментальной работы (рисунок 3.2).

Таким образом, на протяжении всех этапов экспериментальной работы наблюдался неравномерный, но достаточно устойчивый рост профессиональных новообразований в подготовленности студентов (мотивационно-ценностный, содержательный и процессуальный) к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования.

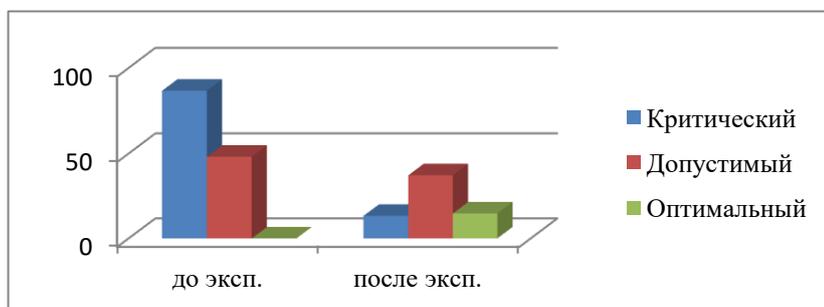


Рис. 3.2. Динамика в уровнях подготовленности будущих учителей в экспериментальной группе к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования на «входе» и «выходе» (в %).

Итак, результаты экспериментальной работы наглядно показывают, что изменения в уровнях подготовленности к реализации новых подходов в преподавании и обучении имеют закономерный характер, поскольку показатели критического уровня у студентов экспериментальной группы значительно снижаются, и, напротив, увеличиваются показатели допустимого и оптимального уровней, особенно это заметно на 3 и 4 этапах. По данным результатам мы проверили статистическую значимость различий в уровнях искомой подготовки у студентов контрольной и экспериментальной групп, используя критерий, который вычисляется по формуле (3.4):

$$x^2 = \sum \frac{(f_i^1 - f_i^\pi)^2}{f_i^1 + f_i^\pi}, \quad (3.4)$$

где:

x^2 - значение критерия;

f_i^1 и f_i^π - частоты двух сопоставляемых выборок;

Σ - знак суммы.

Результаты проведенных вычислений приведены в табл. 3.8.

В итоге вычислений значение критерия χ^2 (24,6) оказалось больше табличного для 1% уровня значимости. Это означает, что данные об уровнях подготовки у студентов контрольной и экспериментальной групп существенно различны, причем эти различия статистически значимы, что позволяет сделать вывод: достигнутый уровень подготовленности будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в экспериментальной группе выше, чем в контрольной при уровне значимости 0,01. При подведении итогов исследования мы пришли к выводу, что предложенные организационно-педагогические условия подготовки являются оптимальными и могут служить основой для внедрения в учебный процесс других вузов, ведущих подготовку будущих учителей.

Таблица 3.8 – Результаты проверки статистической значимости различий в уровнях подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования

Уровни подготовки	f_i^1	f_i^π	$(f_i^1 - f_i^\pi)^2$	$f_i^1 + f_i^\pi$	$\frac{(f_i^1 - f_i^\pi)^2}{f_i^1 + f_i^\pi}$
Критический	76,8	48,1	823,69	124,9	6,59
Допустимый	23,2	37,2	196	60,4	3,25
Оптимальный	-	14,7	216,9	14,7	14,76

$$\Sigma = 24,6$$

$$\chi^2 = 24,6$$

$$P < 0,01$$

Экспериментальная работа по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования была апробирована на педагогических специальностях ЖезУ им. А.О.Байконурова, Жезказганского гуманитарного

колледжа, Жезказганского индустриально-гуманитарного колледжа, школы-гимназии №26, средней общеобразовательной школы №22 г. Жезказгана, школы-лицея №4 им. Абая г.Сатпаева. Следует отметить, что в ходе эксперимента выполнение будущими учителями экспериментальной группы исследования урока на протяжении всех практик обеспечило возможность реализации личностного и компетентностно-ориентированного подходов к преподаванию и обучению учащихся, что так же способствовало интеграции индивидуального педагогического опыта, рефлексивного осмысления влияния социоконструктивистских теорий на успешность обучения и преподавания. В то же время испытуемые из контрольной группы продолжали развиваться за счёт освоения теоретических основ методики преподавания и обучения, активных форм и методов. Однако сохранение подхода к содержанию самостоятельной деятельности, ориентированного на содержание учебного предмета, отсутствие ориентации на решение личностных проблем учащихся не позволило в достаточной степени обеспечить эффективность этой деятельности. Осознание предназначения новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания, обеспечивающего социальное и профессиональное самоопределение учащихся в непрерывном процессе образования, пока не произошло. Очевидно, что на практике основной упор на их развитие в рамках новых подходов к преподаванию придется на учителей-наставников и школьных тренеров.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе диссертации решались задачи экспериментальной работы по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении. Контингент участников эксперимента состоял из 199 студентов групп специальности «Образование» Жезказганского университета им.О.А.Байконурова. Представлены результаты апробированной методики подготовки студентов на педагогических специальностях вуза, тематического плана вариативного курса «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования», структура и содержание которого разработано в соответствии с задачами исследования и ожидаемыми результатами, выраженными в критериях, показателях и уровнях сформированности ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов подготовленности. В рамках четырех срезов выявлена их динамика развития. Произведена оценка эффективности педагогических условий в происходящих изменениях; обоснована новая политика кафедр вуза по отношению к процессу профессиональной подготовки в условиях реализуемых обновленных стандартов общего среднего образования. Содержание элективного курса изложено в четырёх модулях, имеющих свои задачи. Результаты проверки статистической значимости различий в уровнях подготовки будущих учителей экспериментальной группы к реализации новых подходов в преподавании и обучении показали $\Sigma = 24,6$; $\chi^2 = 24,6$; $P < 0.01$. Данные об уровнях подготовки у студентов контрольной и экспериментальной групп существенно различны, причем, эти различия статистически значимы. Это делает возможным использовать разработанную нами систему организационно-педагогических условий подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении в процессе общей подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности.

ВЫВОДЫ

Разработанные теоретические положения и полученные результаты экспериментальной работы позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированные подходы составляют научно-теоретические основы подготовки будущих учителей к реализации новых подходов к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования.

Выявленные современные образовательные тенденции показывают, что количество выпускников, подготовленных к работе в школе в условиях обновленного содержания образования составляет 38%, не готовых – 62%, произошел переход от квалификационной (профессиографической) модели педагога к компетентностной (персонологической). Реализуются социоконструктивистские идеи в преподавании и обучении, в основе которых обучение критическому мышлению, оценивание для обучения и оценивание обучения, управление и лидерство в обучении.

2. Исходными методологическими сущностями для подготовки будущих учителей к преподаванию и обучению в условиях реализации обновленного содержания общего среднего образования являются отражение личностно-ориентированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов в новых ГОСО, обеспечивающих поддержку и выравнивание возможностей каждого ученика на основе персонализации обучения. Развитие индивидуальных способностей и учебно-познавательной мотивации учащихся, потребность социума в обеспечении качественного образования учащихся общеобразовательных школ и реализация обновленного содержания общего среднего образования, способствующего выявлению и развитию социального и профессионального самоопределения учащихся.

3. Организационно-педагогические условия, структурно-содержательная модель подготовки будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении, во-первых, способствовало студентоцентрированному обучению, раскрытию потенциальных возможностей образовательного процесса вуза, и, во-вторых, качественной подготовке будущих учителей, способствующих конкурентоспособности и востребованности их на рынке труда. Изучение вариативного курса «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования»; методическое обеспечение педагогических практик; использование диагностических методов для измерения критериев, показателей и уровней подготовленности будущих учителей также составили значительную часть этих условий.

4. Итоги педагогического эксперимента доказали эффективность организационно-педагогических условий по подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся.

Результаты проверки статистической значимости выявленных различий в уровнях подготовки экспериментальной группы свидетельствуют о том, что: $\chi^2 = 24,6$; $P < 0,01$; т.е., изменения, произошедшие в ходе опытно-педагогической работы в экспериментальных группах статистически значимы, а в контрольных статистически недостоверны.

Результаты педагогического эксперимента доказали позитивную динамику изменений в уровнях искомой подготовки будущих учителей, так как уровень критического уровня значительно снизился на 38,6%, допустимый уровень поднялся на 23,9%, а оптимальный уровень подготовленности будущих учителей к преподаванию и обучению в рамках обновленного содержания образования составил 14,7 %.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Основные характеристики системно-деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, положенных в основу новых стандартов общего среднего образования, отражающие концептуальные основы социоконструктивистских подходов к преподаванию и обучению могут быть использованы для подготовки будущих учителей для работы в условиях обновленного содержания образования. Для успешной подготовки будущих учителей в содержание рабочих учебных планов кафедр на педагогических специальностях рекомендуется ввести вариативный курс «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования».

2. Сущность методологических подходов к подготовке будущего учителя отражена в анализе понятий «готовность», «профессиональное становление», «подготовленность к педагогической деятельности», в содержании методических рекомендаций по педагогической практике в контексте практико-ориентированных заданий. Методические рекомендации по педагогической практике для студентов, преподавателей вуза и колледжа активно используются в образовательном процессе.

3. Предлагаемые организационно-педагогические условия и модель подготовки будущих учителей к реализации новых подходов в условиях обновленного содержания общего среднего образования могут быть использованы в подготовке как в системе высшего педагогического образования, так и в деятельности педагогических колледжей.

4. На кафедрах «Педагогики» педагогических институтов и университетов образовательная программа по вариативному курсу «Новые подходы в преподавании и обучении учащихся в условиях обновленного содержания образования» получила распространение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдина, А.К. Философско-антропологические основания социологии знания [Текст] / А.К. Абдина // Евразия. – 2006. – № 5. – С. 22-29.
2. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Адамкулова, Ч. У. Основные проблемы и направления модернизации системы высшего образования КР в рамках Болонского процесса. [Текст] / Ч.У. Адамкулова. - Бишкек, 2016. С.2-4.
4. Аксенова, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] Н.И.Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/> (дата обращения: 23.11.2018).
5. Активные методы преподавания и обучения. Астана, 2012, WWW.CPM.KZ. 88 с.
6. Аликова, А. М. Формирование предметной компетенции будущих учителей математики [Текст] / А.М. Аликова, Г.Т. Жуманова // Вестник Кыргызского Государственного университета имени И.Арабаева. Серия: педагогика и психология. Выпуск 2 (2018), с. 243-250.
7. Алексеев А.П. Аргументация, познание, общение [Текст] / А.П.Алексеев, – Издательство Московского университета, 1991. — 150 с.
8. Альмухамбетов, Б. А. Концептуальные подходы к организации профильного обучения [Текст] / Б.А. Альмухамбетов, К.А. Сарманова // Білім берудегі менеджмент- Менеджмент в образовании. – 2004. – №1. – С. 3-16.

9. Alexander R. Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk [Преподавание диалогической речи: переосмысление бесед в классе]. Cambridge, 2004.

10. Altrichter, H. (2007). Teachers Investigate Their Work (2nd ed.) [Текст] / H.Altrichter, P.Posch, B.& Somekh [Учителя исследуют свою работу]. London: Routledge. gimnazia24.ucoz.ru/dokument/11_w4d2_issledovanie_v_dejstvii.pdf.

11. Анжеле, А. Студентоцентрированное обучение. [Текст] Инструментарий для студентов, профессорско - преподавательского состава и вузов / Анжеле Аттард, Эмма Ди Иорио, Коен Гевен, Роберт Санта. - Астана: НКАОКО-IQAA, 2017. – с. 64.

12. Арменкова И. В. Роль индивидуального подхода в развитии личности [Текст] / И. В. Арменкова // Начальная школа плюс до и после. – 2004. - № 4. – С. 23-26.

13. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 367 с.

14. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст]. / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - №4.- С. 18-22.

15. Бабаевым, Д.Б. Болочок физика мугалимдерин дифференцирлеп окутууга теориялык жана практикалык даярдоо [Текст]. / Д.Б. Бабаевым // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына, Бишкек, 2010 г. 2011, №5, С.273-277;

16. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды. [Текст] / Ю.К. Бабанский. - Изд. М. - Педагогика, 1989. – С. 560.

17. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности дидактических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

18. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко. // Высшее образование в России.– 2004. – № 11. – С. 3-13.

19. Балакирева, Э.В. Педагогический подход к педагогическому образованию: монография. [Текст] / Э.В. Балакирева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 255 с.

20. Балакирева, Э.В. Подходы к построению концепции педагогических основ педагогического образования [Текст] / Э.В. Балакирева. // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – 2005. – № 5 (12). – С.134-147.

21. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах [Текст] / М. Барбер, М.Муршед. // Вопросы образования. ГУ-ВШЭ. 2008. №3. – С.7-60.

22. Батракова, С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре [Текст] / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 27-33.

23. Бахтин М. Контекстное обучение в компетентностном подходе. [Текст] / М. Бахтин. Остин: Университет Техасского прессы, 1981.

24. Бектурганова, Р. Ч. Поиск путей повышения качества профессионального образования [Текст] / Р.Ч. Бектурганова. // Научно-методический журнал «Қазақстан кәсіпкері – Професионал Қазақстана». – 2007. – №3. – С. 27–28.

25. Бегунова, М.С. Сущность исследовательской компетенции как одной из составляющих компетенции современного преподавателя иностранного языка [Текст] / М.С. Бегунова. - // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации в образовании и науке», посвященной 25-летию Независимости Республики Казахстан и 20-летию университета им. Сулеймана Димереля, 14 октября, 2016 год. Каскелен. С.325-330.

26. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. [Текст] / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. [Текст] / А.А. Бизяева. - Псков: ПГПИ, 2004. – С. 216.
28. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
29. Болджуровой, И.С. Особенности развития КР и ее системы образования в переходный период [Текст] / И.С. Болджуровой // Вестник МГЛУ, №530, М. 2005, 0.2 п.л.;
30. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-17.
31. Бордовский, Г. А. Вызовы современной системы образования школьному учителю [Текст] / Г.А. Бордовский. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 6-10.
32. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] / В.П. Борисенков. - // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3-10.
33. Брагина, В.Д. Представления о профессии и самооценке профессионально значимых качеств у учащейся молодежи [Текст] / В.Д. Брагина // Вопросы психологии: Ред. А.А.Смирнов, О.А.Конопкин. – 1976. – №2. – с. 146-151.
34. Bransford, J. & LePage, P. (2005). Вступление. В книге Л. Дарлинг-Хаммонда и Дж. Брансфорда (Ред.) Подготовка учителей для меняющегося мира: чему учиться учиться и быть способным [Текст] (1-е изд., С. 1-39) / Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. Сан-Франциско, Калифорния: Джосси-Басс.

35. Bruner, J. (1996). The Culture of Education [Культура образования] (Cambridge, MA, Harvard University Press).
36. Брунер, Дж. Процесс обучения. [Электронный ресурс] / Брунер Дж. - М., 1962. / https://ru.wikipedia.org/wiki/Брунер,_Джером
37. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] // А. Вербицкий. Высшее образование в России – 2006. № 11. – С. 39-46.
38. Вейдт, В.П. Изменение технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС: Сборник методических рекомендаций [Текст] / сост. В.П. Вейдт. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2017. – 272 с.
39. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. [Текст] / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
40. Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. [Текст] / Е.В. Воронина. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с.
41. Воробьева, О.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов в современных образовательных условиях [Текст] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. / О.В. Воробьева – Новосибирск: СибАК, 2012.
42. Вуд, Д. Скаффолдинг, тьюторство и компьютерное сопровождение обучения. [Текст] / Д. Вуд, Дж.С. Брунер, Г. Росс. Журнал детской психологии и психиатрии, 1976. 17(2), 89-100.
43. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. [Текст] / Л.С. Выготский. // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской. — М.: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996.

44. Gardner, H. (2011 ed.) Frames of Mind: The theory of multiple intelligences [Рамки мышления: теория множественного разума]. [Электронный ресурс]. New York: Basic Books. <https://howardgardner.com/papers/>.

45. Гендин, А. М. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ [Текст] / А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, М.И. Сергеев. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. – 268 с.

46. Гиппенрейтр, Ю.Б. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] // Психология индивидуальных различий под ред. / Ю.Б. Гиппенрейтр, В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2002. – С.140-144.

47. Глоссарий к уровневым Программам курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, разработанным Центром педагогического мастерства совместно с Факультетом образования Кембриджского университета: учебно-методическое пособие (2012). Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

48. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики / Утвержден постановлением Правительства Кыргызской Республики от 21 июля 2014 года № 403. <http://bilim.akipress.org/ru/news:1382809>

49. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) от 23 августа 2012 года №1080 / Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования (В редакции Постановлений Правительства Республики Казахстан от 25.04.2015 г. №327 (вступил в силу 01.09.2016), 13.05.2016 г. №292 (см. сроки вступления в силу), 15.08.2017 г. №484).

50. Государственный общеобязательный стандарт среднего общего образования Республики Казахстан. Основные положения. Министерство образования и науки Республики Казахстан. Алматы, 2012.

51. Государственный общеобязательный стандарт начального образования / Приложение к постановлению Правительства РК от «25» апреля 2015 года № 327; Утвержден постановлением Правительства РК от 23 августа 2012 года № 1080.

52. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования (далее – ГОСО РК-2016) / Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 13 мая 2016 года № 292;

53. Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования (далее – ГОСО РК-2012) / Утвержден постановлением Правительства РК от 15 августа 2017 года № 485;

54. Гордиенко, Н. Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции: [Текст]: Учебное пособие / Н.Е. Гордиенко.– Коломна: МГОСГИ, 2013. – 92 с.

55. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования / Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080.

56. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы / Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205, Астана, 2016 год.

57. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование (бакалавр). – Бишкек, 2013. –176с.

58. Грачёва, Н.Ю. Формирование теоретической и практической готовности будущего учителя к работе в школе в условиях профильного обучения [Электронный ресурс] / Н.Ю. Грачёва. - // Некоторые аспекты

тьюторской модели подготовки студентов педагогических вузов: материалы конференции. – 2007 // www.thetutor.ru/about/news_010.html.

59. Гребёнкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. [Текст] / Л.К. Гребёнкина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2006. – 224 с.

60. Грекова, С. В. Формирование интегративности профессиональной культуры педагога как современное направление качества его профессиональной деятельности [Текст] / С.В. Грекова // Профильная школа. – 2008. – № 4. – С. 52-56.

61. Гуманистическая теория личности А.Маслоу hr-portal.ru/article/gumanisticheskaya-teoriya-lichnosti-maslou.

62. Гуссерль, Э. «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» [Текст] / Эдмунд Гуссерль. - («Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phanomenologie», 1954)

63. Густяхина, В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей [Текст] / В.П.Густяхина. - // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1060> (дата обращения: 17.10.2016).

64. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей [Текст] / О.Б. Даутова. - / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. - 352 с.

65. Дворянкина, Е. К. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема [Текст] / Е.К. Дворянкина. // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 5. – С. 47-51.

66. Джон, Хэтти «Видимое обучение: синтез 800 мета-анализа соответствующего достижениям», Лондон, Рутледж», 2009г. С. 220-227.

67. Доклад о человеческом развитии 2016. Человеческое развитие для всех и каждого Пер. с англ. *Human Development Report 2015: Human*

Development for Everyone 2017 г.М.: Издательство «Весь Мир», 284 с.
<https://www.vesmirbooks.ru/books/catalog/state/3338/>.

68. Доклад ПРООН «Человеческое развитие для всех и каждого» 2017 года <https://www.vesmirbooks.ru/news/3336>

69. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. [Текст] / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: 2007. - 100 с.

70. Дроботенко, Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации. [Текст] / Дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Ю.Б. Дроботенко. - Омск, 2016 г., 516 с.

71. Дука, Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Н. А. Дука; Омск. гос. пед. ун-т. - Омск, 1999. - 24с.

72. Дюшеева, Н.К. Методологические подходы к исследованию проблемы профессионально-личностного формирования будущего учителя [Текст] / Н.К.Дюшеевой // Педагогическое образование и наука. - №9. – Москва, 2008.

73. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толковословно-образовательный. – М.: Рус. яз., 2001. – Т.1.: А – О. – 1232 с.

74. Европейская рамка квалификаций для образования и обучения на всем протяжении жизни (ЕРК) *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Annexe II. Descripteurs définissant les niveaux du cadre européen des certifications (CEC) // Journal officiel de l'Union européenne C. 111 du 6.5.2008. P. 5 – 6. Перевод Четверикова А.О.*

75. Жиркова, З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / З.С.Жиркова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-2. – С. 360-364;URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29992> (дата обращения: 25.11.2018).

76. Жолдасбеков, С.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности педагога 12-летней школы в контексте приоритетной цели совершенствования системы профессиональной подготовки в вузе [Текст] / С.А. Жолдасбеков, А.А. Жолдасбекова, А.Д. Райымкулова // Вестн. КазНПУ им. Абая. — 2009. — №4 (24). — С. 30-35.

77. Журавлёва, В.И. Методы педагогического исследования. Лекции [Текст] / под ред. канд. пед. наук В.И. Журавлёва. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: «Просвещение», 1972. – 158 с.

78. Журавлев, В.И. Взаимосвязь педагогической теории и практики / В.И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1984. – 176 с.

79. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 8 июня 2017 года N 100.

80. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.11.2015 г.), Астана, 2015 г.

81. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб.пособие. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2006. – 216 с.

82. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст] / И.Я. Зимняя Эксперимент и новации в школе, 2009/2, С.7 / <http://www.orenipk.ru/seminar/simnja.htm>.

83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для вузов. / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

84. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев // Педагогика.- 1998.-№7.-С.42-45.
85. Ибрашева, А., Обзор национальной политики в области образования. Высшее образование в Казахстане. [Текст] / А.Ибрашева, А.Ахметжанова, / АО «Информационно-аналитический центр», - 2017 г.
86. Иванов, Д. Компетенции учителя. [Текст] / Д.Иванов. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
87. Институт Статистики ЮНЕСКО Р.О. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada uis.publications@unesco.org <http://www.uis.unesco.org>
88. Индекс благополучия и развития молодежи в КР / Бишкек, 2017, С. 31.
89. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации) [Электронный ресурс]. - Ростов-на-Дону, 2013. 49 с. https://rostov.rpa-mu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/.../interaktiv.pdf
90. Илюшин, Л.С. Использование "Конструктора задач" в разработке современного урока [Текст] / Л.С. Илюшин // Школьные технологии. — 2013. — № 1.
91. Ирсалиев, С. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан 2016 год, [Текст] / С.Ирсалиев, А.Култуманова, Э.Тулехов, Т.Булдыбаев, Г.Кусиденнова, Б.Искаков, Л.Забара, Л.Барон, Е.Коротких // АО «Информационноаналитический центр», - Астана: 2017. – С. 482.
92. Ирсалиев, С. «Основные результаты международного исследования PISA-2015», 2017 год: Национальный отчет [Текст] / С. Ирсалиев, А. Култуманова, Е. Сабырұлы, М.Аманғазы – Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017 – 241 стр.

93. Карелина, А.А. Психологические тесты [Текст] / под ред. А.А. Карелина. – М.: Изд. Владос, 2005. – Т. 1. – 312 с.
94. Карл Роджерс. Freedom to Learn for the 80'sn("Свободное обучение для 80-х годов") [Электронный ресурс] / Карл Роджерс / uchebnikirus.com/pedagogika/pedagogika...ib/gumanistichna_pedagogika.htm.
95. Кенжалиева, С.З. Модульная технология обучения в вузе как одно из требований современности [Текст] / С.З. Кенжалиева, А.В. Григорьев // Филология и культура. 2013. №1(31), С. 240-242.
96. Кирикова, З.З. Технологическая готовность педагогов [Электронный ресурс] / З.З. Кирикова // <http://portalus.ru>.
97. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации, Астана, 2005. 12 с.
98. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года, Бишкек, 2012.
99. Колесникова, Н.В., Ахаев, А.В. Исследование по изучению деятельности общеобразовательных организаций образования // 12-жылдык білім. [Текст] / Н.В.Колесникова, А.В.Ахаев – 2006. – № 8. – С. 41-56.
100. Cornu, V. (2004) Le nouveau métier d'enseignant. [Текст] / Cornu V. – Paris : La documentation française.
101. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / В.В. Краевский -4-е изд. стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.-256 с.
102. Краевский, В.В. Качество подготовки и методологическая культура педагога / В.В. Краевский // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 4-15
103. Кудайбердиев, Т.К. Исследование творческого потенциала педагогического коллектива. [Текст] / Т.К. Кудайбердиев. – Караганда: Издательство КарГУ им. Е.А. Букетова, 1997. – 68 с.

104. Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / С.В. Кульневич // Kul-sergejwri@yandex.ru
105. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. – 343 с.
106. Левчук, Л. В. Мареев В. И. Модернизация педагогического образования в поликультурном пространстве Юга России [Текст] / Л.В. Левчук. Гуманитарий Юга России, 2016. Том. 18. № 2. С. 89-99.
107. Лукичёва, Е.Ю. Профессиональная компетентность учителя через призму проблем профильного обучения [Текст] / Е.Ю. Лукичёва // Профильная школа. – 2007. – № 4. – С. 17-22.
108. Мааткеримов, Н. О. Особенности технологии обучения физике бакалавров на основе компетентностного подхода [Текст] / Н.О. Мааткеримов, Б.Т. Аденова // Известия вузов Кыргызстана. – 2016. – С. 187-190.
109. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 583 с.: ил. – ISBN 978-5-272-00062-0.
110. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [Текст]: Сборник Сост и отв.ред. Ю.П.Сенокосова. / М.К. Мамардашвили. - М.: Прогресс. Культура, 1992. - 414 с.
111. Мамерханова, Ж.М. Реализация модели 12-летнего общего среднего образования [Текст] / Ж.М. Мамерханова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. - № 10 (82). – С. 86-91.
112. Мамбетакунов, Э.М., Джораев М. Преподавание физики в высших педагогических учебных заведениях [Текст] / Э.М.Мамбетакунов, М.Джораев. - Бишкек, 2015. – 496 б.
113. Мамытов, А.М. Состояние и перспективы развития содержания общего среднего образования в Кыргызстане [Текст] / А.М. Мамытов // Материалы пленарного заседания международной научно-практической

конференции «Перемены в образовании: новые границы и приоритеты». 10-11 июня, 2011 г Алматы, с. 45-58;

114. Манхейм, К. Человек и общество в век преобразования. [Текст] / К. М. Манхейм -1991. // <http://www.aggregateria.com/M/mangejm.html>.

115. Маслоу, А. Психология личности: Тексты. [Текст] / А. Маслоу, К. Роджерс – М.: 1982. – С.110-140.

116. Маркова, А. К. Психология труда учителя. [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. –192 с.

117. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011. Издано в 2013 г. Институт Статистики ЮНЕСКО Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7, 79 с. Canada: uis.publications@unesco.org <http://www.uis.unesco.org>

118. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся / The Programme for International Student Assessment <http://www.oecd.org/pisa/>

119. Мерсер, Н. «Получение знаний под руководством: беседы между учителями и учениками», [Текст] / Н. Мерсер Клеведон: Малтилинвиал Мэттерс, 1995г.

120. Mercer, N. and Littleton, K. (2007) Dialogue and the development of thinking. A sociocultural approach [Диалог и развитие мышления. Социокультурный подход]. NY: Routledge.

121. Методические рекомендации по суммативному оцениванию «Русский язык» (для классов с нерусским языком обучения) 1 класс: ЧУ «Центр педагогического мастерства», Астана, 2016. 40 с.

122. Методические рекомендации в помощь учителям 1-х классов в условиях перехода на обновленное содержание образования – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 40 с.

123. Методические рекомендации по использованию системы критериального оценивания учебных достижений учащихся всех уровней. Сборник методических рекомендаций. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 507 с.

124. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. [Текст] / Л.М. Митина. - Кемерово, Кемеровский ОИУУ, 1996. – 50 с.

125. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве [Текст] / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого № 3, октябрь 2015г.

126. Мищенко, Т.О. Студентоцентричное обучение как вектор развития гуманитарной парадигмы в свете [Текст] / Т.О.Мищенко, Н.В.Стадник. - Обновление содержания, формы и методов обучения и воспитания в учреждениях образования // Сборник научных трудов Ровенского государственного гуманитарного университета, Выпуск 17 (60), Ривенский гос.гуманит.ун-т, [редкол.: В.В.Вербечи, М.С.Янцур, Д.Бех и др]. - Ровно: РГГУ, 2017. - 332 с.

127. Можяева О. И. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» [Текст] / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. - Астана, 2016. - 48 с.

128. Нагорняк, А. А. Современные подходы к организации процесса обучения в вузе [Текст] / А.А. Нагорняк // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 75-77; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31683> (дата обращения: 22.06.2018).

129. Назарова, И.В. Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда [Электронный

ресурс] / И.В.Назарова, Г.Ф.Шайдуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.;

URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997> (дата обращения: 25.11.2018).

130. Наркозиев, А. К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в ВУЗе на основе компетентностного подхода по кредитной технологии. [Текст] / А.К. Наркозиев. Монография. – Б.: Илим, Бишкек, 2009. – 264 с.

131. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 - 2016 годы, Астана, 2012 г.

132. «Наше будущее - наши учителя»- План администрации президента Обамы по реформированию педагогического образования. Министерство образования Соединённых Штатов Америки, Сентябрь 2011, 16 с. (Перевод выполнен в Управлении международного сотрудничества Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»)

<https://www.mgpu.ru/.../1470914310PlanAdministratsiiObamyPoReformirovaniyuPe>

133. Нестеренко В.В. Сушность и задания личностно-ориентированного подхода в образовании [Текст] / В.В. Нестеренко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8002>

134. Низиков, М. А. Проектирование образовательно-профессиональных программ в ВУЗе на основе компетентностного подхода по кредитной технологии. [Текст] / М.А. Низиков. Монография. – Бишкек, 2009.

135. Ниворожкина Л.И., Морозова З.А. Теория вероятностей и математическая статистика. - М.: Эксмо, 2009, 432 с.

136. «О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике» 2012 года за № 201 (В редакции постановлений Правительства КР от 1 июля 2013 года N 395, 2 марта 2016 года № 100, 4 июня 2018 года № 270).

137. Обзор системы оценивания качества образования в Кыргызской Республике (СОКО): от концептуальных рамок к инструментам управления качеством. – Бишкек, 2016 -115с.

138. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам начальных классов в школах с русским языком обучения в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан / Приложение 7 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 января 2016 года № 32.

139. Об утверждении образовательных программ курсов повышения квалификации педагогических кадров в рамках обновления содержания среднего образования Республики Казахстан /Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 января 2016 года № 32. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 24 февраля 2016 года № 13182.

140. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016. 278– с.

141. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017-2018 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. – 370 с.

142. Образовательная программа повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан по предметам начальных классов в рамках обновления содержания среднего образования Республики

Казахстан / Центр педагогического мастерства автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» 2016, 19 с.

143. Образовательная программа профессионального развития педагогических кадров в общеобразовательных школах «Рефлексия в практике». Руководство для учителя / Центр педагогического мастерства автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016, 187 с.

144. Образование взрослых: состояние и прогнозирование его развития // Гуманитарное образование .- 1995.- №4, с.27-28.

145. Обзор среднего образования в Казахстане / Организация Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР), 2014 / Linn, J.F. (2014) “Kazakhstan 2050: Exploring an ambitious vision”, Global Journal of Emerging Market Economies, Vol. 6, No.

146. Палинксар, А.С. Чтение, мышление и разработка концепции: стратегии для классной работы. [Текст] / А.С. Палинксар и А.Л. Браун. - 1984. Нью Йорк: Колледж Борд.

147. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. [Текст] / В.А. Петровский. – Рост. н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

148. Пиаже Жан. Психология интеллекта. [Текст] / Пиаже Жан Перевод: А. М. Пятигорский. — СПб., 2003 // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 20.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252>.

149. Pajares, M. F., Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct / M.F.Pajares // Review of Educational Research.— 1992.— 62 (3).— С. 307–332.

150. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России [Текст] под ред. акад. Г. А.

Бордовского. / Е. В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.

151. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя [Текст]: Монография. / Е.В. Пискунова – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

152. План действий по реализации стратегии развития в Кыргызской Республике на 2018-2020 годы в качестве трехлетнего плана реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы (В редакции постановления Правительства КР от 4 июня 2018 года № 270).

153. План нации - 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Астана, май 2015 года.

154. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

155. Профессиональный стандарт «Педагог» / Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года.

156. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Программа, третий (базовый) уровень, третье издание / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012, 78 с. www.cpm.kz

157. Правила критериального оценивания учебных достижений учащихся в организациях образования, реализующих учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования / Утверждены Постановлением Правительства Республики Казахстан №327 от 25.04.2015 года.

158. Правила критериального оценивания учебных достижений учащихся 1-10 классов автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» / Утверждены решением Правления АОО

«Назарбаев Интеллектуальные школы» от 15 августа 2016 года (протокол № 39).

159. Правила и условия проведения аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц, занимающих должности в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего образования, образовательные программы технического и профессионального, послесреднего, дополнительного образования и специальные учебные программы, и иных гражданских служащих в области образования и науки / Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83.

160. Подласый, И.П. Педагогика. [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Издательство Владос, 1999. – 574 с.

161. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС- пресс, 2004. - 365 с.

162. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: «Транзиткнига», 2004. – с. 479.

163. Раимкулова, А.С. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников: / А.С. Раимкулова. моногр. - Бишкек: Изд-во КНУ им. Ж. Баласагына, 2011. – 162 с.

164. Рейс, П. Не брать во внимание преподавание, но полностью прочувствовать обучение. [Текст] / П. Рейс - 1993. Журнал СЕДА.

165. Рогофф, Б. Ученичество в мышлении: познавательное развитие в социальном контексте. [Текст] / Б. Рогофф - 1990.

166. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов. Учебно-методическое пособие, АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», Астана, 2016. 39 с.

167. Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень, третье издание. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. 235 с.

168. Сергеев, Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) [Текст] / Н. К. Сергеев // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. – Волгоград, 2000. – С. 37–44.

169. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

170. Сидоркин, А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования, 2013. № 1, С.136-157.

171. Скачкова, Н. В. Педагогическое проектирование в содержании подготовки будущих учителей к реализации профильного обучения [Текст] / Н.В. Скачкова // Профильная школа. – 2007. – № 4. – С. 45-48.

172. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1987. – 187 с.

173. Солодова, Г.Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума [Текст] / Г.Г. Солодова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 67-72.

174. Спенсер, Г. Классики зарубежной социологии: [Электронный ресурс]. / Г.Спенсер, Э.Дюркгейм, Г.Зиммель, М.Вебер <https://works.doklad.ru/view/YҮСkNhgbPUU.htm>.

175. Stronge, J. (2011) What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement [Что делает хороших учителей хорошими? Сопоставительный анализ связи между

эффективностью учителя и достижением ученика]. [Текст] / J. Stronge, T. Ward & L. Grant. Journal of Teacher Education, 62, 339. DOI: 10.1177/0022487111404241.

176. Стратегия ЮНЕСКО по подготовке учителей 2012 – 2015 годы от 5 июня 2012 года: южное измерение. www.myshared.ru/slide/262639/

177. Строкова, Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике [Текст] / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20-27.

178. Stronge, J. (2011) What Makes Good Teachers Good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and pupil achievement [Что делает хороших учителей хорошими? Сопоставительный анализ связи между эффективностью учителя и достижением ученика]. J.Stronge, T.Ward, & L.Grant / Journal of Teacher Education, 62, 339. DOI: 10.1177/0022487111404241.

179. Сыздыков, О. С. Кәсіби оқыту педагогын даярлаудағы технологиялық білім беру кезендері [Текст] / О.С. Сыздыков // Вестник науки Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина. – 2008. - №2. – С. 472-476.

180. Сыдыкова, Р.Ш. Формирование ценностных ориентаций готовности будущих учителей в контексте инновационной парадигмы образования [Текст] / Р.Ш. Сыдыкова, З.Б. Ажибекова // www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/5_sydykova.doc.htm.

181. Сычева И.А. Личностно-ориентированный подход в обучении [Текст] / И.А. Сычева. - / ext.spb.ru > .

182. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, 2007. – 256 с.

183. Типовые учебные планы начального образования, утвержденных приказом Министра образования и науки РК от 15 июля 2016года № 453

184. Типовые учебные программы по общеобразовательным предметам начального образования, утвержденных приказом Министра образования и науки РК от 8 апреля 2016 года № 266.

185. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию / Приложение 7 К Приказу и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от «25» октября 2017 года № 545; Приложение 197 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года №115.

186. Teaching multiplication facts to students with learning disabilities donna K. Wood // Journal of applied behavior analysis 1998, 31, 323-338 number 3 (fall 1998).

187. Тряпицыной, А.П. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации [Текст] / Под ред. проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

188. Тряпицына, А. П. Ориентиры обновления содержания образования профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // Человек и образование, 2016, №3 (48), С. 12-18.

189. Тубеева, Ф.К. Становление компетентностного подхода в сфере образования [Электронный ресурс] / Ф.К.Тубеева - Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22544> (дата обращения: 23.11.2018).

190. Умирбекова, А.К. Научно-теоретические основы подготовки будущего учителя в реализации новых подходов в преподавании и обучении учащихся начальной школы [Текст]: Учебное пособие. / Умирбекова А.К. – Жезказган: Изд-во ЖезУ, 2018. - 80с.

191. Умирбекова, А.К. Методические рекомендации по педагогической практике для бакалавров [Текст] / А.К.Умирбекова, К.С.Ахметкаримова, Р.Ш.Абитаева. - // Жезказган: Изд-во ЖезУ, 2018-64 с.

192. Учебные программы уровня основного среднего образования по обновленному содержанию / Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года № 545.

193. Фалунина, Е.В. Актуализация проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования. [Текст] / Е.В.Фалунина. - Братск, Россия // «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» — международный информационно-аналитический журнал №2 (09). Сентябрь 2014 (<http://ce.if-mstusa.ru/>).

194. Фирсов, А. Шесть подходов Маркса к квалифицированному труду [Электронный ресурс]. / А.Фирсов www.democracy.ru/article.php?id=4394.

195. Flavel, J.H. Метакогнитивные аспекты решения проблем. Характер интеллекта, - 1976. С. 231-235.

196. Фроловская М.Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 60-63.

197. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Гардарики. 1999. – 520с.

198. Хмель, Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. [Текст] / Н.Д. Хмель. – Алматы: Ғылым, 1998. – 320 с.

199. Худолей, С.С. Сциентистская парадигма: особенности становления и развития [Текст] / С.С.Худолей // Известия МГТУ «МАМИ», №4 (18), т.2, с.107-109, серия 6, Гуманитарные науки.

200. Чекалева, Н. В. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: коллективная монография [Текст] / Н.В.Чекалева, А.П.Тряпицына, С.А.Писарева, Ю.Б.Дроботенко,

Н.А.Дука, Е.И.Зарипова, Н.С.Макарова, Г.П.Синицына, Т.О.Соловьёва, И.В.Феттер, Е.А.Черкевич, Н.И.Чуркина; под общ. ред. Н.В.Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 228 с. 101.

201. Чэнь Чжаоин Реформирование системы образования в Китае [Текст] / Чэнь Чжаоин // гуманитарный вектор, 2010, №1, С.61-69.

202. Шамова, Т.И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений [Текст] / Т.И. Шамова. - Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 47-53.

203. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб — «Эксмо», 2016. — (Top Business Awards), С. 135 https://ru.wikipedia.org/wiki/Четвёртая_промышленная_революция.

204. Shulman, L.S. Signature pedagogies in the professions. [Текст] / Shulman L.S. Daedalus, - 2007.

205. Щербаков, А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя [Текст] / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13—21.

206. Эванс, В. *Successful Writing Proficiency*. [Текст] / В.Эванс. (2002г.) Беркшир: Express Publishing. <http://tinyurl.com/6p9lgap>

207. Якиманская, И.С. Личностно - ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И.С. Якиманская. - Москва., 1996. - 60 с.

Среднесрочный план, разработанный практикантом группы 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения в период педагогической практики в школе № 26 г. Жезказган, 1 класс

Урок	Основные цели обучения	Формы работы, используемые при активном обучении	Результаты обучения	Оценивание, включая оценку в целях обучения (ООО)	Включая всех
Тема урока 1: Звуки [т], [г] и буквы Тт.	Ученики должны: 1. Узнать о звуках [т], [г] и буквах Тт, уметь читать слоги и слова с изученными буквами, писать строчную букву «т».	ИР. ПР. Индивидуально в учебнике (с.20) на рисунке и в тексте находят слова со звуками [т], [г]. В паре обсуждают найденные слова со звуками [т], [г], пишут в «Прописи» строчную «т».	Все смогут слышать и различать звуки [т], [г] в словах, знать и понимать особенности произнесения и писать букву.	«Большой палец».	А, В, С - слышат и различают звуки [т], [г], соотносят их с буквой «т»; читают слоги.
	2. Применить полученные знания для составления звуко-буквенных схем и соотношения звука и буквы в словах.	ПР. Ученики в паре читают слоги в учебнике (с.21) и договаривают слог до целого слова, опираясь на картинки. ГР. Составляют звуко-буквенную схему слова по группам: 1) торт, тыква 2) стул, томат 3) тигр, туфли	Большинство сможет обозначать твёрдость и мягкость согласных на схемах-моделях.	«Две звезды и пожелание».	А, В – читают предложения, составляют звуко-буквенную схему; С – предлагают слова со звуками [т], [г].
	3. Размышлять о роли буквы Т в речи.	Ученики отвечают на открытый вопрос: - Что произойдёт, если вдруг исчезнет буква «т»?	Некоторые смогут, аргументируя, доказывать необходимость буквы в речи.	«Дерево успеха».	А – приводят аргументы; В, С – участвуют в обсуждении.
Тема урока 2: Звуки [г], [т] и буквы Тт. Мы играем.	Ученики должны: 1. Узнать о заглавной букве в начале предложения и в именах людей; научиться писать заглавную букву «Т» и слова с данной буквой.	ИР. Ученики индивидуально читают текст учебника (с.20) находят слова с буквой «Т», отмечают их, читают. ПР. В паре обсуждают выполненное задание. ГР. Ученики пишут букву «Т» и слова с данной буквой в «Прописи».	Все смогут различать заглавную и строчную, печатную и письменную буквы Т,т; соотносить звуки и буквы Т,т; читать слоги и слова с изученной буквой.	«Смайлики».	А, В, С - осознанно читают текст, находят и читают в тексте слова с буквой «Т».
	2. Применить полученные знания для раскрытия лексической темы «Мы играем».	ИР. Ученики индивидуально читают текст в учебнике (с.21). ПР. В паре обсуждают его содержание. ГР. В группе составляют продолжение рассказа по картинке в «Букваре»: сможет ли Тима «поймать» Тому в игре?	Большинство сможет составлять новые предложения с опорой на сюжетный рисунок и объединять составленные предложения в связный текст.	«Бутерброд с обратной связью».	А, В – составляют предложения. С – участвует в обсуждении.
	3. Размышлять о роли заглавной буквы в письменной речи.	Ученики отвечают на вопрос высокого порядка: - Как ты думаешь, зачем имена людей надо писать с большой буквы?	Некоторые смогут, аргументируя, доказывать необходимость правописания большой буквы в именах собственных.	«Стикер».	А – аргументируя, размышляет; В, С – вносят свои предложения
Тема урока 3: Звуки [н], [н'] и буквы Нн.	Ученики должны: 1. Узнать о звуках [н], [н'] и буквах Нн, уметь читать слоги и слова с изученными буквами, писать строчную букву «н».	ИР. Индивидуально в учебнике (с.22) на рисунке и в тексте находят слова со звуками [н], [н'], определяют, где в слове могут стоять звуки [н], [н']. ПР. В паре читают слоги со звуками [н], [н'], пишут в «Прописи» строчную «н». ГР. Ученики читают слова и предложения (с.22), приводят свои примеры слов со звуками [н], [н'].	Все смогут слышать и различать звуки [н], [н'] в словах, знать и понимать особенности произнесения и писать букву.	«От кулака до пяти пальцев».	А, В, С - слышат и различают звуки [н], [н'], соотносят их с буквой «н», читают слоги.
	2. Применить полученные знания для составления звуко-буквенных схем и соотношения звука и буквы в словах.	Ученики, разделившись на группы, отгадывают загадку, находят картинку со словом-отгадкой, составляют звуко-буквенную схему: 1) нож, насос 2) нос, нитки 3) ноты, банан	Большинство сможет обозначать твёрдость и мягкость согласных на схемах-моделях.	«Две звезды и пожелание».	А, В – читают предложения, составляют звуко-буквенную схему; С – предлагают слова со звуками [н], [н'].
	3. Размышлять о многообразии слов с буквой «н» в речи.	Ученики встают в круг и по очереди называют слова со звуками [н], [н'].	Некоторые смогут продемонстрировать расширенный словарный запас.	«Дерево успеха».	А – приводят аргументы; В, С – участвуют в обсуждении.
Тема урока 4: Звуки [н], [н'] и буквы Нн. Антон и Нина.	Ученики должны: 1. Узнать о заглавной букве в начале предложения и в именах людей; научиться писать заглавную букву «Н» и слова с данной буквой.	ИР. Ученики индивидуально читают текст на карточке, находят слова с буквой «Н», отмечают их, читают. ПР. В паре обсуждают выполненное задание. ГР. Ученики пишут букву «Н» и слова с данной буквой в «Прописи».	Все смогут различать заглавную и строчную, печатную и письменную буквы Н,н; соотносить звуки и буквы Н,н; читать слоги и слова с изученной буквой.	«Смайлики».	А, В, С - осознанно читают текст, находят и читают в тексте слова с буквой «Н».
	2. Применить полученные знания для раскрытия лексической темы «Антон и Нина».	ИР. Ученики индивидуально читают текст в учебнике (с.23). ПР. В паре обсуждают его содержание. ГР. В группе составляют продолжение рассказа по картинке в «Букваре»: почему Антон катает Нину?	Большинство сможет составлять новые предложения с опорой на сюжетный рисунок и объединять составленные предложения в связный текст.	«Бутерброд с обратной связью».	А, В – составляют предложения. С – участвует в обсуждении.
	3. Размышлять о роли заглавной буквы в письменной речи.	Ученики отвечают на открытый вопрос: - Можно ли в жизни обойтись без большой буквы «Н»?	Некоторые смогут, аргументируя, доказывать необходимость правописания большой буквы в именах собственных.	«Стикер».	А – аргументируя, размышляет. В, С – вносят свои предложения

1. Фрагмент основной части краткосрочного плана урока, разработанного студентами на занятиях по педагогике

Средняя школа		Учитель		
Предмет: «Грамота», 1 класс,		Тема: Сербская сказка «Почему у месяца нет платья?»		
ХОД УРОКА				
Основная часть урока				
Основные цели обучения	Формы работы, используемые при активном обучении Можете ли вы использовать ИКТ для улучшения обучения?	Ожидаемые результаты	Оценивание, включая в целях обучения (ОДО)	Включая всех
Ученики должны: - узнать сущность понятия «луна» и «месяц», об изменении форм месяца в течение нескольких недель;	«1-2-1» Ученики слушают аудиозапись сербской сказки «Почему у месяца нет платья», читают текст сказки из учебника, отмечают и обсуждают изменения форм месяца	Все смогут назвать форму луны, форму месяца и рассказать об изменении форм месяца в течение нескольких недель	« Пометки в тексте » <i>Знание:</i> «Кто является главными героями сказки?» <i>Понимание:</i> «Так почему же месяц остался без платья?» <i>Применение:</i> «Чему учит нас эта сказка?»	« 1-2-1 разговоры » <i>Персональная консультация</i> для С <i>Дополнительные тексты</i> для А, В: «Хочу всё знать. Детская энциклопедия»
- применить полученные знания для объяснения поведения героев сказки;	« Подумай – в паре – поделись! » Ученики передвигаются по классу, опрашивают одноклассников и собирают 5 различных мнений о причинах поведения героев. В группе сравнивают мнения одноклассников, выбирают одно и записывают его на постере.	Большинство сможет объяснить причины поведения героев	« Мнения других людей » Самооценивание: «Светофор» <i>Анализ:</i> «В чём причина того, что портной не справился с заказом?» <i>Синтез:</i> «Так кто же приходил к портному: луна или месяц?»	« Подумай - паре - поделись! »: <i>смешанная гендерная группа</i> <i>Вопросы-подсказки:</i> Можем ли мы видеть каждый день на небе месяц? Можем ли мы видеть каждый день на небе луну? Можем ли мы видеть на небе одновременно и луну, и месяц?
- размышлять о поступках героев сказки в различных ситуациях	Ученики прогнозируют развитие событий	Некоторые смогут аргументировать свой выбор	« Открытый вопрос » <i>Оценка:</i> «А как бы вы повели бы себя на месте портного?» Взаимооценивание: «Смайлик»	« Всем классом »

Характеристика уровней подготовленности будущих педагогов к реализации новых подходов в преподавании и обучении

Критерии	Уровень показателей подготовленности к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования		
	Критический уровень 3 а,б,в:	Допустимый уровень (2 а, б, в):	Оптимальный уровень (1):
1	2	3	4
1.1	сформированность мотивации к профессиональному развитию отсутствует	сформированность мотивации к профессиональному развитию не устойчива	сформированность мотивации к профессиональному развитию устойчива
1.2	изменение убеждений на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования не проявляется	изменение убеждений на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования проявляется частично	изменение убеждений на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования проявляется постоянно
1.3	не стремится демонстрировать в преподавании и обучении ценностное отношение к учащемуся как к субъекту педагогического процесса	стремление демонстрировать ценностное отношение к учащемуся как к субъекту педагогического процесса проявляет редко	стремление демонстрировать ценностное отношение к учащемуся как к субъекту педагогического процесса является постоянным
2.1	потребность в целеполагании и планировании преподавания и обучения, ориентированной на процесс и результат не осознается и не сформирована	потребность в целеполагании и планировании преподавания и обучения ориентированна на процесс, необходимость ориентации и на результат не достаточно осознанна.	потребность в целеполагании и планировании преподавания и обучения ориентированной на процесс и результат высока и лично значима
2.2.	интерес к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования не проявляется	интерес к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования проявляется на уровне любопытства	интерес к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования является управленческой задачей
3.1	способность к проектированию с учащимися в преподавании и обучении равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность отсутствует	способность к проектированию с учащимися в преподавании и обучении равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность игнорируется	способность к проектированию с учащимися в преподавании и обучении равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность осознается и координируется

3.2	не осознает значимость и важность для ученика демонстрации учителем уважения чувств собственного достоинства ученика на уроке	не уверен, что демонстрация ученику уважения учителем чувств его собственного достоинства на уроке имеет важное для него значение	осознает значимость и ценность для ученика демонстрации учителем уважения чувств собственного его достоинства на уроке
4.1	имеется общее представление об основных механизмах развития степени понимания предмета учеником для использования и применения знаний вне класса	знания об основных механизмах развития степени понимания предмета учеником для использования и применения знаний вне класса фрагментарны и эпизодичны	знания об основных механизмах развития степени понимания предмета учеником для использования и применения знаний вне класса системны
4.2	знание новых подходов в преподавании и обучении для обеспечения обратной связи в оценке усвоения содержания предмета на уровне общих представлений	знание новых подходов в преподавании и обучении для обеспечения обратной связи в оценке усвоения содержания предмета не всегда целесообразны и не совсем адекватны	знание новых подходов в преподавании и обучении для обеспечения обратной связи в оценке усвоения содержания предмета, их адаптация и разработка новых
5.1	знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования подменяет чужим опытом и интуицией	знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования перепроверяет на основе ТУПов эпизодически	знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования систематически перепроверяет на основе ТУПов
5.2	знание специфики долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования содержания преподавания и обучения в условиях обновленного образования считает необязательным, преобладают стереотипы в планировании	знание специфики долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования в преподавании и обучении в условиях обновленного образования демонстрирует неуверенно, допускает ошибки	знание специфики долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования в преподавании и обучении в условиях обновленного образования использует как средство для самореализации и самосовершенствования
5.3	знание необходимости использования доказательств/результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А,В,С) при планировании серии уроков не практикуется	знание необходимости использования доказательств/результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А,В,С) при планировании серии уроков фрагментарны и эпизодичны	знание необходимости использования доказательств/результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А,В,С) при планировании серии уроков используется как средство управления учебно-познавательной деятельностью ученика

6.1	умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений не сформированы	умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений не спроецированы на практику	умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений связывает с необходимостью научить ученика учиться
6.2	умения и навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования не связывает с качеством преподавания и обучения, учебными результатами ученика	умения и навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования считает малопривлекательным и затрудняется в выборе новых подходов в преподавании и обучении	умения и навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования адекватны целям и задачам ГОСО, успешно применяются на практике
6.3	умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-методических средств в преподавании и обучении не сформированы	умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-методических средств в преподавании и обучении не спроецированы на деятельность ученика	умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-методических средств в преподавании и обучении успешно применяются на практике
6.4	умением использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся в процессе преподавания и обучения не владеет	умение использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся в процессе преподавания и обучения не всегда адекватно ситуации и может быть ошибочным	умение использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся в процессе преподавания и обучения расценивается как основа для проявления творчества на уроке

Тесты «Новые подходы в преподавании и обучении»

БЛОК А. Фрагмент.

1. Ожидаемыми результатами курса по выбору «Новые подходы в преподавании и обучении» является сформированность у учеников навыков обучения тому, как ...

- a) мыслить
- b) обучаться
- c) оценивать
- d) развиваться
- e) самообразовываться

2. Конструктивистская теория обучения базируется на утверждении, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия ...

- a) имеющегося опыта с новым
- b) имеющегося опыта со старым
- c) имеющихся знаний с новыми,
- d) имеющихся знаний со старыми,
- e) получаемых знаний с последующими

3. Механически запоминающееся, поверхностное обучение есть результат:

- a) группового обсуждения темы
- b) отсутствия интереса к предмету
- c) отсутствия способности к предмету
- d) передачи готовых знаний
- e) самостоятельного изучения темы

4. Цель конструктивистского преподавания состоит в том, чтобы развить глубокое понимание предмета учеником, обеспечив использование и применение знаний ...

- a) везде
- b) вне класса
- c) внутри и вне класса
- d) внутри класса
- e) всегда

5. Уберите лишнее: «Важным аспектом деятельности учителя является:

a) глубокое знание учебного предмета и особенностей его преподавания

b) осознание того, что отдельными учениками восприятие темы может происходить довольно уникальным способом.

c) осознание необходимости работы с учениками в целях реконструкции их понимания,

d) осознание необходимости работы с учениками в целях улучшения их понимания,

- е) стремление понять, как отдельными учениками постигается тема.
6. Глубокие убеждения могут ... восприимчивость учителя к новым идеям.
- ограничивать
 - порождать
 - развивать
 - расширять
 - структурировать
7. Учебные занятия, построенные на основе конструктивистского преподавания, не предоставляют ученикам возможность:
- получать информацию,
 - размышлять над своими знаниями и убеждениями,
 - задавать соответствующие вопросы,
 - пополнять объем знаний,
 - перестраивать свое понимание определенных тем на стадии изучения.
8. Программа, будучи в своей основе конструктивистской, устанавливает перед компетентным учителем очень четкие обязательства быть восприимчивым к личности ученика. Существенным фактором компетентного преподавания является исследование и оценка учителем *самостоятельного ... учеником.*
- выявления проблем
 - выяснения причин
 - изучения материала
 - постижения смысла
 - решения проблем

Ключи блок А

1	b	13	b	25	b
2	c	14	a	26	a
3	d	15	b	27	
4	b	16	c	28	e
5	a	17	d	29	e
6	a	18	e	30	b
7	a	19	d	31	a
8	d	20	d	32	a
9	e	21	e	33	e
10	d	22	a	34	a
11	c	23	a	35	a
12	b	24	e		

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Анкета «Состояние подготовленности будущего учителя к реализации новых подходов в преподавании и обучении»

№	Вопросы	Нет	Скорее да, чем нет	Да
		0 баллов	1 балл	2 балла
1	сформированность мотивации к профессиональному развитию;			
2	изменение убеждений на характер преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования;			
3	стремление демонстрировать ценностное отношение в преподавании и обучении к учащемуся как к субъекту педагогического процесса;			
4	потребность в целеполагании, планировании новых подходов к преподаванию и обучению ориентированы на процесс и результат;			
5	интерес к сбору, анализу и оценке информации о результатах преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования;			
6	способность к проектированию с учащимися равноправных взаимоотношений и признание их права на самостоятельность;			
7	осознание значимости уважения чувств собственного достоинства ученика на уроке			
8	знание механизмов развития глубокого понимания предмета учеником для использования и применения знаний вне класса;			
9	знание новых подходов в преподавании и обучении для обеспечения обратной связи в оценке усвоения содержания предмета;			
10	знание цели и основных задач в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования;			

11	знание специфики долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования содержания преподавания и обучения в условиях обновленного образования;			
12	знание необходимости использования доказательств/результатов исследования (наблюдений за учениками различных категорий А,В,С) при планировании серии уроков;			
13	умения и навыки по диагностированию интересов, склонностей и способностей учащихся в целях организации преподавания и обучения с учетом их зон затруднений;			
14	умения и навыки планирования среднесрочного и краткосрочного планов в контексте обновленного содержания образования;			
15	умение и навыки по проектированию развивающей образовательной среды для учащегося и подбору соответствующих программно-методических средств в преподавании и обучении;			
16	умение использовать целесообразные формы и методы взаимодействия, стимулирования и оценивания результатов самостоятельной деятельности учащихся.			

Ценностно-мотивационный компонент с 1 по 7 вопрос

Содержательный компонент с 8 по 12 вопрос

Процессуальный компонент с 13 по 16 вопрос

Критический уровень – 18 – 22 балла

Допустимый уровень – 23 – 27 баллов

Оптимальный уровень – 28 – 32 балла

Ранжирование профессионально значимых утверждений о роли учителя в преподавании и обучении

Данные утверждения предложены с целью выявления Ваших взглядов на то, каким учителем, по Вашему мнению, Вы должны быть. Вам предлагаются утверждения, содержащие представления об учителе и его роли. Вы должны проранжировать эти утверждения по степени их значимости для вас.

1. Учителя должны владеть приемом «открытой двери», приглашая коллег в классы для наблюдения, наставничества и оценивания.
2. Учителя должны концентрировать внимание на собственном профессионализме в классе.
3. Лучшими учителями являются те, которые исправно следуют политике, установленной директором.
4. Чтобы стать эффективными учителями в школе, необходимо повышать свою квалификацию.
5. Учителя должны получать соответствующее обучение перед назначением на руководящие роли.
6. Учитель должен основное внимание фокусировать на достижениях своих учеников. Хорошим учителем является тот, кто просто хорошо знает преподаваемый предмет и методику его преподавания молодым людям.
7. Обязанностью учителя является непрерывное совершенствование собственных навыков и знаний.
8. Общество должно быть изменено учителями посредством вовлечения молодых людей в цивилизованные и демократические модели жизни.
9. Все учителя несут ответственность за влияние на своих коллег и улучшение практики в школе.

10. Чтобы школа была эффективной, необходимо наличие в ней квалифицированных учителей.
11. Чтобы быть хорошим учителем, Вы должны быть способными к совместной работе с коллегами для приобретения новых профессиональных знаний.
12. Все учителя несут коллективную ответственность за результаты образования учеников в школе.
13. Поддержка профессионального обучения коллег является важной составляющей роли учителя.
14. Учителя несут коллективную ответственность перед обществом, сообществами, родителями и учениками за качество обучения, которое предоставляет их школа
15. Учителя должны играть главную роль в принятии решения о том, что должно преподаваться в школе.
16. Учителя должны вносить вклад в развитие образовательной политики через выражение своего мнения, как в школе, так и вне ее.
17. Учителя должны играть главную роль в приобретении и передаче профессиональных знаний.
18. Выполнение рефлексивного исследования и данные анализа по эффективности школьной работы являются важным оценивающим фактором роли учителя.
19. Планирование урока всегда в большей степени должно быть совместной работой, нежели индивидуализированной задачей.
20. В работу учителя не входит оказание помощи в решении личных проблем их учеников или их семей.
21. Хорошие учителя считают себя ответственными за социальное и личное развитие детей их школы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Дисциплины, способствующие подготовке будущих учителей к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания общего среднего образования

Педагогика и методика начального обучения	Биология	Иностранный язык: два иностранных языка
Модуль Социально-гуманитарный		
Современная история Казахстана	Современная история Казахстана	Современная история Казахстана
Философия	Философия	Философия
Политология и Социология	Политология и Социология	Политология и Социология
Модуль Психолого-педагогический		
Педагогика	Педагогика	Педагогика
Психология	Психология	Психология и развитие человека
Менеджмент в образовании	Менеджмент в образовании	Менеджмент в образовании
Инклюзивное образование	Инклюзивное образование	Самопознание
Самопознание	Самопознание	
Модуль Теория и методика		
Теория и методика воспитательной работы в начальной школе	Теория и методика воспитательной работы	Методика иноязычного образования
Методика обучения грамоте	Методика преподавания биологии	Методика обучения второго ИЯ
Методика обучения математике		Теория и методика воспитательной работы
Теория и методика познания мира		
Модуль Профессионально-ориентированный		
Технологии критериального оценивания	Технологии критериального оценивания	Технологии критериального оценивания
Модуль профессиональной практики		
Учебно-ознакомительная практика (1 неделя)	Учебная полевая (1 неделя)	Учебно-ознакомительная практика (1 неделя)
Педагогическая	Педагогическая	Педагогическая

(непрерывная) (1 неделя)	(непрерывная) (1 неделя)	(непрерывная) (1 неделя)
Психолого-педагогическая (непрерывная) (1 неделя)	Психолого-педагогическая (непрерывная) (1 неделя)	Психолого-педагогическая (непрерывная) (1 неделя)
Учебно-воспитательная педагогическая (4 недели)	Учебно-воспитательная педагогическая (4 недели)	Учебно-воспитательная педагогическая (4 недели)
Производственная (педагогическая) (6 недель)	Производственная (педагогическая) (6 недель)	Производственная педагогическая (6 недель)
		Языковая практика (4 недели)
Преддипломная (2 недели)	Преддипломная (2 недели)	Преддипломная (4 недели)

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Тематический план курса по выбору «Новые подходы к преподаванию и обучению в условиях обновленного содержания образования»

Задачи теоретического этапа исследования	Тематический план	Показатель сформированности содержательного компонента подготовленности
1 Изучить социальный заказ школе, обусловленный стратегическими ориентирами развития социальной сферы, экономики и производства	Вводный модуль	Знание и понимание цели и основных задач преподавания и обучения в условиях обновленного содержания образования
	Общественная потребность в модернизации образования, адекватной изменившимся условиям социальной жизни.	
2 Определить состояние разработанности теории и практики	Модуль I «Социоконструктивистские подходы в преподавании и обучении»	Анализ, синтез и оценка специфики новых подходов в
	УЭ-1 Новые подходы в преподавании и обучении – феномен деятельности	

преподавания и обучения современной науке	и в	современного учителя	преподавании и обучении из опыта передовых стран дальнего и ближнего зарубежья	
		УЭ–2 Понимание обучения с точки зрения социоконструктивистской теории		
		Модуль II «Таксономия учебных целей Б.Блума в реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания образования»		
		УЭ–3 Специфика таксономии учебных целей Б.Блума в преподавании и обучении		Знание, понимание и применение основных подходов к планированию содержания среднесрочных и краткосрочных планов учителя в условиях обновленного содержания образования Анализ и оценка содержания ССП и КСП
		УЭ–4 Образовательная среда в преподавании и обучении		
		УЭ–5 Стратегии критического мышления в преподавании и обучении		
		УЭ–6 Использование ИКТ в преподавании и обучении		
		УЭ–7 Управление и лидерство в обучении		
УЭ–8 Новые подходы преподавания и обучения в среднесрочном и краткосрочном планировании серии уроков				
3 Уточнить сущность системы педагогической поддержки учащихся в процессе преподавания и обучения обновленном содержании образования	и в	Модуль III «Психолого-педагогическая поддержка учащихся в преподавании и обучении»	Знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка подобранных стратегий и тактик педагогической поддержки учащихся в преподавании, способствующих формированию у них навыков обучения тому, как обучаться	
		УЭ–9 Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников		
		УЭ–10 Оценивание для обучения и оценивание обучения		
		УЭ–11 Обучение через диалог и обучение тому, как обучаться		
		УЭ–12 Обучение талантливых и одаренных учеников		

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Удовлетворенность будущих учителей педагогической деятельностью на основе реализации новых подходов в преподавании и обучении в условиях обновленного содержания общего среднего образования

Вопросы анкеты и варианты ответов	Нет	Частично	Да
1. Улучшил мои знания и представления о новых подходах в преподавании и обучении в условиях обновления содержания образования в школе	-	88%	12%
2. Развил мои навыки по подбору форм, методов и средств преподавания и обучения при планировании среднесрочных и краткосрочных планов уроков.	8%	68%	24%
3. Помог на практике усовершенствовать преподавание и обучение на основе использования доказательств наблюдения в ходе урока за учениками различных категорий А,В,С	-	90%	10%
4. Знание новых подходов в преподавании и обучении помогли в обеспечении обратной связи в оценке усвоения содержания предмета учеником	-	69%	31%
5. Осознание значимости учителем демонстрации уважения к чувству собственного достоинства ученика на уроке	12%	77%	11%