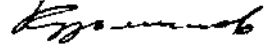


*На правах рукописи*



**КУЗЬМИНОВ Роман Иванович**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К  
ДИДАКТИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

**13.00.08 - теория и методика  
профессионального образования**

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Ставрополь - 2004**

Работа выполнена в Ставропольском государственном университете

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук,  
профессор  
**Горовая Валерия Ивановна**

**Официальные оппоненты:**

доктор педагогических наук,  
профессор  
**Шаповалова Ирина Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент  
**Бутенко Николай Иванович**

**Ведущая организация:**

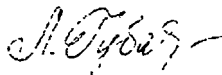
**Кабардино-Балкарский государственный университет**

Защита состоится 25 июня 2004 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.256.01 в Ставропольском государственном университете по адресу: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1а, аудитория 416.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ставропольского государственного университета

Автореферат разослан 22 мая 2004 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
доктор биологических наук,  
профессор



Л.И.Губарева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Социальные изменения в обществе с неизбежностью повлекли за собой реформирование отечественного образования. Одним из приоритетных направлений этого реформирования стало обновление содержания, форм и методов подготовки специалиста в высшей школе. В качестве ведущего фактора совершенствования подготовки специалиста в области образования явились запросы общеобразовательной школы, в которой личность учителя и его профессиональная квалификация играют решающую роль.

Подготовка учителя, осуществляемая в настоящее время в системе вузовского образования, различна, но в любом случае она должна быть ориентирована на формирование у него готовности осуществлять педагогическую деятельность на уровне творчества.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема готовности учителя к профессиональной деятельности рассматривалась исследователями неоднократно и с разных точек зрения. Научные основы этой проблемы обозначены в трудах П.П.Блонского, И.Ф.Гербарта, А.С.Макаренко, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого и др. Впоследствии их идеи получили развитие в работах многих отечественных исследователей. Так, социальный аспект проблемы раскрыт в трудах К.А.Абульхановой-Славской, Л.П.Будевой, Е.А. Климova, И.И.Резвицкого, В.Д.Шадрикова, В.А.Шаповалова и др.

В исследованиях О.А.Ахвердовой, А.А.Бодалева, Л.С.Выготского, Н.В.Кузьминой, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, и др. выявлены механизмы становления личности, а в трудах педагогов (О.А.Абдуллина, В.И.Горова, В.А.Кан-Калик, Л.М.Митина, В.А.Сластенин, И.А.Шаповалова и др.) обоснованы структура педагогической деятельности и некоторые пути ее становления.

Наряду с общими проблемами подготовки учителя к

профессиональной деятельности, изучались и более частные вопросы, касающиеся педагогического сознания (КЛБузаров, Л.Е.Плескач и др.), педагогического управления (М.М.Балашов, В.П.Беспалько, Ю.В.Васильев, В.В.Гузеев, Т.Г.Захарина, и др.), классного руководства (Е.И.Антиповз, ОЛ.Ляшев и др.), педагогической практики (В.В.Воробьева, Т.С.Деркач и др.), повышения квалификации работников образования (Э.М.Никитин, Ю.А.Лобейко, А.П.Стуканов и др.) и т.д.

Теоретические основы и специфика процесса формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности в современных условиях отражены в публикациях Е.П.Белозерцева, В.П.Беспалько, Е.В.Бондаревской, Ю.С.Брановского, В.И.Горовой, К.М.Дурай-Новаковой, А.В.Петровского, В.Н.Сагатовского, В.А.Сластенина и др.

Однако новые стратегические ориентиры развития общего и высшего образования обусловили необходимость поиска таких подходов к практике подготовки будущего учителя, которые формируют специалиста нового типа - педагога-исследователя, готового к инновационной деятельности, умеющего не только применять на практике уже известные способы решения педагогических проблем, но и способного к самостоятельному проектированию педагогических систем, процессов и ситуаций. На эту особенность подготовки учителя обращают внимание стандарты высшего профессионального образования, где в качестве одной из характеристик деятельности педагога выделена готовность к конструированию и проектированию образовательного процесса.

Между тем, проведенный нами анализ педагогических источников показал, что уровень изученности проблемы формирования готовности учителя к педагогическому проектированию еще недостаточен, а в некоторых ее аспектах практически не исследован. Так, до сих пор не рассмотрены в комплексе особенности и сущность дидактического проектирования, его теоретические основы, готовность учителя к выбору содержательных и процессуальных альтернатив, не определены цели,

содержание, технологии, механизм развертывания процесса формирования готовности студентов к дидактическому проектированию и др.

Кроме того, состояние образовательной практики свидетельствует о наличии ряда противоречий:

    между потребностью общества в учителе, готовом к инновационной деятельности, и действительным состоянием педагогического сообщества;

    - между требованиями образовательной практики к организации дидактического процесса на основе предварительного его проектирования и конструирования и несовершенством деятельности педагога в этом направлении;

    - между новыми тенденциями в развитии современного образования и неадекватностью практики подготовки специалиста к их реализации в вузе;

    - между новым типом профессиональной деятельности педагога, ориентированной на использование разнообразных технологий обучения, и неготовностью его к их применению и др.

Названные и другие противоречия, а также неразработанность многих вопросов, связанных с подготовкой будущего учителя к осуществлению дидактического проектирования обусловили выбор темы диссертационной работы.

**Проблема** исследования сформулирована следующим образом: при каких организационных и педагогических условиях возможна эффективная подготовка будущего учителя к дидактическому проектированию?

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить модель системы формирования у студентов оптимальной техники дидактического проектирования.

**Объект исследования:** дидактическое проектирование в деятельности учителя.

**Предмет исследования:** обучение студентов технике дидактического проектирования в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе.

### **Задачи исследования.**

1. На основе теоретического осмысления содержащихся в отечественной научно-педагогической литературе сведений установить уровень изученности проблемы дидактического проектирования, и ее отражение в образовательной практике.

2. Рассмотреть современные стратегии и модели-обучения, определить их роль в выборе педагогом содержательных и процессуальных образовательных альтернатив.

3. Определить условия и предпосылки' эффективности дидактического проектирования.

4. Выявить путем эмпирического исследования состояние готовности студентов-выпускников вуза и учителей к дидактическому проектированию.

5. Разработать педагогическую систему формирования у студентов готовности к дидактическому проектированию\* и проверить ее эффективность в условиях педагогического эксперимента.

В качестве **гипотезы** исследования было выдвинуто предположение о том, что овладение-будущим учителем оптимальной техникой дидактического проектирования возможно, если:

- определена сущность дидактического проектирования, его объекты, функции, особенности в контексте педагогической деятельности;

- проектировочная деятельность учителя рассматривается как один из основных результатов профессионально-педагогической подготовки;

- выявлен комплекс организационных и педагогических условий формирования готовности учителя к дидактическому проектированию и пути их реализации в образовательной практике вуза;

- формирование у студентов оптимальной техники дидактического проектирования носит целенаправленный и непрерывный характер во всех формах вузовского обучения;

- через инвариантное и вариативное содержание дисциплин психолого-педагогического цикла реализуются методы активного обучения, позволяющие студенту проявлять себя творческим субъектом

деятельности.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: важнейшие положения философии и социологии о деятельности и развитии личности, взаимосвязи социума и образования, системного подхода к изучаемым явлениям и процессам, принципы активности, сознательности, детерминизма, связи теории и практики и др.

Исследование опиралось на работы в области системного анализа изучаемой проблемы (Б.С.Гершунский, В.И.Журавлев, В.В.Краевский, В.А.Лекторский, В.Н.Садовский, В.С.Швырев, Э.Г.Юдин и др.), философского осмысления сущности проектирования (Н.Г.Алексеев, К.М.Кантор, А.В.Розенберг, В.М.Розин, Г.П.Щедровицкий и др.). В диссертации использованы материалы, посвященные общенаучным основам осуществления проектной деятельности (В.И.Воропаев, Дж.Гиг, Дж.Джонс, Я.Дитрих, А.Ф.Зотов, А.Невелл, Ж.Райтман, В.Д.Шапиро и др.) и отдельным типам проектирования (Н.А.Аитов, МАльберт, Г.А.Антонюк, Л.В.Карпов, Н.И.Лапин, А.И.Наумов). Интерес для выполняемого исследования представляли фундаментальные положения и выводы отечественной психологии о деятельности, сознании, личности (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев, А.А.Бодалев, А.В.Петровский, Я.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Д.Н.Узнадзе и др.); работы, в которых проектирование рассмотрено в аспекте формирования соответствующих умений педагога (А.А.Абдуллина, З.И.Васильева, Ф.Н.Гоноболин, В.Ю.Кричевский, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, В.А.Сластенин и др.). В основу исследования положены идеи прогнозирования и моделирования образовательных систем и процессов (В.С.Кезрукова, В.П.Беспалько, Н.В.Бочкина, Б.С.Гершунский, С.А.Гильманов, В.И.Загвязинский, Ю.С.Тюнников, И.С.Якиманская и др.). Наконец, исследование опиралось на современные трактовки технологии обучения и различные аспекты организации деятельности студентов в современном вузе.

Методы исследования. На теоретическом уровне применялись

методы теоретического анализа (историографический, сравнительно-сопоставительный, системный), моделирование, обобщение опыта. На эмпирическом уровне использовались опросно-диагностические (анкетирование, беседа, тестирование), наблюдательные (прямое, косвенное, включенное наблюдение), праксиметрические (анализ продуктов деятельности) и экспериментальные методы (констатирующий, формирующий и итоговый эксперимент)

В исследовании реализованы статистические методы с использованием методик, адаптированных к задачам исследования.

**База исследования:** биолого-химический факультет Ставропольского государственного университета, курсы повышения квалификации работников образования. Всего в исследовании принимало участие около 500 человек. Исследование проводилось в **три этапа:**

*1 этап* (2000–2001 гг.) - осуществился анализ научной литературы, выявлялись актуальность и специфика изучаемой проблемы; уточнялся понятийный аппарат исследования, разрабатывалась его методика; посещались занятия преподавателей, определялись условия и предпосылки дидактического проектирования, сущность и особенности процесса.

*2 этап* (2001–2003 гг.) - формировалось представление о специфике и принципиальной модели обучения студентов дидактическому проектированию; разрабатывались технологии организации процесса дидактического проектирования; определялись структура и программа педагогического эксперимента; осуществлялось его проведение.

*3 этап* (2003–2004 гг.) - уточнялись некоторые теоретические положения и выводы; обобщались материалы исследования; проводилась статистическая обработка полученных в эксперименте данных; оформлялась рукопись диссертационной работы.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что разработанная в нем совокупность теоретических положений и выводов содержит решение актуальной научной проблемы:



- па концептуально-системном уровне раскрыты теоретические основы формирования у студентов оптимальной техники и готовности к дидактическому проектированию как важнейшему компоненту профессионально-педагогической деятельности;

раскрыта сущностная характеристика дидактического проектирования в контексте педагогического творчества, выделены его объекты; определены уровни готовности специалиста-педагога к дидактическому проектированию;

- обоснована педагогическая система формирования у студентов оптимальной техники дидактического проектирования, предложены критерии и показатели готовности выпускника современного вуза к деятельности по дидактическому проектированию;

- экспериментально доказана эффективность предложенной модели подготовки студентов к дидактическому проектированию.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что оно вносит определенный вклад в теорию обучения и образования в высшей школе, расширяет и обогащает дидактическое представление о содержательных и технологических основах подготовки будущего учителя к педагогическому проектированию и открывает перспективы для дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки специалиста в области образования. Предложенная система организационных и педагогических условий подготовки студентов к дидактическому проектированию, ее теоретико-методологическое обоснование обогащают педагогический инструментарий и теоретическую базу концепций и парадигм профессионально-педагогического образования.

**Практическая значимость исследования** состоит в определении содержания, критериев и уровней процесса подготовки будущего учителя к дидактическому проектированию, в разработке методики его организации.

Результаты исследования позволяют преобразовать традиционную модель функционирования системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей; разработанные методические рекомендации

могут быть использованы преподавателями дисциплин психолого-педагогического цикла в подготовке учителя-предметника любого профиля, а также в системе повышения квалификации работников образования.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Педагогическое проектирование является компонентом профессиональной деятельности; осуществляемой в сфере образования. Его разновидностью является дидактическое проектирование, объектом которого выступают дидактические системы, процессы и учебно-педагогические ситуации. Дидактическое проектирование следует рассматривать как совокупность осуществляемых учителем действий, предвосхищающих реальность организации образовательного процесса.

2. Конструктивно-проектировочными являются те компоненты деятельности учителя, которые задолго до его актуального участия в образовательной ситуации определяют ее образ, динамику и логику взаимосвязи и развертывания всех дидактически значимых элементов. Это не просто упреждающая деятельность планирования, а деятельность создания особой виртуальной реальности, которая сама по себе не возникает без специально организуемых усилий.-

3. Процесс становления у студентов готовности к дидактическому проектированию должен носить целенаправленный, системный, созидательно-творческий характер и базироваться на концепциях инновационного обучения. Формирующаяся при этом оптимальная техника проектирования путем освоения будущим педагогом мотивационно-смысловых, содержательных и организационно-исполнительных компонентов деятельности обеспечивает реализацию инновационной стратегии и тактики обучения школьников.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования обеспечивались: непротиворечивостью исходных теоретических и методологических позиций; применением комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования; результатами успешно проведенной

экспериментальной работы; эффективным внедрением полученных результатов в практику вузовской системы обучения.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Теоретические и экспериментальные результаты исследования – докладывались и обсуждались на научно-практических и научно-методических конференциях регионального «Развитие личности в образовательных системах южно-Российского региона» (г. Ставрополь, 2001), «Управление качеством профессионального образования» (г. - Лермонтов, 2003), и Международного уровня «Проектирование инновационных» процессов в социокультурной и образовательной сферах» (г. Сочи, 2002; 2003; 2004), Результаты исследования обсуждались на заседаниях профильных кафедр и ученом совете биолого-химического факультета, кафедры педагогики и технологии обучения, научно-методических семинарах для аспирантов и соискателей Ставропольского государственного университета.

Выводы, рекомендации и обобщения по проблеме исследования использованы при разработке учебного плана специальности «Биология», программ базовых и элективных курсов для студентов, методических указаний и рекомендаций к организации учебного процесса, отражены в лекциях и практических занятиях по педагогике и методике преподавания предмета.

Публикации. По материалам диссертации опубликовано 6 работ.

**Объем и структура диссертации.** Диссертация изложена на 170 страницах машинописного текста и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 218 наименований. Работа иллюстрирована 26 рисунками, содержит 20 таблиц.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** обоснован выбор темы исследования, показана степень ее научной разработанности, определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, показаны теоретико-методологическая основа, научная новизна,

теоретическая и практическая значимость работы, приведены данные об апробации и внедрении результатов.

В первой главе диссертации *«Теоретические основы дидактического проектирования»* исследована проблема проектирования в педагогической теории и образовательной практике; определены современные стратегии и модели обучения, выступающие теоретической основой выбора педагогом содержательных и процессуальных образовательных альтернатив; показано значение профессиональной готовности учителя к осуществлению дидактического проектирования.

В исследовании отмечается, что идеи проектирования в педагогике впервые были обозначены - в работах П.П.Блонского, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого и др. Однако первый теоретический труд по педагогическому проектированию появился лишь в 80-х гг. XX в. (В.П.Беспалько), который символизировал признание проектирования и технологий его осуществления как самостоятельного вида педагогической деятельности. С конца 90-х гг. прошлого века проектирование становится самостоятельным предметом педагогических исследований. Тем не менее, до сих пор в педагогической литературе отсутствует однозначность понимания термина «педагогическое проектирование»: в одних случаях под ним понимается способ создания моделей обучения, в других - процесс создания педагогических проектов, в третьих - одна из педагогических функций. В ряде работ этому термину приписываются и другие значения - способ педагогической деятельности и мышления (В.Л.Болотов, И.Ф.Исаев и др.); целостное решение педагогической задачи (В.А.Сластенин и др.); многошаговое планирование (В.П.Беспалько); идеальное построение замысла и его практическое воплощение (Н.Г.Алексеев, В.И.Слободчиков и др.).

В нашем исследовании было принято следующее определение педагогического проектирования: *целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы (или процесса),*

*ориентированной на массовое использование.*

Предпринятый анализ теоретических представлений о проектировании позволил заключить, что к настоящему времени в педагогической науке оформляется **проектная парадигма**, концептуальные основы которой составляют: философия образования, общая методология проектирования, теоретические основания педагогики и психологии, обуславливающие предпосылки- и условия развития образовательных систем, состояние образовательной практики.

Исследование показало, что сегодня, деятельность по педагогическому проектированию может осуществляться на разных уровнях: *философском, общенаучном (методологическом), конкретно-научном и научно-методическом*, каждый из которых имеет свою содержательную направленность. Установлено, что в рамках педагогического проектирования в качестве самостоятельного направления сложилось **дидактическое проектирование**, которое связано с созданием разнообразных проектов обучения.

В нашем понимании дидактическое проектирование - *это сложная многоступенчатая деятельность учителя, которая направлена на разработку моделей дидактических систем различного уровня сложности и процессов их осуществления.* Таким образом, объектами дидактического проектирования можно считать дидактические системы, дидактические процессы, а также дидактические ситуации. Учитель участвует в проектировании всех трех типов объектов.

По нашим данным, среди многих вопросов, связанных с проблемой дидактического проектирования, менее всего разработанными оказались вопросы технологии его осуществления. Объясняется это тем, что дидактическое творчество - самое распространенное и доступное для учителя. Вариаций здесь бесчисленное множество. Поэтому создание педагогических систем, педагогических процессов и учебных ситуаций, способствующих повышению результативности обучения, воспитания и

развития учащихся, должно быть обеспечено общим технологическим инструментарием соединения теории и практики.

Проблема осложняется еще и тем, что отечественная система образования развивается в настоящее время в разных направлениях. Описанные в психолого-педагогической литературе разнообразные модели образования? и обучения- еще не всегда выступают теоретическим ориентиром для разработки дидактических проектов учителем.

Предпринятое в рамках исследования изучение стратегических ориентиров развития современного образования и их отражения в практике позволило установить, что в процессе дидактического проектирования они, как правило, не получают конкретизации в методических и технологических решениях учителя. Нами определен ряд концептуальных идей, которые могут выступать теоретической основой выбора педагогом содержательных и процессуальных альтернатив для дидактического проектирования - идея гуманитарно-культурологического подхода,- идея личностно-деятельностного подхода, идея рефлексивного подхода, идея диалогического подхода, идея интегративного подхода, идея творчества. Все они призваны «задавать» идеальный образ дидактического процесса.

Ретроспективный анализ подходов к решению проблемы альтернативного образования, и альтернативности дидактического проектирования позволил акцентировать внимание на использовании в этом процессе *разнообразных педагогических технологий*. Нами показано, что в дидактическом проектировании педагогические технологии могут быть реализованы на трех уровнях: *общедидактическом, частнодидактическом и локальном*. К числу педагогических технологий, имеющих особое значение для дидактического проектирования, были отнесены: технологии, основанные на гуманизации и демократизации педагогических отношений; активизирующие и интенсифицирующие деятельность учителя, и учащихся; направленные на эффективность организации и управления процесса обучения; позволяющие осуществлять

реконструирование учебного материала; предполагающие построение учебного процесса, на деятельности, опережающей, проблемной, лично-смысловой, эмоционально-психологической, ситуативной, игровой, диалоговой основе. Кроме того, особо выделены предметно-ориентированные технологии (полного усвоения, уровневой дифференциации, концентрированного обучения, «учебные портфолио», модульного обучения, проблемно-модульного обучения и др.), имеющие особое значение для учителя-предметника.

Рассматривая сущность дидактического проектирования, мы обратились к вопросу готовности учителя к его осуществлению. В этой связи было уточнено содержание понятий «готовность», «профессиональная готовность», «готовность к деятельности», «готовность к педагогической деятельности». Установлено, что все они связаны с предметной деятельностью и характеризуют определенное состояние личности. Анализ данного понятийного ряда позволил определить структуру профессиональной готовности специалиста-педагога к осуществлению дидактического проектирования и выделить в ней следующие компоненты: мотивационный; ориентационно-познавательный; оценочный; эмоционально-волевой; операционально-действенный; установочно-поведенческий. Эти компоненты позволили рассматривать готовность учителя к дидактическому проектированию как многомерное образование, включающее в себя множество показателей, выступающих как устойчивое смысловое единство.

Поскольку одним из показателей готовности учителя к дидактическому проектированию является сформированность у него оптимальной системы знаний и умений, в работе подробно рассмотрены совокупность знаний, необходимых для дидактического проектирования, и система практических умений. Показано, что педагогическое знание выполняет две основные функции в дидактическом проектировании: объяснительную и предписывающую, а практические умения обеспечивают реализацию системы «анализ - прогноз - проект - анализ».

Обращение к практике работы учителей выявило, что их деятельность, связанная с дидактическим проектированием, может быть представлена на трех уровнях: 1) учителя с воспроизводящим уровнем деятельности - они работают по готовым разработкам, не озадачивая себя тем, насколько эффективен результат их воплощения на практике; 2) учителя с усложненным уровнем деятельности - они выполняют дидактическое проектирование с использованием содержащихся в методической литературе образцов чужого опыта, внося в них некоторые коррективы с учетом ситуации; 3) учителя творческого уровня деятельности - они создают собственные продукты на основе обобщения своего педагогического опыта, причем научно его обосновывая.

Во второй главе диссертации *«Педагогическая система формирования у студентов оптимальной техники дидактического проектирования»* осуществлен анализ состояния готовности студентов и учителей к дидактическому проектированию, описана опытно-экспериментальная работа по формированию у студентов оптимальной техники дидактического проектирования, представлены результаты опытно-экспериментальной работы на уровне качественного и количественного анализа.

Изучению состояния готовности студентов и учителей к дидактическому проектированию была предпослана разработка критериев ее определения. Они определялись нами по отношению к мотивационной, теоретической, практической и творческой готовности личности. Поскольку мотивационная готовность составляет ядро, логическое основание личности учителя, определяющее его социальную и профессиональную позиции, то в качестве оцениваемого показателя выступали «обобщающие» мотивы (потребности, интересы, установки и т.п.). Для установления показателей теоретической готовности учителя к дидактическому проектированию (система знаний) были избраны критерии полноты, глубины, конкретности, обобщенности, системности, прочности, объема, осознанности, гибкости знаний. Что касается умений дидактического проектирования, то в качестве основных критериев их



оценивания выступали: обобщенность, конкретность действий, их сформированное (пни отсутствие). Для оценки творческой готовности использовался интегральный показатель качества -  $ПКр=Ктв/Кэт$ , где  $Ктв$  - индивидуальный показатель качества творческой готовности конкретного педагога, а  $Кэт$  - эталонный показатель качества.

Технология оценивания готовности учителя к дидактическому проектированию включала в себя различные варианты тестирования с учетом количества уровней знаний и уровней действий. Коэффициенты качества для каждого уровня проявления знаний и умений определялись расчетным путем и имели собственное значение для каждого числа правильных ответов.

В ходе эмпирического исследования было установлено, что личностные и профессиональные качества учителей, которые связаны с проектированием дидактического процесса, нуждаются в серьезной корректировке. К таким качествам, прежде всего, были отнесены системность, критичность, конкретность, динамичность и логичность мышления. Именно эти качества мыслительной деятельности педагога, по нашему мнению, могут быть обнаружены в разных видах дидактических проектов. Подвергнутые изучению тематические и поурочные планы учителей ( $n=90$ ) показали, что ни один из них нельзя оценить как проект системы учебно-педагогической деятельности (рис. 1).



**Рис 1.Характерные особенности тематического планирования как продукта проективной деятельности учителя**

Уровневый анализ поурочного планирования, осуществляемого учителями (n = 90), показал, что в 56% случаев оно носит репродуктивный характер (воспроизводятся планы, опубликованные в научно-методических журналах и других источниках). 32% учителей стремятся к адаптации заимствованных в литературе поурочных планов. Лишь 12% педагогов осуществляют поурочное планирование на уровне авторского моделирования. При планировании уроков учителями допускаются многочисленные ошибки, некоторые из которых отражены в шбл. 1.

Таблица 1

**Ошибки учителей в построении учебных занятий (в баллах)**

<b>№ п/п</b>	<b>Конструктивные ошибки</b>	<b>Значимость ошибки</b>
1	Нечеткость в постановке целей и задач урока	0,13
2	Однообразие методов и методических приемов	0,12
3	Неправильно определен объем изучаемого материала	0,12
4	Планируются только свои действия, но не предусматриваются действия учащихся	0,13
5	Нечеткость в проектировании учебных заданий, упражнений	0,09
6	Недостаточно продуманные контрольные акции	0,08
7	Не планируется самостоятельная работа учащихся	0,09
8	Не используется наглядность	0,07

Предварительное исследование позволило сформулировать задачи опытно-экспериментальной работы: изучить возможности оптимизации процесса подготовки студентов к дидактическому проектированию; осуществить разработку инновационной модели формирования у студентов оптимальной техники дидактического проектирования; разработать процессуальный и технологический компоненты обучения студентов дидактическому проектированию.

Формирующий эксперимент проводился на базе биолого-химического факультета Ставропольского госуниверситета в рамках освоения студентами специальности «Преподаватель». В эксперименте участвовали студенты 4 и 5 курсов (n=150 человек). Эксперимент имел две повторности (2001-2003 уч. годы). Обучение осуществлялось в экспериментальной группе (отд. «Биология») по авторской программе, в контрольной (отд. «Химия») - по традиционной схеме.

Студентам экспериментальной группы в дополнение к базовым (Педагогика и психология; Норме информационные технологии; Научные основы школьного курса; Методика преподавания учебного предмета) предлагались вариативные курсы - «Введение в педагогическую деятельность», «Психология обучения, воспитания и развития школьника», «Система дидактического проектирования», «Современные технологии обучения», «НОТ учителя». Указанные дисциплины дополнялись практикумом «Системный подход к дидактическому проектированию».

Реализации экспериментальной программы предшествовала работа по созданию инновационной среды и инновационной технологии обучения. Идеология инновационного обучения основывалась: на деятельностном подходе к организации учебного процесса, использовании активных форм и методов, обеспечивающих формирование инициативной позиции будущего педагога, продуктивность его мышления, изменении характера взаимодействия преподавателя и студентов в сторону «мягкого» управления, применении компонентов психологического сопровождения (когнитивного, позитивного, эмоционального, мотивационного) и включении в процесс обучения различных технологий.

Учитывая, что освоение деятельности по дидактическому проектированию - процесс длительный и развернутый во времени, мы выделили этапы:

- создание установки на необходимость овладения системой знаний и практических умений в области дидактического проектирования;

- освоение знаний, необходимых для дидактического проектирования;

- «погружение» студента в метод моделирования и освоение способов конструирования на примере отдельных элементов дидактического процесса;

- проектирование целостного дидактического процесса;

- проектирование вариативных проектов уроков разных видов и пробное их проведение в условиях квазипрофессиональной деятельности;

- проектирование и реализация дидактических проектов в условиях

педагогической практики.

Эффективному формированию у студентов умений и навыков дидактического проектирования способствовала разработка организационной основы учебного процесса, которая имела модульную композицию. В ней были определены вертикальные и горизонтальные связи, обеспечивающие системность модели.

В соответствии с общей моделью организации подготовки студентов к дидактическому проектированию были разработаны программы вариативных учебных дисциплин с выделением в них содержания, обеспечивающего студента знаниями и умениями дидактического проектирования. Программы также имели модульную конструкцию с выделением в них разделов «Теоретические основы проективной деятельности» и «Практические основы проективной деятельности». Так, в первом разделе осваивались такие темы: «Модель профессиональной готовности учителя-предметника к проективной деятельности»; «Психолого-педагогические основы проектирования и конструирования целостного педагогического процесса»; «Виды дидактических проектов и их особенности»; «Теоретические основы поурочного планирования»; «Подготовка учителя к уроку» и др. Во второй раздел были включены темы: «Технологии педагогического конструирования»; «Конструирование учебной программы»; «Конструирование дидактических материалов» и др. Приобретение знаний и умений в эксперименте осуществлялось с помощью методов и форм активного обучения: деловые игры (например: «В творческом поиске», «Знать, уметь, сметь», «Если бы я был автором школьного учебника...» и др.); защита творческих проектов («Если бы я был автором школьной программы..»); анализ конкретных ситуаций; дискуссии (например, «Лабиринт действий»); «круглые столы» (например, «Я-проектировщик», «Пока не прозвенел звонок...»); проблемные лекции и семинары; тренинги и др.

В опытно-экспериментальной работе в качестве ведущего учебного

действия являлось *моделирование*. Оно использовалось нами в целях модельного представления: процесса обучения, системы учебных целей и задач (к учебной теме, к отдельному уроку), содержания учебного материала, системы уроков в теме, образовательного процесса на учебном занятии, учебных ситуаций и т.д. Моделирование позволяло применять вариативные подходы к созданию студентами дидактических проектов, овладеть техникой проектирования по этапам:

- аналогичный - внесение в систему известного элемента (вместо одного из имеющихся, одинакового по строению и функциям);

- гомологичный - внесение в систему известного элемента (вместо одного из имеющихся, который отличается строением и функцией);

- элементный - создание в системе нового элемента с новой функцией;

- системный — создание новой системы из известных элементов или из новых элементов;

- пионерный - создание инновационной системы.

Процесс моделирования сопровождался наблюдениями за деятельностью учителя в школе, составлением и применением шкал наблюдений, морфологическим анализом школьных программ' (5-6 вариантов), группировкой учебного материала на основе индукции и дедукции, ранжированием учебной информации, осмыслением логики построения' различных типов учебных занятий и т.д. В процессе моделирования студенты пользовались опорными схемами и таблицами, образцами планов, конспектов уроков и пр.

В целом познавательная и проектировочная деятельность студентов в формирующем эксперименте осуществлялась как:

- учебное исследование - обучение копированию и самостоятельной работе по дидактическому проектированию;

- научно-методическое исследование - подготовка квалификационных работ.

Подведение итогов формирующего эксперимента осуществлялось, с помощью собеседований со студентами, прямых и косвенных наблюдений,

анкетирования, тестирования и анализа продуктов деятельности.

Основным напряжением оценки результативности процесса обучения стало определение: степени эффективности примененной методики подготовки студентов к дидактическому проектированию; уровней готовности студентов к данному виду деятельности; уровней сформированности знаний и умений, необходимых для эффективного проектирования как компонента деятельности учителя. Для получения сравнительных данных в исследовании участвовали две группы студентов - контрольная и экспериментальная (в каждой по 120 человек).

В ходе опросов выяснялись суждения студентов о профессиональной направленности дидактического проектирования. Из множества предложенных на этот вопрос запрограммированных ответов студенты экспериментальной группы выбрали следующие: управление учебным процессом (81% ответов); обеспечение эффективности процессов обучения, воспитания и развития (77%); стратегия и тактика деятельности учителя и учащихся (78%); связь теоретических знаний учителя с практическим их воплощением (69%); способ самовыражения учителя (51%). В ответах студентов контрольной группы эти же ответы были представлены в диапазоне от 12 до 17%.

В табл. 2 приведены данные сравнительного анализа теоретических знаний студентов в области дидактического проектирования, а на рис. 2 - показатели уровней владения умениями дидактического проектирования в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика теоретических знаний студентов в области дидактического проектирования (в % к общему числу)**

Анализируемые признаки	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Уровни			Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Широта знаний	64,0	30,2	6,7	17,2	23,7	59,1
Качество: глубина	67,3	22,7	10,0	21,0	28,9	50,1
полнота	62,5	22,5	15,0	18,2	23,7	59,1
осмысленность	78,8	19,0	-	23,0	45,0	32,0
системность	60,9	29,1	10,0	12,4	16,6	71,0



Рис 2. Уровни владения методикой и техникой дидактического проектирования (экспериментальная группа)

На заключительном-<sup>1</sup> этапе исследования в ходе экзамена устанавливался общий уровень компетентности студентов, в области дидактического проектирования. Для этого применялись следующие критерии: умение теоретически обосновать дидактический проект; умение отобрать учебное содержание в соответствии с заявленной системой целей и задач; умение сконструировать дидактический проект на основе принципа гуманистической направленности обучения. Степень выраженности каждого критерия определялась показателями - высокая (оценка «отлично»), средняя (оценка «хорошо») и низкая (оценка «удовлетворительно»). По первому критерию 99% студентов экспериментальной группы показали высокий и средний результаты, по второму критерию - эти же показатели в сумме равнялись 91%, по третьему критерию - 88%.

Полученные данные позволили констатировать, что примененная в эксперименте методика обучения студентов оптимальной технике дидактического проектирования может считаться результативной и высокоэффективной.

В заключении диссертации обобщены результаты исследования,

сформулированы его основные выводы, намечены дальнейшие направления исследования по данной проблеме.

## ВЫВОДЫ

1. Дидактическое проектирование - сложная многоступенчатая деятельность педагога, которая связана с созданием моделей дидактических систем и процессов их осуществления различного уровня сложности и совершается как ряд последовательных этапов, приближая разработку замысла от общей идеи к точно описанным действиям. Объектами дидактического проектирования выступают дидактические системы, процессы и учебные ситуации.

2. Теоретической основой выбора педагогом содержательных и процессуальных альтернатив обучения должны выступать идеи гуманитарно-культурологического, личностно-деятельного, рефлексивного, диалогического, интегративного и творческого подходов. Именно они «задают» идеальный образ проектируемого образовательного процесса.

3. Дидактическое проектирование должно отражать использование учителем продуктивных технологий обучения: основанных на гуманизации и демократизации педагогических отношений, активирующих и интенсифицирующих деятельность учащихся, позволяющих осуществлять реконструирование учебного материала и др. Готовность учителя к дидактическому проектированию складывается из оптимальной системы знаний и умений, формирование которых возможно в условиях инновационной образовательной среды и инновационного характера обучения.

4. Оптимальная модель формирования готовности выпускника вуза к дидактическому проектированию должна включать в себя: научное обоснование системы подготовки будущего учителя к дидактическому проектированию, общую цель профессиональной подготовки учителя, описание функциональных компонентов деятельности по дидактическому



проектированию, методику и технологии формирования готовности студента к дидактическому проектированию.

5. Деятельность по дидактическому проектированию должна осваиваться студентом последовательно, в несколько этапов: создание установки на необходимость овладения системой теоретических знаний и практических умений в области проектирования; освоение знаний и умений; «погружение» в метод моделирования и способы конструирования дидактических проектов; проектирование отдельных элементов дидактических систем и процессов; создание целостных проектов и их реализация на практике.

### **Публикации по теме диссертации**

1. Кузьминов Р.И., Горвая В.И. Стратегия самореализации личности педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. - Ставрополь, 2001.- С. 171-172.

2. Кузьминов Р.И., Ширина А.И. Диверсификация как фактор спецификации современного образования и инновационный путь его развития // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 4-й Междунар. научно-метод. конф. Ч. 1.-Сочи, 2002.- С. 51-52.

3. Горвая В.И., Захарина Т.Г., Корякин К.И., Кузьминов Р.И. Новая методология образования как основа проектирования новой модели образовательного учреждения // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 4-й Междунар. научно-метод. конф. Ч. 1.- Сочи, 2002.- С. 48-49.

4. Горвая В.И., Кузьминов Р.И. Феномен образования и еп интерпретация через понятие «качество» // Управление качеством профессионального образования.- Ставрополь, 2003.- С. 5-7.

5. Кузьминов Р.И. Проектирование инновационных процессов в образовании: понятийно-терминологический аппарат // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 5-й Международ. научно-метод. конф. Ч. 1.- Сочи, 2003.- С. 61-62.

6. Горвая В.И., Кузьминов Р.И. К вопросу о проектировании содержания в образовательном пространстве современной вуза // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 6-й Междунар. научно-метод. конф. - Сочи, 2004.- С. 87-89.

Научное издание

**КУЗЬМИНОВ Роман Иванович**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К  
ДИДАКТИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Автореферат

Уч.-изд. л. 1,36. Усл. печ. л. 1,4. Заказ № 25. Тираж 100 экз.

Отпечатано в ООП СКИПКРО  
355006, г. Ставрополь, пр. К Маркса, 60.



12018