

Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата

Санина С.П.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, saninas@mgppu.ru

Рассматривается модульный принцип организации образовательного процесса, при котором в состав модуля наряду с теоретическим содержанием, включается практикум, учебно-ознакомительная и учебная практика, НИРС. Цель статьи — рассмотреть роль модульного обучения в развитии такой профессиональной компетенций будущих учителей начальных классов, как способность к организации учебной деятельности младших школьников. В статье представлен опыт апробации раздела модуля «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии». Описаны две модели деятельности учителя в процессе учения: модель «руководства» процессом учения и модель «управляющей» деятельности учителя. Представлен опыт реализации модели модульного обучения на всех его этапах: приведен пример задания для студентов на учебно-ознакомительную практику; даны примеры вопросов, обсуждаемых на семинарских занятиях; описано, как выстраивались аудиторские занятия с учетом специфики учебного предмета «Технология». Приведены примеры тестового задания и кейса для промежуточной аттестации студентов. Показана эффективность модульной организации образовательного процесса в развитии профессиональной компетенции студентов прикладного бакалавриата.

Ключевые слова: учебная деятельность, профессиональный стандарт педагога, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, прикладной бакалавриат, модульная образовательная программа, учитель начальных классов, начальное образование, младший школьник.

Для цитаты:

Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56–69 doi: 10.17759/psyedu.2018100306

For citation:

Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 56–69 doi: 10.17759/psyedu.2018100306. (In Russ., abstr. in Engl.)

С 2017 г. в нашей стране применяется профессиональный стандарт педагога, и во всех образовательных организациях в настоящее время осуществляется постепенный переход на него. Сейчас по программе прикладного бакалавриата обучаются студенты, будущие учителя начальных классов, которые по окончании вуза должны будут продемонстрировать работодателям свои профессиональные компетенции, соответствующие этому документу.

Особенностью профессионального стандарта педагога, и, в частности, стандарта учителя начальных классов, является то, что в нем, как и в федеральных образовательных стандартах начального общего образования, по сути дела, зафиксирован деятельностный подход к организации образовательного процесса. Это выражено, прежде всего, в содержании трудовых

действий. Учитель начальных классов должен уметь проектировать уроки и занятия с учетом учебных потребностей обучающихся и логики разворачивания предмета; владеть техниками постановки конкретно-практической задачи для обучающихся; уметь осуществлять отбор заданий и задач для обеспечения содержательного продвижения в предмете; владеть навыками организации различных форм учебной коммуникации и управления ими др. [13]. В связи с этим одной из важнейших задач сегодня является становление учителя нового типа, который должен обладать новыми профессиональными умениями и качествами.

Подготовка учителя, обладающего такими компетенциями, предполагает использование в образовательном процессе активных методов обучения, эффективных способов организации образовательного процесса. Одним из таких способов является модульное обучение. Модульное обучение имеет давнюю историю. Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б.Ф. Скиннера (Skinner B.F.) и далее получают теоретическое обоснование и развитие в работах Дж. Расселла (Russell J.D.), Б. и М. Гольдшмид (Goldshmid B., Goldshmid M.L.), К. Курха (Curch C.), Г. Оуенса (Owens G.) и др. [10]. Основным смыслом модульного обучения заключается в том, что учебный материал структурируется в отдельные блоки, модули. Это позволяет преподавателю использовать различные виды и формы обучения, создавая при этом обучающимся возможность самостоятельно осваивать учебное содержание в своем темпе, по своей индивидуальной программе.

Исследователи по-разному определяют понятие «модуль» и, следовательно, существуют разные подходы к использованию модульного обучения в образовательном процессе. А.А. Вербицкий считает, что все модули, как бы они ни определялись, можно разделить на две группы: обучающий и деятельностный модули. Обучающий модуль представляет собой «фрагмент содержания курса вместе с дидактическим материалом к нему», а «...деятельностный модуль — это системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможности эффективного решения определенного круга профессиональных задач и проблем» [1].

Свой подход к понятию «модуля» предложил А.А. Марголис [9]. Под модулем он понимает «...целостный фрагмент основной профессиональной образовательной программы, включающий, наряду с теоретическим содержанием, практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС, в совокупности обеспечивающих освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля» [9].

В нашей работе мы опираемся на этот подход.

Цель настоящей статьи — рассмотреть роль модульного обучения в развитии у будущих учителей начальных классов способности к организации учебной деятельности младших школьников.

Апробация модели модульного обучения

Предложенная А.А. Марголисом модель обучения частично апробируется нами уже третий год. Результаты этой апробации представлены в ряде работ [4; 15]. В этой статье мы представим опыт апробации модуля «Содержание и методы обучения в предметных областях "Искусство" и "Технология"», который был реализован в этом учебном году на 3-м курсе. Модуль состоит из нескольких разделов: курс «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии (с практикумом)», курс «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по изобразительному искусству (с практикумом)», учебная практика с элементами НИР. Рассмотрим, как выстраивались занятия на примере раздела модуля «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии (с практикумом)».

Перед началом апробации было составлено расписание таким образом, что удалось синхронизировать аудиторные занятия и учебную практику. В апробации участвовали 15

студентов-бакалавров направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и два преподавателя: один — преподаватель раздела модуля, он одновременно являлся руководителем практики от университета; второй — также руководитель практики от университета и учитель 4-го класса образовательной организации. В этом классе студенты проходили практику.

Целью третьего года обучения является формирование у студентов общепрофессиональных компетенций. Одной из таких компетенций является способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3) [17]. В данном модуле эта компетенция реализуется в части способности организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

У студентов-бакалавров, в отличие от работающих учителей, нет опыта в организации различных видов деятельности обучающихся. В основном, студенты опираются на собственные представления о деятельности педагога с позиции ученика, когда они еще сами были школьниками. Однако, задача организации учебной деятельности учащихся является сложной для всех. Рассмотрим, почему это вызывает трудности у педагогов.

В основе федеральных государственных образовательных стандартов лежит системно-деятельностный подход. Если учитель работает не в деятельностной парадигме и выстраивает свою педагогическую деятельность, исходя из логики предмета, представленного как готовый, законченный продукт «совокупной познавательной деятельности многих поколений ученых» [12], то, придя в класс, он руководит учебным процессом так, чтобы учащиеся освоили это знание. В этом смысле учитель занимает позицию «руководителя» процесса учения (рис. 1). Трудности, которые могут возникать у педагога в этой модели, обычно связаны с дисциплиной в классе.

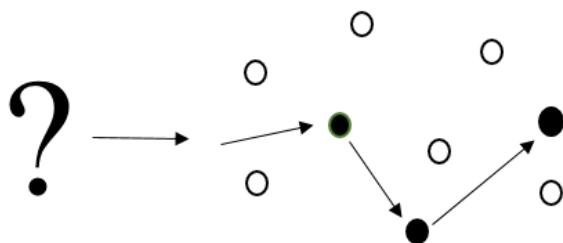


Рис. 1. Модель «руководства» процессом учения:

- «?» — вопрос, проблемная ситуация, которую задает учитель;
- — логическая цепочка умозаключений, ведущих к новому знанию;
- — учащиеся, которые молчат или дают не верный ответ;
- — учащиеся, которые дают верный ответ

При этом педагог может использовать современные методы и приемы, например, «подводящий диалог». «Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию» [16].

Но даже используя такие современные методы учитель все равно «является тем «мотором», который толкает телегу обучения вперед. Если телега превращается в автомобиль, то

тяговая сила начинает приписываться ребенку. При этом учащийся все равно представляет собой «...копилку, в которую можно складывать тщательно отобранные знания» [2]. Кстати говоря, в своих представлениях о труде учителя студенты, в большинстве своем, также опираются на эту модель обучения.

Рассмотрим ситуацию, при которой учитель в своей деятельности опирается на представление об образовательном процессе как «культурном развитии» (Л.С. Выготский). Содержанием образования в данной модели является процесс овладения учащимися культурными средствами/способами мышления и действиями. Культурные средства рассматриваются как обобщенные способы умственного действия, закрепленные в различных знаковых структурах (язык, схемы, символы, тексты и т. п.) [5]. Процесс присвоения культурного содержания происходит не сразу, а постепенно и не у всех учащихся одновременно. Поэтому главная задача учителя — создать условия, при которых учащиеся начинают мыслить самостоятельно, при которых происходит становление культурных способностей от начальной к зрелой компетентностной форме [5]. На этапе подготовки к занятию учитель подбирает такую задачу, в результате решения которой учащиеся овладевают обобщенными способами умственных действий, закрепленными в различных знаковых структурах. А каким путем пойдут учащиеся, учитель заранее может и не знать. Для выбора собственной стратегии он ориентируется на ситуацию в классе и опирается на нее. В этом смысле учитель уже занимает другую позицию, которую можно назвать «управляющей».

В менеджменте главное отличие руководства от управления «...заключается в том, что первый процесс отражает наличие у человека полномочий, а второй — наличие у человека компетенций, знаний, навыков, необходимых для решения задач, связанных с развитием» [18].

На рис. 2 представлена модель «управляющей» деятельности учителя в процессе учения.

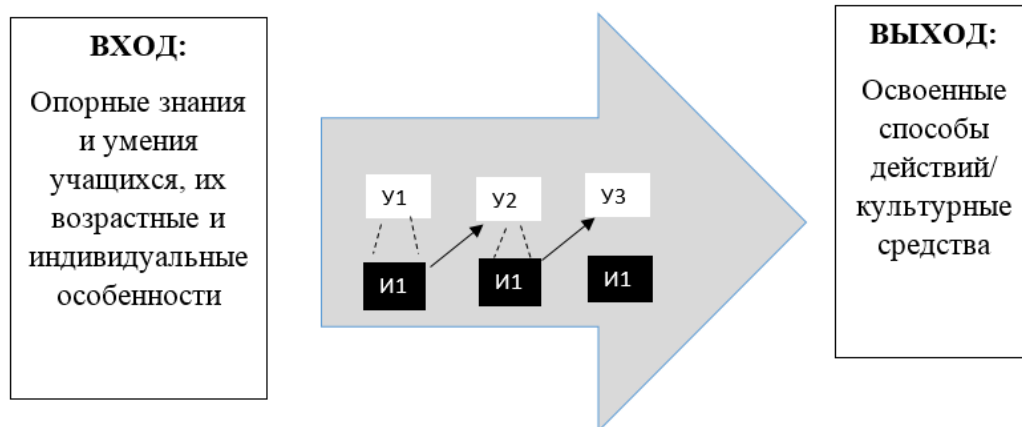


Рис. 2. Модель «управляющей» деятельности учителя:

- составляющие акта учения;
- индикаторы, по которым учитель понимает (диагностирует) происходящее в классе;
- возможные действия учителя;
- действия учителя на основе индикаторов

Модель состоит из трех крупных блоков: вход, внутренняя композиция процесса, выход. Вход — это события, запускающие процесс, а также ресурсы, необходимые для его осуществления [18]. В процессе учения в качестве входных условий могут быть опорные знания и умения учащихся, их возрастные и индивидуальные особенности и др. Внутренняя композиция процесса — составляющие акта учения, а также конкретные действия учителя и работы, которые в совокупности и приводят к планируемому результату. Действия учителя в общей композиции не задаются строго и не образуют алгоритмов, хотя вариативность возможных действий

продумывается педагогом заранее, на этапе проектирования. Конкретные действия учитель предпринимает исходя из ситуации на уроке, опираясь на систему индикаторов, по которым он понимает (диагностирует) происходящее в классе. Результат получается, если все работы соединены в необходимой последовательности (в соответствии с моделью акта учения) и организованы в процесс. Выход — это ожидаемый результат. Результатом обучения являются не конкретные знания, а освоенные способы действий или культурные средства.

Отличительной чертой этой модели является широкое делегирование полномочий и ответственности, концентрированность на результате и оптимальном способе его достижения. В прежнем опыте учителя оказывается слишком мало опор для выращивания такой принципиально новой практики [8]. Возможно, поэтому «управляющую» позицию имеют не все, даже опытные учителя, так как определенными компетенциями еще необходимо овладеть. Как же сделать так, чтобы студенты овладели такими компетенциями, которые бы позволяли им работать, реализуя деятельностный подход в образовании?

Одним из дидактических принципов модульного обучения является принцип проблемности. Проблема есть отражение в сознании субъекта диалектического противоречия, по логике которого разворачивается структура любого объекта. «Наличие противоречия в составе объекта приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [7]. Для того, чтобы студент смог обнаружить проблему, которая станет «пусковым механизмом» в процессе познания, ему предоставляется возможность провести пробный урок по технологии в 4-м классе в рамках учебно-ознакомительной практики. После проведенных уроков, на аудиторных занятиях организуется обсуждение.

Основные проблемы, которые были зафиксированы студентами.

«Тишину и спокойную работу удавалось сохранять не всегда».

«Были трудности поддерживать дисциплину в классе. Был ученик N, которому требовалось уделять больше внимания. Он часто выкрикивал, пытался привлечь к себе внимание, отвлекал детей от работы. Безусловно, я не могла не обратить на него внимание, отвечала на интересующие его вопросы».

«Дети не умеют долго и самостоятельно выполнять работу, им все время необходимо помогать и поэтому не хватило одного урока, чтобы закончить изготовление изделия».

«Мы планировали, что сначала проговорим с классом все действия, которые мы будем совершать, а потом ребята будут изготавливать изделие самостоятельно. Однако потом мы поняли, что такое большое количество информации дети не могут удерживать, поэтому решили делать всё постепенно, пошагово давая небольшие инструкции и помогая детям».

«Темп работы у разных учеников различный: одни быстро справляются с заданием, другие очень медленно. Как вести уроки технологии?»

Как видно из представленного перечня проблем, в основном они касаются организационных вопросов и вопросов, связанных с саморегуляцией поведения учащихся. Поэтому было принято решение «воспитывать в четвероклассниках самостоятельность» и наблюдать за их уровнем саморегуляции. В качестве методики был выбран опросный экспресс-метод В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — детский ССПМ-Д» [11]. Всего в 4-ом классе было 28 человек. Количество студентов-бакалавров — 15 человек. За каждым студентом было закреплено по два ученика из класса. В течение всей практики студенты наблюдали за учащимися, дважды проводили диагностику — в начале практики (февраль) и в конце (апрель), обрабатывали данные, проводили их интерпретацию.

Аудиторные занятия были выстроены таким образом, чтобы студенты смогли в итоге найти ответы на волнующие их вопросы. Рабочая программа раздела модуля включает в себя два аспекта: «Теоретический аспект обучения технологии в начальных классах» и «Методический аспект обучения технологии в начальных классах». В первую часть раздела входят, прежде всего, вопросы истории трудового обучения в начальной школе, а также содержание учебного предмета технологии. Методический аспект отражает особенности методов, технологий обучения, организационных форм, используемых на уроках технологии. Кроме того, рабочая программа включала в себя практикум, на котором студентами отрабатывались профессиональные действия.

Спецификой учебного предмета «Технология» является то, что он строится на уникальной психологической и дидактической базе — предметно-преобразовательной деятельности учащихся. Кроме того, такие универсальные учебные действия, как моделирование и планирование, являются предметом усвоения в ходе выполнения различных заданий и задач по курсу [6]. Предметные знания не могут быть переданы студентам репродуктивно. Со студентами должна быть выстроена работа, аналогичная учебному процессу в начальной школе, т. е. тому образовательному процессу, который будущие учителя должны будут выстраивать для своих учеников.

Для того, чтобы будущие учителя смогли организовать учебную деятельность младших школьников, опираясь на представление об образовательном процессе как «культурном развитии», необходимо, прежде всего, научиться в содержании учебного предмета выделять «задачу» и «средство». Технология работы с учителями по освоению ими проблемно-задачного подхода, в рамках которого учитель различает «задачу» и «средство», описана в ряде работ [8; 14]. В ходе апробации модуля мы опирались на эти исследования.

В ходе совместного обсуждения студентами были выделены и зафиксированы средства, которыми должны овладеть учащиеся в ходе занятий по технологии. На следующем этапе необходимо было подобрать такую конкретно-практическую задачу, в ходе решения которой учащиеся смогли бы открыть для себя культурное средство. Например, одним из средств, которым должны овладеть учащиеся, может быть основной закон дизайна «красота+польза». Задача, при решении которой обучающиеся могут прийти в своих рассуждениях к открытию этого средства, может звучать так: «Выберите из представленных на рисунке прихваток для горячей посуды образец, по которому вы изготовите подарок для мамы».

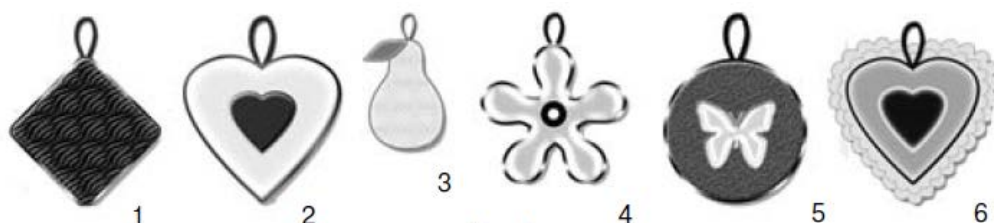


Рис. 3. Прихватки для горячей посуды [6]

Предполагается, что учащиеся будут решать эту задачу в группе. На рисунке, который дается в каждую группу изображены разные варианты прихваток. Они подобраны так, чтобы при обсуждении этих вариантов возникла дискуссия. Она неизбежна, так как при выборе образца могут быть использованы разные основания. К ним можно отнести такие критерии, как: красота, польза, предпочитаемый мамой цвет, рисунок, простота изготовления и др. Кроме того, если обучающиеся договариваются и выбирают прихватку по одному признаку, то все равно могут возникнуть разногласия. Выбирая прихватку по красоте, обучающиеся при обсуждении будут исходить из собственных представлений, поскольку они еще не знакомы с основными закономерностями дизайна. Таким образом, с помощью этой конкретно-практической задачи, можно создать проблемную ситуацию, в ходе которой учащиеся совместно с учителем

формулируют учебную задачу: «Существуют ли какие-то правила, с помощью которых можно определить красивую (полезную) вещь или каждый может считать красивым (полезным) то, что захочет?». Далее учащиеся осваивают правила или закон дизайна, который можно записать в виде формулы: «красота + польза». Это то средство, способ деятельности, которым должны овладеть младшие школьники.

Спроектировав урок таким образом, чтобы была сформулирована конкретно-практическая задача для учащихся (выбор образца прихватки) и определено средство (закон дизайна=красота+польза), студенты на практике реализовывали его. На следующем аудиторном занятии происходило обсуждение проведенного урока. В ходе анализа выяснялось, что не все получается так, как планировали. Например, после того, как учителем-студентом была сформулирована задача, ученики ожидают образцов ее выполнения, подсказок. Студенты высказали предположение, что учащиеся привыкли к тому, что учитель-студент всегда дает подсказки и помогает им. «Необходимо воспитывать учащихся и давать им больше самостоятельности» — формулируют вывод будущие учителя. А какие для этой цели есть педагогические средства? Ответ на вопрос можно найти в теории и наблюдая за работой опытного учителя на практике.

Студентами также было отмечено, что при организации групповой работы возникали сложности с дисциплиной. Тема организации групповой работы, в частности, на уроках технологии стала одной из тем аудиторного занятия. Выяснили, что не любое задание подходит для этой цели. Необходимы такие задания, которые невозможно выполнить одному — проблемные задания, задания, имеющие несколько решений, с лишними данными и др. Поэтому следующая задача для студентов была сформулирована так: «Разработать задание на предметном материале технологии для групповой работы учащихся». Лучшую задачу вновь апробировали в школе на практике. Так и в дальнейшем, темы аудиторных занятий возникали как бы по запросу студентов. На самом деле, проблемы, с которыми сталкивались студенты на практике, вполне ожидаемы и были заранее спровоцированы преподавателем через практические задачи. Постепенно студенты приходили к пониманию того, что почти все организационные вопросы связаны с содержанием обучения. «Правильно сформулированная задача для учащихся позволяет провести интересный урок», — высказывали свое мнение будущие учителя. Эти несмелые предположения бакалавров подтверждались цитатой известного психолога и педагога Д.Б. Эльконина: «...мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения» [19].

В конце изучения модуля в рамках семинарских занятий были организованы мини-исследования (НИРС), направленные на анализ затруднений и проблем в организации учебной деятельности обучающихся на уроках технологии. В ходе проведенного анализа студенты выяснили, что при подготовке к занятиям нужно подбирать такие задания и задачи, решая которые учащиеся смогут освоить предметный материал. Самостоятельно разрабатывать такие задачи для учеников достаточно сложно и трудоемко, поэтому следует внимательно подбирать учебники и методические пособия для работы. При проведении уроков необходимо ориентироваться на ситуацию в классе, на то, как учащиеся включаются в деятельность, насколько они активны. К концу изучения модуля, анализируя собственные уроки, студенты отмечали:

«Больше нет проблем с дисциплиной, ребятам интересно на наших уроках»;

«Мы практически не подходили к детям, они все сделали сами»;

«Были ситуации, когда необходимо было действовать вне конспекта урока, и я старалась с ними справиться»;

«Если раньше я контролировала каждое действие ребенка, то сейчас нет такой необходимости. Дети по критериям сами себя оценивают».

В конце изучения модуля, студентам были предложены тестовые задания и кейс, направленные на оценку сформированности профессиональных знаний, умений и компетенций в соответствии с профессиональным стандартом. Проверяемая компетенция: ОПК-3 — способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (в части способности организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов). Всего по этой компетенции было 20 тестовых заданий и 1 кейс.

Пример тестового задания

Учитель на уроке технологии во 2-ом классе дал учащимся задание: «Сложить фигуру из бумаги в технике оригами». Ребятам была дана инструкция, в которой обращалось внимание на то, что для более быстрого и удобного получения базовой формы «звезда» целесообразно сложить заготовку (квадрат бумаги) определенным образом: по диагоналям на лицевую сторону, а по другим линиям — наизнанку. Графическая инструкция и словесные пояснения к ней даны кратко, наглядно и четко [6].



Рис. 4. Графическая инструкция

Тем не менее, в классе несколько учащихся, глядя на задание, сделали все наоборот; а некоторые ученики стали просить, чтобы учитель непременно пояснил именно им, что же все-таки надо делать [6]. Каковы действия учителя?

Включать в задания на репродуктивное конструирование анализ устройства образца, предназначенного для копирования.

Сделать презентацию с пошаговой инструкцией и не переключать следующий слайд, пока все ученики не выполнят текущее задание на слайде.

Чаще подходить к неуспевающим ученикам.

Приглашать на уроки родителей тех учеников, которые отстают от остальных.

Пример кейса

Описание ситуации: «На уроке технологии учащиеся первого класса приступили к сборке плоской бумажной аппликации. Учитель инструктирует учащихся: намазывать клеем каждую деталь нужно сплошь, без пропусков, иначе после высыхания на этих участках вздуются пузыри. Позднее, при анализе готовых работ, названный брак все же обнаруживается у многих изделий». Задания:

Сформулируйте причины, по которым учащиеся не выполнили инструкцию.

Перечислите действия учителя, которые могут повысить эффективность инструктирования [3].

Результаты апробации

В соответствии с результатами, представленными в таблице, можно констатировать, что у студентов по окончании модуля была сформирована такая профессиональная компетенция, как способность организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся

на уроках технологии, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Таблица

Результаты промежуточной аттестации

Студенты	% правильно выполненных заданий		% правильно выполненных заданий (среднее значение)	Баллы рейтинговые	Оценка экзамена (нормативная)	Уровень сформированности компетенции
	По тестовым заданиям	По кейсу				
1	87	100	93	15	5	Высокий
2	87	85	86	13	5	Высокий
3	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
4	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
5	87	85	86	13	5	Высокий
6	73	75	79	12	4	Хороший (средний)
7	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
8	93	85	89	13	5	Высокий
9	80	85	83	13	5	Высокий
10	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
11	100	85	94	14	5	Высокий
12	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
13	87	85	86	13	5	Высокий
14	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
15	87	85	86	13	5	Высокий

Из таблицы видно, что компетенция, закрепленная за модулем у студентов сформирована на высоком (54% обучающихся) и хорошем уровне (46% обучающихся). При этом, студенты при разработке фрагментов уроков ориентируются на модель «управляющей» деятельности учителя. Об этом свидетельствуют их высказывания, которые мы привели выше.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики учащихся 4-го класса с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — детский ССПМ-Д».

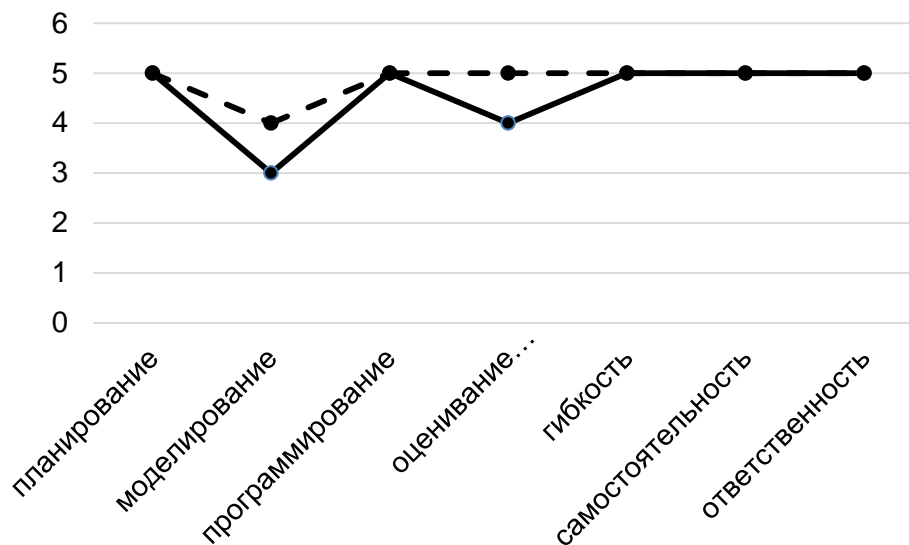


Рис. 5. Результаты диагностики:

— февраль;
- - апрель

На рис. 5 представлены средние по группе учащихся показатели саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, ответственность. Диагностика проводилась дважды: в феврале и в апреле. По рис. 5 видно, что в феврале учащиеся 4-го класса имели два более низких, по сравнению с другими, показателя саморегуляции. Это показатели «Моделирование» и «Оценивание результатов», что свидетельствует о слабой сформированности процесса моделирования, иногда неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявлялось у некоторых ребят в фантазировании. Кроме того, случалось, что некоторые учащиеся не замечали своих ошибок, были не критичны к своим действиям. В апреле ситуация немного изменилась. У обучающихся стало меньше возникать трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они стали лучше замечать изменение ситуации. В целом, несколько повысился общий уровень саморегуляции.

Конечно, полученные результаты учащихся 4-го класса — это заслуга не столько студентов, сколько учителя, работающего в этом классе. Студенты проводили диагностику, обрабатывали данные, интерпретировали их, помогали учителю в организации учебной и воспитательной деятельности, иногда сами проводили уроки. Тем не менее, будущие учителя увидели, как могут измениться учащиеся в ходе обучения, как учитель создает условия, при которых ученик может стать более самостоятельным.

Выводы

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования и профессиональный стандарт педагога нацелены на развитие в российском образовании деятельностного подхода. Этот подход предполагает гибкое и целенаправленное управление учителем образовательным процессом, основанное на понимании внутренней логики этого процесса. Внедрение деятельностного подхода в практику образования должно сопровождаться качественным изменением способа профессиональной деятельности учителя и формированием у него новых профессиональных компетенций. Эти компетенции нельзя освоить репродуктивными

методами. Поэтому перед педагогическими и психолого-педагогическими вузами стоит задача поиска эффективных методов обучения будущих учителей начальных классов.

2. Модульный принцип организации образовательного процесса позволяет реализовать образовательные программы, включающие, наряду с теоретическим содержанием, практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС. Все составляющие модуля нацелены на единый образовательный результат, на освоение обучающимися универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций. Исследовательская работа была посвящена роли модульного обучения в развитии у будущих учителей начальных классов способности к организации учебной деятельности младших школьников. Сочетание разделов, составляющих апробируемый модуль, позволили организовать разные виды учебной работы: проектирование с использованием проблемного метода обучения на аудиторных занятиях, реализацию проекта урока на практике, анализ полученных результатов на семинарских занятиях и др.

3. Модульное обучение обеспечивает обучающимся освоение профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Это подтвердилось проведенной диагностикой среди учащихся начальных классов и студентов в процессе апробации модуля. В результате изучения модуля бакалавры приобрели способность организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии, а в 4 классе, в котором студенты проходили учебную практику, у обучающихся повысился общий уровень саморегуляции.

Финансирование

Работа выполнена в рамках Государственного контракта 05.015.11.0010 от 14 июня 2016 г. Ф-77.009 «Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН “Образование и педагогические науки” (уровень образования — бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль “Педагог начального общего образования”)»

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. С. 74.
2. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина—В.В.Давыдова. М.: Рассказов А.И., 2004. С. 22.
3. *Геронимус Т.М.* Методика преподавания технологии с практикумом. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 336 с.
4. *Гуружапов В.А., Санина С.П.* Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121—132. doi:10.17759/pse.2015200313
5. *Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под общ. ред. П.Г. Нежнова, Б.Д. Эльконина, Б.И. Хасана, И.Д. Фрумина.* М.: ОИРО, 2009. 168 с.
6. *Коньшева Н.М.* Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. 296 с.
7. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. С. 42.
8. *Львовский В.А.* Деятельностный подход к переподготовке учителей // Материалы всероссийской научной конференции «Школа В.В. Давыдова. Реализация идеи развития и профессиональный стандарт педагога» (г. Набережные Челны, 23 октября 2014 г.). Набережные Челны: НГПУ, 2015. С. 11—19.

9. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 54—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей [Электронный ресурс] // Оренбургский государственный аграрный университет. URL: http://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/cat_view/65-----?start=10 (дата обращения: 01.06.2018).
11. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
12. Нгуен Ба Зьонг. Система проблемного обучения в советской психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 19 с. <http://childpsy.ru/dissertations/id/19228.php>
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11—31.
14. Санина С.П. Роль проблемно-задачной технологии в развитии компетенций обучающихся (на примере учебного предмета географии) // Современное образование. 2017. № 3. С. 28—35. doi: 10.25136/2409-8736.2017.3.23658. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_23658.html
15. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303
16. Технологии «Школы 2100»: от учителя-наставника к учителю-партнеру [Электронный ресурс] // Школа 2100. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/ (дата обращения: 01.06.2018).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (бакалавриат)» [Электронный ресурс] // Общественная экспертиза нормативных документов в области образования. URL: https://edu.crowdexpert.ru/fgos_highh/FGOS_pedagogue (дата обращения: 01.06.2018).
18. Чем отличается руководство от управления? [Электронный ресурс] // TheDifference.ru. URL: <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-rukovodstvo-ot-upravleniya> (дата обращения: 01.06.2018).
19. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. С. 64.

The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students

Sanina S.P.,

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, saninasp@mgppu.ru

The modular principle of the educational process organization is considered in which practical work, training and introductory, educational practice, SSRP are included into the module, along with the

theoretical content. The aim of the article is to consider possibilities of modular education in developing professional competencies of future primary school teachers. In the article experience of the module section approbation "Organization of students' learning activities at Arts and crafts lessons" is presented. Two models of the teacher's activity in the teaching process are described: the "instruction" model of the teaching process and the teacher's "controlling" activity. Experience of implementing the model of modular education at all stages is presented: an example of the task for students for educational and introductory practice is given; examples of questions discussed in reflexive work are given; how classroom studies are conducted taking into account the specificity of the subject "Arts and crafts". Examples of a test task and a case for the midterm assessment of students are provided. The effectiveness of the modular organization of the educational process in developing students' professional competencies of applied bachelor degree course is shown.

Keywords: learning activities, professional standard for teachers, educational standard, professional competences, applied bachelor course, modular educational programme, primary school teacher, Elementary Education, early school age.

References

1. Verbitskii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher school: the contextual approach]. Moscow: Publ. Vysshaja shkola, 1991. 74 p.
2. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Uchebnaya deyatel'nost': vvedenie v sistemu D.B. El'konina–V.V. Davydova [Learning activity: introduction to the system of D.B. Elkonin - V.V. Davydov]. Moscow: Publ. Rasskazov A.I., 2004, p. 22.
3. Geronimus T.M. Metodika prepodavaniya tekhnologii s praktikumom [Methods of teaching technology workshop]. Moscow: Publ. AST-PRESS KNIGA, 2009. 336 p.
4. Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Vvedenie studentov issledovatel'skoi magistratury v problemy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti v osnovnoi shkole (na materiale estestvennonauchnykh distsiplin) [Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 121—132. doi:10.17759/pse.2015200313. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Diagnostika uchebnoi uspešnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of educational success in elementary school]. Nezhnov P.G., El'konin B.D, Khasan B.I., Frumin I.D. (eds.). Moscow: Publ. OIRO, 2009. 168 p.
6. Konyshcheva N.M. Teoriya i metodika prepodavaniya tehologii v nachal'noi shkole: uchebnoe posobie [Theory and methods of teaching technology in elementary school]. Smolensk: Publ. Associacija XXI vek, 2007. 296 p.
7. Kudryavcev V.T. Problemnoe obuchenie: istoki, sushchnost', perspektivy [Problem-based learning: sources, essence, prospects]. Moscow: Publ. Znanie, 1991. 42 p.
8. L'vovskii V.A. Deyatel'nostnyi podhod k perepodgotovke uchitelei [Active approach to teachers in training]. Materialy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii "Shkola V.V. Davydova. Realizatsiya idei razvitiya i professional'nyi standart pedagoga" (g. Naberezhnye Chelny, 23 oktyabrya 2014 g.) [Proceedings of all-Russian Scientific Conference "School of V.V. Davydov. Implementation of development ideas and the professional standard of the teacher"]. Naberezhnye Chelny: Publ. NGPU, 2015, pp. 11–19.
9. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratur [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Metodologicheskie osnovy sistemy modul'nogo formirovaniya sodержaniya obrazovatel'nykh programm i sovmestimoi s mezhdunarodnoi sistemoi klassifikatsii uchebnykh modulei [Elektronnyi resurs] [Methodological foundations of the system of modular forming the content of educational programs and compatible with the international

- classification system training modules]. *Orenburgskii gosudarstvennyi agrarnyi universite [Orenburg state agricultural university]*. URL: http://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/cat_view/65-----?start=10 (Accessed 01.06.2018).
11. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow: Publ. Kogito-Tsent, 2015. 304 p.
 12. Nguen Ba Zyong. Sistema problemnogo obucheniya v sovetskoj psikhologii. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Structure and dynamics of intellectual abilities]. Moscow, 1989. 19 p.
 13. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11—31. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Sanina S.P. Rol' problemno zadachnoi tekhnologii v razvitii kompetentsii obuchayushchikhsya (na primere uchebnogo predmeta geografii) [The role of problem-solving technology in the development of the competencies of students (on the example of the subject of geography)]. *Sovremennoe obrazovanie [Modern education]*, 2017, no. 3, pp. 28—35. doi: 10.25136/2409-8736.2017.3.23658. Available at: http://e-notabene.ru/pp/article_23658.html (Accessed 01.06.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
 15. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Realizatsiya deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke uchitelei nachal'nykh klassov [Elektronnyi resurs] [The Implementation of the Activity Approach in the Primary School Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303. (In Russ., abstr. in Engl.)
 16. Tekhnologii «Shkoly 2100»: ot uchitelya-nastavnika k uchitelyu-partneru. [Elektronnyi resurs] [Technology "School 2100": from a teacher's guide to the teacher-partner]. *Shkola 2100 [School 2100]*. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tekhnologii/ (Accessed 01.06.2018).
 17. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (bakalavriat) [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.01 pedagogical education (bachelor's degree)]. *Obshchestvennaya ekspertiza normativnykh dokumentov v oblasti obrazovaniya [Public examination of normative documents in the field of education]*. URL: https://edu.crowdexpert.ru/fgos_high/FGOS_pedagogue (Accessed 01.06.2018).
 18. Chem otlichaetsya rukovodstvo ot upravleniya? [Elektronnyi resurs] [What distinguishes leadership from management?]. *TheDifference.ru [TheDifference.ru]*. URL: <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-rukovodstvo-ot-upravleniya> (Accessed 01.06.2018).
 19. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika [Psychology of teaching primary school children]. Moscow: Publ. Znanie, 1974. 64 p.