

Дубинина Валентина Леонидовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ  
УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ К ДИАГНОСТИКО-  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
(в системе «вуз – интернатура»)**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Казань – 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики ГОУВПО  
«Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина»

**Научный консультант** – доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО **Андреев Валентин Иванович**

**Официальные оппоненты** – доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО **Сластенин Виталий Александрович**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корр. РАО **Бездухов Владимир Петрович**

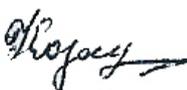
**Ведущая организация** – ГОУВПО «Волгоградский государственный  
педагогический университет»

Защита состоится “ 29 ” июня 2010 г. в 13.00 на заседании диссертационного совета Д **212.081.02** по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук в Казанском государственном университете им. В.И. Ульянова-Ленина по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д.18, корп. 2, ауд. 309.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского Казанского государственного университета.

Автореферат разослан “ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2010 года

*Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
доктор педагогических наук,  
профессор*

 **Л.А. Казанцева**

**Актуальность исследования.** Повышение качества подготовки учителей является ключевой идеей модернизации непрерывного педагогического образования. Проблема профессионального становления учителя была актуальной во все времена и во всех странах мира, так как педагогические кадры являются тем основным звеном, от деятельности которых зависит эффективность системы образования и государства в целом.

В связи с модернизацией российского образования, с ее диверсификацией значительно усложнились педагогические задачи учителей. Идеалом учителя XXI века является учитель-исследователь – инициатор педагогических нововведений, способный выполнять функции первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять алгоритмическую деятельность с творческим поиском, учитывать особенности разных классов в условиях дифференцированного обучения, сравнивать эффективность различных методов, приемов и средств обучения при решении одних и тех же дидактических задач; оценивать психологическую направленность и уровень воздействия тех или иных приемов на психические процессы учащихся; ежедневно разрешать десятки проблемных педагогических ситуаций; проводить исследования в рамках различных концепций, сопоставляя противоположные точки зрения. Чаще всего процесс становления учителя - исследователя протекает стихийно. Вузовская подготовка не предполагает детального знакомства с методами педагогических исследований, поэтому, не владея статистической обработкой данных, большинство учителей не имеет возможностей переходить от накопления единичных фактов к обобщениям. Они не в состоянии перепроверить рекомендации, оценить эффективность инноваций. Неподготовленность к исследовательской работе приводит к тому, что учителя опасаются выразить свое мнение, обращаются только к теоретическим источникам, впадают в догматизм или схоластику, не умеют связать теорию с собственной практикой. Искусственный разрыв между ними – одно из серьезных методологических нарушений.

Исследованиям особенностей современного образования, его диверсификации посвящены работы В.А. Болотова, В.И. Байденко, В.М. Ростовцевой, Т.Ю. Ломакиной, Л.В. Заниной, М.О. Мухудадаева, М.В. Карнауховой. Авторы приводят свои обоснования важности данной тенденции, которая способствует преодолению кризиса в образовании, повышению качества обучения и конкурентоспособности обучающихся. Широкая диверсификация образования рассматривается в качестве одного из основных направлений модернизации образовательной системы России и считается, что реализация этого направления будет способствовать оптимизации и интенсификации развития национальной системы образования и ее вхождению в мировое образовательное пространство.

Исследователи раскрывают взаимосвязанный характер диверсификации с такими тенденциями как регионализация, глобализация, интернационализация, инновационные процессы.

Основополагающие идеи педагогической подготовки учителя-исследователя, включение его в инновационную педагогическую деятельность, в современную диверсифицированную образовательную среду актуализирована следующими учеными: В.А. Сластениным, В.И. Андреевым, В.И. Загвязин-

ским, Л.А. Казанцевой, А.М. Новиковым, А.А. Орловым, П.Н. Осиповым, М.М.Левиной, Т.Е. Климовой, А.М. Трещевым, И.А. Романовской, Л.Ф. Авдеевой, Т.А. Вороновой, Л.С. Подымовой, В.П. Тарантей, Н.Г. Савиной, Ф.П. Хакуновой, В.Г. Максимовым, О.Г. Максимовой, Н.Ю. Савчук, С.И. Тарасовой, С.П. Арсеновой, Т.В. Самодуровой, Ф.Л. Ратнер, С.А. Радионовой, Л.П. Качаловой, А.И. Щербаковым, А.Н. Панфиловым, А.Н. Хузиахметовым, Ю.С. Тюниковым, А.С. Гаязовым, М.И. Куликовой, В.Н. Никитенко, Н.А. Шайденко, С.А. Родионовой, П.Д. Кухарчук, И.И. Цыркун А.И. Андарало, О.Л. Жук.

Одной из важнейших функций педагога-исследователя является его готовность к диагностической деятельности. Среди ученых, определивших сущность, задачи, цели, средства и результаты освоения диагностической деятельностью, можно выделить К. Ингенкампа, В. Ройлеке, Б. Роллет, А.И Кочетова, Я.Л. Коломинского, И.И. Прокопьева, Н.М. Борытко, И.А. Колесникову, Л.А.Байкову, Л.К. Шиян, В.Н. Зайцева, Р.А. Исламову, А.А. Орлова, Р.С. Немова, И.П. Подласого, А.И. Смоляр, Н.В. Бордовскую, А.А. Реан, М.М. Левину, М.П. Горчакову-Сибирскую.

Вопросы о педагогической диагностике, диагностическом подходе, диагностической деятельности достаточно широко освещаются учеными. Понятия «педагогическая технология», «технологичность», «технологическая деятельность» также широко известны научным кругам и рассматриваются в работах В.И. Андреева, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, В.В. Серикова, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова, Е.В. Бондаревской. Авторы считают, что технологичность обучения предполагает опору на объективные закономерности, является показателем качества образования.

Анализ современной психолого-педагогической и методической литературы, анализ профессиональной деятельности педагогов с различным стажем педагогической работы позволяют сформулировать вывод о том, что в профессиональной подготовке учителя в настоящее время углубляются противоречия между:

– требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя в условиях диверсификации образования и фактическим уровнем педагогической готовности выпускников педагогических заведений к выполнению исследовательских функций в различных типах и видах образовательных учреждений;

– необходимостью подготовки учителя-исследователя, способного решать многочисленные педагогические задачи повышения качества учебно-воспитательного процесса в инновационной образовательной среде и неготовностью системы непрерывного педагогического образования обеспечить подготовку такого учителя;

– необходимостью создания системы непрерывного педагогического образования в педагогической подготовке учителя-исследователя и нарушением важнейших принципов ее развития: непрерывности и преемственности между довузовским, вузовским и послевузовским этапами; связи теории с практикой, интеграции психолого-педагогических и методических предметных знаний;

– требованиями, предъявляемыми к личности будущих учителей, и низким уровнем профессиональной направленности абитуриентов к обучению в педагогическом вузе;

– стремлением повысить готовность учителей-исследователей к диагностико-технологической деятельности и отсутствием мониторинговых технологий для оперативного выявления основных затруднений в педагогической деятельности, новых педагогических практик, мастер-классов в базовых образовательных учреждениях, подготовленных наставников для будущих учителей и молодых специалистов.

**Проблема исследования** – каковы концептуальные основы и педагогические условия, повышающие педагогическую готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в системе «вуз – интернаттура» с учетом диверсификации образования?

**Цель исследования** – обосновать концептуальные основы и апробировать педагогические условия, повышающие педагогическую готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в системе «вуз-интернаттура» с учетом диверсификации образования.

**Объект исследования** – процесс и результат профессиональной подготовки учителей-исследователей в системе непрерывного педагогического образования.

**Предмет исследования** – цели, содержание, формы, методы, педагогические условия, системно обеспечивающие процесс и результат педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в системе «вуз-интернаттура» с учетом диверсификации образования.

**Гипотеза исследования** – в системе высшего педагогического образования удастся существенно повысить готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности на этапах «вуз-интернаттура» с учетом диверсификации современного образования в том случае, если будет:

– теоретически обоснована сущность педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности, разработана концепция системного, личностно-деятельностного подходов к развитию и саморазвитию педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности с учетом диверсификации образования, включающая основные идеи, принципы, подходы, педагогические условия;

– разработана и апробирована модель формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности, включающая в себя цели, задачи, принципы, условия обеспечения преемственности в системе «вуз – интернаттура»;

– разработаны и апробированы педагогические условия, повышающие педагогическую готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в системе «вуз – интернаттура» в диверсифицированной системе образования;

– обеспечена преемственность и непрерывность в целях, содержании, организационных формах, методах, образовательных технологиях на этапах «вуз – интернаттура»;

– созданы научно-исследовательские центры и лаборатории при вузах, институтах повышения квалификации, отделах образования и образовательных учреждениях, способствующие реализации диагностико-технологического подхода в управлении педагогическим процессом на разных уровнях (школьном, районном, городском, республиканском), среди разных категорий практикующих и будущих педагогов;

– разработана и апробирована система спецкурсов и факультативов по включению в ежегодную цикличную диагностико-технологическую деятельность студентов 1 – 5-х курсов с выходом на выполнение интегрированной выпускной квалификационной работы по актуальным проблемам образования;

– осуществляться обоснованный выбор базовых образовательных учреждений для прохождения непрерывной педагогической практики с учетом их диверсификационности, наличия опытно-экспериментальных площадок по внедрению диагностико-технологического подхода, основанного на диагностическом выделении и технологичном решении первоочередных задач в управленческой деятельности, целенаправленной подготовки учителей-наставников.

#### **Задачи исследования:**

1. Разработать авторскую концепцию формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования, составляющую теоретико-методологическую основу исследования.

2. Определить и содержательно раскрыть базовые понятия исследования – «диагностико-технологическая деятельность», «педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности», «диверсификационность базовых образовательных учреждений», «педагогическая интернатура».

3. Разработать и апробировать модель формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности, включающая в себя цели, задачи, принципы, условия обеспечения преемственности в системе «вуз – интернатура».

4. Разработать и апробировать педагогические условия, обеспечивающие педагогическую готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в диверсифицированной системе образования на этапах «вуз-интернатура».

5. Определить содержание, формы, методы, условия работы педагогической интернатуры как системы совместной и скоординированной деятельности образовательных учреждений республиканского, районного и школьного уровней по подготовке учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования.

6. Разработать и апробировать практико-ориентированные спецкурсы на основе интеграции психолого-педагогических дисциплин с учетом диагностики основных затруднений в становлении учителя-исследователя; создать и внедрить комплекс учебно-методических пособий.

7. Организовать опытно-экспериментальные площадки в диверсифицированных базовых образовательных учреждениях по внедрению диагностико-

технологического подхода с целенаправленной подготовкой педагогов-наставников для студентов-практикантов и организацией педагогической практики.

#### **Теоретико-методологическая основа исследования:**

– теоретические основы подготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования, представленные в работах М.Н.Скаткина, В.А.Сластенина, О.А.Абдуллиной, Б.С.Гершунского, В.Г.Воронцовой, И.А.Колесниковой, Н.В.Кузьминой, В.Г.Каташева, Л.М.Митиной, А.А.Орлова, А.В.Петровского, В.Н. Никитенко, Л.С.Подымовой, Т.А.Каплунович, Р.А.Исламшина, Р.М.Шейразиной, С.Г.Вершловского, Е.М. Ибрагимовой, Л.Н.Лесохиной.

– акмеологические закономерности профессионально-личностного развития педагога (О.С.Анисимов, А.А.Бодалев, Н.Ф.Вишнякова, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, И.П.Раченко, В.С.Решетько, И.П.Семенов);

– методология педагогического исследования (Ю.К.Бабанский, М.Н.Скаткин, В.И. Андреев, В.И.Загвязинский, В.В.Сериков, Г.В.Воробьев, В.И.Журавлев, Т.В.Копнин, В.В.Краевский, А.М. Новиков, П.Н. Осипов, А.И.Пискунов);

– технологичность педагогического процесса (В.А.Сластенин, В.И. Андреев, В.П.Беспалько, М.В. Кларин, Н.В.Кухарев, М.М.Левина, А.И.Мищенко, Г.К.Селевко, В.В.Сериков, П.И.Третьяков, Н.Е.Щуркова);

– теоретические основы создания федеральной и региональной системы повышения квалификации педагогических кадров (Э.М.Никитин, В.Г.Воронцова, А.П.Ситник, Р.М.Шерайзина, Т.А.Каплунович, Т.Г.Браже, В.Ю.Кричевский, Е.П.Тонконогая, Т.Г.Браже, М.М.Заборщикова, Е.А.Соколовская);

– концептуальные основы личностно ориентированного образования (Л.С. Выготский, А.А.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, А.Г.Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.Г. Цукерман, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликова);

– аксиологические основания педагогического образования, обоснованные В.А.Сластениным, В.П.Бездуховым, М.В.Богуславским, Р.А.Валеевой, И.Ф.Исаевым, В.А.Караковским, И.Б.Котовой, Б.Т.Лихачевым, Н.Д.Никандровым, В.Г.Пряниковой, З.И.Равкиным, Е.Н. Шияновым;

– концепция развития образовательной системы высшего педагогического образования на основе организационно-структурных моделей реализации педагогического образования: моноуровневой, многоступенчатой и многоуровневой (А.И. Панарин, В.С. Ямпольский, А.П. Тряпицына, Т.И. Тальникова, М.Н. Костикова);

– теоретические аспекты тенденции диверсификации образования, представленные А.А. Фурсенко, Е.В. Ткаченко, А.М. Новиковым, А.Г. Смирновым, С.А. Виноградовым, В.И. Байденко, Я. Сэдлак, Ф. Майор, В.М. Ростовцевой, Т.Ю. Ломакиной.

#### **Методы исследования:**

– *методы теоретического уровня:* анализ философской, психолого-педагогической и методологической литературы, синтез, обобщение, моделирование, аналогии, индукции, дедукции;

– *методы эмпирического уровня*: изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, беседа, наблюдение, интервьюирование, анализ и синтез эмпирических данных, диагностический анализ циклов исследовательской деятельности, констатирующее исследование, формирующий эксперимент;

– *методы математической статистики* с помощью компьютерных программ, расчет и анализ связей корреляционных матриц, ранжирование, шкалирование.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в течение 17 лет и разделилось на 3 этапа:

**Первый этап** (теоретико-аналитический, 1993–1999 г.г.) связан с выявлением основных затруднений в профессиональной деятельности начинающих учителей, в вузовской подготовке будущего учителя, с изучением состояния вузовской стажировки. Анализировался отечественный и зарубежный опыт школ, педвузов, учреждений системы повышения квалификации по профессиональному становлению учителя, чему способствовала 19-летняя деятельность диссертанта в качестве директора школы, ректора института повышения квалификации и заместителя министра образования Республики Марий Эл по научной работе.

**Второй этап** (поисково-проектировочный, 1999–2005 г.г.) посвящен вузовской подготовке будущего учителя-исследователя, проведению констатирующего исследования, составлению программы формирующего эксперимента и ее апробации, созданию 4-х экспериментальных площадок, реализующих диагностико-технологический подход в педагогическом процессе. Под руководством автора диссертации на этом этапе осуществлялась разработка научного направления, связанного с подготовкой учителя-исследователя в педагогическом вузе, чему способствовал созданный и руководимый ею научно-исследовательский центр обеспечения качества педагогического образования.

**Третий этап** (опытно-экспериментальный, 2005-2010 г.г.) направлен на разработку и апробацию модели формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в системе «вуз-интернатура», уточнение методологических категорий исследования, в результате апробации программы формирующего эксперимента осуществлена проверка выдвинутой гипотезы. Статистическая обработка полученных данных подтвердила состоятельность гипотезы. Проводилось теоретическое обобщение результатов исследования, оформлялись диссертация и автореферат.

**База исследования:** ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской», филиал Московского психолого-социального института, Федеральное государственное учреждение «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования», районные и городские отделы образования, образовательные учреждения Республики Марий Эл и г. Зеленодольска Республики Татарстан.

**Научная новизна исследования состоит в том, что в нем**

1. Разработана авторская концепция системного, личностно-деятельностного подхода в развитии педагогической готовности учителя-

исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования, включающая в себя в качестве системообразующей идеи ориентацию педагога-исследователя на развитие и саморазвитие методологической культуры, базовые принципы, а также педагогические условия, способствующие реализации данной концепции на этапах «вуз-интернатура».

2. Теоретически обоснована сущность педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах «вуз-интернатура». Определено, что педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности – это интегральная характеристика его методологической культуры, компетенций и качеств, способствующих осуществлению эффективной профессиональной деятельности в диверсифицированной системе образования.

3. Разработана и апробирована модель формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности на этапах «вуз – интернатура», включающая в себя цель, задачи, принципы (системности, открытости, акмеологичности, диверсификационности, открытости, инновационности, оперативности, прогностичности, модульности, единства диагностики и самодиагностики, самоактуализации, сотворчества с педагогом-наставником, преемственности, непрерывности, связи теории с практикой, а также межпредметной интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя), условия обеспечения преемственности между вузовской подготовкой и педагогической интернатурой

4. Доказана эффективность алгоритма цикличности диагностико-технологической деятельности студентов 1 – 5 курсов: интеграция знаний по психолого-педагогическим, методическим и спецпредметам на основе преподавания основных курсов и спецкурсов → педагогическая практика с выполнением исследовательских заданий интегрированного характера → оформление и защита творческой исследовательской работы с компьютерной презентацией.

Выявлена базовая педагогическая закономерность: при соблюдении предложенного алгоритма, реализации принципов технологичности и преемственности каждый последующий цикл повышает готовность будущего учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности.

5. Создана и апробирована модель педагогической интернатуры как составной части системы непрерывного педагогического образования; раскрыты ее сущность и структура; определено содержание, формы, методы, условия работы педагогической интернатуры как системы совместной и скоординированной деятельности образовательных учреждений республиканского, районного и школьного уровней по подготовке учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования. Идея педагогической интернатуры позволяет систематизировать сложившиеся формы работы с молодыми учителями и позволяет объединить деятельность методических служб на разных уровнях, предполагает координацию их усилий и использование диагностической основы.

6. Установлены и сформулированы в результате теоретико-экспериментального исследования закономерности, способствующие формиро-

ванию готовности учителя исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования в системе «вуз-интернатура». А именно, выявлены зависимости сформированности исследовательской и методологической культуры учителя от развития базовых профессиональных компетенций; готовности молодого специалиста к исследовательской деятельности, в том числе диагностико-технологической, от уровня сформированности педагогических компетенций и соответствующих им умений (дидактических, воспитательных), творческих качеств личности; интенсификации развития педагога-исследователя от обеспечения преемственности в системе «вуз – интернатура»; активизации становления педагога-исследователя от сотворчества с педагогом-наставником; повышения качества обучения в образовательных учреждениях от степени овладения менеджерами образования диагностико-технологическим механизмом.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

1. В научный оборот введены, содержательно раскрыты и обоснованы новые педагогические понятия (педагогическая готовность учителя- исследователя к диагностико-технологической деятельности, диагностико-технологическая деятельность, диверсификационность базовых образовательных учреждений, педагогическая интернатура); принципы (системности, открытости, инновационности, оперативности, прогностичности, самоактуализации, акмеологичности, сотворчества с педагогом-наставником, преемственности, непрерывности, связи теории с практикой, а также межпредметной интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя) и условия (диагностика готовности студентов и начинающих учителей к исследовательской деятельности, создание педагогической интернатуры, изучение и обобщение передового педагогического опыта, создание взаимосвязанной системы научно-исследовательских диагностических лабораторий, подготовка базовых образовательных учреждений для педагогической практики студентов).

2. Разработанная и обоснованная концепция системного, личностно-деятельностного подхода к развитию и саморазвитию педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях инновационной образовательной среды развивает теорию непрерывного педагогического образования с учетом модернизации высшего и среднего образования, его диверсификации в России, требований Болонского процесса.

3. Расширены современные представления о целях, принципах, формах, методах, показателях, критериях и условиях оптимизации непрерывного педагогического образования на двух основополагающих этапах (вузовском и первоначальном послевузовском – педагогической интернатуре) и его возможностях для целенаправленного развития и саморазвития личности учителя-исследователя.

4. Определены критерии выбора базовых образовательных учреждений для прохождения педагогической практики студентов:

– диверсификационность образовательных учреждений;

– деятельность опытно-экспериментальной площадки по внедрению диагностико-технологического подхода в выбранном базовом образовательном учреждении, осуществление научного руководства;

– полезность и эффективность сотрудничества образовательного учреждения с кафедрой педагогики и психологии по оптимизации процесса подготовки будущих учителей-исследователей к диагностико-технологической деятельности;

– подготовка администрации, учителей и классных руководителей к освоению диагностико-технологическим механизмом;

– личность руководителя образовательного учреждения, его организаторские способности, интуиция на продуктивные инновации и желание внедрения их в педагогический процесс.

– подготовка педагогов-наставников к овладению диагностико-технологическим механизмом с последующим обучением этому механизму будущих учителей.

5. Оценена роль диагностики как условия, способствующего выделению первоочередных задач в учебно-воспитательной работе и повышающего ее результативность в условиях подбора и применения соответствующих педагогических технологий.

6. Разработаны положения, основные направления, содержание деятельности диагностико-технологических центров и лабораторий в педагогическом вузе, институте повышения квалификации, отделах образования и образовательных учреждениях, способствующих включению в диагностико-технологическую деятельность различных категорий педагогов и студентов и повышению качества учебно-воспитательного процесса.

7. Разработаны и апробированы авторская программа, методика подготовки учителей-наставников для студентов педагогических специальностей и молодых специалистов, включающие различные формы занятий (семинары, практикумы, конференции, стажировки, конкурсы, школы, трибуны передового педагогического опыта, фестивали открытых уроков, слеты творческих учителей).

### **Практическая значимость исследования:**

1. Выявлена эффективность авторских практикумов «Управление образовательными учреждениями на основе педагогического мониторинга», «Диагностико-технологическое управление качеством обучения учащихся пятых классов», «Теория обучения: анализ схем, таблиц, графиков», способствующих перекодированию наглядной информации в вербальную и наоборот, развивающих аналитические, прогностические и проектировочные умения учителей-исследователей, совершенствующих уровень развития педагогического мышления, проявляющегося в постепенном освоении системно-структурного анализа педагогических явлений, развития педагогического воображения и интуиции.

2. Разработаны и апробированы программы и учебные планы спецкурсов: для 1 курса – «Самопознание и саморазвитие личности будущего учителя», способствовавший становлению будущего сельского учителя-исследователя; «Изучение личности и индивидуальная работа с учеником», повысивших эф-

фективность процесса подготовки будущих учителей к личностно ориентированному обучению, обучивший студентов методам исследования личности учащегося, приемам самопознания, анализу результатов деятельности, проведению коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики с использованием соответствующих педагогических технологий; для 2 курса – «Диагностико-технологическое управление классным коллективом», способствующий овладению диагностико-технологической деятельностью классного руководителя, для 3-го курса – «Современный урок и его анализ», связавший диагностико-технологическую деятельность с изучением и обобщением передового педагогического опыта учителей-предметников; для 4-го курса – «Основы психолого-педагогических исследований», «Основы управления образовательными учреждениями на основе педагогического мониторинга», сыгравшие важную роль в проведении констатирующего исследования, формирующего эксперимента при выполнении интегрированной курсовой и дипломной работы по актуальным проблемам образования.

3. Создано учебно-методическое сопровождение преподавания основных курсов и спецкурсов педагогики, способствующее подготовке учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности: «Выпускная научно-методическая интегрированная работа по проблемам обучения», «Тренировочные задания по литературе, русскому языку и математике». Результаты исследований, опубликованные в монографиях «Психолого-педагогическая подготовка учителя-исследователя», «Управление качеством обучения в гимназии на основе педагогического мониторинга»; «Адаптация выпускника сельской школы к обучению в педагогическом вузе», «Обеспечение преемственности в применении вариативного обучения на ступенях: дошкольное образование – начальная школа – пятые классы», «Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (на этапах «вуз – интернатура»)), применялись в процессе проведения лекционных и семинарских занятий.

4. Разработаны и апробированы вариативные программы и учебные планы для занятий с молодыми специалистами на основе личностно ориентированного и модульно-деятельностного подходов с учетом дифференциации групп по уровням педагогической готовности молодых специалистов к диагностико-технологической деятельности.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в процессе обучения студентов, аспирантов МГПИ им. Н.К. Крупской (1994–2007), МарГУ (1996–2009), Московского филиала психолого-социального института (1994–2003); в процессе проведения курсов, семинаров, совещаний для руководителей системы повышения квалификации, отделов (управлений) образования, образовательных учреждений в г.г. Москва, Казань, Курск, Мурманск, Нижний Новгород, Пенза, Тула, Ульяновск, Уфа, Чебоксары, Йошкар-Ола; на межрегиональных курсах и семинарах для молодых специалистов и учителей-наставников, для учителей и руководителей образовательных учреждений, международных научно-практических конференциях «Педагогическое образование XXI века» (Москва, 1994), «Европейские исследования: проблемы и пер-

спективы развития“ (Москва–Йошкар-Ола, 1998), “Педагогический процесс как культурная деятельность” (Самара, 1999), “М.Н. Скаткин и современное образование” (Москва, 2000), “Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования” (Санкт-Петербург, 2002, Минск, 2008); второй Российско-Американской региональной конференции “Университеты как центры развития региона» (Йошкар-Ола, 1999); на пятнадцати Всероссийских научно-практических конференциях, посвященных актуальным проблемам педагогического мониторинга качества образования, творческого саморазвития личности, ее интеллигентности и конкурентоспособности» (Казань–Йошкар-Ола, 1994-2009), ежегодных конференциях профессорско-преподавательского состава МГПИ им. Н.К. Крупской, Мар ГУ, МИО (Йошкар-Ола, 1994-2009); на Всероссийских конференциях “Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании» (Йошкар-Ола–Зеленодольск, 1996; Йошкар-Ола – Сургут, 2000), “Вариативное образование на селе» (Арзамас, 1997), “Проблемы вузовской и школьной педагогики» (Глазов, 1998), “Проблемы воспитания духовности и достоинства личности в современной теории и практике образования: Равкинские чтения (Москва–Йошкар-Ола, 1999, 2001, 2004, 2009), «Активизация творческого и научного потенциала первокурсника как одна из форм гражданско-патриотического воспитания молодежи (Екатеринбург, 2002), «Проблемы научного обеспечения модернизации Российского образования» (Тула, 2002), «Подготовка учителя в условиях модернизации российского образования» (Пермь, 2004), «Методология и методика формирования научных понятий (Челябинск, 2004), «Воспитательный потенциал учебных дисциплин предметной подготовки в формировании личности будущего учителя» (Казань, 2004, 2005), «Непрерывное педагогическое образование» (Ростов-на-Дону, 2005); на XIX сессии научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО «Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации» (Москва, 1998), на методологических семинарах «Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы» (Москва, 2006).

**Достоверность результатов и обоснованность выводов,** положений и рекомендаций обеспечены опорой на научную методологию; системным подходом к исследованию проблемы; глубоким анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; использованием теоретических и эмпирических методов исследования, соответствующих целям и задачам; продолжительностью педагогического эксперимента; систематической проверкой результатов исследования на разных этапах, количественным и качественным анализом полученных экспериментальных данных; репрезентативностью выборок и применением компьютерных программ при статистической обработке собранных данных, богатым педагогическим опытом работы диссертанта в качестве директора средней школы, директора Марийского института усовершенствования учителей, зам. министра по научной работе Министерства образования Республики Марий Эл, профессора и зав. кафедрой педагогики и психологии в ГОУ ВПО «Марийский государственный университет».

Выводы, полученные при статистической обработке экспериментальных

данных, принимались, если значения критерия достоверности были не ниже уровня, используемого в педагогических исследованиях ( $t=1,96$ , что обеспечивает уровень значимости 0,05).

**Личный вклад автора** в получении научных результатов определяется разработкой концепции, общего замысла, программы и методики эксперимента по исследуемой проблеме; непосредственным участием в экспериментальной работе; преподавании основных курсов и спецкурсов педагогических дисциплин для студентов, молодых специалистов, аспирантов, преподавателей высшей школы, руководителей, учителей; в подготовке новых педагогических практик и мастер-классов в диверсификационных образовательных учреждениях для студентов и молодых специалистов; научном руководстве 5-ю экспериментальными площадками; в создании взаимосвязанной системы диагностических лабораторий для осуществления оперативной обратной связи, способствующей внедрению диагностико-технологического подхода в деятельность образовательных учреждений; организации института наставничества; разработке и апробации модели педагогической интернатуры для молодых специалистов; в осуществлении научного руководства разработанного общекафедрального научного направления, связанного с проблемой подготовки будущих учителей-исследователей (2001-2009 гг.) и научно-исследовательских проектов выигранных грантов: внутривузовского на тему «Совершенствование подготовки учителя к исследовательской деятельности в системе «студент – молодой специалист» (2007) и гранта РГНФ «Обеспечение преемственности в подготовке учителя-исследователя в системе «студент – молодой специалист» (2008); в создании научной школы, в рамках которой выполнено 12 диссертационных исследований.

#### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. Концепция системного, деятельностно-личностного подхода к развитию и саморазвитию педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования, включающая себя в качестве базовой идеи ориентацию учителя на непрерывное овладение методологической, диагностико-технологической культурой, высокий уровень деятельности; доминирующие принципы (системности, акмеологичности, открытости, диверсификационности, инновационности, единство диагностики и самодиагностики, самоактуализации, прогностичности, модульности, оперативности, сотворчества с педагогом-наставником, преемственности, непрерывности, связи теории с практикой, а также межпредметной интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя) и создание адекватных им педагогических условий на этапах «вуз-интернатура».

2. Сущностная характеристика базовых понятий исследования:

– Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности – это интегральная характеристика его методологической культуры, ценностно-смысловых ориентаций, профессионально-педагогических компетенций и личностных качеств, способствующих осуществ-

влению эффективной профессиональной деятельности в диверсифицированной системе образования. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах «вуз-интернатура» характеризуется мотивационно-ценностными ориентациями, высоким уровнем знаний и компетенций, проявляющихся в способностях и умениях педагога-исследователя к непрерывному развитию и саморазвитию.

– Диагностико-технологическая деятельность – неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности педагога, представляющая собой получение обратной связи о педагогическом процессе на основе применения диагностического инструментария (выбор соответствующей системы диагностических методов, способов их статистической обработки, интерпретации полученных результатов), выразившейся в постановке первоочередных задач, подборе и разработке соответствующих педагогических технологий, ориентированных на повышение эффективности педагогической деятельности и достижение прогнозируемого результата;

– Диверсификационность базовых образовательных учреждений представляется как разнообразие типов и видов образовательных учреждений, их многопрофильность, наличие инновационной образовательной среды с учетом национально-региональных особенностей, гибкость и вариативность планов, программ, учебно-методического обеспечения, расширение предоставляемых видов образовательных услуг, многоканальность источников финансирования;

– Педагогическая интернатура – эффективная форма скоординированной деятельности педагогического вуза, института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, отделов управления и образовательных учреждений в развитии исследовательского потенциала молодого специалиста, представленная совокупностью творческих мастерских учителей-наставников республиканского, районного и школьного уровней, обладающими определенной материальной базой (специальными лабораториями, множительной и компьютерной техникой, дидактическими материалами), деятельностью института наставников и института начинающих учителей.

3. Педагогические закономерности, установленные и сформированные в результате теоретико-экспериментального исследования:

– исследовательская и методологическая культура учителя развивается наиболее эффективно на основе базовых, достаточно развитых профессиональных компетенций;

– готовность молодого специалиста к исследовательской деятельности, в том числе диагностико-технологической, находится в прямой зависимости от уровня сформированности педагогических компетенций и соответствующих им умений: дидактических, воспитательных, творческих качеств личности;

– интенсификация развития педагога-исследователя достигается в системе «вуз – интернатура» в условиях преемственности и перспективности;

– становление педагога-исследователя активизируется в условиях сотрудничества с педагогом-наставником;

– повышение качества обучения в образовательных учреждениях находится в прямой зависимости от степени овладения менеджерами образования диагностико-технологическим механизмом.

4. Педагогические условия, повышающие готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах «вуз–интернатура»:

– диагностика готовности студентов и начинающих учителей к исследовательской деятельности;

– модульно-деятельностный и индивидуально-дифференцированный подход к программно-методическому обеспечению занятий в педагогической интернатуре с молодыми специалистами по развитию их исследовательского потенциала;

– обеспечение преемственности в целях, содержании, методах, формах и в системе перехода «вуз-интернатура»;

– профессиональная подготовка учителя-исследователя как целостный процесс в системе непрерывного образования;

– разработка и внедрение системы спецкурсов на основе интеграции психолого-педагогических дисциплин и их учебно-методическое сопровождение;

– изучение, обобщение и творческое применение передового педагогического опыта;

– вовлеченность и участие педагогов-исследователей в методологических семинарах, научно-практических конференциях, деятельности лабораторий оперативной диагностики на региональном, районном, школьном уровнях и центра повышения качества непрерывного педагогического образования при кафедре педагогики и психологии с целью повышения диагностико-технологической культуры и управления качеством образования.

5. Технологичность и преемственность подготовки будущего учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в следующем алгоритме обучения вузовского годового цикла с 1-го по 5-й курс: *интеграция знаний* по психолого-педагогическим, методическим и спецпредметам на основе преподавания основных курсов и спецкурсов → *педагогическая практика* → *творческая исследовательская работа*, включающем осуществление специально организованной ежегодной проектно-творческой деятельности и выполнение микроисследований. Каждый последующий цикл повышает готовность к диагностико-технологической деятельности будущего учителя. Интегрированная выпускная квалификационная работа исследовательского характера, выполненная по актуальным проблемам образования с опорой на диагностику, завершает процесс вузовского обучения.

6. Критерии выбора базовых образовательных учреждений для прохождения педагогической практики студентов с целью подготовки их как педагогов-исследователей:

– диверсификационность образовательных учреждений (местоположение – село, город; разнообразие видов ОУ – гимназия, в том числе православная, лицей, центр образования, массовая и частная школы; вариативность планов, программ, учебно-методического обеспечения; разнообразие содержания и

форм образовательных услуг; многоканальность источников финансирования школ с предпочтением оплаты за производительный труд);

– возможность организации опытно-экспериментальной площадки по внедрению диагностико-технологического подхода, осуществление научного руководства инновационными процессами в выбранном базовом образовательном учреждении;

– сотрудничество образовательного учреждения с кафедрой педагогики и психологии по оптимизации процесса подготовки будущих учителей к работе в диверсифицированной системе образования,

– наличие программ специальных занятий по подготовке администрации, учителей и классных руководителей в освоении диагностико-технологического механизма;

– подготовка педагогов базового образовательного учреждения к наставнической деятельности;

– творческий, исследовательский потенциал руководителя образовательного учреждения, заинтересованного в инновациях.

7. Эффективность развития творческого исследовательского и инновационного мышления студентов – будущих педагогов-исследователей обеспечивается систематизацией и схематизацией исследовательского материала практикумов «Управление образовательными учреждениями на основе педагогического мониторинга», «Диагностико-технологическое управление качеством обучения учащихся пятых классов», «Теория обучения: анализ схем, таблиц, графиков» (графическое отражение вербальной информации, позволяющих «свернуть» большой объем необходимой профессионально-педагогической информации, облегчить ее обзор, легко оперировать ею в процессе конструирования и изучения учебного материала).

8. Авторская программа, методика подготовки учителей-наставников для подготовки студентов и молодых педагогов-исследователей.

## СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы российских и зарубежных авторов и приложений.

### ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе «**Теоретико-методологическое обоснование педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования**» осуществляется анализ работ отечественных и зарубежных авторов, занимающихся данной проблемой на двух основополагающих этапах непрерывного педагогического образования: вузовском и первоначальном послевузовском.

В работе раскрывается сущность и специфика педагогической готовности учителя-исследователя к работе в диверсифицированной системе образования. Говоря о диверсификации образования, автор исследования на основе выводов ведущих ученых, раскрывающих достаточно основательно данную проблему, рассматривает диверсификацию как создание многовариантной образователь-

ной системы, удовлетворяющей образовательные запросы различных групп населения, как развитие интенсивного инновационного поиска. Позитивный потенциал процесса диверсификации реализуется путем возведения ее в принцип образовательной политики, интегрирующей образование, общество и экономику посредством сбалансированного взаимодействия научно-теоретической, нормативно-правовой, финансово-экономической, организационно-управленческой, методико-технологической и кадровой составляющих этой политики.

В главе названы ведущие цели диверсификации, основные педагогические условия ее успешной реализации, осуществлен ретроспективный анализ возникновения данной тенденции, выявлены исходные положения теории диверсификации. Конечной целью диверсификации образования является преодоление кризиса образования, удовлетворение запросов личности в формировании собственной образовательной траектории с учетом интересов и склонностей, повышение качества подготовки и конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений. Определено, что ключевой сущностной характеристикой диверсификации является наличие двусторонней связи с инновационными процессами, заключающееся в активизации инновационных процессов в образовании и наоборот.

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова считают, что развитие новой области научного знания – *педагогической инноватики*, должно быть обусловлено изменениями в методологической и технологической подготовке учителя. В связи с инновационными процессами в образовании появляется острая необходимость формирования педагогов, способных реализовывать инновации. Приведены доказательства превосходства идеала современного учителя – учителя-исследователя, целенаправленно ведущего самостоятельную экспериментально-исследовательскую работу по одной из актуальных психолого-педагогических или дидактико-методических проблем, обладающего ярко выраженными склонностями и способностями к творческой, исследовательской деятельности, владеющего методологической культурой. Методологическая культура учителя, по определению В.И. Андреева, представляет интегральную характеристику степени его овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями, способностями по применению научных принципов, методов и средств педагогических исследований.

Ф.Л. Ратнер, анализируя организацию научно-исследовательской работы за рубежом, выявила, что гибкими вариативными формами организации научной деятельности являются: вводные пропедевтические курсы и семинары (Германия); работа над исследовательскими проектами (США, Германия, Япония); обучение на проблемно-ориентированных курсах (Германия, Франция, Англия); работа в малых исследовательских группах в рамках проектного обучения (США, Япония); различные формы практик, зачетных, курсовых и дипломных работ, ориентированных на решение конкретных проблемных ситуаций в сфере науки и производства. Интересен обобщенный опыт стран Евросоюза по организации исследовательской деятельности студентов, где обращается внимание на формирование интеллекта (С.А. Радионова).

С.И. Тарасовой образ учителя-исследователя дополнен классификацией целостной системы исследовательских умений (проективно-исследовательские, конструктивно-исследовательские, организационно-исследовательские, коммуникативно-исследовательские, собственно-исследовательские). В итоге ученые, раскрывшие важные составляющие готовности учителя-исследователя к профессиональной деятельности, изложенные в первой главе, в совокупности составили идеальный портрет учителя XXI века.

В главе определены основополагающие принципы, лежащие в основе педагогической подготовки учителя-исследователя в системе непрерывного педагогического образования. В ходе исследования использование методологических принципов (*принципа единства исторического и логического, системного, личностного, деятельностного, личностно-деятельностного подходов*) позволили автору избежать грубых методологических ошибок. Основное внимание обращено на те из них, что сыграли важную роль при выполнении данного исследования.

По мнению В.И. Загвязинского, А.А. Орлова, А.М. Новикова, И.Ф. Харламова, слабая подготовка учителя-исследователя связана с «забвением дидактического принципа» – *связи теории обучения с практикой*, что приводит к формализму в знаниях обучаемых, затрудняет процесс развития общепедагогических, в том числе и исследовательских умений студентов. Авторы отмечают, что отечественная общеобразовательная и профессиональная школа дают достаточно высокий уровень теоретической подготовки, но ни та, ни другая не приучают пользоваться полученными теоретическими знаниями в практической деятельности.

Педагогическая подготовка учителя-исследователя связана с реализацией принципа интеграции (В.А. Сластенин, О.А. Абдуллина, А.Д. Глоточкин, М.М. Левина, А.А. Орлов, А.Н. Панфилов, Л.П. Качалова, А.Н. Хузиахметов, А.С. Гаязов, Ю.С. Тюнников, М.Н. Берулава, М.И. Куликова, А.И. Щербаков, А.Н. Панфилов). Авторы отмечают существование формальной разобщенности дисциплин психолого-педагогического цикла, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, недостаточно глубокую реализацию синтеза теоретической и практической подготовки учителя, сложившиеся смысловые барьеры в учебных дисциплинах триады *«психология – педагогика – методика преподавания»*, отсутствие должной преемственности по многим параметрам: целям и задачам, содержанию, формам обучения – в результате чего происходит расчленение единства и целостности представлений о многих явлениях и процессах в образовательных системах. В работе рассматриваются сущностные характеристики интеграции, уровни интегративных процессов, предлагаются пути реализации данного принципа. Стержнем интегративных процессов является *педагогизация* содержания всех изучаемых в педагогическом вузе предметов.

Любая педагогическая система, в том числе и система непрерывного педагогического образования, может успешно функционировать лишь при условии обеспечения преемственности между ее этапами. В настоящее время, как показывают исследования, между всеми этапами подготовки учителя (довузовским и вузовским, вузовским и послевузовским) нарушены взаимосвязи, нару-

шена преемственность, что является существенным барьером для становления учителя-исследователя. В работе приведены результаты исследований, осуществленных членами экспериментально-технологической площадки «Преемственность», которые разрабатывали и апробировали организационные, психологические и педагогические условия реализации принципа преемственности между различными ступенями образования.

Заслуживают внимания основополагающие идеи, заложенные в подготовку учителя-исследователя за рубежом. Например, основополагающими принципами организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений в европейских странах являются: гуманизация, единство обучения и исследовательской деятельности, вариативность, научность, проблемность, междисциплинарность, интернационализация, индивидуализация и дифференциация, самостоятельность, профессионализация.

Сущность диагностико-технологической деятельности в главе рассматривается в контексте подготовки учителя-исследователя, исходя из ее теоретической направленности, которая состоит в отборе информации о наиболее важных понятиях, проанализированных в работе – это системная диагностика педагогического процесса (педагогический мониторинг), диагностическая деятельность, диагностическая культура педагога, психодиагностика, дидактическое диагностирование, технологичность, диагностико-технологическое управление, диагностико-технологическое мышление, педагогические технологии, диагностико-технологическая деятельность. Освоение механизма диагностирования, подбора и применения эффективных педагогических технологий в соответствии с результатами диагностирования являются неизменными составляющими профессиональной деятельности педагога-исследователя.

Особое внимание обращено на понятие «диагностическая деятельность». Интерес в этом направлении представляют работы Н.М. Борытко, Л.А. Байковой, определивших диагностическую деятельность педагога как неотъемлемую составляющую профессиональной деятельности, направленную на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений. Авторы приходят к важному выводу о том, что диагностическая деятельность педагога является основой технологизации современной образовательной практики, повышения ее эффективности.

В главе обращается внимание на обилие диагностических подходов, связанных с многообразием диагностируемых объектов, нередко приводящих к осуществлению нерациональной диагностики, к использованию случайных наборов признаков, трудоемких тестовых методик. Важным средством, связывающим все многообразие диагностических подходов, является математическая статистика, с упрощенными способами которой должны быть ознакомлены все студенты и педагогические работники школ.

Исламова Р.А. обращает внимание на овладение учителя *диагностической культурой*, складывающейся из умений: поставить диагностическую цель,

подобрать диагностические методики, провести тестирование, обработать данные, выявить проблемы, наметить и провести коррекционную работу.

Сущностные характеристики применения педагогических технологий, технологичности педагогического процесса также основательно проанализированы в предложенной работе. В исследовании технологическая деятельность рассматривается как естественное продолжение диагностической, потому что осуществление диагностики с определением наибольших затруднений в организации педагогического процесса и выделением первоочередных задач в его совершенствовании без подбора и применения соответствующих педагогических технологий не принесет ожидаемого результата.

Проведенные исследования и выводы ученых подвели автора диссертации к определению педагогических приоритетов руководимой им в течение 10 лет кафедры педагогики и психологии Марийского вуза, подтвердили вывод о необходимости помощи региональной системе образования в осмыслении и преодолении ошибок инновационного поиска, чему способствует реализация диагностико-технологического подхода в образовании, диагностико-технологический стиль работы кафедры. Естественно, что переход к диагностико-технологическому стилю работы кафедры потребовал *создания научно-исследовательского центра обеспечения качества педагогического образования* – как ядра, активизирующего научно-исследовательскую деятельность, повышающую эффективность ее работы.

**Во второй главе «Педагогические условия повышения качества подготовки учителя-исследователя к работе в диверсифицированной системе образования в системе: вуз-интернатура»** приводятся данные диагностики готовности студентов и начинающих учителей к исследовательской деятельности. При этом именно *диагностика* позволяет находить проблемные точки в профессиональной подготовке учителей-исследователей, своевременно проводить коррекционную работу, применять эффективные технологии, готовя учителя к работе в диверсифицированной системе образования.

При оценивании качества подготовки начинающих учителей к профессиональной деятельности применялся метод экспертных оценок. В процессе исследования определены показатели, отражающие наиболее значимые качества и педагогические умения. Рассматривая эти показатели во взаимосвязи, выявились определенные закономерности становления учителя-исследователя. Было определено, что повышение исследовательских умений может иметь место при достижении достаточно высокого уровня подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности (значение коэффициента корреляции 0,426 при критерии достоверности  $t=5,81$  свидетельствует об очень сильной положительной связи между данными признаками). Данный расчет для оценки тесноты связи между стремлением к педагогическому поиску и подготовленностью к педагогической деятельности проводился по сформированности показателей, характеризующих важнейшие качества личности и профессиональные умения, необходимые начинающему учителю.

Результаты свидетельствуют о том, что эти показатели сформированы на высоком уровне только у 33,3% начинающих учителей и именно они способны

заниматься педагогическим поиском (см. рис. 1).

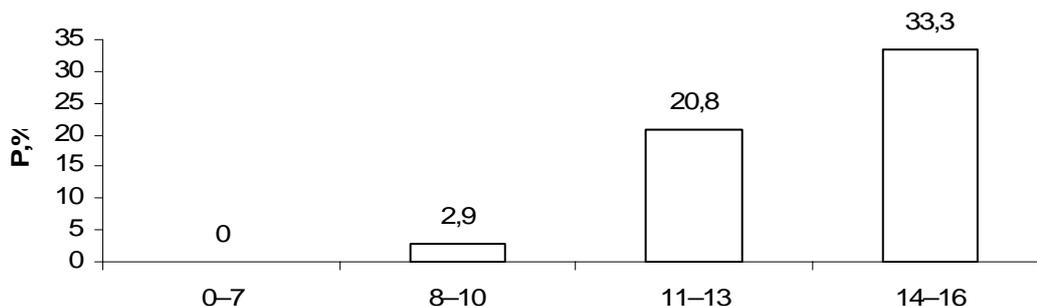


Рис. 1. Проявление склонности к педагогическому поиску

Обращает на себя внимание тот факт, что для существенного усиления исследовательских умений у молодых учителей высокий уровень сформированности профессиональных качеств и умений является лишь необходимым, но недостаточным условием. В связи с этим был разработан спецкурс «Основы педагогических исследований» для молодых учителей, достигших высокого уровня профессиональной подготовки по вышеперечисленным показателям (33%), и сделан вывод, что обязательное введение спецкурса на первом году работы – преждевременно.

В процессе лонгитюдного исследования (1993 и 2009) было определено, что за 16 лет значительно выросло число студентов, проявляющих склонность к педагогическому поиску (с 6% до 31%), прослеживается положительная динамика в отношении общей эрудиции, соответственно 50% и 53%, но такое качество личности как инициативность изменилось незначительно – с 25% до 26%. Программа занятий в интернатуре (2009), составленная с учетом результатов диагностики, способствовала положительной тенденции в развитии инициативности с 26% до 54%, общей эрудиции с 0,53% до 0,81%, умении осуществлять исследовательскую деятельность с 0,31% до 0,58% (см табл. 1).

Таблица 1 – Динамика готовности к исследовательской деятельности

№	Показатель	Частота проявления признака			
		1992	1993	2008	2009
		Начало	Конец	Начало	Конец
	Умение осуществлять исследовательскую деятельность	0,06	0,06	0,31	0,58

Учитывая полученные данные (отсутствие положительной тенденции в развитии исследовательских умений и инициативности у молодых специалистов (1993), эксперимент продолжился в 2008/2009 учебном году. Программа, учебные планы составлялись на основе модульно-деятельностного и индивидуально-дифференцированных подходов с учетом результатов ранее проведенного исследования и с учетом того, что молодые специалисты в неравной степени готовы к профессиональной деятельности, а именно: высокого уровня готовности достигли 33%, и именно они готовы к овладению методами педагогических исследований, 42% имеют удовлетворительный уровень и 25% – низкий уровень.

Исследование выявило закономерность: инициативность начинающего учителя, также как желание и умение заниматься исследовательской деятельностью, зависит от сформированности основных качеств личности, профессиональных знаний и педагогических умений (дидактических, воспитательных, коммуникативных). Применяя метод построения матрицы взаимосвязей, была выявлена реальная и оптимальная последовательность этапов совершенствования педагогической подготовки учителей к исследовательской деятельности. Из 82 факторов, влияющих на становление учителя-исследователя, были отобраны 17, среди которых большую часть составляли педагогические умения. Автором выявлены причины низкого уровня сформированности общепедагогических умений в вузе. В результате проведенного исследования было определено, что недостаточная обученность методам научного исследования, отсутствие ориентации на использование новых технологий, в том числе компьютерных, ведет к низкому уровню сформированности исследовательских умений будущих учителей. Выявлено, что многие студенты не в состоянии ориентироваться в широком потоке информации (60%), работать со справочной литературой (36%), испытывают затруднения при написании рефератов (46%), не могут систематизировать знания по методике преподавания (69%).

В качестве важного условия развития исследовательского потенциала молодого специалиста является создание педагогической интернатуры (аналогия с медицинской), которая рассматривается как система совместной, скоординированной работы образовательных учреждений (республиканского, районного и школьного уровней) по сокращению сроков профессионального становления молодого учителя-исследователя. Основными направлениями работы с молодыми специалистами являлись: на региональном уровне – установочно-лабораторные и итоговые занятия с интернами и учеба учителей-наставников; на районном уровне – организация наставничества по предметам; на школьном уровне – наставничество по организационным вопросам и осуществлению классного руководства. Модель педагогической интернатуры представлена ее структурными подразделениями – совокупностью творческих мастерских республиканского, районного и школьного уровней, связанных с учреждениями образования, обладающими определенной материальной базой (специальными лабораториями, множительной и компьютерной техникой, дидактическими материалами); деятельностью института наставников и института начинающих учителей. Автором предложен координационный план совместной работы всех подразделений, разработаны и апробированы типовые программы и учебные планы для занятий в каждом из подразделений интернатуры, подготовлены учебно-методические пособия, разработан диагностический инструментарий, определяющий готовность молодых специалистов к профессиональной деятельности, в том числе и к исследовательской. Предложенная система работы с начинающими учителями прошла успешную апробацию в образовательных учреждениях всех отделов и управлений образования Республики Марий Эл. Статистическая обработка данных эксперимента подтвердила высокую эффективность интернатуры на уровне значимости, принятом в педагогических исследованиях (0,05). По мнению ученых (В.А. Сластенин, В.И. Загвязинский, В.Н.

Никитенко, Л.М. Попов, М.М. Поташник, Н.М. Таланчук, П.М. Эрдниев), педагогическую интернатуру можно рассматривать как форму работы с начинающими учителями, позволяющую привести в систему сложившиеся направления деятельности с молодыми специалистами, как социально-педагогический феномен, новое оригинальное организационно-педагогическое явление, которое нуждается во включении в педагогическую культуру. Авторы считают, что интернатура должна занять свою достойную нишу в системе непрерывного педагогического образования.

Как и большинство ученых (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, А.А. Арламов, Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, Г.В. Воробьев, А.М. Гельмонт, В.И. Гусев, В.И. Журавлев, П.И. Карташов, В.Ю. Кухарев, М.М. Поташник, Я.С. Турбовской, В.И. Бондарь, М.Ю. Красовицкий, Н.М. Таланчук, Н.В. Мартишина, В.П. Кваша, И.П. Подласый) автор диссертации одним из условий становления учителя-исследователя в системе «вуз-интернатура» считает изучение и обобщение передового педагогического опыта с учетом цикличности профессиональной подготовки, распределенной по годам обучения: первые курсы изучают опыт педагогов-новаторов как республиканского так общероссийского масштаба; вторые – уделяют внимание деятельности классного руководителя; третьи – знакомятся с разнообразием методов и приемов, используемых учителями – наставниками; четвертые – останавливаются на опыте управленческой деятельности; пятые – изучают и обобщают инновационный опыт педагогов образовательного учреждения в рамках констатирующего исследования и проведения формирующего эксперимента. В главе приведены формы изучения передового опыта (специально подготовленные «уроки-калейдоскопы» с «двойной» целью – кроме обучения учеников, здесь обучаются и студенты – мастер-классы, трибуна и авторская школа инновационного педагогического опыта, фестивали открытых уроков, слеты творчески работающих учителей, стажировки), описаны особенности проведения этих форм, их пошаговая значимость, показан сегодняшний день, который знаменателен новыми условиями – диверсификацией системы образования.

Приобщение преподавателей вуза (деканов, заведующих кафедрами, членов учебно-методического совета) к изучению и обобщению инновационного педагогического опыта, знакомство с целостной республиканской системой образования, с ее инновационными процессами в значительной мере влияет на становление вузовского педагога-исследователя. Эффективной формой изучения, обобщения инновационного республиканского опыта стали совместные заседания учебно-методического совета института и научно-методических советов образовательных учреждений. Изученный опыт способствовал повышению качества подготовки будущих учителей-исследователей.

Условием эффективного овладения диагностико-технологическим механизмом является создание взаимосвязанной системы научно-исследовательских диагностических центров (лабораторий) при министерствах образования, учреждениях повышения квалификации и переподготовки кадров, районных и городских отделах управления образованием, образовательных учреждениях, вузовских кафедрах, способствующих реализации диагностико-технологического

подхода в образовательном процессе. Автор исследования находилась у истоков создания диагностической службы в системе образования Республики Марий Эл, зародившейся в девяностые годы XX века. В диссертации представлены результаты деятельности лабораторий оперативной диагностики. Статистическая обработка результатов проводимой работы подтвердила гипотезу об эффективности диагностико-технологического подхода, дающего возможность практическим работникам успешно управлять учебным процессом, реально решать проблемы преемственности в обучении, развитии и воспитании с учетом реально существующих психолого-педагогических закономерностей на всех ступенях системы общего и педагогического образования и на этой основе повышать качество обучения.

Последовательно делая выводы, автор исследования подошла к очередному из них, а именно: важным условием подготовки будущего учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности являются базовые образовательные учреждения и **третья глава «Диверсификационность базовых образовательных учреждений как условие эффективной педагогической подготовки будущих учителей-исследователей»** посвящена описанию обоснований выбора базовых школ для организации новых образовательных практик студентов всех факультетов с 1-го по 5-ые курсы; инновационным процессам, происходящим в диверсифицированной системе образования; включению студентов в диагностико-технологическую деятельность с первых лет обучения в вузе; целенаправленной подготовке учителей-наставников; созданию педагогических мастерских на базе этих школ. В главе обобщены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации диагностико-технологического подхода в управленческой деятельности трех опорных образовательных учреждений, научное руководство в которых осуществляла автор данной работы.

Эффективность научного руководства на экспериментальных площадках зависела от многих факторов, в том числе от плодотворного сотрудничества с учеными Казанского государственного университета (1992 – 2010 гг.), которое обогатило имеющиеся знания и опыт диссертанта идеями повышения качества образовательного процесса через педагогический мониторинг, применение эффективных педагогических технологий саморазвития, самовоспитания, самореализации творческой конкурентоспособной личности. Участие педагогов-исследователей в ежегодных научно-практических конференциях способствовали развитию и саморазвитию их исследовательской культуры. Сборники материалов являются научно-теоретической базой для многих педагогов-исследователей, занимающихся инновационной практикой, внедрением новых образовательных технологий на основе педагогического мониторинга.

Весомым вкладом в научные идеи казанских ученых является отработанный механизм проведения системной диагностики и применения педагогических технологий в управленческой деятельности образовательных учреждений, разработанный экспериментально-технологической площадкой «Преемственность» (научный руководитель В.Н. Зайцев), в состав которой входила и автор данного исследования.

В главе отмечается, что повсеместная случайность выбора базовых школ для прохождения педагогической практики, редкие случаи создания педагогических мастерских на базе этих школ, мастер-классов, отсутствие новых образовательных практик, связанных с инновационными процессами, происходящими в диверсифицированной системе образования, являются одним из основных недостатков педагогической подготовки будущих учителей-исследователей.

Определив, что системная диагностика и своевременная коррекционная работа на основе применения педагогических технологий будет весьма эффективной, администрация МОУ СОШ №7 восприняла предложенные идеи, диагностические методики, технологии, концепцию повышения качества обучения школьников на основе диагностико-технологического подхода, которыми владела автор диссертации. За время совместной работы вуза и школы качество обучения выросло с 30% до 45%. В результате исследования было доказано, что системная диагностика и новые технологии способны помочь обычной школе выйти на новый путь – путь повышения качества образовательного процесса. Сотрудничество с МОУ СОШ №7 (1996-2009) способствовало тому, что она уверенно вошла в десятку лучших школ города Йошкар-Олы: качество обучения повысилось; возросла надежность обучения; выпускники успешно сдавали экзамены, показатели ЕГЭ выпускников школы превысили барьер средних значений по России, Республике Марий Эл и г. Йошкар-Оле.

Параллельно действовала еще одна экспериментальная площадка в средней школе №4, которая пошла по пути создания условий для перехода унифицированного образовательного учреждения в новый, гимназический статус, что и произошло к концу эксперимента. В результате исследования было доказано, что реализация диагностико-технологического подхода способствует повышению качества обучения школьников, помогает анализировать большой диапазон деятельности образовательного учреждения, выявляет недостатки в учебной работе и дает возможность их своевременного устранения, позволяет объективно оценить результативность инновационного учебного процесса, способствует самоанализу учебно-воспитательной деятельности учащимися, педагогами и администрацией образовательного учреждения, своевременно устраняет введение псевдоинноваций. В гимназии сложилась определенная система диагностирования обучения, включающая учет индивидуальных достижений учащихся по учебным предметам; проведение и анализ результатов срезов знаний по предметам; проведение и анализ четвертных, годовых контрольных работ; контроль выполнения теоретической и практической части образовательной программы с учетом изменения содержания (федеральный и гимназический компоненты); анализ резервных возможностей успеваемости классов по итогам обучения (стратиграфический анализ); опрос, сбор и анализ информации, учитывающей отношение учащихся к школе, учебной деятельности; учет индивидуальных достижений учащихся во внеклассной деятельности (олимпиады, конкурсы); диагностика сформированности общеучебных умений в 4-9-х классах; опрос, сбор и анализ информации по организации учебно-воспитательного процесса среди учащихся, учителей и родителей.

Диагностико-технологическую деятельность по управлению качеством обучения схематично можно представить в виде следующего алгоритма действий: *сбор информации об учебном процессе + диагностика (анализ + прогнозирование управленческой деятельности на основе выделения главных задач) + применение педагогических технологий с учетом результатов мониторинга.*

Ниже помещена таблица, отражающая положительную динамику качества обучения учащихся (%) с 1-го по 11-й классы, в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2 – Динамика качества обучения учащихся с 1-го по 11-й классы

Классы	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11
Начало эксперимента	57	50	45	40	35	30	28	25	40	45
Конец эксперимента	70	62	71	64	58	41	40	48	43	55
Изменения	+13	+12	+26	+24	+21	+11	+12	+23	+3	+15

Эффективная связь научного руководителя и базовой школы, научных теорий и ежедневной практики по внедрению диагностико-технологического механизма дали поразительные результаты. Качество обучения к концу эксперимента повысилось и составило 53%, школа стала неоднократным обладателем президентских грантов и постоянным местом проведения различных конференций, совещаний, семинаров и других форм повышения квалификации для педагогов республики.

В главе раскрывается также суть совместной деятельности базовой сельской школы и педагогического вуза, которая способствовала созданию и апробации перспективной модели подготовки педагогических кадров для села.

Базовой экспериментальной площадкой для прохождения педагогической практики студентов, ориентированных на подготовку сельских учителей-исследователей, стал Петъяльский центр образования Волжского района, являющийся современным сельским образовательным учреждением, объединяющим в комплекс практически все основные образовательные ступени: дошкольное образовательное учреждение, начальные классы, средние классы, старшие классы, филиал профессионального училища (ПУ-5). Важными структурными подразделениями являются школа искусств, музыкальная школа, спортивно-оздоровительный центр. Помимо внедрения новейших педагогических технологий, школа стояла и стоит на традиции – трудовом и духовно-нравственном воспитании. Исключив из приоритетов подготовку учащихся-эмигрантов для стран дальнего Зарубежья (что скрывать, многие, особенно городские, школы этим даже отчитываются), главное внимание в работе центра было уделено трудовому воспитанию, укреплению материально-технической базы для его осуществления; подготовке к реальной жизни на селе. В Центре образования успешно реализуется специфичная общешкольная программа развития и ее подпрограммы «Диагностико-технологический подход в управлении качеством подготовки творческой конкурентоспособной личности выпускника

школы», «Подготовка учителей-наставников к работе со студентами-практикантами», «Информатизация образовательного пространства».

Автором были выявлены причины более низкой конкурентоспособности сельских школьников по сравнению с городскими. В результате исследования были определены основные противоречия между требованиями, предъявляемыми к выпускникам сельских школ, и фактическим уровнем их готовности к обучению в педагогическом вузе; определены барьеры, вызывающие особую сложность прохождения адаптационного процесса у первокурсников, поступивших в педагогический вуз из сельских школ; обосновывалась необходимость выделения ориентационно-мотивационного этапа, эффективность которого повышалась за счет системной диагностики личностных качеств, педагогических способностей, умений студентов и применения технологии саморазвития личности будущего педагога; были определены и апробированы психолого-педагогические условия: пролонгированная диагностика адаптации выпускников сельских школ и проведение своевременной коррекционной работы на ее основе, создание для студента ситуации успеха на занятиях, применение активных форм и методов обучения. Для лучшей адаптации первокурсников был разработан и успешно апробирован спецкурс, усовершенствована методика проведения занятий, способствующая успешной адаптации выпускников сельских школ к обучению в педагогическом вузе. Результаты проведенного исследования были положены в основу создания опытно-экспериментальной программы развития базовой сельской школы.

Важная роль в становлении учителя-исследователя отводится учителю-наставнику. Фактически проблемой наставничества целенаправленно не занимаются, каждый четвертый начинающий учитель имеет наставника несоответствующей специальности или не имеет его вовсе; едва ли каждый десятый молодой специалист систематически получает помощь наставника. Точно такая же картина и с учителями-наставниками у студентов, которые проходят педагогическую практику в классах, где учителя-предметники, классные руководители не в состоянии из-за низкого уровня профессиональной компетентности оказать им квалифицированную помощь в овладении педагогическим мастерством. В связи с этим появляется острая необходимость организации систематической работы не только с учителями-наставниками молодых специалистов, но и, в первую очередь, с учителями-наставниками студентов, находящихся на педагогической практике. Повышению профессионализма педагога-наставника способствовали следующие формы работы: постоянно действующие семинары по актуальным проблемам повышения качества учебно-воспитательного процесса на основе диагностико-технологического подхода; выездные семинары с целью изучения инновационной деятельности педагогических коллективов республиканских инновационных образовательных учреждений; осуществление педагогического мониторинга качества учебно-воспитательного процесса, включающего сбор, анализ результатов качества образования, выявление основных затруднений в деятельности педагогического коллектива, выделение первоочередных задач в работе, разработку рекомендаций, подбор эффективных педагогических технологий; психологические тренинги, практикумы; научно-

исследовательская деятельность преподавателей центра и студентов-практикантов; участие в научно-практических конференциях; публикация статей; оформление аттестационных рефератов учителей, участие в проектной деятельности, выполнение курсовых работ студентов; индивидуальные и групповые консультации для учителей и руководителей Центра по проведению исследовательской деятельности.

Сотрудничество ученых вуза с педагогическими коллективами базовых образовательных учреждений в значительной мере поспособствовало повышению интереса педагогов к исследовательской деятельности, поставило их на путь педагогического поиска, путь овладения диагностическими методами, новыми педагогическими технологиями, позволило создать педагогическим коллективам все условия для обеспечения преемственности между образовательными ступенями, тем самым не только сохранить, но и развить созданную педагогическую систему образовательного учреждения, повысить качество подготовки выпускников.

**В четвертой главе** представлены результаты формирующего эксперимента, связанные с разработкой и апробацией модели педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в процессе вузовского обучения. Модель составлена с учетом системного, лично-деятельностного подходов на основе реализации принципов преемственности и технологичности, интеграции психолого-педагогических дисциплин, включения будущих учителей-исследователей в диагностико-технологическую деятельность с первых лет обучения в вузе. Автором предложен и апробирован следующий алгоритм обучения: интеграция знаний по психолого-педагогическим дисциплинам в процессе изучения основных курсов и дополнительных спецкурсов; педагогическая практика; выполнение интегрированной творческой исследовательской работы. В процессе обучения на каждом курсе осуществляется последовательное решение задач педагогической подготовки будущего учителя к диагностико-технологической деятельности: *на первом – формирование устойчивой мотивации; на втором – получение необходимой информации; на третьем – обеспечение перехода к практической деятельности; на четвертом – реализация этой деятельности; на пятом – ее совершенствование* (см. предложенную схему).

Комплексный план подготовки студентов на основе интеграции  
психолого-педагогических и методических дисциплин  
5 курс

Выпускная квалификационная интегрированная работа (дипломная работа)	
Преддипломная практика. Проведение формирующего эксперимента	
Психолого-педагогические спецкурсы	Спецкурсы по методике Обучения

4 курс

Статистическая обработка и интерпретация результатов констатирующего исследования для курсовой интегрированной работы		
Педагогическая практика. Проведение констатирующего исследования		
Основы психолого-педагогических исследований	Методика обучения	Основы педмастерства

3 курс

Исследовательская работа. Система видов и приемов работы учителя на уроке с опорой на закономерности процесса обучения		
Педагогическая практика в качестве помощника учителя. Изучение и обобщение педагогического опыта учителя-предметника		
Теория обучения Методика обучения	Анализ и самоанализ современного урока.	Педагогическая Психология

2 курс

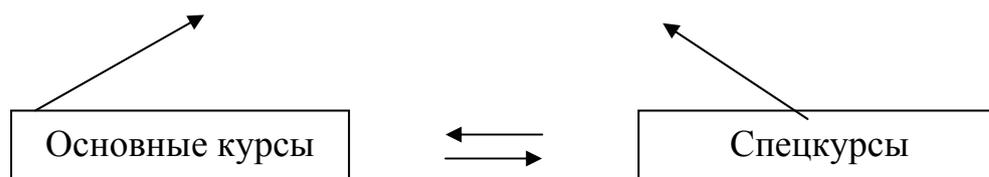
<b>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА. ДИАГНОСТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ</b>		
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В КАЧЕСТВЕ ПОМОЩНИКА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ. ДИАГНОСТИКА КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА</b>		
Теория и методика воспитания; социальная педагогика и психология	Диагностико-технологическое управление классным коллективом	Работа классного руководителя с семьей

1 курс

Исследовательская работа. «Индивидуальная работа со слабоуспевающим учеником с учетом диагностики»		
Педагогическая практика. Изучение личности слабоуспевающего ученика и индивидуальная коррекционная работа с ним		
Самопознание и саморазвитие личности будущего учителя	Введение в педагогическую деятельность	Изучение личности школьника и индивидуальная работа с учеником

Схема обобщающего характера показывает возможность приведения в систему разрозненных элементов психолого-педагогической подготовки будущих учителей.





Высокая результативность проведенного эксперимента заставила признать рациональность выдвинутых идей. Схематическое обобщение можно рассматривать как отображение эффективного способа реализации годовых циклов деятельности. Для использования ее в качестве такого инструмента необходимо:

- при изучении теоретического материала по психолого-педагогическим дисциплинам ориентировать на необходимость взаимного проникновения знаний основных курсов и вспомогательных спецкурсов; при этом выбор спецкурсов не должен быть случайным;

- практику рассматривать как своеобразную стартовую площадку для выполнения творческой исследовательской работы, поэтому предпочтительнее не концентрированная, а распределенная во времени практика;

- защита исследовательских работ должна проводиться на ежегодных заключительных конференциях не только с целью создания мотивации и обмена опытом, но и для обобщающей работы по созданию каждым студентом своей системы профессиональной деятельности.

Предложенная схема способствовала приведению в систему весьма разрозненных элементов психолого-педагогической подготовки будущих учителей-исследователей к диагностико-технологической деятельности. Один из вариантов такой системы приведен в диссертации. В главе приводится содержание исследовательских заданий, предназначенных студентам в процессе прохождения непрерывной практики, начиная с первого по пятый курс, представлен материал, раскрывающий сущность проведения психолого-педагогической практики студентов, включившихся в диагностико-технологическую деятельность в базовых образовательных учреждениях, в которых учителя-предметники, классные руководители, администрация школы, подготовленные к работе со студентами-волонтерами, серьезно осознали полезность и продуктивность этой практики, в первую очередь, для слабоуспевающих пятиклассников, которым будущие педагоги умело оказывали помощь в усвоении школьных предметов.

В работе дается подробное обоснование значимости прохождения первоначальной педагогической практики в 5-х классах. И нет никакого парадокса, что именно здесь будущие учителя могут принести максимальную пользу детям и создать ситуацию успеха, а также осознать значимость своих профессиональных усилий, так как у учащихся при переходе из начальной школы в пятый класс ухудшается успеваемость, снижается интерес к учебе, самостоятельному процессу обучения, происходит повышение школьной тревожности, снижение внимания, волевых качеств, интереса к чтению, уменьшается желание выполнять домашние задания, усиливаются стрессы. Именно на это возраст прихо-

дится пик заболеваемости. В результате проведенного исследования выявлены причины ухудшения успеваемости, определены психолого-педагогические условия, способствующие сохранению качества обучения у пятиклассников и улучшению их комфортности.

Учитывая характерные особенности исследуемого школьного возраста, выделяя основные факторы, влияющие на успешность адаптации пятиклассников к новым условиям обучения, автор считает, что освоение методов педагогических исследований необходимо начинать с решения узко практических задач. Так, например, на занятиях по психологии и педагогике, знакомя студентов с особенностями личности школьников, различными методиками изучения личности, целесообразно дать знания не только о ценности «я», ценности психического и интеллектуального здоровья, но и знания о простейших технологиях: оздоровления учащихся; совершенствования общеучебных умений по чтению, письму, математике; особенностях индивидуальной работы со слабоуспевающими учениками по русскому языку, литературе, математике.

На первой педагогической практике, получив интегрированное задание от преподавателей педагогики и психологии, студенты, изучая личность ученика, успешно применяют полученные знания в технологичных формах работы со школьниками. Результатом практики является написание творческой исследовательской работы, обобщающей первоначальный опыт студента. Помимо этого, им предлагается выполнить следующие задания по теме исследования: изучить личность ученика с помощью конкретных методик; провести диагностику сформированности общеучебных умений (СОУ) по чтению, письму, вычислительным умениям пятиклассников; осуществить учет индивидуальных особенностей учеников в технологичных формах работы по совершенствованию общеучебных умений; графически определять оптимальное число тренировочных упражнений; проводить количественную оценку полученных результатов и статистическое оценивание достоверности выводов; оформить и защитить написанную работу.

В работе подробно описывается ход и результаты исследования, связанные с диагностико-технологической деятельностью студентов в одном из пятых классов. Приводятся данные, свидетельствующие о том, на основе осуществления диагностико-технологического подхода даже в самых слабых и неорганизованных классах можно добиться хороших результатов за сравнительно короткое время. Показана динамика качества обучения, где на начало эксперимента (первая четверть) было 23% учеников обучающихся на «4» и «5», к концу эксперимента таких результатов добились 63 процента (конец учебного года). Необходимо отметить, что *ситуация профессионального успеха*, испытанная студентами на подобной педагогической практике, утверждает их в мысли посвятить свою жизнь обучению и воспитанию школьников.

В соответствии с образовательными стандартами дипломные работы выполняются студентами всех педагогических вузов. К сожалению, содержание большинства выпускных квалификационных работ будущих учителей не связано с проблемами школьного образования. Почему-то не берется во внимание то, что в педагогических вузах готовят не литературоведов, не переводчиков и

спортсменов, а учителей русского, английского языков, литературы, физической культуры. Как показывают исследования, интегрированная выпускная работа по проблемам образования становится логическим завершением изучения, усвоения и применения знаний по психолого-педагогическим дисциплинам и частным методикам. Задачи этой работы сводятся к тому, чтобы привить студентам интерес к научно-методическому исследованию; помочь глубже разобраться в проблемах педагогики, психологии и частных методик; уметь осуществлять межпредметные связи между названными дисциплинами; соединить теорию и практику обучения, воспитания и развития личности.

Выполнение на каждом курсе творческих интегрированных исследовательских заданий в процессе прохождения педагогической практики, направленных на интеграцию знаний, межпредметную связь, соединение теории с практикой, четкое соблюдение выработанного алгоритма обучения, можно рассматривать эффективным средством становления учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности.

Наряду с пособиями, предложенными государственной программой обучения в вузе, студенты использовали педагогический практикум автора данной работы «Диагностико-технологическое управление качеством обучения учащихся 5-х классов», который прошел успешную апробацию в процессе проводимой опытно-экспериментальной работы, помог направить будущих учителей на путь исследований. Его предназначение – освоение диагностико-технологической деятельностью, начиная с первоначальных этапов вузовского обучения.

В практикуме содержатся педагогические задачи, способствующие оптимальному решению проблемы сохранения качества обучения пятиклассников, овладению будущими учителями простейшим механизмом осуществления диагностирования и применения результатов диагностики в подборе соответствующих эффективных педагогических технологий для проведения своевременной коррекционной работы с учащимися. Решение педагогических задач прививает интерес к научному исследованию, более глубокому осмыслению проблемы на основе прогнозирования и проектирования педагогического процесса, учит оформлять результаты проведенного исследования в обобщенном виде с помощью таблиц, схем или графиков.

В диссертации анализируется деятельность научно-исследовательского центра обеспечения качества педагогического образования, созданного при кафедре педагогики и психологии, направленного на реализацию общекафедральной темы «Подготовка учителя-исследователя в процессе вузовского обучения». Деятельность центра, единство исследовательской и педагогической функций, проведение коллективного научного исследования, предполагающего взаимозависимость всех его участников, необходимость согласований их индивидуальных самоопределений, подходов, систем, средств и методов научной деятельности, обеспечивающих целостность проводимого исследования послужили основой для формирования научной школы автора диссертации. Выполненные исследования, объединенные научной концепцией – повышение качества педагогической подготовки учителя-исследователя в условиях диверсифи-

кации образования на этапах «вуз-интернатура» – коснулись всех его участников (преподавателей кафедры педагогики и психологии и других структурных подразделений вуза, педагогов общеобразовательных учреждений, аспирантов автора данной работы).

**В заключении** подводятся итоги проведенного теоретического и экспериментального исследования, намечаются перспективные направления дальнейших научных разработок в рамках данной проблематики. Проведенное исследование решило поставленные задачи, подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сформулировать ряд положений и выводов:

1. Современная система образования, в первую очередь, характеризуется ее диверсификационностью. Тенденция диверсификации взаимосвязана с инновационными процессами в образовании, активизирует эти процессы и, наоборот, способна выполнять роль катализатора процессов обновления, стабилизации и развития системы образования.

2. Доказано, что активизация инновационной деятельности школ нередко отрицательно коррелирует с сохранностью качества обучения, что нередко приводит к снижению качества. Отрицательная корреляция свидетельствует о том, что каждая инновация должна контролироваться.

3. В связи со значительным усложнением функций педагогов, связанных с тенденцией диверсификации, инновационными процессами, необходим учитель нового типа – учитель-исследователь. Основной проблемой, существующей в подготовке современного учителя, отечественные и зарубежные авторы определяют педагогическую готовность учителя к инновационно-исследовательской деятельности, требующей развития у будущих учителей методологической культуры, философско-педагогического мышления, умения выявлять и самостоятельно решать педагогические проблемы.

4. В исследовании доказано, что многие ошибки в диверсифицированной системе образования могут быть устранены с помощью осуществления диагностико-технологического подхода, включения педагогов и руководителей образования всех уровней в диагностико-технологическую деятельность, являющуюся одним из видов педагогической деятельности. Автор доказывает, что диагностическая и технологическая деятельности лишь во взаимосвязанном состоянии способны в значительной степени повысить эффективность педагогического процесса.

5. В процессе изучения теоретических источников отечественных и зарубежных авторов, а также на основании собственной опытно-экспериментальной работы было определено, что педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности – это интегральная характеристика его методологической культуры, компетенций и качеств, способствующих осуществлению эффективной деятельности в диверсифицированной системе образования.

6. Автором была разработана и апробирована инновационная модель подготовки молодых учителей – педагогическая интернатура как система совместной, скоординированной работы образовательных учреждений (республиканского, районного и школьного уровней) для сокращения сроков профессио-

нального становления молодого учителя-исследователя. Проведенный эксперимент подтвердил положительное влияние занятий в интернатуре на готовность молодых учителей к диагностико-технологической деятельности в условиях инновационной образовательной среды.

7. Глубокий анализ педагогической литературы о передовом педагогическом опыте как неиссякаемом источнике подготовки учителя-исследователя подвел к собственному видению его изучения и обобщения будущими учителями и молодыми специалистами, которому способствовали занятия на авторских спецкурсах «Система методов и приемов работы учителя на уроке с опорой на закономерности», «Требования к современному уроку и его анализ», «Основы управления образовательными учреждениями», «Основы педагогических исследований». Автором разработаны и апробированы разнообразные формы изучения и обобщения передового педагогического опыта (ППО) и студентами, и молодыми специалистами, и учителями-наставниками, и вузовскими преподавателями.

8. В результате исследования создана и успешно апробирована модель подготовки будущего учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности. Разработка предложенной модели предполагала объединение разрозненных элементов психолого-педагогической подготовки в единую систему, отображающую реализацию годичных циклов диагностико-технологической деятельности. Для приобщения студентов к исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки с 1 по 5 курс использовался следующий алгоритм обучения: интеграция знаний по предметам психолого-педагогического цикла основных курсов и спецкурсов, педагогическая практика, интегрированная исследовательская работа. Логическим завершением изучения, усвоения и применения знаний по психолого-педагогическим дисциплинам и частным методикам становится интегрированная выпускная работа по проблемам образования.

9. В процессе проведения опытно-экспериментальной деятельности были разработаны и апробированы практико-ориентированные спецкурсы на основе интеграции психолого-педагогических дисциплин, способствующие включению в ежегодную циклическую диагностико-технологическую деятельность студентов 1 – 5 курсов. Для сопровождения спецкурсов и основных курсов психолого-педагогических дисциплин, для интеграции полученных знаний создан и внедрен комплекс учебно-методических пособий, практикумов и монографий.

10. Взаимосвязанная система научно-исследовательских лабораторий оперативной диагностики способствовала определению критериев, показателей, условий эффективности диагностико-технологического управления базовыми образовательными учреждениями как в городе, так и на селе.

11. Развитию педагогической готовности педагога-исследователя к освоению диагностико-технологической деятельностью осуществлялось за счет участия школьных и вузовских педагогов и студентов в деятельности диагностических научно-исследовательских лабораторий оперативной обратной связи и Центра обеспечения качества педагогического образования (НИЦОКПО), созданных и руководимых диссертантом.

12. Учитывая диверсификационность современного образования, важная роль отводится выбору базового образовательного учреждения, готового к внедрению диагностико-технологического подхода в управлении педагогическим процессом

13. Важная роль в становлении учителя-исследователя отводится целенаправленной подготовке учителя-наставника, способного оказать квалифицированную помощь в овладении диагностико-технологической деятельностью.

**Перспективы дальнейших исследований.** Исследование может быть продолжено в направлении разработки концепции непрерывного педагогического образования в Республике Марий Эл, создании и функционировании центра координации непрерывного педагогического образования, способствующего решению задач подготовки учителей-исследователей на различных этапах системы непрерывного педагогического образования, основные задачи которого связаны с проведением оценки результатов педагогического образования и координацией деятельности вузов, системы повышения квалификации, школ, методических служб по профессиональному становлению учителя; обеспечением преемственности в системе: «педклассы — педвуз — педагогическая интернатура»; оказанием помощи учреждениям образования в проведении педагогического мониторинга, развитием диагностико-технологических компетенций как у школьных педагогов, так и у студентов.

**По теме исследования опубликовано более 90 работ. Основное содержание и результаты отражены в следующих публикациях автора:**

**Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК РФ**

1. Дубинина, В.Л. Кольцо ускорения или как повысить качество начального обучения / В.Л. Дубинина, В.Н. Зайцев // Народное образование. – №9. – 1990. – С.90-95 (автор. 0,5 п.л.).
2. Дубинина, В.Л. Информационный канал для учителя / В.Л. Дубинина // Народное образование. – №4. – 1993. – С.9-11.
3. Дубинина, В.Л. Ранняя педагогическая практика: только плюсы / В.Л. Дубинина // Народное образование. – №8. – 2001. – С.193-197.
4. Дубинина, В.Л. Совершенствование подготовки сельского учителя в вузе и интернатуре / В.Л. Дубинина // Известия Российской академии образования. – М.: СНЦ РАН. – №2. – 2004. – С.54-63.
5. Дубинина, В.Л. «Я б остался на селе... пусть меня научат» / В.Л. Дубинина // Народное образование. – №6. – 2007. – С.224-229.
6. Дубинина, В.Л. Подготовка учителя-исследователя / В.Л. Дубинина // Высшее образование в России. – №6. – 2007. – С.149-151.
7. Дубинина, В.Л. Всероссийские научно-практические конференции – школа профессиональной подготовки педагога-исследователя / В.Л. Дубинина, И.А. Чуриков // Образование и саморазвитие: Научный журнал. – №5. – 2007. – С.175-179 (автор. 0,3 п.л.).
8. Дубинина, В.Л. Особенности педагогической подготовки будущих учителей в условиях диверсификации образования / В.Л. Дубинина // Педагогическое образование и наука. – №5. – 2007. – С.4-6.

9. Дубинина, В.Л. Изучение и обобщение передового педагогического опыта как фактор становления учителя-исследователя / В.Л. Дубинина // Педагогическое образование и наука. – № 9. – 2009. – С. 11-17.

*Монографии*

10. Дубинина, В.Л. Развитие профессиональных умений начинающих учителей: Монография / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1994. – 141 с.

11. Дубинина, В.Л. Управление качеством обучения в гимназии на основе педагогического мониторинга: монография / В.Л. Дубинина, А.В. Камелина. – Йошкар-Ола: ООО «Стринг», 2004. – 179 с. (автор. 5,6 п.л.).

12. Дубинина, В.Л. Адаптация выпускника сельской школы к обучению в педагогическом вузе: Монография / В.Л. Дубинина, Н.Р. Гатауллина. – Йошкар-Ола, 2006. – 180 с. (автор. 5,6 п.л.).

13. Дубинина, В.Л. Обеспечение качества психолого-педагогической подготовки учителя-исследователя / В.Л. Дубинина // Психолого-педагогическая подготовка учителя-исследователя: Коллективная монография / науч. ред. В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола, 2007. – С.3-96.

14. Психолого-педагогическая подготовка учителя-исследователя: Коллективная монография / науч. ред. В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 368 с. (22 п.л.).

15. Дубинина, В.Л. Обеспечение преемственности в применении вариативного обучения на ступенях: дошкольное образование – начальная школа – пятые классы: монография / В.Л. Дубинина, Д.Л. Коломиец. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 104 с. (автор. 3 п.л.).

16. Дубинина, В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (на этапах: вуз – интернат): монография / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: «Стринг», 2008. – 332 с.

**Концепция, учебно-методические пособия и УМК:**

17. Дубинина, В.Л. Концепция воспитательной деятельности Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской / В.Л. Дубинина, Р.Г. Катаева, Е.В. Кондратенко Н.Н. Головина и др. /науч. ред. В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2004 – 68 с.

18. Дубинина, В.Л. Тренировочные задания по литературе, русскому языку и математике: Учебное пособие для учащихся 5-х классов / В.Л. Дубинина, И.Н. Андреева, С.Л. Рязанова. – Йошкар-Ола: МГПИ. – 149 с. (автор. 4 п.л.).

19. Дубинина, В.Л. Выпускная научно-методическая интегрированная работа по проблемам обучения: Учебное пособие / В.Л. Дубинина, С.А. Арефьева, Л.Н. Конючкова. – Йошкар-Ола: Луч, 2002. – 120 с. (автор. 4 п.л.).

20. Дубинина, В.Л. Теория обучения: Учебное пособие / В.Л. Дубинина, Н.Н. Атласкина. – Йошкар-Ола: Стринг, 2003 – 92 с. (автор. 3,5 п.л.).

21. Дубинина, В.Л. Теория обучения: анализ схем, таблиц, графиков / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2007. – 48 с.

22. Дубинина, В.Л. Диагностико-технологическое управление качеством обучения учащихся 5-х классов: педагогический практикум для студ.педвузов / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 80 с.

23. Дубинина, В.Л. Управление образовательными учреждениями на основе педагогического мониторинга: педагогический практикум для студентов педвузов / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 56 с.
24. Дубинина, В.Л. Введение в педагогическую деятельность учителя начальных классов: учебно методический комплекс / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: МГПИ, 2009. – 85 с.
25. Дубинина, В.Л. Теория обучения детей младшего школьного возраста: учебно методический комплекс. – Йошкар-Ола: МГПИ, 2009. – 90 с.
26. Дубинина, В.Л. Педсовет: рекомендации для завучей / В.Л. Дубинина, В.Н. Зайцев, Н.Н. Атласкина. – Йошкар-Ола: МГПИ, 2002. – 43 с. (автор. 0,9 п.л.).

**Статьи в журналах и сборниках материалов Международных, Всероссийских, региональных научно-практических конференций**

27. Дубинина, В.Л. Из опыта создания программы интернатуры для молодых учителей //Теоретические и методические вопросы развития образования: Сб. науч. трудов /В.Л. Дубинина – М.: РИПКРО, 1991. – С.90-95.
28. Дубинина, В.Л. Проблемы и стратегии исследования новых технологий обучения, воспитания и творческого саморазвития личности / В.Л. Дубинина, В.И. Андреев, В.Н. Зайцев //Новые технологии обучения, диагностики и творческого саморазвития личности: материалы второй Всерос. науч.- практ. конф. – Казань – Йошкар-Ола, 1994. – Ч.II. – С.3-6 (автор. 0,1 п.л.).
29. Дубинина, В.Л. Новые стратегии в разработке педагогических технологий / В.Л. Дубинина, В.И. Андреев, И.А. Чуриков //Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности: Материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф. – Ч.III. – Йошкар-Ола: МИО, 1995. – С.3-12. (автор. 0,2 п.л.).
30. Дубинина, В.Л. Достижение оптимального чтения во вторых, третьих классах / В.Л. Дубинина, В.Н. Зайцев //С чего начать? – Донецк: РИП "Лебедь", 1995. – С.11-15 (автор. 0,15 п.л.).
31. Дубинина В.Л. Поиск новых педагогических технологий / В.И. Андреев, В.Л. Дубинина, В.Н. Зайцев и др. //Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ч.III. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1996. – С.3-15 (автор. 0,2 п.л.).
32. Дубинина, В.Л. Технологичность обеспечения преемственности в вузовской педагогической подготовке /В.Л. Дубинина //Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании: материалы первой Всерос. науч.-практ. конф. – Ч.I. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1996. – С. 12-14.
33. Дубинина, В.Л. Подготовка сельского учителя в процессе непрерывного педагогического образования /В.Л. Дубинина //Вариативное образование на селе: Актуальные проблемы содержания и технологии обучения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Арзамас: АГПИ, 1997. – Ч.III. – С.11-14.
34. Дубинина, В.Л. О подготовке учителя к гуманному педагогическому процессу /В.Л. Дубинина //Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации: Материалы XIX сес-

сии научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки. – М.: РАО, 1998. – С.12-15.

35. Дубинина, В.Л. Диагностические подходы в педагогическом процессе / В.Л. Дубинина //Актуальные проблемы творческого саморазвития и педагогического мониторинга: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань – Йошкар-Ола, 1998. – Ч.II. – С.3-7.

36. Дубинина, В.Л. Проблемы и перспективы творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга / В.Л. Дубинина, В.И. Андреев, И.А. Чуриков //Актуальные проблемы творческого саморазвития и педагогического мониторинга: материалы шестой Всерос. науч.-практ. конф. – Казань – Йошкар-Ола, 1999. – Ч.IV. – С.3-12 (автор. 0,2 п.л.).

37. Дубинина, В.Л. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя русского языка и литературы /В.Л. Дубинина, Л.Н.Конючкова //Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: Материалы науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола: МИО, 2000. – С.53-58 (автор. 0,2 п.л.).

38. Дубинина, В.Л. Индивидуальная работа с учащимися как форма организации гуманного педагогического процесса /В.Л.Дубинина //Гуманистические идеи в педагогической теории и практике образования и воспитания: Первые Равкинские чтения: материалы Респуб. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1999. – С. 60-66.

39. Дубинина, В.Л. Определение главных задач в работе учителей, классных руководителей на основе диагностики / В.Л. Дубинина, А.В. Камелина //Педагогический мониторинг качества образования: материалы седьмой Всерос. науч.-практ.конф. – Казань – Йошкар-Ола, 1999. – Ч.II. – С.140-143 (автор. 0,2 п.л.).

40. Дубинина, В.Л. Система работы по подготовке студентов-словесников к профессиональной деятельности /В.Л. Дубинина, Л.Н. Конючкова // Социум в преддверии XXI века: Третьи Вавиловские чтения. – Йошкар-Ола, 1999. – С.217-221 (автор. 0,2 п.л.).

41. Дубинина, В.Л. Усиление диагностических функций в подготовке будущего учителя /В.Л.Дубинина //Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: материалы научно-практ. конференции. – Йошкар-Ола: МИО, 2000. – С.28-32.

42. Дубинина, В.Л. Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования на этапах: педвуз – интернатура /В.Л. Дубинина //Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании: материалы второй Всерос. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола–Сургут: МГПИ, СГУ, 2000. – С.16-23.

43. Дубинина, В.Л. Приобщение студентов-словесников к исследовательской деятельности в процессе вузовской подготовки //М.Н. Скаткин и современное образование: материалы Междунар. науч.-практ. конф./В.Л. Дубинина, Л.Н. Конючкова. – М.: ИТО и П РАО, 2000. – С. 282-286 (автор. 0,2 п.л.).

44. Дубинина, В.Л. Обоснование педагогических приоритетов кафедры / В.Л. Дубинина //Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в об-

разовании: материалы второй Всерос. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола–Сургут: МГПИ, СГУ, 2000. – С.66-67.

45. Дубинина, В.Л. Повышение качества подготовки студентов и начинающих учителей на основе диагностирования затруднений в профессиональной деятельности /В.Л.Дубинина //Духовность, здоровье и творчество в системе педагогического мониторинга качества образования: материалы девятой Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КГУ, 2001. – С.35-55.

46. Дубинина, В.Л. Подготовка будущих учителей-словесников к духовно-нравственному воспитанию личности /В.Л. Дубинина, Л.Н. Конючкова //Формирование духовности личности: история, теория, практика: материалы второй Всерос. науч.-практ. конф. – Москва: Йошкар-Ола, 2001. – С.168-177 (автор. 0,35 п.л.).

47. Дубинина, В.Л. Повышение качества психолого-педагогической подготовки будущих учителей в условиях новых образовательных стандартов /В.Л. Дубинина //Проблемы научного обеспечения модернизации Российского образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ, 2002. – С.73-76.

48. Дубинина, В.Л. Передовой педагогический опыт как эффективное средство профессионального совершенствования учителя /В.Л.Дубинина //Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: материалы науч. - практ. конф. – Йошкар-Ола: МИО, 2002. – С.98-103.

49. Дубинина, В.Л. Первоочередные задачи совершенствования профессиональной подготовки студентов /В.Л. Дубинина, Т.И. Грозова //Активизация творческого и научного потенциала первокурсника как одна из форм гражданско-патриотического воспитания молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: ГОУ УГТУ – УПИ, 2002. – С.67-73 (автор. 0,3 п.л.).

50. Дубинина, В.Л. Преемственность – важнейшее условие непрерывного педагогического образования /В.Л. Дубинина //Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2002. – С.249-254.

51. Дубинина, В.Л. Необходимость совместной деятельности учреждений образования по становлению молодого сельского учителя /В.Л. Дубинина //Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: материалы науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола: МИО, 2002. – С.83-91.

52. Дубинина, В.Л. Система профессионально-педагогической подготовки творческого учителя в условиях новых образовательных стандартов /В.Л. Дубинина //Духовность, здоровье и творчество в системе педагогического мониторинга качества воспитания: материалы одиннадцатой Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КГУ, 2003. – С.104-113.

53. Дубинина, В.Л. Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода на уроках немецкого языка /В.Л. Дубинина, И.С. Михадарова //Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: материалы науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола: МИО, 2004. – С.79-90 (автор. 0,5 п.л.).

54. Дубинина, В.Л. Подготовка учителя-исследователя в условиях новых образовательных стандартов /В.Л. Дубинина //Проблемы вузовской педагогической и математической подготовки специалиста: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Пермь: ПГПУ, 2004. – С.137-142.
55. Дубинина, В.Л. Выполнение дипломных работ на основе интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин /В.Л. Дубинина //Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы двенадцатой Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С.15-19.
56. Дубинина, В.Л. Учет особенностей пятиклассников при подготовке классных руководителей в педагогическом вузе /В.Л. Дубинина //Воспитательный потенциал гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: материалы третьей Всерос. науч.-практ. конф.: в 2-х ч. – Ч.2. – Казань: ТГГПУ, 2005. – С.319-324.
57. Дубинина, В.Л. Задачный подход в процессе профессиональной подготовки учителей на этапах: вуз-интернатура /В.Л. Дубинина //Наука и образование: Известия южного отделения РАО и РГПУ. – №4 (16). – Ростов-на-Дону, 2005. – С.159-163.
58. Дубинина, В.Л. Использование педагогического опыта в подготовке учителя-исследователя /В.Л.Дубинина //Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы /Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП РАО, 2006 – С.207-210.
59. Дубинина, В.Л. Петъяльский центр образования как перспективная модель подготовки педагогических кадров для села /В.Л. Дубинина // Вестник МГПИ им. Н.К.Крупской. – Йошкар-Ола: МГПИ. – С. 161-167.
60. Дубинина, В.Л. Роль базовой школы в повышении качества педагогической подготовки будущих учителей для села /В.Л. Дубинина // Проблемы реализации педагогических идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в современной теории и практике образования: сборник статей Республ. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола, Мар ГУ, 2008. – С. 173-190.
61. Дубинина, В.Л. Спецкурсы как средство педагогической подготовки конкурентоспособной личности будущего учителя в условиях диверсификации образования /В.Л. Дубинина // Ориентация воспитания на саморазвитие интеллигентности и конкурентоспособности личности: материалы девятнадцатой Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КГУ, 2009. – С.100-106.



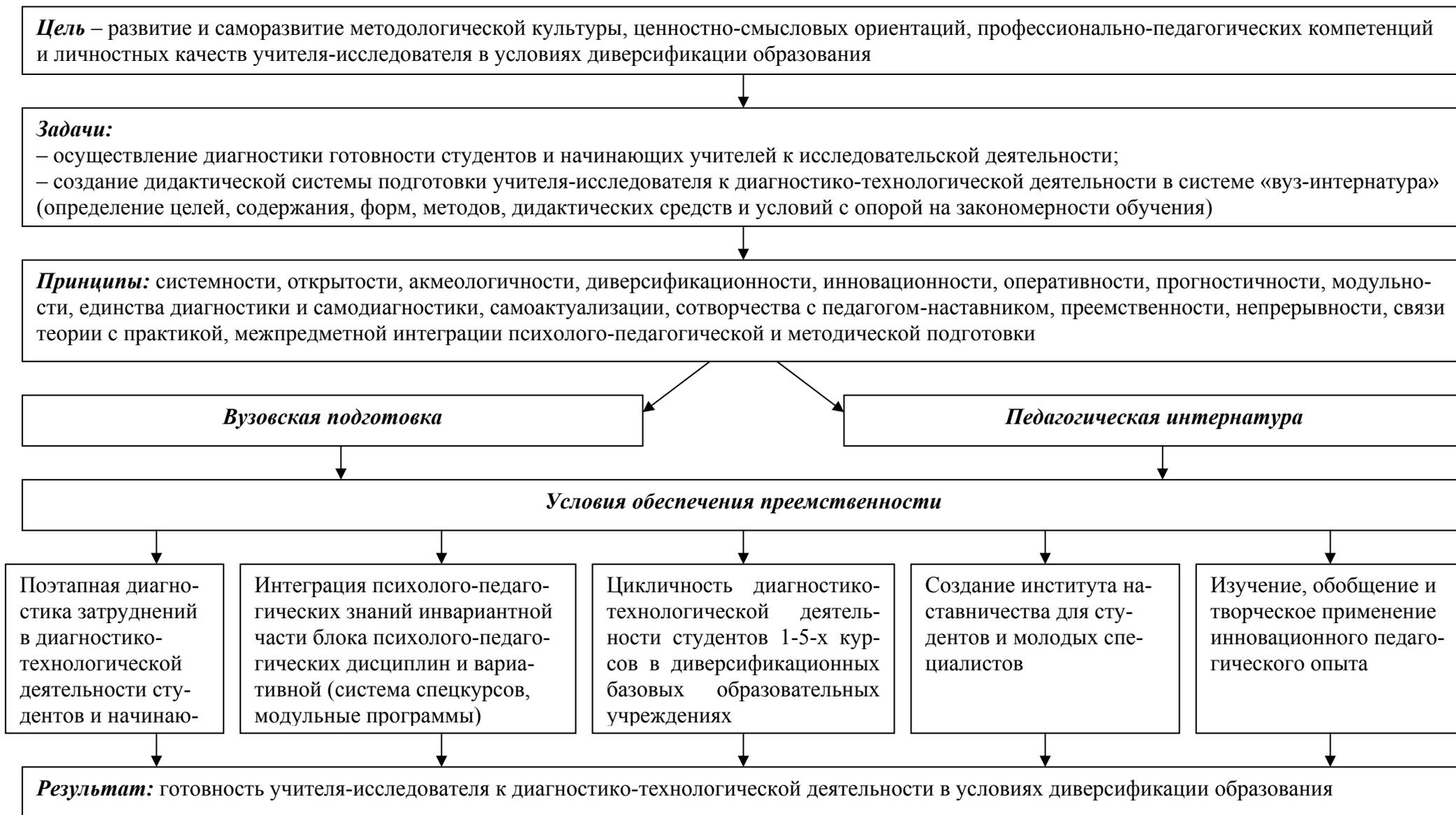


Рис.1. Модель формирования педагогической готовности учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования в системе «вуз-интернатура»