



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.43.

Механизмы интеграции теории и практики в структуре педагогического образования: матрица проблем и пути их решения

Габдулхаков Валерьян Фаритович^a, Жигалова Мария Петровна^b,
Кобылянская Лариса Ивановна^c, Семенова Марина Геннадьевна^d

*Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Казань, Россия*

*E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Целью исследования является определение эффективных механизмов интеграции теории и практики в структуре педагогического образования. Анализ условий (политических, социально-культурных и др.) реализации педагогического образования позволил разработать матрицу значимых проблем и обосновать механизмы интеграции теории и практики – механизмы проектирования методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения; моделирования исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики; становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях интегративно-педагогической деятельности и др.

Ключевые слова: матрица проблем, механизмы интеграции, педагогическое образование, теория и практика, университет, подготовка учителей.

Введение

Традиционная интеграция психолого-педагогической, методической подготовки будущего учителя с исследовательской, учебной, педагогической и др. практикой может рассматриваться только на фоне взаимодействия этого образования с различными сферами социально-политической, финансово-экономической, национально-культурной жизни. Результатом взаимодействия традиционных форм интеграции с этими сферами являются деформации учебных планов, образовательных программ, учебно-методических комплексов, содержания учебных дисциплин. Деформация пока не дает положительные изменения в обучении или воспитании. Напротив, нарастает совокупность сложных проблем. Трудности определения механизмов связаны с тем, что все эти сферы находятся в

^a **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9050260544. Адрес: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

^b **Жигалова Мария Петровна**, доктор педагогических наук, профессор Брестского технического университета (Беларусь) E-mail автора: zhygalova@mail.ru

^c **Кобылянская Лариса Ивановна**, доктор психологических наук, доцент Славянского университета Республики Молдова (Молдова) E-mail: larisakobylyanskaya@rambler.ru

^d **Семенова Марина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. E-mail автора: mgks1961@mail.ru



условиях постоянного движения, стихийной (неуправляемой) и управляемой трансформации.

На трансформацию педагогического образования в России и странах Восточной Европы повлияли определенные исторические события. Известно, что в 40-х гг. XX в. ранее сложившиеся системы образования в государствах Восточной Европы (Образование в странах Восточной Европы и СССР, 2017) оказались разрушенными. Эти системы в основном строились на национальных традициях. Во время второй мировой войны Польша, Болгария, Югославия, Албания, Венгрия, Румыния были оккупированы фашистской Германией, а Западная Украина, Эстония, Латвия, Литва и часть Финляндии (Карелия) были включены в состав СССР. После окончания Великой Отечественной войны, с появлением социалистического лагеря, страны Восточной Европы, или страны Варшавского Договора, оказались в сфере влияния СССР.

Педагогическое образование в университетах стран социалистического лагеря строилось по моделям, сложившимся в СССР, в университетах стран Западной Европы – по традиционным моделям Германии, Франции, Англии, США. Специалисты отмечают появление новых для стран Восточной Европы факторов – идеологизацию педагогического образования (в духе социалистических и коммунистических идеалов), введение централизованного управления, единообразие учебных планов и программ. В педагогических вузах были созданы коммунистические партийные организации, молодежные политизированные организации по типу комсомольской организации в СССР. Все это усиливало конфронтацию Запада и Востока, способствовало формированию отрицательного имиджа друг о друге.

Обзор литературы и источников

В состав механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации высшего образования должны входить понятия, обозначающие: компоненты трансформации (обучаемый и обучающий, общество и университет, знания и опыт и др.); компоненты педагогической интеграции (знания, теории, содержания образования, учебных дисциплин, научных направлений); предмет интеграции (процесс интеграции, её масштабы, ступени, пути, формы, факторы, границы); типологические характеристики (локальная, региональная, межрегиональная, предметная, междисциплинарная, глобальная, специфическая). Такой подход обусловлен исследованиями, проведенными и в России, и за рубежом (Чапаев, 1998; Масленникова, 2012; Gabdulchakov, Kusainov, Kalimullin, 2016; Society and education, 2014; Барсуков, Паничева, 2016; Menter, 2015; What is independent learning, 2008; Hsu, Hamilton, Wang, 2015; Barnes, Mattson, 2017). Однако в XXI веке появились новые факторы.

В последние десятилетия в странах западного мира активно формируется негативный образ России. Исследования специалистов (Образование в странах Восточной Европы и СССР, 2017) показывают, что положительный образ России характерен для стран СНГ и стран третьего мира, при этом в несколько меньшей степени — для Латинской Америки и Ближнего Востока (однако в странах Ближнего Востока образ России значительно более позитивен, чем образ США). Отрицательный образ России преобладает в странах Запада (при этом, в несколько меньшей степени в США, Канаде и Великобритании). Для стран Восточной Европы характерна очень сильная вариация (в Болгарии образ России — еще относительно положительный, а в Польше — уже отрицательный) (см. табл. 1).

По данным социологических опросов, проведенных в 2007 г. в Германии, подавляющее большинство немцев (90%) ассоциируют Россию, в первую очередь, с огромными территориями, во вторую — с проблемой неравенства. Из числа качеств, приписываемых немцами россиянам, первое место заняло пьянство. Среди положительных характеристик россиян жители Германии выделили гостеприимность, отвагу, эмоциональность и щедрость. Также результаты исследования показали, что позитивными аспектами имиджа России в Германии являются экономический рост, классическое искусство и классическая литература



Интересные научные результаты получены в ходе Интернет-опроса, проведенного в 2006 г. среди российских и западноевропейских студентов-членов Международной ассоциации студентов, обучающихся по специальности связи с общественностью (Интернет-опрос, 2017) (см. табл. 1).

Таблица 1. Мнение о России, США, Китае и Иране в разных странах мира в 2008 г. (%)

	Мнение о России		Мнение о США		Мнение о Китае		Мнение об Иране	
	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.
В России	8	89	48	41	26	60	37	40
В Украине	16	81	39	54	18	64	42	38
В Болгарии	12	78	40	51	29	44	58	13
В Индии	27	58	28	59	43	46	52	31
В Нигерии	28	58	27	70	18	75	47	44
В Китае	32	54	57	34	6	93	55	26
В Танзании	20	50	39	46	11	70	43	33
В Британии	31	47	42	51	27	49	57	24
В Чили	29	47	35	55	22	62	57	20
В Египте	50	46	78	21	31	65	50	48
В США	35	44	18	80	39	42	71	14
В Чехии	54	41	50	45	58	35	80	13
В Бразилии	49	37	51	44	40	50	78	13
Во Франции	65	35	60	39	51	47	84	14
В Германии	62	34	66	30	54	34	85	10
В Польше	58	34	31	61	42	39	68	17
В Турции	64	17	83	9	53	25	56	28

Опрос показал, что среди студентов из России, Западной и Восточной Европы образ России очень сильно ассоциируется с коррупцией и бедностью, при этом такая ассоциация особенно распространена среди студентов из Восточной Европы, что коррелирует с тем обстоятельством, что именно студенты вузов из Восточной Европы причисляют Россию к странам третьего мира.

Такие стереотипы составляют политический, социально-культурный фон трансформации педагогического образования в мире и существенно влияют на создание и развитие механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики: меняются учебные планы, программы, исчезают одни дисциплины, появляются другие и т.д.

Материалы и методы

В исследовании были использованы такие методы, как социологический опрос, анкетирование, методы сравнения и обобщения. Методологическим основанием исследования стала методика А.И.Пригожина (Пригожин, 2007). По этой методике мы составили список проблем создания и реализации механизмов интеграции педагогического образования. Экспертам (российским и иностранным специалистам – организаторам педагогического образования) надо было вычеркнуть из него те, которые им кажутся несущественными или повторяющимися, затем объединить проблемы в тех случаях, когда это необходимо, выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные. После заполнения «пустого графика» методом парных сравнений определялись главные проблемы создания и реализации механизмов интеграции педагогического образования. В

исследовании использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Гмурман, 2004). Он позволил установить зависимость профессиональных компетенций будущих учителей от степени интеграции теоретической и практической подготовки – от степени реализации механизмов интеграции на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Формула расчета коэффициента корреляции Пирсона (Гмурман, 2004) следующая:

$$r_{xy} = \frac{\sum(x_i - \bar{x}) \times (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \times \sum(y_i - \bar{y})^2}},$$

где x_i — значения переменной X; y_i — значения переменной Y; \bar{x} — среднее арифметическое для переменной X; \bar{y} — среднее арифметическое для переменной Y.

Нахождение коэффициента корреляции Гс-Спирмена

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 474}{12(144 - 1)} = -0,65 \quad p \leq 0,05$$

№	X	Y	Ранги X	Ранги Y	d_i	d_i^2
1	122	4,7	7	2	5	25
2	105	4,5	10	4	6	36
3	100	4,4	11	5	6	36
4	145	3,8	5	9	-4	16
5	130	3,7	6	10	-4	16
6	90	4,6	12	3	9	81
7	162	4,0	3	8	-5	25
8	172	4,2	1	6	-5	25
9	120	4,1	8	7	1	1
10	150	3,6	4	11	-7	49
11	170	3,5	2	12	-10	100
12	112	4,8	9	1	8	64
Σ	-	-	78	78	0	474

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{N(N^2 - 1)},$$

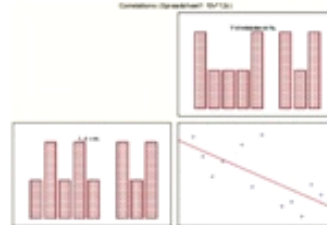


Таблица 2. Оценка связи между переменными

Теснота связи	Величина коэффициента корреляции при наличии	
	прямой связи (+)	обратной связи (-)
Связь отсутствует	$r = 0$	$r = 0$
Связь очень слабая	$0 < r \leq 0,3$	$-0,3 \leq r < 0$
Связь слабая	$0,3 < r \leq 0,5$	$-0,5 \leq r < -0,3$
Связь средняя	$0,5 < r \leq 0,7$	$-0,7 \leq r < -0,5$
Связь сильная	$0,7 < r \leq 0,9$	$-0,9 \leq r < -0,7$
Связь очень сильная	$0,9 < r < 1$	$-1 < r < -0,9$
Полная функциональная	$r = 1$	$r = -1$

Таким образом, была установлена корреляция – статистическая взаимосвязь нескольких величин (количественных показателей наиболее повторяющихся проблем), которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать корневыми, узловыми, результи-



рующими, автономными (по Пригожину, 2007). При этом изменения значений одной или нескольких из этих величин сопутствуют систематическому изменению значений другой или других величин.

Результаты исследования

В настоящее время и в России, и в странах Восточной Европы преимущественно действуют механизмы организационно-управленческого характера. Они имеют разное содержание, однако прямо или косвенно активизируют возникновение и развитие механизмов интеграции педагогической теории и практики. Мы провели исследование в 2014-2018 гг. в 7-ми университетах России, Беларуси, Польши, Молдовы.

К настоящему времени в **российской** системе высшего образования сформировались две подсистемы: одна – массового высшего образования, другая – качественного (фундаментального) профессионального образования. Эти подсистемы по-разному влияют на развитие механизмов интеграции теории и практики: в вузах разные учебные планы, программы и разные целевые установки.

В **Молдове** 20 октября 2017 г. был опубликован закон о внесении изменений в Кодекс о науке и инновациях. Большинство этих поправок вступят в силу в феврале следующего года, исключая положения, предусматривающие передачу научных институтов Академии наук Министерству образования, культуры и исследований. По поводу этой реформы были высказаны разные мнения: некоторые эксперты говорят, что реформа – шаг в правильном направлении, к консолидации науки в стране, другие критикуют руководство Академии наук и Правительство за продвижение реформы, а некоторые члены Академии и ученые не согласны с передачей научных институтов в министерство, опасаясь за будущее фундаментальной науки.

Трансформационные процессы, происходящие в высшей школе **Беларуси**, были направлены, в первую очередь, на: изменение правил поступления в вузы, внедрение многоуровневой системы подготовки специалистов, создание вузовских систем оценки качества образования, апробацию новых технологий обучения, введение кредитно-модульной системы обучения и оценки результатов. Ведущую роль в системе образования стали играть университеты, которые сохранили за собой статус крупнейших образовательных и научно-инновационных центров. В 2003/2004 учебном году в республике действовали 44 вуза, в том числе 7 классических и 16 профильных университетов, 9 академий, 5 высших колледжей. В 2007 г. в республике функционировало 53 учреждения, обеспечивающие получение высшего образования.

В **Польской Республике** в целях стимулирования интереса к учительской профессии и дифференциации оплаты труда педагогов образовательная реформа предусматривает ряд ступеней в их профессиональной карьере: учитель-стажер, учитель-контрактник, учитель, учитель-специалист, дипломированный специалист, профессор образования. Курс на модернизацию польской системы образования ориентирован на поощрение участия учителей в разработке авторских программ, которые будут использоваться наравне с программами, утвержденными Министерством образования. Предусматривается, что авторские программы будут утверждаться директором школы, а лучшие программы будут популяризироваться Министерством образования.

В ходе исследования, проводимого в университетах России и стран Восточной Европы, анализировались механизмы интеграции педагогической теории и педагогической практики на разных уровнях – уровне среднего специального образования, общего высшего педагогического образования, уровне бакалавриата, уровне магистратуры, педагогической аспирантуры (см. рис. 1). В ходе исследования таких механизмов учитывался опыт интеграции теории и практики в Университете Дублина (в Ирландии) (Conor Galvin, 2017).

По методике составления матрицы значимых проблем (Пригожин, 2004) были выявлены проблемы, обусловленные противоречиями между:

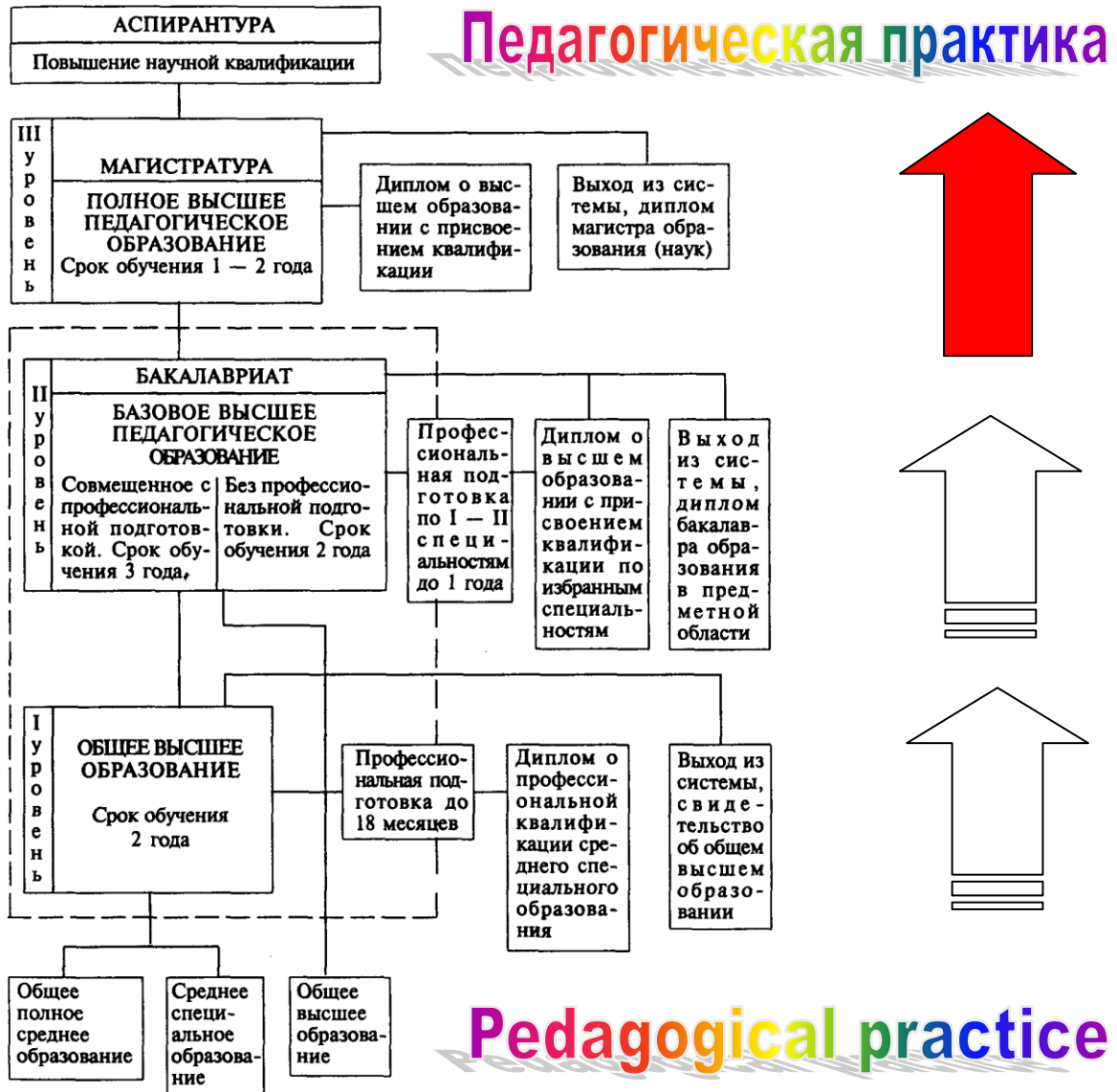


Рисунок 1. Уровни педагогического образования





- целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения;
- становлением и развитием механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания;
- проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века;
- настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального образования.

Главное противоречие – отсутствие концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и педагогической теории и практики.

Особо следует выделить противоречия между компонентами педагогической интеграции на разных уровнях:

- на уровне задачи: исходная проблема, формируемая в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплиной, с проблемами, специфичными для педагогической практики;
- на уровне элементов логической структуры интеграции: базисная кооперирующая дисциплина (педагогическая психология, теория обучения, теория воспитания, история педагогической мысли, методика преподавания предмета), определяющую интегративную цель, с конкретным интегративным результатом;
- на уровне внутрискруктурной интеграции: понятия с понятиями, принципы с принципами, знания с знаниями, умения с умениями, компетенции с компетенциями и т.д.;
- на уровне междискруктурной интеграции: знания с умениями, знания с опытом творческой педагогической деятельности;
- на уровне внешней интеграции: компоненты содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методы со средствами обучения и воспитания и т.д.;

Результаты исследования были получены следующим образом. Сначала мы вносили в «заголовок» и в «сноску справа» номера проблемы, признанной наиболее важной, затем сопоставляли попарно каждую проблему горизонтального ряда с каждой из вертикального (по критерию взаимовлияния). Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, мы отвечали на вопросы: какая из этих двух сильнее обостряет или вызывает другую? Решение какой из проблем снимет остроту, сделает легче решаемой другую?

Если проблема из вертикального ряда вызывает, обостряет проблему из горизонтального, то в клеточке их пересечения мы ставили стрелку по горизонтали слева направо и вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку ставили наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, мы ставили ноль (0). Если какие-либо проблемы в списке исчезали, мы дописывали их, не внося в «специальную пустую графу».

Обработка полученного материала экспертами и консультантами позволила выстроить графы, отражающие представление каждого из них о важнейших проблемах педагогической организации педагогического образования в том или ином университете.

В результате обработки «специальных пустых граф», заполненных каждым из экспертов, выявилось четыре типа проблем: 1) корневые – вызывающие или обостряющие другие проблемы; 2) узловые – зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы; 3) результирующие – являющиеся следствием других проблем; 4) автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими (см. табл. 2).



Таблица 2. Результаты расчета по Матрице проблем механизмов интеграции теоретической и практической подготовки учителя

Типы проблем	Типичные проблемы, связанные
корневые	с целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения
	с процессом становления и развития механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания
	с проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века
	с процессом и результатом развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога и несоответствующими условиями осуществления интегративно-педагогической деятельности
узловые	с настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального педагогического образования
	с отсутствием концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и интеграции педагогической теории и практики
	с задачами корреляции исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики
результативные	с элементами логической структуры интеграции: несоотнесенность базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологией, теорией обучения, теорией воспитания, историей педагогической мысли, методикой преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом
	с внутрискруктурной интеграцией: несоотнесенность понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.
	с междискруктурной интеграцией: несоотнесенность знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности
автономные	с внешней интеграцией: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.
	с оптимизацией учебных планов: увеличением требований к профессиональной компетентности будущего педагога (по новому ФГОС) и сокращением часов в учебных планах, не позволяющих осуществлять полноценную интеграцию теории и практики
	с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями



Знаком «+» отмечались те проблемы, которые на 2013-2017 гг. оказались ярко выраженными, знаком «-» – те проблемы, которые есть, но не могут быть обозначены как корневые, узловые, результирующие, автономные. Знак «+» означает больше положительного в решении проблемы, знак «-» означает преобладание отрицательного в решении проблемы.

В результате была получена матрица проблем, на основании которой можно предположить, что механизм интеграции педагогической теории и педагогической практики в системе университетского педагогического образования – это, по сути, процесс и результат развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

При этом развитие – это процесс поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; становление – возникновение интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; формирование – обогащение личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями.

Таким образом, к важнейшим механизмам интеграции теории и практики можно отнести механизмы:

- проектирования методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения;
- формулирования исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики;
- становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях интегративно-педагогической деятельности;
- соотнесения базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологии, теории обучения, теории воспитания, истории педагогической мысли, методики преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом;
- соотнесения понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.;
- соотнесения знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности;
- соотнесения компонентов содержания (учебных планов, программ, УМК) с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.

Обсуждения и заключения

Исследование показывает, что к корневым проблемам интеграции теории и практики относятся проблемы, связанные с целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения; с процессом становления и развития механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания; с проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века; с процессом и результатом развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога и несоответствующими условиями осуществления интегративно-педагогической деятельности.;

К узловым проблемам относятся противоречия, связанные с настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ве-



дущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального педагогического образования; с отсутствием концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и интеграции педагогической теории и практики; с задачами корреляции исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики.

Рекомендации

Полученная в ходе исследования матрица показывает (см. табл. 2), что при разработке механизмов интеграции теории и практики необходимо в первую очередь:

- решить задачи, связанные с элементами логической структуры интеграции (это результирующие проблемы): несоотнесенностью базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологии, теории обучения, теории воспитания, истории педагогической мысли, методики преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом; с внутрискруктурной интеграцией: несоотнесенностью понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.; с межструктурной интеграцией: несоотнесенностью знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности и т.д.;

- разработать приемы внешней интеграции, связанные с автономными проблемами: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.; с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями.

Литература

- Чапаев, Н.К. (1998). Теоретико-методологические основы педагогической интеграции // Дисс. д.п.н. – Екатеринбург, 1998. 387 с. <https://www.twirpx.com/file/724569/>
- Масленникова, В.Ш., Угарова, Н.М., Шамсутдинова, В.Р., Фисина, Т.А., Шигапова Л.П. (2012). Теория и практика развития интеграционных процессов в воспитании и обучении в учреждениях профессионального образования. / Монография. Казань: Институт психологии и педагогики профессионального образования РАО. 2012. 256 с. http://ipporaao.ru/index.php?catid=31.pub-of-social-lab&id=118:-2012&Itemid=10&option=com_content&view=article
- Gabdulchakov, V.F., Kusainov, A.K., Kalimullin, A.M. (2016). Education reform at the science university and the new strategy for training science teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. pp.163-172. DOI: 10.12973/ijese.2016.300a. Article Number: ijese.2016.041 URL: <http://www.ijese.net/makale/126>
- Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation / A. M. Egorov [et al.] // *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2014. Vol. 5, no. 2. Pp. 82–91. DOI: 10.14505/jarle.v5.2(10).04
- Барсуков, Е.М., Паничева, Т.Б. (2016). Ступени творческого образования [Электронный ресурс] // Ин-воЦентр. 2016. № 4 (13). С. 7–11. URL: [http://innoj.tversu.ru/Vipusk4\(13\)2016/2%20-%20Паничева.pdf](http://innoj.tversu.ru/Vipusk4(13)2016/2%20-%20Паничева.pdf) (дата обращения: 18.01.2017)



- Menter, I. (2015). Teacher Education. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 24. Oxford: Elsevier. pp. 51–55. URL: <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
- What is independent learning and what are the benefits for students? / B. Meyer [et al.] // London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051. 2008. URL: <http://docplayer.net/12844512-What-is-independent-learning-and-what-are-the-benefits-for-students.html> (дата обращения: 12.12.2016).
- Hsu, J., Hamilton, K., Wang, J. (2015). Guided independent learning: A teaching and learning approach for adult learners // *International Journal of Innovation and Learning*. 2015. Vol. 17, issue 1. Pp. 111–133. DOI: 10.1504/IJIL.2015.066103
- Barnes, N.G., Mattson E. (2017). Social media and college admissions: higher-ed beats business in adoption of new tools for third year [Электронный ресурс]. URL: <http://www.umassd.edu/media/umassdartmouth/cmrr/studiesandresearch/socialmediaadmissions.pdf> (дата обращения: 12.01.2017).
- Образование в странах Восточной Европы и СССР (России) во второй половине XX в. Дата обращения 12.12.2017 <http://zdamsam.ru/b15039.html>
- Интернет-опрос: Дата обращения 12.11.2017 EuropeanAssociationofStudentsStudyingPublicRelations
- Sonor Galvin (2016). Переосмысление педагогического образования в XXI веке: вопросы успешной реорганизации системы подготовки учителей. *Второй Международный форум по педагогическому образованию*. Казань, 2016. С. 13-14.
- Пригожин, А.И. (2007). Дезорганизация: Причины, виды, преодоление / А.И.Пригожин. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 402 с.
[http://flightcollege.com.ua/library/6%20%D0%9E%D0%91%D0%A9%D0%95%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AB%D0%95%20%D0%9D%D0%90%D0%A3%D0%9A%D0%98/65%20%D0%AD%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%9C%D0%98%D0%9A%D0%90/65.050%20%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%95%D0%94%D0%96%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2/%D0%94%D0%B5%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20\(%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%BD\).pdf](http://flightcollege.com.ua/library/6%20%D0%9E%D0%91%D0%A9%D0%95%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AB%D0%95%20%D0%9D%D0%90%D0%A3%D0%9A%D0%98/65%20%D0%AD%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%9C%D0%98%D0%9A%D0%90/65.050%20%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%95%D0%94%D0%96%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2/%D0%94%D0%B5%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20(%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%BD).pdf)
- Гмурман, В.Е. (2004). Теория вероятностей и математическая статистика: Учебное пособие для вузов. 10-е издание, стереотипное. М.: Высшая школа, 2004. 479 с. ISBN 5-06-004214-6.
<http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2015/10/Gmurman-V.E.-Rukovodstvo-k-resheniyu-zadach.pdf>