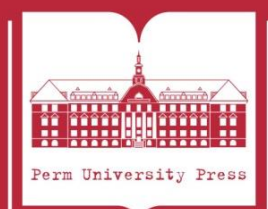


**ПЕРМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

Л. А. Косолапова

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД



Пермь 2023

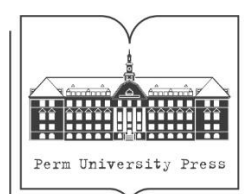
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Л. А. Косолапова

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

МОНОГРАФИЯ



Пермь 2023

УДК 371.014
ББК 74.05
К715

Косолапова Л. А.

К715 Методология и технологии непрерывного профессионального педагогического образования. Экспериментально-аналитический подход [Электронный ресурс] : монография / Л. А. Косолапова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2023. – 2,67 Мб ; 157 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/Kosolapova-Metodologiya-i-tekhnologii-nepreryvnogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-eksperimentalno-analiticheskij-podhod.pdf>. – Заглавие с экрана.

ISBN 978-5-7944-4030-0

Монография включает результаты исследований, объединенных единой исследовательской программой. Первая глава раскрывает особенности экспериментально-аналитического подхода к освоению педагогики, который выступает в качестве методологической основы для разработки педагогических систем, обеспечивающих стабильный положительный результат – педагогических технологий.

Издание адресовано преподавателям педагогики высших и средних специальных педагогических учебных заведений; руководителям системы методической работы образовательных учреждений, педагогическим кафедрам вузов, руководителям учебных заведений для создания системы качества, определения направлений совершенствования образовательной среды вуза, колледжа, школы; научным работникам, исследователям в области педагогики и образования.

УДК 371.014
ББК 74.05

*Издается по решению кафедры педагогики
Пермского государственного национального исследовательского университета*

Рецензенты: профессор кафедры социальной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, д-р пед. наук, профессор **А. И. Санникова**;
зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, д-р пед. наук, профессор **Л. В. Коломийченко**

ISBN 978-5-7944-4030-0

© ПГНИУ, 2023
© Косолапова Л. А., 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение | 5 |
| Глава 1. Экспериментально-аналитический подход к освоению педагогики | 7 |
| 1.1. Основные смыслообразующие идеи подхода | 8 |
| 1.2. Движущие силы подхода..... | 10 |
| 1.3. Принятый понятийный аппарат..... | 10 |
| 1.4. Модель экспериментально-аналитического подхода..... | 12 |
| 1.5. Реализация экспериментально-аналитического подхода в условиях непрерывности образования | 14 |
| Глава 2. Технология экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов – будущих учителей | 18 |
| 2.1. История и методологические основы обучения педагогике как учебной дисциплине..... | 19 |
| 2.2. Теоретические основы моделирования экспериментально-аналитического обучения педагогике..... | 26 |
| 2.3. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике в педагогическом вузе как эффективная педагогическая технология..... | 39 |
| Глава 3. Формирование педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения | 50 |
| 3.1. Особенности обучения педагогике студентов-заочников..... | 50 |
| 3.2. Организация экспериментально-аналитического обучения студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения..... | 66 |
| 3.3. Результативность экспериментально-аналитической модели формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения педагогическим дисциплинам..... | 81 |
| Глава 4. Технологии внутрифирменного обучения педагогов | 89 |
| 4.1. Интерактивное обучение учителей в рамках системы методической работы школы..... | 89 |
| 4.2. Повышение профессиональной компетентности учителей сельской школы на основе тьюторского сопровождения..... | 104 |

| | |
|--|------------|
| Глава 5. Организационно-педагогические условия и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности..... | 116 |
| 5.1. Методологические основы совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа..... | 116 |
| 5.2. Модель как теоретическая основа технологии формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности..... | 126 |
| Заключение..... | 156 |

ВВЕДЕНИЕ

Монография включает результаты исследований, объединенных единой исследовательской программой.

Первая глава раскрывает особенности экспериментально-аналитического подхода к освоению педагогики, который выступает в качестве методологической основы для разработки педагогических систем, обеспечивающих стабильный положительный результат – педагогических технологий.

Охарактеризованы основные смыслообразующие идеи, движущие силы, принятый понятийный аппарат, модель реализации. Обосновывается продуктивность экспериментально-аналитического подхода, позволяющего учитывать и обобщенные, и индивидуально-личностные особенности субъекта, осваивающего педагогику (студент, опытный работник системы образования, родитель), доказывається необходимость и возможность стимулирования саморазвития субъекта в процессе освоения педагогики

Во второй главе описаны возможности экспериментально-аналитического подхода для моделирования и реализации процесса обучения педагогике студентов-будущих учителей. Теоретическая обоснованность процесса и стабильность получаемых на протяжении многих лет результатов, адаптивность модели к разным стандартам педагогического образования убеждают в том, что экспериментально-аналитическое обучение педагогике в педагогическом вузе – эффективная педагогическая технология.

В третьей главе, отражающей результаты исследования Н.В. Тариновой, выполненного под руководством автора, представлены результаты экспериментальной проверки модели формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения, опирающейся на идеи экспериментально-аналитического подхода. Интерес читателя могут вызвать технологическое описание данного процесса.

Четвертая глава посвящена условиям результативности опытно-экспериментальной работы, проведенной С.В. Косиковой, Н.Г. Пигаревой, Г.Т. Лысковой, С.Н. Новых и направленной на достижение значимых для современного образования результатов: развитие учебной самостоятельности школьника на этапе перехода из начальной в основную школу, развитие готовности ребенка к разработке и реализации индивидуальной образовательной программы, обучение детей в инклюзивном классе, обеспечение лучших образовательных результатов учащихся сельской школы. При решении всех обозначенных – как и многих других задач, связанных с инновационным развитием образовательных организаций - важнейшим условием успеха является повышение профессиональной пе-

дагогической компетентности учителей. С опорой на экспериментально-аналитический подход этот результат удастся достичь.

Пятая глава, основанная на результатах исследования Н.П. Гаманенко, включает материал, позволяющий рассмотреть особенности освоения педагогики в ином контексте, а именно – организационно-педагогические условия и механизмы формирования готовности педагогов образовательной организации к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

Модель формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности обосновывается теоретически, представлены основные результаты её экспериментальной проверки.

В каждой главе уделяется внимание субъекту процесса освоения педагогики, его образовательным потребностям и возможностям: студенту-будущему педагогу, студенту-заочнику как субъекту формирования педагогической компетентности средствами дистанционных форм обучения, учителю, включающемуся в инновационную деятельность, педагогу колледжа.

Экспериментально-аналитический подход, отражающий сущностные особенности предметной области «педагогика», адаптивный к ситуации динамично меняющегося мира, представляется перспективным для проектирования и реализации технологий непрерывного профессионального педагогического образования.

Глава 1.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ ПЕДАГОГИКИ

Подход, как выявлено в исследовании И.Р. Луговской¹, представляет собой комплекс теоретико-методологических основ (основные смыслообразующие идеи или методологические принципы, движущие силы и функции, модель подхода, исследовательские методы) в совокупности позволяющих раскрыть значение и обозначить границы подхода. Концептуальные основы педагогического подхода определяют своеобразие понятийного аппарата, совокупность теоретических положений педагогического подхода, а также процедуры его моделирования и реализации.

Какие подходы определяют совершенствование образовательного процесса в профессиональном и высшем образовании? В высшей школе, в том числе при подготовке педагогов, внедряются подходы *компетентностный* (И.В. Байденко, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков), *контекстный* (А.А. Вербицкий).

Компетентностный подход, определяя требования к результату образования, влияет на изменение всех остальных компонентов педагогической системы (формулирование цели, отбор технологий, преобладающий стиль взаимоотношений преподаватель-студент). *Контекстный* подход ориентирует в первую очередь, на логику отбора содержания обучения специалиста и, таким образом – на корректировку цели, формулирование и способы измерения результата, формы и методы обучения.

Подход как «теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и основанных на них идей», предполагает следование системе определенных принципов, использование «в качестве теоретического основания деятельности целостной категориально-понятийной системы, образующей особый контекст описания педагогической реальности» и использование «заданных способов профессиональной активности»².

Какой подход наиболее полно отражает закономерности преподавания педагогики, *системно* обеспечивая достижение ожидаемого *современным* обществом результата.

¹ Луговская И.Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: Автореф. дис... док. пед. наук - СПб., 2004. - 36 с.

² Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256с. - С.89.

Многие исследователи обращают внимание

а) на значимость перехода «мыслить – действовать – мыслить», который представляет собой цикл решения педагогической задачи, совпадает с компонентами педагогической деятельности и с умениями, отражающими компетентность педагога (И.Ф. Исаев, А.В. Лубков, В.В. Маландин, Л.С. Подымова, В.Г. Пряникова, Н.Г. Руденко, Н.К. Сергеев, В.А. Слостенкин, Е.Н. Шиянов);

б) роль практики в педагогическом образовании; необходимость интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, квази-профессиональной, практической) в логике контекстного обучения, обеспечивающего переход от теории к практике – к осваиваемой студентом профессиональной деятельности, а при отборе содержания теоретической подготовки – «от профессии к теории» (А.А. Вербицкий).

Системно отражает особенности обучения педагогике (и, вероятно, другим практико-ориентированным дисциплинам!) разрабатываемый нами экспериментально-аналитический подход.

«Экспериментально-аналитическое обучение» – название, отражающее сущность *механизма* переходов «практика-теория», «теория-практика», вновь «практика-теория» и т.д., используемого при обучении педагогике, а не собственно экспериментальную деятельность, и тем более не «экспериментирование над людьми». Экспериментально-аналитическое – это образное название особой теоретически обоснованной *модели обучения педагогике*, реализуемой в разных образовательных пространствах: в вузе, в образовательной организации, семейном клубе и проч. – которая предполагает переход *от опыта*, который подвергается исследованию, *анализу*, с целью его *обобщения, генерализации*. В дальнейшем же та теория, которую освоил субъект, подвергается «экспериментальной» – образно говоря – проверке на практике.

1.1. Основные смыслообразующие идеи подхода

Осмысление сущностных характеристик экспериментально-аналитического подхода к обучению педагогике осуществлялось в контексте ряда идей, выступивших в роли его основания на метауровне:

– *философские идеи: системности*, в соответствии с которой объекты рассматриваются как целое, состоящее из связанных между собой элементов и обладающее признаками целостности, наличия двух и более типов связи между элементами, структурности, иерархичности, многоаспектности, взаимозависимости системы и среды (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин); *целостности (холизма)*, предполагающей рассмотрение объектов со

сложной структурой, в их интегрированности, самодостаточности, автономности относительно окружения, характеризует качественное своеобразие, обусловленное специфическими закономерностями функционирования и развития этих объектов (Б.М. Кедров, А. Леман, А. Майер-Абих, Я. Смэтс); *дополнительности*, согласно которой объекты необходимо описывать во взаимоисключающих, дополнительных системах описания; считать, что разнообразные аспекты равноценны и необходимы как взаимодополняющие друг друга элементы, только в сочетании друг с другом дающие максимально полное представление об объекте исследования (Н. Бор, В.П. Хютт); *самоорганизации* как свойства сложной нелинейной системы, для которой характерно наличие зон неопределённости, вероятностный характер реагирования, быстрая эволюция через нелинейную положительную обратную связь, способность системы генерировать новые упорядоченные структуры и переходить в наиболее устойчивые состояния (И. Пригожин, Г. Хакен, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов);

– педагогические *подходы* к образованию: *личностный и деятельностный* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Т.Е. Конникова, С.В. Кульневич, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, Е.В. Титова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская); *системно-целостный* (Ю.К. Бабанский, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Г.Д. Кириллова); *компетентностный* (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков), определившие направление исследования и конструирования современной модели обучения студентов педагогике.

При обосновании подхода мы опирались на следующие общенаучные и частно-предметные концепции и теории:

– *общенаучная гуманистическая концепция развития личности* (К.Роджерс, А. Маслоу, О.С. Газман, В.И. Слободчиков, И.А. Колесникова, И.Д. Демакова);

– *концепции в области методологии педагогики*, раскрывающие сущность, специфику, структуру и историю педагогики как научной дисциплины (Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, Н.А. Вершинина, В.И. Загвяинский, В.В. Краевский);

– *психологическая теория интегральной индивидуальности личности* (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин);

– *теории в области научно-педагогического знания: образование взрослых* (С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Е.А. Марон, Г.С. Сухобская, Э. Торндайк), *преподавание в высшей школе* (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, Н.А. Лабунская, В.А. Слостёнин); *профессиональное развитие и акмеология* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.В. Климов, А.К. Маркова).

Ключевая идея экспериментально-аналитического подхода к обучению педагогике заключается в признании роли *многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория»*, обеспечивающего интеграцию исследовательской составляющей в профессионально-педагогическую деятельность, а, в связи с этим, возможность формулирования нового современного результата обучения педагогике – формирование готовности субъекта самостоятельно создавать генерировать ***обобщенное индивидуализированное*** педагогическое знание и творчески компетентно применять его сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе.

В процессе обучения педагогике особое значение приобретает идея *дополнительности* познавательной и профессионально-педагогической деятельности. Это обуславливает *взаимопереходы* теории и практики – многообразие *видов* познавательной и практической педагогической *деятельностей*, которые развиваются а) с точки зрения содержания (усложнение вследствие систематизации), б) методики (генерализация метода), в) развития субъектной позиции (активности субъекта изучения педагогике на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов) и интегрируют в процессе преподавания педагогике в *профессионально-исследовательскую деятельность*, освоенную субъектом.

1.2. Движущие силы подхода

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике основывается на том, что *осознание необходимости* позитивных изменений в педагогическом явлении обуславливает готовность субъекта к *аналитическому* рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания (переход «практика-теория»), так и к запуску механизма *самообразования*.

Осознание педагогических закономерностей стимулирует потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности (переход «теории-практика»), а также *мотивирует самосовершенствование* субъекта изучения педагогике.

1.3. Принятый понятийный аппарат

Описание проектируемой и реализуемой педагогической реальности осуществляется в рамках экспериментально-аналитического подхода с помощью

категориально-понятийной системы, объединяющей понятия «профессионально-исследовательская деятельность», «переход («теория-практика», «практика-теория»)), «виды познавательной и практической педагогической деятельности».

Профессионально-исследовательская деятельность – вид исследовательской деятельности и, одновременно, высший уровень развития профессиональной педагогической деятельности; это интегрированная деятельность, цель и результат которой соответствуют практическим задачам обучения, воспитания, развития личности, а методология и методы адекватны научно-педагогической деятельности.

Переход «теория-практика», «практика-теория»:

а) методологический *принцип*, предполагающий диалектическое рассмотрение педагогических понятий в контексте эффективной педагогической деятельности и педагогических феноменов в контексте теории, в полной мере реализуется в процессе профессионально-исследовательской педагогической деятельности;

б) технология, основанная на взаимозамене познавательной и практической педагогической деятельностью *в рамках одного дидактического цикла* (учебного модуля) для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности;

в) результат – поэтапное преобразование в ходе обучения педагогике *объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта* конкретного студента в его *обобщенное личностное знание* и освоенные/созданные, отрефлексированные им *ценности и алгоритмы* педагогической деятельности, позволяющие освоить *профессионально-исследовательскую деятельность*.

Специфика экспериментально-аналитического обучения педагогике, раскрывается *через виды познавательной и практической педагогической деятельности*, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квази-исследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также учебно-профессиональная, профессиональная, профессиональная (инновационная), учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента; *их взаимопереходы и поэтапную интеграцию в профессионально-исследовательскую деятельность*.

1.4. Модель экспериментально-аналитического подхода

Отработка умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и компетентно творчески применять его в антропоориентированном педагогическом процессе сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) *предполагает реализацию алгоритмического цикла*, в ходе которого происходит последовательное создание ситуаций:

- помогающих человеку понять специфику своей индивидуальной педагогической культуры, черты индивидуального стиля;
- осознать на основе более широких контекстов *личные особенности*, а также неизвестные и неиспользованные ранее в собственной практике *границы педагогического знания*,
- соотнести эти две системы с потребностями *педагогической деятельности*, в которую включен данный субъект, стимулируя, таким образом, мотивацию к расширению индивидуальной педагогической культуры путем самообразования, самосовершенствования на основе рефлексии и самоанализа;
- довести до автоматизма механизмы осуществления данных процедур в процессе профессионально-исследовательской деятельности.

Ценностно-смысловое самоопределение может начинаться как в контексте познавательной деятельности (для студентов, на рис. 1 – *слева*), так и в контексте практической педагогической деятельности (для педагогов-практиков, родителей, на рис. 1 – *справа*).

Ценностно-смысловое самоопределение в контексте одного из видов *познавательной* деятельности направлено на *стимулирование* целенаправленного *совершенствования практической педагогической деятельности* (профессиональной и непрофессиональной), с последующим переходом к освоению педагогической теории или выявлению эмпирического обобщения – алгоритмов, закономерностей педагогической деятельности. В личностном плане это способствует переходу к самосовершенствованию и, в целом, – к саморазвитию в процессе педагогической деятельности.

Ценностно-смысловое самоопределение в контексте *практической педагогической деятельности* призвано *стимулировать освоение педагогической теории* и последующее совершенствование практической деятельности. В личностном плане это способствует переходу к самообразованию, к саморазвитию в процессе педагогической деятельности.

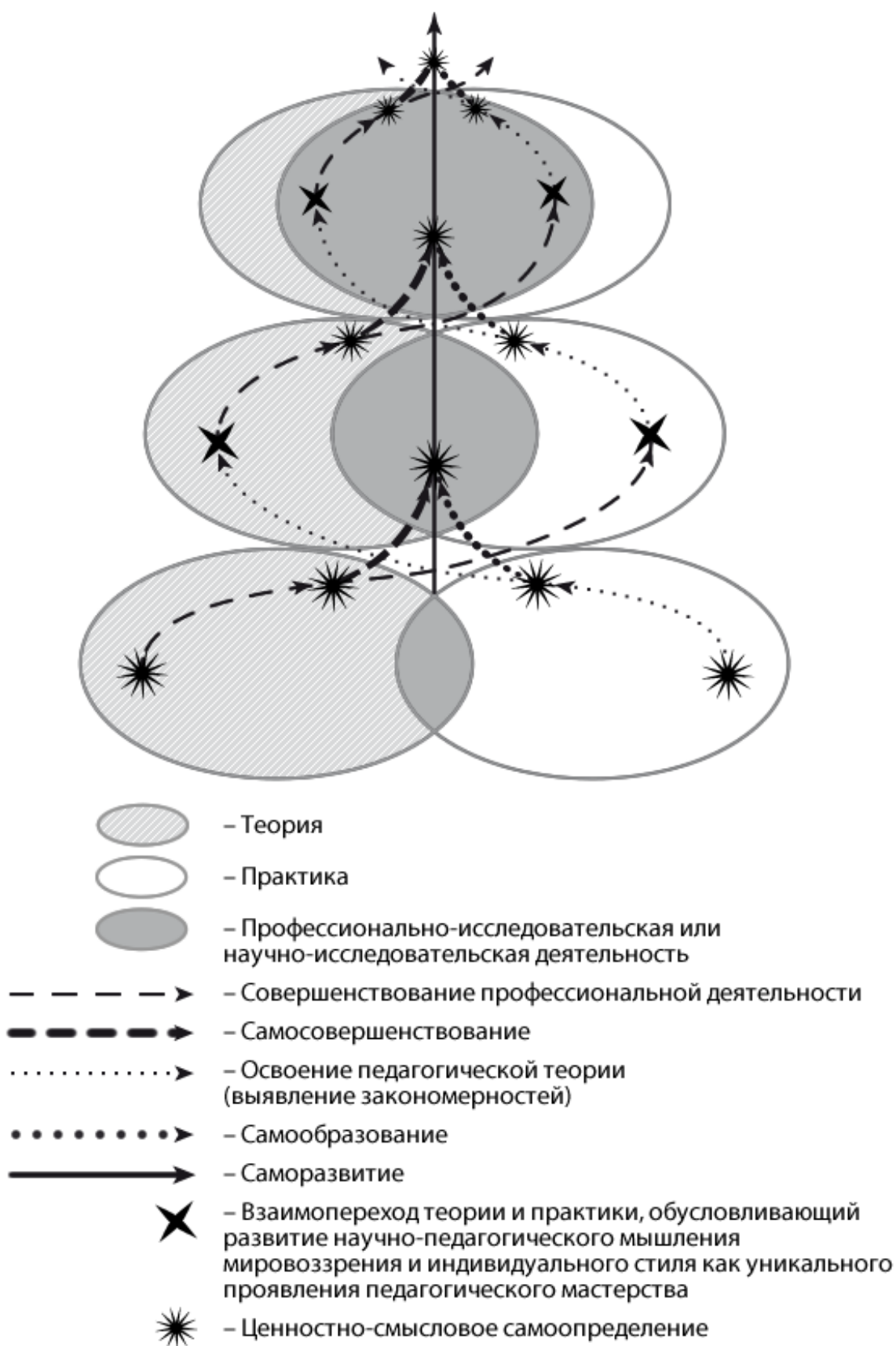


Рис. 1. Экспериментально-аналитическое освоение педагогики: теоретическая модель

1.5. Реализация экспериментально-аналитического подхода в условиях непрерывности образования

Кто он, субъект, осваивающий педагогическое знание?

Педагогическое знание справедливо считается универсальным, необходимость в котором испытывают как профессиональные педагоги, работающие в системе образования на разных его ступенях, так и родители, реализующие педагогическую функцию в процессе жизнедеятельности.

Особую группу составляют студенты, имеющие опыт включения в педагогический процесс, но в роли *не* педагога, а ребенка, ученика, воспитанника, или – в лучшем случае – старшего брата/сестры, но, при этом, интенсивно осваивающие теоретическое педагогическое знание с позиции, которой еще нет в жизненном опыте.

Важно учитывать, что в процессе обучения педагогике неразумно игнорировать контекстное педагогическое знание субъекта: во-первых, это – традиции, «нормы», бытовое педагогическое знание, которое всегда конкретно, ситуативно, *но* а) воспринимается как аксиома, б) обычно недостаточно отрефлектировано субъектом; во-вторых – жизненный «педагогический» опыт. В процессе ценностно-смыслового самоопределения субъекта освоения педагогики важно «обнаруживать» данный «педагогический фон»

Механизм саморазвития в процессе освоения педагогики (взаимопереходы теория – практика, практика – теория в процессе профессионально-исследовательской деятельности) запускается при условии

- 1) сформированности базовых педагогических знаний (понятий),
- 2) наличия опыта педагогической деятельности,
- 3) сформированности умения осуществлять педагогическую деятельность как непрерывное исследование.

Благодаря сформированности обозначенных элементов целостного результата освоения педагогики формируется *обобщенное индивидуализированное* педагогическое знание (знание, подкрепленное опытом) и готовность творчески компетентно применять его сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе.

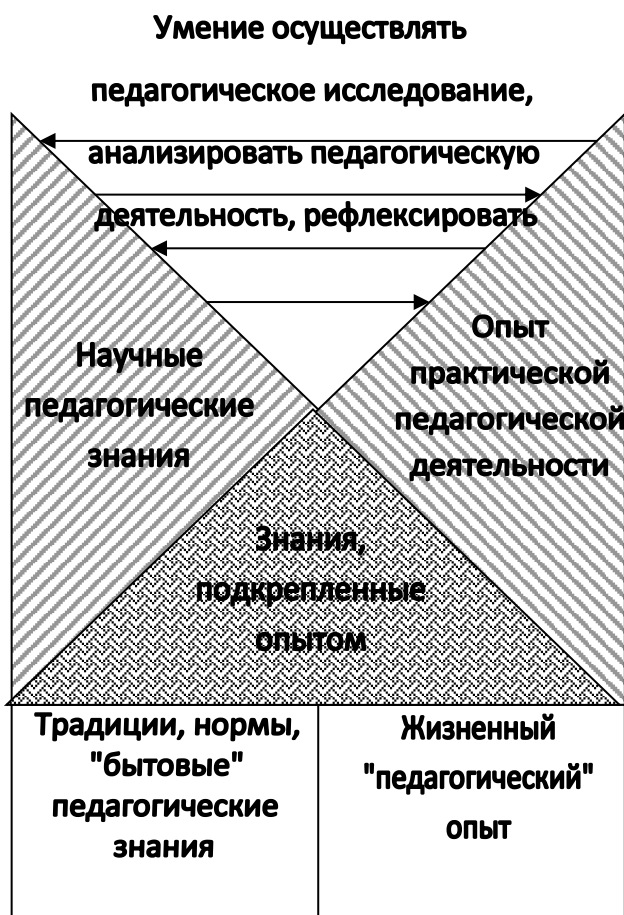


Рис. 2. Характеристика субъекта экспериментально-аналитического освоения педагогики

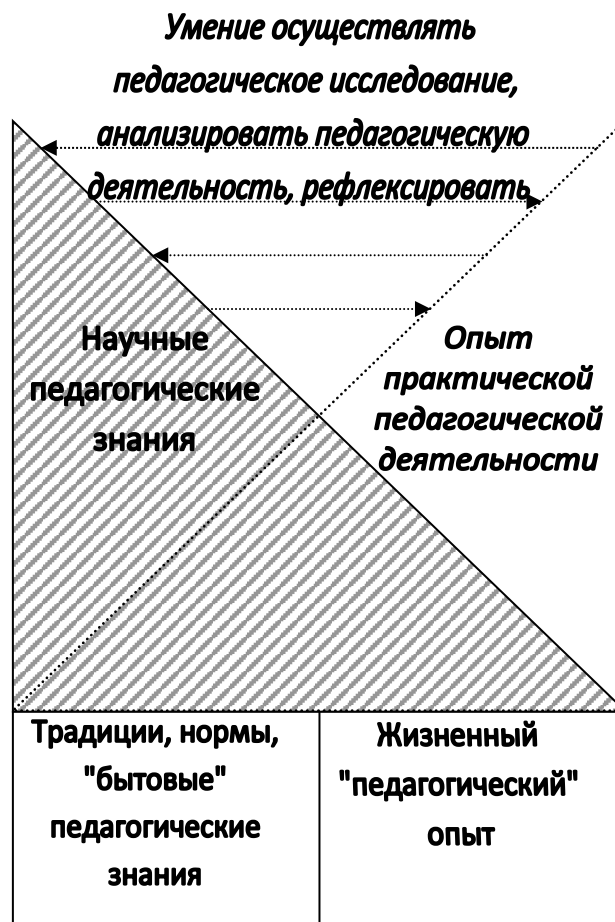


Рис. 3. Студент как субъект экспериментально-аналитического освоения педагогики

Идеальный субъект экспериментально-аналитического освоения педагогики (рис. 2) обладает обозначенными характеристиками в полной мере.

Очевидно, что для студента, осваивающего педагогическую теорию, эффективность процесса освоения педагогики может снижаться из-за недостаточного опыта практической педагогической деятельности, отсутствия полного представления об изучаемом феномене (рис. 3).

От насыщения процесса обучения педагогики ситуациями, обеспечивающими формирование опыта зависит (не)сформированность *обобщенного индивидуализированного* педагогического знания (знания, подкрепленного опытом).

Рядовой школьный учитель, получивший традиционное педагогическое образование, обычно не видит взаимосвязи теории и практики, не может выявить закономерность, наблюдая феномен, и соответственно не готов использовать обобщенное педагогическое знание для решения собственных профессиональных проблем (рис. 4).



Рис. 4. Педагог как субъект экспериментально-аналитического освоения педагогики



Рис. 5. Родитель как субъект экспериментально-аналитического освоения педагогики

Родитель или педагог дополнительного образования, не изучивший систематического курса педагогики, будет испытывать затруднения в процессе экспериментально-аналитического изучения педагогики из-за несформированности базовых понятий данной науки (рис. 5).

Недостаточная выраженность той или иной составляющей (или двух одновременно) обуславливает существование нескольких маршрутов экспериментально-аналитического освоения педагогики, в каждом из которых акцент первоначально ставится на отработке недостаточно представленного компонента (фактора) и механизма взаимодействия теория – практика, и только потом осуществляется полномасштабное включение в процесс изучения педагогики путем самообразования.

Кроме того, это означает, что экспериментально-аналитическое преподавание/изучение педагогики – процесс, имеющий два этапа, которые обладают спецификой для разных субъектов освоения педагогики: 1) восполнение пробелов в процессе отработки механизма перехода теория – практика, что со стороны обучающего предполагает организацию лично ориентированного процесса

обучения взрослых (осуществляется в соответствии с известными закономерностями) и 2) отработка умения организовывать, осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность, в отдельных случаях – помощь при переходе к научно – исследовательской деятельности. На втором этапе предполагается индивидуализированное педагогическое сопровождение процесса изучения педагогики, в дальнейшем преподаватель (научный руководитель) выступает в роли консультанта, источника информации, помощника в творческом саморазвитии изучающего педагогическую в процессе профессиональной (или каждодневной родительской) деятельности.

Почему необходимо вести речь о непрерывном педагогическом образовании?

Необходимость в постоянном совершенствовании педагогической компетентности обусловлена как социальными факторами (изменение детей и взрослых обучающихся; необходимость осуществлять образовательный процесс в открытом образовательном пространстве), так и внутринаучными факторами (обогащение педагогического знания, появление новых моделей реализации педагогический процесс и педагогических технологий).

Преимуществом экспериментально-аналитического подхода является то, что он ориентирован на формирование готовности субъекта к саморазвитию (самообразование и самосовершенствование) в процессе самостоятельного генерирования **обобщенного индивидуализированного** педагогического знания и творческого компетентного применять его сообразно ситуации в антропоориентированном педагогическом процессе – т.е. в процессе осуществления профессионально-исследовательской деятельности. Именно освоение профессионально-исследовательской педагогической деятельности выступает гарантом непрерывности педагогического образования.

В целом, реализация экспериментально-аналитического подхода обеспечивает:

- совершенствование процесса обучения педагогике в педагогических вузах и организациях профессионального образования;
- совершенствования деятельности кафедр педагогики и методической службы образовательных организаций в аспекте повышения педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава;
- создает методологическую основу для организации исследований в области освоения педагогике в разных образовательных контекстах.

Глава 2.

ТЕХНОЛОГИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Существенную роль в подготовке студента к профессиональной педагогической деятельности играют педагогические учебные дисциплины и учебно-производственные практики, в единстве обеспечивающие процесс обучения педагогике.

Обучение педагогике в педагогическом вузе – взаимодействие преподавателя и студентов в процессе профессионального самоопределения и самореализации студента в образовательном пространстве педагогического вуза, в ходе освоения педагогических учебных дисциплин и прохождения учебно-производственных практик.

Учебная дисциплина – модуль в системе образования определенного уровня, включающего целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты; формирующегося на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики.

Цель обучения педагогике определяется в контексте подготовки образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, готового действовать в нестандартных ситуациях, постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения.

Разработке проблемы профессиограммы, компетентностной модели современного учителя как идеального результата подготовки специалиста педагогического вуза посвящены исследования многих отечественных ученых (О.В. Акуловой, Е.С. Заир-Бек, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, В.А. Слестёнина, А.П. Тряпицыной и др.).

Актуальность разработки новой модели преподавания педагогики в педагогическом вузе обусловлена тем, что в условиях большого внимания к внутринаучной рефлексии в начале XXI века (Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, С.А. Вершинина, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.В. Краевский) потенциальные возможности педагогики как социогуманитарной практикоориентированной науки не реализуются в должной мере; очевидно *рассогласование потенциальных возможностей научного педагогического знания и возможности восприятия и применения этого объективного знания студентом-будущим учителем.*

Анализ теории и опыта обучения педагогике позволил зафиксировать, что описано не менее 14 моделей обучения педагогике, но отсутствует научно обоснованная модель, адекватная современному *динамично изменяющемуся миру*; существует достаточное количество педагогических технологий, но не обоснованы критерии их отбора и/или согласования, системного использования в процессе преподавания педагогике – тем более – для разных категорий обучающихся (студенты, педагоги-практики, родители)

Опора на экспериментально-аналитический подход позволила теоретически обосновать и в ходе многолетней опытно-поисковой работы проверить *экспериментально-аналитической модели обучения педагогике* и на её основе создать *системную компетентностно ориентированную технологию обучения педагогике*.

2.1. История и методологические основы обучения педагогике как учебной дисциплине

Проведенный автором анализ показал, что педагогика как учебная дисциплина представляет собой модуль в системе образования определенного уровня, включающий целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты, и формируется на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики.

Взаимосвязи педагогике как учебной дисциплины с педагогической наукой и социальной практикой линейно соотносимы между соответствующими компонентами, при этом аспекты анализа научной дисциплины и структурные элементы социальной практики выполняют определенную функцию относительно компонентов учебной дисциплины.

Целевой компонент учебной дисциплины (рис. 6) формируется и изменяется под влиянием социальных факторов, в первую очередь макрофакторов, и уточняются с учетом предмета науки путем определения спектра дисциплин, соответствующих структуре науки, конкретизации методологической базы.



Рис. 6. Педагогика как учебная дисциплина в системе взаимосвязей с педагогической наукой и социальной практикой

- ▶ — преимущественное влияние на компонент учебной дисциплины;
 -----▶ — косвенное, дополнительное влияние на компонент учебной дисциплины

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины также формируется преимущественно под влиянием социальной практики, а именно – ее результативно-нормирующих элементов: нормативов, требований к качеству подготовки специалиста, которые выступают нередко поводом для корректировки содержания и технологий преподавания. Вместе с тем, педагогическое образование воспринимается как качественное, только если позволяет выполнять основные функции базовой науки: объяснение, оценку, прогнозирование, проектирование педагогической практики.

Содержание учебной дисциплины определяется совокупностью теорий изучаемой науки, а также, что немаловажно, традиционным и инновационным

практическим опытом образовательных учреждений, иллюстрирующим или проблематизирующим изучаемые закономерности; личным опытом преподавателя и студентов в области изучаемой научной дисциплины, то есть тем, что привносит в содержание учебной дисциплины социальная практика.

Логика и методика преподавания учебной дисциплины традиционно, в силу недостаточной научной рефлексии данного компонента учебной дисциплины, определяются существующими технологиями обучения в средней, опытом и технологиями преподавания в высшей школе, тогда как, в соответствии с представленной моделью, должны быть адекватны сущности базовой науки, логике ее развития, методам и технике научных исследований базовой науки «педагогика».

Идея «встроенности» процесса преподавания педагогики в педагогическом вузе в *социальный* контекст, что обуславливает влияние на процесс преподавания педагогики:

- *реализации идеи Университета* с его признаками полноты знания, свободы, самоорганизации, единства преподавания и исследования; принципами современного высшего (в том числе педагогического) образования, идеями социокультуросообразности, практико-ориентированности, гуманизации, гуманитаризации;

- *создания условий для подготовки современного специалиста* – образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, не нуждающегося в контроле извне, готового действовать в ситуациях неопределенности, постоянно выявляя и пополняя недостающие для успешной деятельности знания/умения, что определяет целевые ориентиры процесса преподавания педагогики.

Обоснована значимость идеи *образования как поэтапного перехода студента к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности* как методологической основы преподавания педагогики как учебной дисциплины в педагогическом вузе.

Методологическая основа включает следующие теоретические положения:

- педагогика как практическая деятельность – часть культуры человечества и конкретного человека, осваивающего культуру; студент, как носитель бытовых представлений, связанных с педагогической деятельностью «отрывает заново» научный статус педагогики;

- характер целостного процесса обучения (преподавания/учения; его информационно-операционной, ценностной, развивающей составляющих; цели – средств – результата) зависит от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и типологических (возраст, курс) особенностей;

- при отработке умений познавательной деятельности как исследовательской возможно использование технологий, заимствованных из образовательного процесса средней школы, а для стимулирования проявлений зрелой личности, готовой к саморазвитию – андрагогических технологий (или их элементов);
- свободное раскрытие личности обеспечивает избыточная и многовариантная гуманитарная образовательная среда, стимулирующая активность студента и преподавателя по освоению и преобразованию среды;
- саморазвитие личности студента-будущего специалиста в избыточной и многовариантной гуманитарной образовательной среде вуза может быть обеспечено педагогической технологией, предполагающей систематизацию всех элементов процесса обучения относительно характеристик ожидаемого результата на основе самоопределения студента, возможности выбора образовательной траектории в условиях нелинейного процесса обучения, ответственности за сделанный выбор;
- рассмотрение как взаимодополняющих (только в единстве отражающих истину) идей *компетентностного* подхода, ориентированного на формирование готовности выпускника к практической деятельности на основе единства знаний, умений, рефлексии при решении профессиональных задач, и идеи *фундаментальности* образования как готовности действовать, опираясь на системные обобщенные знания и базовые профессиональные умения, формируемые на основе взаимодействия субъекта с изучаемым феноменом, рассматриваемым целостно, то есть в единстве всеобщего и единичного.
- признание дополнительности различных форм педагогического знания – обыденного, научного, вненаучного.

Таблица 1

Подходы к педагогике как системе научного знания

| Ориентиры при организации педагогического исследования | Элементы <i>ключевой педагогической системы</i> , составляющей предмет педагогических исследований | | |
|--|--|--|--|
| | Субъект педагогического процесса – ученик (воспитанник) | Педагогический (образовательный) процесс | Субъект педагогического процесса – учитель (воспитатель) |
| Внутрисистемные (относительно педагогического процесса) факторы | Антропологический | Наукоориентированный | Феноменологический |
| Встраивание собственно педагогического знания в более широкий (социальный, культурный, этический) контекст | Культурологический | Социоориентированный | Деонтологический |

Исследование влияния *закономерностей педагогики как науки* на процесс преподавания педагогики в педагогическом вузе позволило обосновать:

- цель преподавания педагогики с учетом её возможностей; являясь практикоориентированной социо-гуманитарной наукой, педагогика помогает адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс, исходя из ожидаемого результата, и в связи с этим, повысить эффективность соответствующей социальной практики;

- номенклатуру вузовских педагогических дисциплин, их основное содержание с учетом уровня достижений науки и *системообразующую задачу науки* в данный временной период;

- *подходы к педагогике как научной дисциплине* (наукоориентированный, социоориентированный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический), основанные на разностороннем рассмотрении предмета педагогического исследования с точки зрения образовательного процесса, и его субъектов. Выделенные подходы (табл. 1) не противоречат друг другу, формируют целостное педагогическое знание, поскольку позволяют студенту разносторонне воспринять предмет педагогического исследования: как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его субъектов; как с точки зрения ребенка и собственного опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений;

- преподавание и изучение педагогики как дополнительные относительно друг друга процессы.

Исторический анализ опыта обучения педагогике и выявлены девять *моделей* обучения педагогике в педагогическом вузе (табл. 2). В качестве методологической основы обучения педагогике в педагогическом вузе использована идея *дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения педагогике* позволившая доказать, что:

- процесс обучения педагогике в педагогическом вузе основан на разноразмерной интеграции познавательной и профессиональной деятельности, причем, цель интегрированной деятельности чаще всего определена особенностями профессиональной сферы, средства – спецификой познавательной деятельности, а результат обнаруживается и в познавательной, и в профессиональной деятельности;

**Виды познавательной и практической педагогической деятельности,
используемые в процессе обучения педагогике в вузе**

| № п/п | Модели обучения педагогике | Виды деятельности, используемые в процессе обучения педагогике | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------|--|--------------------------------|--|--------------|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|------------------|-------------------------|---|--|---|-----------------------|----------------------------------|---------------------------|
| | | Познавательная | | | | | | Практическая педагогическая | | | | | | | | | |
| | | Учебно-познавательная (воспроизводящая) | Познавательная (эвристическая) | Познавательная (квази-исследовательская) | Рефлексивная | Познавательная (Самообразование) | Научно-исследовательская | Профессионально-исследовательская | Профессиональная (инновационная) | Профессиональная | Учебно-профессиональная | Учебно-игровая (квази-профессиональная) | Досуговая (внеучебная, общественно-полезная) | Естественное повседневное взаимодействие с людьми | Самосовершенствование | Предыдущий профессиональный опыт | Предыдущий жизненный опыт |
| 1. | Эмпирическая | * | ● | * | | * | | | | | ● | | | | | | |
| 2. | Учебная (теория-...-практика) | ● | * | | * | * | | | | ● | * | | | | | | |
| 3. | Практикоориентированная | ● | * | | * | * | | | | ● | * | | | | | | |
| 4. | Квазипрофессиональная | ● | * | | * | | | | | ● | ● | * | | | | | |
| 5. | Эвристическая | | ● | ● | * | * | | | | ● | ● | | | | | | * |
| 6. | Рефлексивная | ● | * | | ● | | | | | ● | ● | | | * | * | * | * |
| 7. | Личностно-практическая | | ● | | * | * | | | | | ● | | ● | * | * | * | * |
| 8. | Антропосоциальная | ● | | | * | | | | | ● | | ● | * | | | | * |
| 9. | Самообразовательная | | * | | * | ● | | | | * | * | | * | | | | |

● – данный вид деятельности является значимым при реализации модели обучения педагогике

* – данный вид деятельности используется при реализации модели обучения педагогике

→ - логика преподавания/изучения педагогике

- единство теории и практики как системообразующий результат формируется вследствие взаимовлияния познавательной и практической педагогической деятельности в процессе преподавания/изучения педагогики;

- развитие познавательной деятельности предполагает переход от действий под руководством преподавателя (проблемное обучение) к самостоятельной исследовательской работе. Развитие практической педагогической деятельности осуществляется благодаря реализации идеи контекстного обучения, переходу от квази-профессиональной к учебно-профессиональной, затем – к профессиональной;

- основу обучения педагогике в педагогических учебных заведениях составляют несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квази-исследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также, учебно-профессиональная, профессиональная, профессиональная (инновационная), учебно-игровая (квази-профессиональная), досуговая (внеучебная, общественно-полезная), а также естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента;

- практикоориентированный характер педагогики как науки, в которой теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия определяет особенности методики преподавания педагогики, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности*; принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой и соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности;

- системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности и их усложнение в процессе преподавания педагогики обеспечивает развитие субъектной позиции студентов как в познавательной, так и в практической педагогической деятельности.

Исторический анализ технологий и методик преподавания педагогики в период XIX – XXI вв был проведен с целью выявления характерных особенностей процесса преподавания, адекватного механизмам процесса изучения педагогики студентом педагогического вуза. Выявлена возможность генерализации приемов и локальных технологий подготовки студентов к осуществлению практической педагогической (в том числе – инновационной) деятельности.

2.2. Теоретические основы моделирования экспериментально-аналитического обучения педагогике

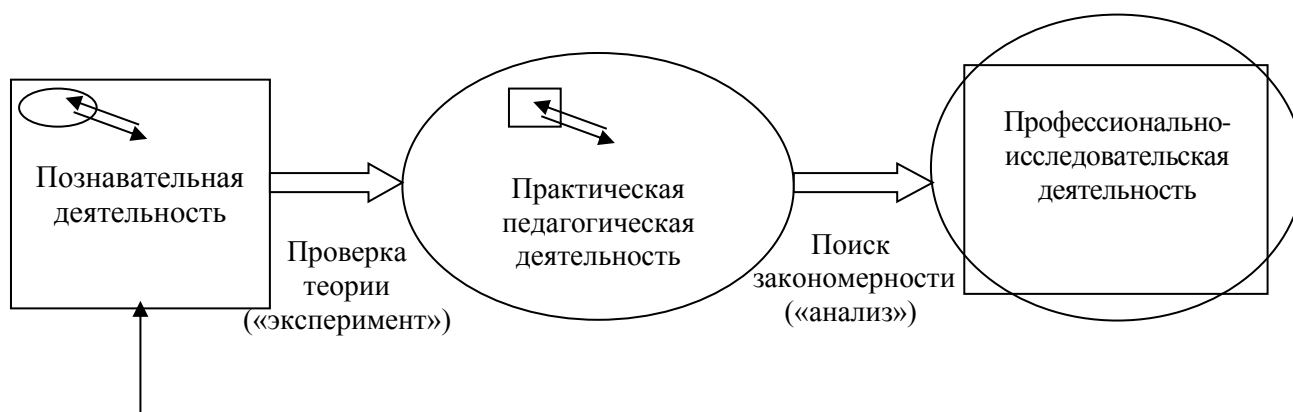
Рассмотрим подробнее концептуальную модель, принципы отбора и структурирования содержания, особенности технологии и используемых методов; принципы и условия применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе; критерии и показатели для оценки результативности процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике.

В соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения педагогике, процесс преподавания педагогике как учебного предмета *нацелен* на отработку умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применять его соответственно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником) в антропоориентированном педагогическом процессе. Реализация данной цели преподавания педагогике позволит выпускнику педагогического вуза включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории и собственных профессионально-личностных ресурсов, что характеризует современного компетентного специалиста.

В качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения педагогике выступает многократное вариативное повторение, отработка *переходов* «теория-практика» и «практика-теория», обеспечивающих поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности (рис. 7).

Переход теория-практика, практика-теория *предполагает*:

- рассмотрение в диалектическом единстве педагогического понятия и педагогического феномена, науки и искусства, объяснения и преобразования, мысли и действия;
- рассмотрение педагогических понятий в контексте практической деятельности и педагогических феноменов в контексте педагогической теории;
- использование в процессе обучения студентов педагогике *в рамках одного* дидактического цикла (*учебного модуля*) возможностей познавательной и практической педагогической деятельности для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности;



Условные обозначения: □ – теория ○ – практика

Рис. 7. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике (макро-цикл)

– поэтапное преобразование объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта студента в обобщенное личностное знание студента и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности на основе интеграции познавательной и практической педагогической деятельности в профессионально-исследовательскую деятельность в процессе обучения студентов педагогике.

Теория в данном контексте – системное обобщенное знание и выявление (познание) закономерности: организация познавательной деятельности на основе анализа практики (образовательной ситуации, рефлексии собственного опыта и др.), с последующим прогнозированием и проектированием – с опорой на имеющиеся знания – педагогического процесса, обеспечивающего развитие, воспитание, обучение, социализацию ребенка. *Практика* (педагогическая деятельность) в данном контексте рассматривается как *взаимодействие взрослого и ребенка в разных видах деятельности*, насыщенное процедурами диагностики, основанное на знании закономерностей педагогического процесса.

Отработка механизма взаимопереходов теории и практики, обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического саморазвития.

Осознание педагогических закономерностей стимулирует самообразовательную деятельность студента и потребность применить закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности (рис. 7). Необходимость позитивных изменений в ситуации практической педагогической деятельности обуславливает готовность к *аналитическому* рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению

нию не только частного, но и обобщенного педагогического знания (рис. 7). Возможны две траектории обучения педагогике: «от теории – к практике», более эффективная при обучении студентов, не имеющих педагогического стажа и «от практики – к теории», эффективная, если у изучающего педагогику накоплен опыт (стаж) педагогической работы.

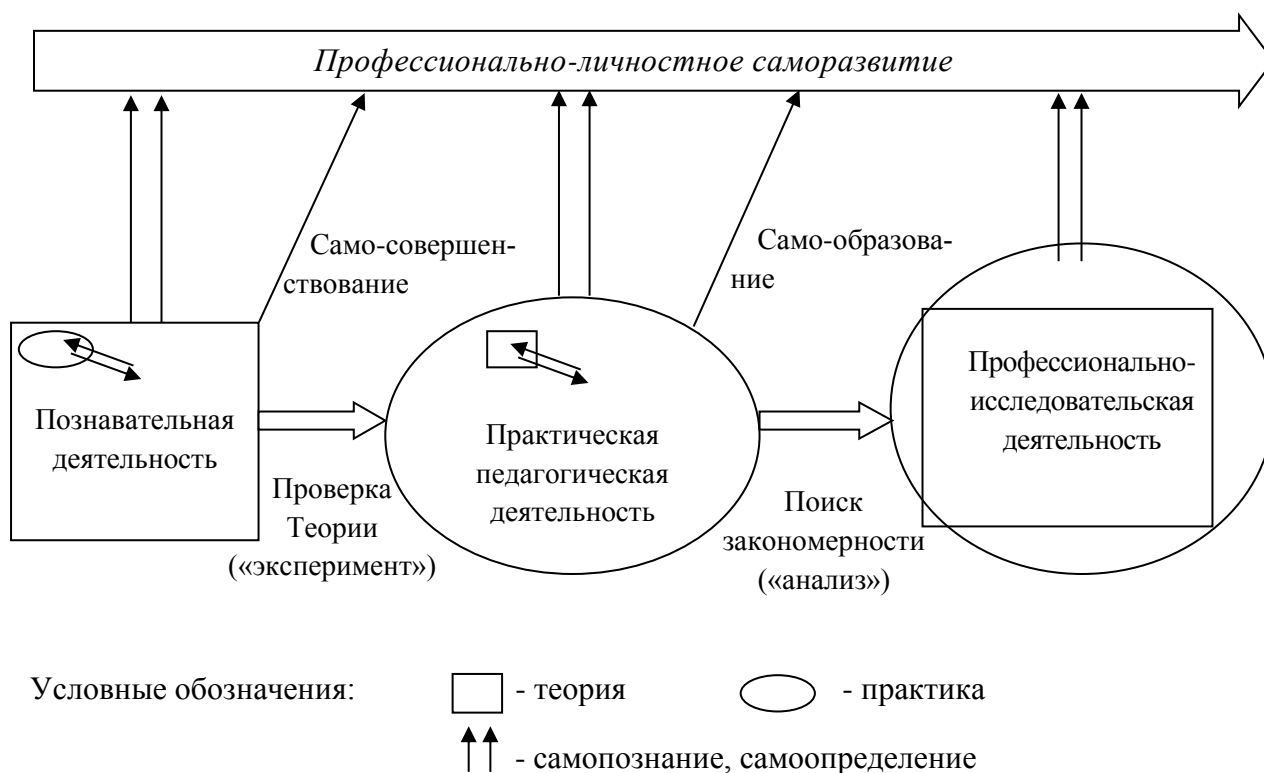


Рис. 8. Стимулирование профессионально-личностного саморазвития студента в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике

Целями экспериментально-аналитического обучения педагогике являются: с точки зрения деятельности преподавателя – создание условий для становления гуманистически ориентированного субъекта педагогического процесса, умеющего самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его соответственно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником, обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие (рис. 8); с точки зрения студента – овладение системным педагогическим знанием как средством осмысления и решения разнообразных педагогических проблем.

Процесс экспериментально-аналитического обучения педагогике предполагает опору на систему принципов:

1. Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе обучения педагогике;

2. *Дополнительности познавательной и практической педагогической деятельности как условия реализации механизма саморазвития студента* в процессе преподавания/изучения педагогики;

3. *Адекватности процесса обучения педагогике культурному, научному, социальному, личностному контексту* (культуро-, науко-, социо-, субъекто-сообразности);

4. *«Внутрисистемной ресурсности»* как минимизации временных и энергетических затрат преподавателя и студента в процессе преподавания/изучения педагогики; *высокой адаптивности* как к логике традиционной, так и уровневой модели подготовки кадров для отрасли образования.

С точки зрения деятельности студента, изучающего педагогику, предполагается следование совокупности принципов:

1. *Ориентации на ключевые педагогические закономерности как способ усиления практической направленности процесса овладения предметом.*

2. *Антропоцентризма.*

3. *Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики.*

Реализация данных принципов предполагает изменение содержательно-организационной стороны преподавания педагогики и позволяет максимально учитывать особенности процесса изучения педагогики как науки гуманитарной, практикоориентированной, подготовить будущего педагога к эффективному взаимодействию с воспитанником на основе реализации идей гуманизма.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике в вузе осуществляется поэтапно с учетом *основных личностно-образовательных потребностей студентов* разных курсов; выделены этапы:

1) ориентационный;

2) отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога;

3) отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности;

4) отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности.

Элементами содержания экспериментально-аналитического курса педагогики являются последовательно включаемые в образовательный процесс:

1) гуманистические ценности как сквозная составляющая, ведущая идея, пронизывающая и объединяющая информационно-операционную составляющую содержания экспериментально-аналитического курса педагогики;

2) опыт студента: личностный как впечатления об изучаемом феномене и педагогический как осознанная педагогическая проблема;

3) умения творческой познавательной деятельности (формулировать проблему, выдвигать гипотезы; находить информацию из разных источников, включая научные и художественные тексты, символично-графическую и образную

формы ее хранения, Интернет и непосредственное общение с носителем информации; анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, систематизировать; оформлять и публично предъявлять полученные знания);

4) теоретические понятия, базовые категории – соответствующее уровню развития педагогики как научной дисциплины системное обобщенное знание, определяющее наиболее обобщенные способы решения педагогических задач;

5) умения педагогической деятельности:

а) обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную (перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, мажорные, культурно-речевые, техники речи, управления собой, мимических, пластических, управленческие, организаторские, целеполагания, прогностические, аналитические);

б) обеспечивающие инверсию, обратный переход от практики к обобщению, выдвижение и проверку гипотез, выявление тенденций и закономерностей конкретного педагогического процесса (диагностические, гностические);

б) проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности, опирающийся на изученные закономерности и создающий основу для следующего перехода к теоретическому педагогическому знанию;

7) рефлексивные и «самопознавательные» умения, создающие основу интеграции знаний о педагогическом процессе и о себе в роли субъекта данного процесса, способствующие проблематизации имеющегося опыта, стимулирующие таким образом последующее обращение к теории (системному знанию).

8) информация о социальном контексте: особенности социальной ситуации, социальный заказ, приоритеты развития системы образования, передовой опыт;

9) культурный контекст: информация, позволяющая соотнести опыт студента (и как привычки и традиции, и как обогащенные теоретическим знанием профессиональные умения) с многообразием педагогических систем, существовавших на протяжении истории человечества и существующих в настоящий момент в странах мира;

10) этический (нормативный) контекст педагогической деятельности: знания о нормах профессионального поведения, требованиях к личности учителя, позволяющие сформировать собственное педагогическое кредо.

Обозначенные элементы содержания экспериментально-аналитического курса педагогики взаимосвязаны, являются условием формирования друг друга в процессе обучения педагогике, составляют комплекс содержательных единиц каждого учебного модуля (раздела учебной программы).

Отбор и структурирование содержания экспериментально-аналитического курса педагогики осуществляется в соответствии с принципами:

– полноты и взаимосвязанности элементов научно-педагогического знания;

- соответствия содержания учебного курса актуальному состоянию науки;
- доминантности разных подходов к научно-педагогическому знанию на разных этапах экспериментально-аналитического курса педагогики.

Роль различных видов деятельности в ходе экспериментально-аналитического изучения педагогики субъектами данного процесса



Рис. 9. Роль различных видов деятельности в ходе экспериментально-аналитического изучения педагогики субъектами данного процесса

Реализация экспериментально-аналитической модели обучения педагогике предполагает использование механизма поэтапного взаимопроникновения познавательной и практической педагогической деятельности как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности (рис. 9), которая предполагает опору на такие виды познавательной деятельности как квази-исследовательская; учебно-исследовательская; рефлексивная как основа самопознания; самообразование; а также на такие виды практической педагогической деятельности как: предыдущая обыденная жизнедеятельность;

учебно-игровая (квази-профессиональная); учебно-профессиональная; профессионально-исследовательская; самосовершенствование.

Наряду с обозначенными видами деятельности, являющимися значимыми при реализации экспериментально-аналитической модели обучения педагогике, как дополнительные используются следующие виды познавательной и практической педагогической деятельности: познавательная (эвристическая); учебно-познавательная (воспроизводящая); научно-исследовательская; профессиональная; профессиональная (инновационная); досуговая (внеучебная, общественно-полезная); естественное повседневное взаимодействие с людьми; предыдущая профессиональная деятельность.

Каждый из видов деятельности развивается от курса к курсу в процессе обучения в вузе (рис. 9), от одного периода к другому в процессе реализации карьеры педагога – как с точки зрения содержания (усложнение вследствие систематизации), так и методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов).

Механизм взаимоперехода «теория-практика» и «практика-теория» отрабатывается в результате использования следующих «шагов» алгоритмического цикла (рис. 10):

1) ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (знает ли студент себя, свой индивидуальный стиль учения, уровень сформированности педагогических способностей, возможный профессиональный стиль);

2) актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу;

3) поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса практических педагогических проблем;

4) применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса;

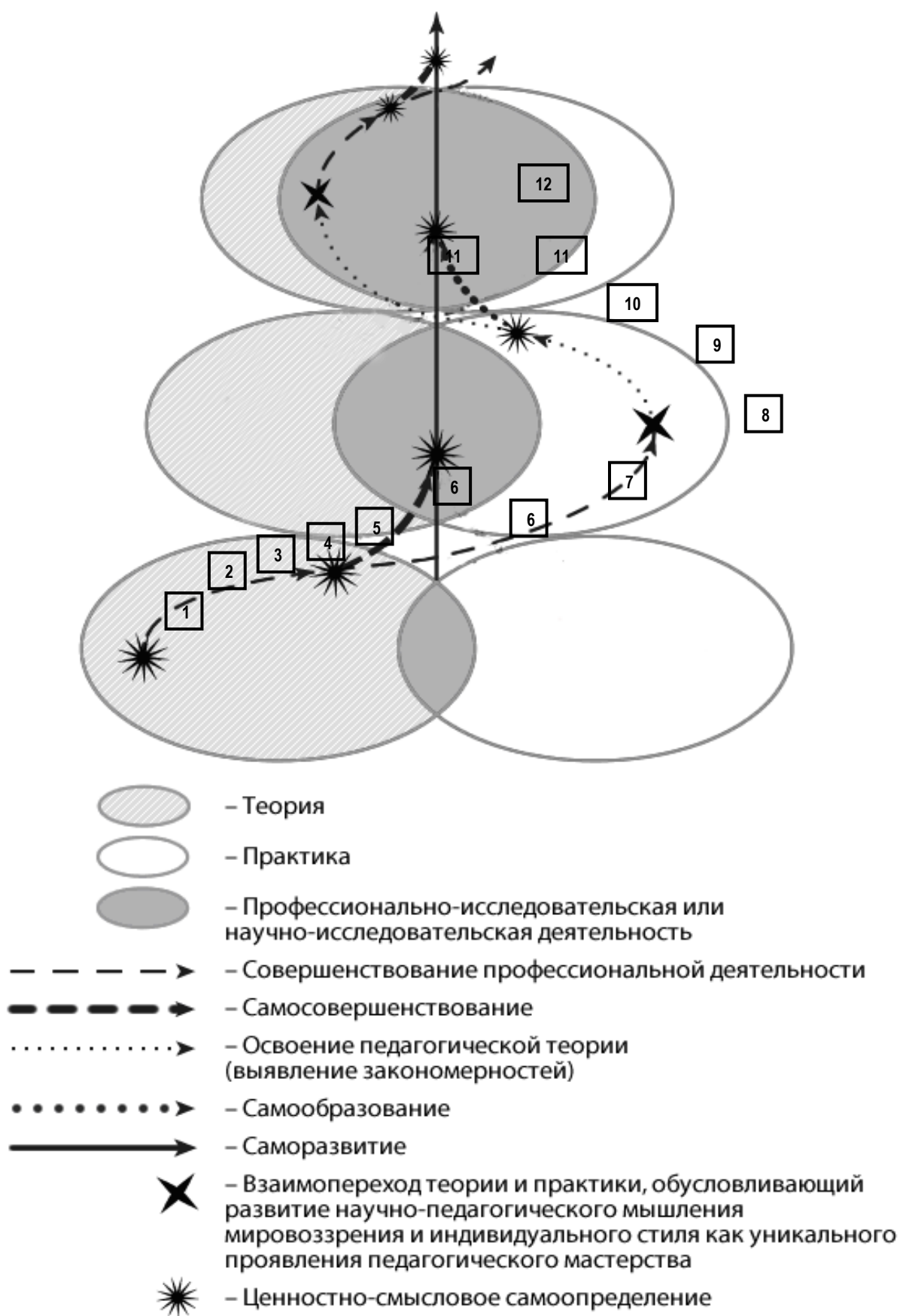


Рис. 10. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогики (алгоритмический цикл)

5) выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования;

6) совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (возможно, сначала в игровой, а затем в реальной ситуации);

7) осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях;

8) выявление возникших проблем;

9) определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловое самоопределением (10), переходом к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

Профессионально-исследовательская деятельность (рис. 10) формируется на завершающем четвертом этапе экспериментально-аналитического обучения педагогике в результате интеграции познавательной и практической педагогической деятельности, где последняя выступает стимулирующим фактором *самообразования и самосовершенствования* субъекта, поскольку сущность *профессионально-исследовательской* деятельности заключается в рассмотрении профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации, использования новых коммуникативных и организационно-деятельностных технологий для эффективного решения возникшей практической проблемы. *Профессионально-исследовательская деятельность* реализуется педагогами, выступающими инициаторами, носителями инновационных идей разного масштаба.

Освоение алгоритма профессионально-исследовательской деятельности в ходе стажерской практики является показателем сформированности механизма взаимоперехода теория-практика, практика-теория и, соответственно, успешности реализации *механизма поэтапного взаимопроникновения* познавательной и практической педагогической деятельности как дополнительных в работе современного педагога – саморазвивающейся личности.

Развитие познавательной деятельности от квази-исследовательской к учебно-исследовательской и самообразованию, а практической – от предыдущей обыденной жизнедеятельности и учебно-игровой через учебно-профессиональную к профессиональной исследовательской и саморазвитию, обеспечивает достижение ожидаемого результата каждого этапа экспериментально-аналитического обучения педагогике и, следовательно, позволяет вести речь о *механизме поэтапного взаимопроникновения* познавательной и практической педагогической деятельности как дополнительных.

Результатом экспериментально-аналитического обучения педагогике является **отработанный механизм взаимоперехода теория-практика, практика-теория**, проявляющийся, с одной стороны, через *компетентное* решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе *профессионально-исследовательской деятельности*, а с другой – как *умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое* знание и затем творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения, совершенствуя для этого свои профессиональные умения и педагогическое мировоззрение, что обеспечивает **саморазвитие педагога** (рис. 3), и *проявляется* через:

– развивающееся *педагогическое мировоззрение*, для которого характерны реализуемые в деятельности положительные отношение к педагогике; ответственное отношение к ее изучению; отношение к детям с позиции уважения, осознанность собственной позиции по различным вопросам образования; готовность к философскому осмыслению проблем образования; оптимистическое отношение к себе в роли педагога;

– развивающееся *теоретическое педагогическое мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями; сформированность черт научного стиля мышления: системность, детерминизм, вероятностность, конкретность, аналитичность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность;

– развивающийся *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений (умение применить теорию на практике) – рефлексивных, диагностических, прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских, аналитических, саморегуляции («практика из теории») – в их индивидуальном воплощении;

– саморазвитие студента как педагога: самоопределение, самообразование, самосовершенствование в реализуемой профессионально-исследовательской деятельности.

Экспериментально-аналитическое обучение педагогике предполагает поэтапное достижение заявленной цели и ожидаемых результатов.

Модель экспериментально-аналитического обучения педагогике

| Элемент педагогической системы | Преподавание (деятельность преподавателя) | Изучение (деятельность студента) |
|--------------------------------|---|---|
| Цель | Создание условий для становления в процессе изучения педагогики антропоориентированного субъекта педагогического процесса, умеющего самостоятельно формировать (в том числе, на основе анализа практики) обобщенное индивидуализированное (личное) педагогическое знание и творчески применять (экспериментально проверять) его сообразно ситуации предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником), обеспечивая эффективность педагогической деятельности и профессионально-личностное саморазвитие. | Овладение развивающимся личностным системным педагогическим знанием как средством осмысления и решения с позиций гуманизма бесконечно разнообразных практических педагогических проблем (задач). |
| Принципы | <ul style="list-style-type: none"> • Многократного вариативного взаимоперехода педагогической теории и педагогической практики в процессе преподавания педагогики. • Дополнительности познавательной и практической педагогической деятельности как условия реализации механизма саморазвития студента в процессе преподавания/изучения педагогики. • Адекватности процесса преподавания педагогики культурному, научному, социальному, личностному контексту. • Внутрисистемной ресурсности. | <ul style="list-style-type: none"> • Ориентации процесса изучения педагогики на ключевые педагогические закономерности как способ усиления его практической направленности. • Антропоцентризма. • Самоопределения и активности в процессе изучения педагогики. |
| Содержание | Базовые категории педагогики (с учетом вариативности протекания педагогического процесса в разных педагогических системах), педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), базовые (нормативные) педагогические умения, умения творческой познавательной деятельности, рефлексивные умения. | Личный педагогический и жизненный опыт, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач. |

| Элемент педагогической системы | Преподавание (деятельность преподавателя) | Изучение (деятельность студента) |
|--------------------------------|--|--|
| Форма | Формы <i>проблемного</i> (проблемные лекция, семинар), <i>интерактивного</i> (практикум, мозговой штурм), <i>контекстного</i> (ролевая, деловая игра, анализ кейсов – фрагментов педагогического процесса – реального или в записи), <i>рефлексивного</i> (практикум, индивидуальные задания рефлексивного характера) <i>обучения, микроисследования..</i> | Аудиторные занятия под руководством преподавателя, самостоятельная работа познавательного характера, взаимообучение, самостоятельная практическая педагогическая деятельность, ее само- и взаимонализ . |
| Методы | Квази-исследование: анализ фактов и эмпирическое обобщение, создание теоретической модели и ее проверка; проблемное изложение, игровое моделирование и анализ педагогической ситуации; сравнение эмпирических и научных данных. | Дискуссия, активное слушание, анализ педагогической литературы (периодические, популярные, научные, учебные издания); «кодирование» (представление педагогического понятия через текст, образ, символ, модель), анализ реальных или зафиксированных в методических и художественных текстах, в видеозаписи педагогических феноменов; рефлексия и анализ собственного жизненного и педагогического опыта; моделирование и проектирование собственной педагогической деятельности. |
| Средства | Программа и методические рекомендации для преподавателя по организации разных видов познавательной и практической педагогической деятельности студентов в их взаимосвязи и развитии. | Пакет материалов, включающий: усложняющиеся задания для самопознания (изучение педагогических способностей), оценки и самооценки собственного педагогического мастерства; изучения интересующих студента теоретических педагогических проблем; тексты и задания для применения знаний при анализе интерпретации, прогнозирования фрагментов педагогического процесса; микроисследований; заданий рефлексивного характера; заданий на алгоритмизацию собственного опыта решения педагогических проблем. |

| Элемент педагогической системы | Преподавание (деятельность преподавателя) | Изучение (деятельность студента) |
|---|--|--|
| Характер взаимоотношений | Личностно-деловой: стимулирование познавательного интереса, консультирование по учебным и практическим педагогическим проблемам, поддержка любых учебных инициатив и <i>практических</i> педагогических профессиональных проб студентов. | Личностно-деловой: обращение к преподавателю как к помощнику, «члену команды», эксперту, «утешителю». |
| Функции, преподавателя и задачи студентов | Разработка вариативной программы изучения педагогики студентом, вариативной системы контроля результата изучения педагогики студентами. | Анализ предыдущего жизненного опыта как педагогического; самообразование, самосовершенствование для более эффективного решения возникающих педагогических задач, становление и рефлексия в процессе изучения педагогики собственного педагогического мировоззрения, мышления, стиля. |
| Результат | Отработанный <i>механизм взаимоперехода теория – практика, практика – теория</i> , проявляющийся с одной стороны через <i>компетентное</i> решение (в интересах ребенка) профессиональных задач в ходе <i>профессионально-исследовательской деятельности</i> , а с другой – как <i>умение самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание</i> и затем компетентно творчески применять его сообразно ситуации предметной деятельности и общения, совершенствуя для этого свои профессиональные умения и педагогическое мировоззрение, <i>что</i> обеспечивает <i>саморазвитие</i> студента как педагога и <i>проявляется</i> через развивающееся <i>педагогическое мировоззрение</i> , развивающееся <i>теоретическое педагогическое мышление</i> педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики») и сформированность черт научного стиля мышления; развивающийся <i>индивидуальный педагогический стиль</i> , предполагающий проявление обобщенных педагогических умений («практика из теории») в их индивидуальном воплощении. | |

2.3 Экспериментально-аналитическое обучение педагогике в педагогическом вузе как эффективная педагогическая технология

Экспериментальная проверка модели экспериментально-аналитического обучения педагогике в педагогическом вузе проводилась с учетом влияний социального и научного контекста.

Это позволило органично включить её в процесс совершенствования качества педагогического образования: от разработки концепции и модели экспериментально-аналитического обучения педагогике и проверки элементов модели в условиях локального эксперимента (1992 – 1995 гг.) и создания целостной модели экспериментально-аналитического обучения педагогике и её коррекции в условиях локального эксперимента (1996 – 2000 гг.) к осмыслению методологических основ обучения педагогике как учебной дисциплины (2000 – 2006 гг.), последующей проверке эффективности модели в условиях моноуровневой и двухуровневой подготовки педагогов (2002 – 2007 гг.), а также к распространению результатов исследования и выявлению организационно-психологических и социально-педагогических условий применения технологии экспериментально-аналитического обучения педагогике (2005 – 2008 гг.).

Органичное «встраивание» исследования в контекст процесса обучения педагогике в вузе проявилось в том, что опытно-экспериментальная работа представляла собой чередование научно-исследовательской (первый, третий, четвертый этапы) и профессионально-исследовательской деятельности (второй и пятый этапы); позволила объединить в рамках одной исследовательской программы фундаментальное исследование, ряд прикладных исследований и разработок.

Для проведения многоуровневого исследования потребовалось создание системы диагностических материалов, ориентированных на последовательное достижение цели этапов опытно-экспериментальной работы.

Комплекс методов обеспечивал результативность опытно-экспериментальной работы благодаря диалектическому единству теоретических и эмпирических методов исследования; на разных этапах ведущая роль принадлежала то теоретическим, то эмпирическим методам исходя из решаемой исследовательской задачи.

В итоге обоснована специфика экспериментально-аналитической *технологии обучения педагогике* как двустороннего процесса преподавания и изучения педагогике, опирающегося на многократные вариативные переходы «теория-практика» и «практика-теория», возможные благодаря использованию многообразия видов познавательной и практической педагогической деятельности, интегрирующих в процессе обучения педагогике в профессионально-исследовательскую деятельность, освоенную студентом, как это и отражено на рис. 3.

Методологическими основами экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике стали:

а) методологические основы *конструирования* экспериментально-аналитической *технологии* обучения студентов педагогике, *реализующие принципы*:

– зависимости содержания, логики и методики преподавания педагогике от этапа развития педагогике как научной дисциплины и существующих подходов к научно-педагогическому знанию (наукоориентированный, социоориентированный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический);

– *дополнительности* познавательной и профессионально-педагогической деятельности в процессе преподавания педагогике и их поэтапной *интеграции*;

– зависимости характера целостного процесса обучения от уровня зрелости личности обучающегося, его индивидуальных (тип восприятия, стиль учения) и возрастных особенностей;

– этапности перехода студента под руководством преподавателя к самообразованию в области педагогике и саморазвитию как субъекта образовательной деятельности;

б) методологические основы *реализации* экспериментально-аналитической *технологии* обучения педагогике в образовательной практике, которые ориентированы на идеи:

– «встроенности» процесса преподавания педагогике в педагогическом вузе в социальный и научный контекст;

– диалектического единства процессов *технологизации* обучения в вузе и *саморазвития* личности студента-будущего специалиста в *избыточной и многовариантной* гуманитарной образовательной среде вуза.

Технология экспериментально-аналитического обучения педагогике имеет *четыре этапа*: 1) ориентационный; 2) отработки взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория» в процессе освоения базовых компетентностей педагога; 3) отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; 4) отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогике в практической педагогической деятельности.

Исходя из особенностей исследования содержание экспериментально-аналитического обучения педагогике

– отбиралось в соответствии с государственным стандартом по педагогике для педагогических вузов и обогащалось с учётом всех компонентов структуры экспериментально-аналитического преподавания педагогике;

– логика конструирования содержания курса педагогике корректировалась с учетом *цели этапов* экспериментально-аналитического преподавания педагогике и включала на каждом из этапов от одного до шести содержательно-

организационных модулей программы (макро-циклов взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика»), освоение которого осуществлялось по алгоритму, включающему 12 «шагов» предполагающих:

– ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (1); актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу (2); поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным – теоретическим (3); применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса, проектирования более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса (4); выявление пробелов в имеющихся знаниях (ценностно-смысловое самоопределение), восполнение их путем самостоятельной работы под руководством преподавателя и самообразования (5); совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (6); осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях (8); выявление возникших проблем (8); определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса (9) последующее ценностно-смысловое самоопределение (10), переход к самообразованию (11) и саморазвитию (12).

Наименьшие отличия в реализации экспериментально-аналитического обучения педагогике в условиях различных образовательных стандартов наблюдаются *на первом* «ориентационном» этапе. Этап включает один макро-цикл – содержательно-организационный модуль программы. Обязательными элементами содержания на «ориентационном» этапе выступают: обращение к собственным представлениям студентов об «идеальном» педагоге, выполнение творческого задания в микрогруппах по созданию *модели педагогического мастерства* (в ходе проблемной лекции); проведение микроисследования для расширения поля эмпирических данных как условия создания *модели* понятия («авторитет педагога»); задания на самопознание при помощи диагностических методик по изучению комплекса педагогических способностей; погружение в культурный контекст («Галерея портретов великих педагогов», «Художественная литература об Учителе»).

Наибольшие изменения в реализации экспериментально-аналитического обучения педагогике в условиях реализации разных образовательных стандартов педагогического образования можно отметить *на втором этапе – отработки взаимоперехода теория-практика, практика-теория в ходе освоения базовых компетенций педагога* (2–3 курс). Особую роль для формирования умения (как основы навыка) осуществления взаимопереходов теория-практика, практика-теория играет *количество* таких макро-циклов – взаимопереходов, которые не

только объединены содержательно (направлены на освоение определенной отрасли педагогики как науки, например «Теория воспитания» или «Теория обучения»), но и непременно завершаются производственной практикой (учебно-профессиональная деятельность).

Отсутствие учебно-профессиональной деятельности в конце цикла может компенсироваться использованием учебно-игровой деятельности для моделирования эквивалента личного опыта студента. Большое значение при этом приобретают *микро-циклы* взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория», опирающиеся на сочетания тех или иных видов познавательной и практической педагогической деятельности.

В условиях отсутствия учебно-профессиональной деятельности изучение многих тем происходит в рамках познавательной деятельности, когда практическая педагогическая деятельность описывается или представлена в видеозаписи. Закономерность становится критерием для анализа практической деятельности или описываемый в тексте факт становится условием выявления закономерности.

Так, при изучении тем «Принципы воспитания», «Педагогическая система и ее функционирование» происходит опора на учебно-познавательную (воспроизводящую) деятельность и кейс, включающий художественный текст, в котором *описан фрагмент педагогического процесса* (профессиональная или профессиональная/инновационная *деятельность*, или же естественное повседневное взаимодействие с людьми).

Таким образом, на этапе формирования теоретических понятий происходит опора, в основном, на познавательную деятельность; отработка взаимоперехода «теория-практика», «практика-теория» осуществляется за счет микро-циклов. При этом, обогащаются большинство элементов содержания экспериментально-аналитического преподавания педагогики. Исключения составляют умения педагогической деятельности, обеспечивающие перевод проектируемой педагогической деятельности в реальную, осуществленную и проектируемый/реальный (новый) опыт собственной педагогической деятельности, хотя и формируются отдельные профессионально значимые умения.

В сочетании с познавательной используется квази-профессиональная (учебно-игровая) деятельность: занятия по темам «Профессиональная задача. Виды и типы профессиональных задач. Алгоритм решения профессиональной задачи», «Работа с трудными подростками. Технология педагогической поддержки», «Формы и технологии взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса».

Возможность в ходе обучения педагогике осуществить 3 или 2 макроцикла взаимопереходов «практика- теория», «теория-практика» создают больше возможностей для формирования не только умения, но и *навыка* осуществлять

данную ключевую процедуру на разном содержании, с использованием разных видов познавательной и практической педагогической деятельности.

Вместе с тем, организация одного макро-цикла также обеспечивает освоение системных педагогических знаний как условия анализа и интерпретации личного жизненного и педагогического опыта, проектирования и конструирования реального педагогического процесса (профессиональные пробы); уточняются и, корректируются представления о себе как педагоге, что является ожидаемым результатом освоения второго этапа экспериментально-аналитического обучения педагогики.

Третий этап экспериментально-аналитического обучения педагогике – отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности. Он нацелен на освоение различных (частных) областей педагогического знания как способ проверки, конкретизации и систематизации педагогических закономерностей, рефлексия педагогического мировоззрения, стиля деятельности и общения с детьми.

Производственная практика в школе, в ходе которой студент работает в качестве учителя-предметника и классного руководителя, включает задания, охватывающие практически все элементы содержания экспериментально-аналитического обучения педагогике.

Перед выходом в школу, практиканту предлагается выполнить задание *рефлексивного* характера. Ответы на эти вопросы сравниваются в последующем с результатами рефлексии по итогам практики.

Познакомившись с классом, студенту необходимо составить *характеристику* класса, он определяет *проблемы* класса; продумывает *цель* воспитательной работы, задачи и *план* действий. Студенты включаются во *внеклассную работу*, проводят открытое внеклассное мероприятие (в данном контексте – любая форма внеклассной работы), проводят его *самоанализ* с опорой на предлагаемые схемы (например, в форме серии незаконченных предложений). Проводится также *микроследование* по одной из проблем дидактики или по проблемам, возникающим у учащихся в процессе обучения. В последнюю неделю практики проводятся мини-конференции по результатам исследований студентов, работавших в одной школе.

Студентов оценивают (в баллах: 0-1-2-3) учитель-предметник и классный руководитель при помощи *Карты оценки* уровня сформированности педагогических компетенций (на основе проявлений: быстро вошел в контакт с детьми, умеет привлекать внимание учащихся, умеет включать детей в целеполагание и т.п.); в *рефлексивной анкете* студенты могут высказать своё мнение, а также сравнивают количество баллов, полученных на первой (летней) практике и на учебно-методической по каждому из показателей, включенных в Карту.

Студенты описывают *алгоритм* собственного решения какой-либо типичной школьной ситуации (например, прозвенел звонок, а дети никак на это не реагируют, шумят) и пример удачной *импровизации*. Анализ преподавателем алгоритмов и импровизаций студентов курса по критериям: сохранение гуманистической позиции (отсутствие агрессии и манипулирования детьми), творчество, повышение эффективности педагогического процесса) позволяет студентам самостоятельно сопоставить уровень педагогической компетентности однокурсников и собственный, поставить *задачи саморазвития* на следующую практику (для обучающихся по программам, в которых предусмотрены две практики в школе). Таким образом, программа практики в полной мере ориентирована на решение цели этапа *отработки механизма саморазвития в практической педагогической деятельности*.

Программа бакалавриата (4 года обучения) позволяет реализовать цели только трёх этапов экспериментально-аналитического обучения педагогике.

Цель четвертого этапа экспериментально-аналитического обучения педагогике – отработка комплексного умения *осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность*. Она достигается только при условии включения в учебный план подготовки педагога двух практик на базе образовательной организации, проводимых с значительным временным интервалом (4-6 месяцев), что необходимо для рефлексии опыта (это возможно при условии 5 лет обучения в вузе).

Этап ориентирован на формирование готовности студента *выявлять* педагогические проблемы, исходя из анализа особенностей учащихся (воспитанников); *проектировать педагогический процесс*, используя самостоятельно пополняемые теоретические знания для уточнения сущности выявленной проблемы; *осуществлять педагогическую деятельность*, демонстрируя гуманистическую профессиональную позицию и педагогическую технику; *анализировать* результаты исходя из поставленных целей; оценивать и корректировать собственную деятельность и общение с учащимися.

Таким образом, было выявлено, что экспериментально-аналитическое обучение педагогике как образовательная технология может быть адаптирована к различным стандартам педагогического образования в вузе.

На этапе создания целостной модели экспериментально-аналитического обучения педагогике и ее коррекции в условиях локального эксперимента (1996 – 2000 гг.) была доказана эффективность экспериментально-аналитической модели обучения педагогике для *формирования механизма взаимоперехода теория-практика*. Анализ учебных результатов 63 студентов, обучавшихся в логике данной модели в течение пяти лет, показал, что по количеству отметок «хор.» и «отл.» результаты соответствуют традиционным, но по критериям: осмыслен-

ность, вариативность, личностная значимость педагогических знаний результаты существенно выше (три среза знаний в течение 5 лет, к оценке каждый раз привлекались не менее трех экспертов).

Анализ компетенций с опорой на познавательную деятельность (срез остаточных знаний) подтвердил, что у *всех студентов качество ответа, предполагающего анализ практики (текста с описанием фрагмента педагогического процесса) с использованием теоретических знаний или сохранилось неизменным, или улучшилось к концу периода обучения в вузе.* Анализ компетенций с опорой на практическую педагогическую деятельность («исследовательский вопрос») показал, что 81% студентов успешно применяют теоретические знания для анализа и проектирования эффективной педагогической деятельности (результаты ГАК).

Сформированность профессиональных ценностей как регулятива профессионального выбора подтвердило исследование карьеры выпускников 1998 г.: опрошено 50 испытуемых (79%), из них через полтора года после выпуска (в 2000 г.) 70% работали в образовательных учреждениях среднего, среднего специального, высшего образования.

На этапе проверки *эффективности реализации модели в условиях моноуровневой и двухуровневой подготовки педагогов (2002–2009 гг.)* результаты диагностических исследований показали следующее. В исследовании 2008/2009 уч. года выборку составило: 44 студента четвертого курса (специалитет), обучавшихся на факультетах филологическом (24 человека, экспериментальная группа) и историческом (20 человек, контрольная группа), а также 43 студента четвертого курса (бакалавриат), обучавшихся на факультетах математическом (19 человек, экспериментальная группа) и экономики и информатики (24 человека, контрольная группа). Результаты диагностических срезов, проведенных в 2009 г., показали, что по стандартным тестам кафедры педагогики студенты всех факультетов (в контрольных и экспериментальных выборках в равной мере) продемонстрировали хороший и достаточный уровень знаний по педагогике (50 – 100% верных ответов); средний балл составил 59%, что совпадает с результатами внешней экспертизы, проведенной в ходе аттестации вуза по тестам Росаккредитования.

Сформированность педагогической компетентности как умения *применить теорию для эффективного решения профессиональных задач* или переход «теория-практика» оценивалась по результатам «гуманитарного теста», сочетающего задания на «узнавание» правильного ответа и задания на *применение теории для анализа фрагментов педагогического процесса (кейсов), его проектирования* и др. (средствами познавательной деятельности), а также путем оценивания описанной студентом собственной лучшей педагогической *импровизации*

(переход «теория-практика» в реальной ситуации профессионально-педагогической деятельности).

На высоком и хорошем уровне выполнен «гуманитарный тест» у 29% студентов из экспериментальных и у 20% студентов из контрольных групп; достаточный уровень выполнения теста продемонстрировали 31% и 12,5% студентов экспериментальных и контрольных групп соответственно.

Как соответствующие совокупности *критериев* «эффективность», «нестандартность», «сохранение гуманистической позиции» оценены педагогические *импровизации*, возникшие в ходе практики у 56% студентов экспериментальных и 17% студентов контрольных групп. Количество «импровизаций», *свидетельствующих о педагогической компетентности* (сформированности перехода «теория-практика») в экспериментальных группах специалитета примерно в 4 раза больше, чем в контрольных (67% и 15% соответственно), а в экспериментальных группах бакалавриата – примерно в 2 раза больше, чем в аналогичных контрольных группах (45 и 20% соответственно). Полученные данные свидетельствуют об эффективности для формирования педагогических компетенций экспериментально-аналитической технологии обучения педагогике, включающей большее количество макро-циклов переходов «теория-практика» и «практика-теория».

В экспериментальных группах, в которых учебным планом предусматривалось не менее трех производственных (педагогических) практик, зафиксировано более интенсивное формирование компонентов педагогического мастерства, *проявляющегося в ходе педагогических практик*: динамика в среднем на 0,06 балла от воспитательной (летней) к учебно-методической и на 0,1 балла – от учебно-методической к стажерской практике в экспериментальных группах, тогда как в контрольных группах – в среднем на 0,04 балла от воспитательной (летней) к учебно-методической и на 0,06 балла – от учебно-методической к стажерской практике. В группах, обучавшихся по программам бакалавриата (один профиль образования) в условиях организации только одной (учебно-методической) практики зафиксировать динамику оказалось объективно невозможно.

Переход «практика-теория» отслеживался на основе анализа «*алгоритмов*» студентов по совокупности *критериев* «нестандартность», «соответствие признакам алгоритма»; сформированность умения алгоритмизировать лучший опыт продемонстрировали в среднем 55% студентов из экспериментальных и 23% студентов из контрольных групп. В совокупности с оценкой качества выполнения задания к стажёрской практике студентов: выстроить учебно-профессиональную деятельность на основе диагностических данных с привнесением в практическую деятельность необходимых инновационных изменений, эти данные свидетельствуют о сформированности у студентов экспериментальных групп профессионально-исследовательской деятельности.

В процессе обучения в вузе объективно увеличивается количество студентов, «активно реализующих свои способности к саморазвитию». Так, по результатам исследований 2007-2009 гг., *активно реализуют свои возможности в саморазвитии* (Т.И. Шамова) в среднем 71% первокурсников и 75% выпускников ПГПУ. Вместе с тем, анализ межгрупповых различий выраженности показателей успешности выполнения теста по педагогике и уровня саморазвития студентов (t-критерий Стьюдента) и анализ связей показателей выраженности успешности выполнения теста по педагогике и уровня саморазвития (корреляционный анализ по Пирсону) показали, что в *экспериментальных* группах выявлена связь «уровень саморазвития – успешность выполнения теста»; студенты экспериментальных групп, сохраняя достаточно высокий уровень саморазвития, в целом, лучше справились с тестом по педагогике. Это свидетельствует о стимулировании саморазвития студентов в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике.

Таким образом, лучшие результаты отмечены в группах, занимавшихся по программам, предполагавшим большее количество практик и возможности организовать несколько макро-циклов взаимопереходов «теория-практика» и «практика-теория».

Технологичность экспериментально-аналитического обучения педагогике обеспечивается также соблюдением *организационно-психологических, содержательно-методических и социально-педагогических условий*.

Организационно-психологические условия включают: стимулирование комплекса профессионально-личностных характеристик преподавателя педагогики, в частности – постоянное обращение к практическому опыту, включая опыт, поведение, примеры студентов, для получения системного обобщенного знания; рефлексии собственного опыта преподавателя; системная интеграция сотрудников кафедры: в инновационные процессы, происходящие в отрасли образования региона.

Содержательно-методические условия – создание и совершенствование пакета методических материалов, обеспечивающих динамику элементов процесса экспериментально-аналитического обучения педагогике: формирование системных лично значимых педагогических знаний; применение знаний для анализа и проектирования; осуществление «обратного» перехода от практики к обобщению; стимулирование рефлексии и саморазвития; организацию самоконтроля и контроля результативности педагогической подготовки;

К необходимым и достаточным *социально-педагогическим условиям* применения экспериментально-аналитической технологии обучения педагогики относятся: а) система внеучебной работы кафедры педагогики; б) система сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края.

Система общеуниверситетских внеучебных мероприятий по педагогике складывается путём распространения лучшей практики внеучебной работы на факультетах и представляет собой цикл из шести мероприятий: конкурсов, фестиваля, олимпиады, конференции, а именно: Фестиваля мини-спектаклей первокурсников «Моё педагогическое кредо», конкурса творческих работ студентов-второкурсников «Грани таланта», конкурса педагогического мастерства вожатых «Летний фейерверк» (третий курс), педагогического тура конкурса «Лучший студент» (второй – четвертый курс), Олимпиады по педагогике (обычно – старшие курсы), научно-практической конференции по педагогике (<http://pedagog.pspu.ru/extra>). Каждое мероприятие как элемент целостной системы решает определённую цель, содержательно скоординировано с программой по педагогике, ориентировано на определённый ожидаемый результат в логике экспериментально-аналитического преподавания педагогики.

Необходимость привлечения к процессу обучения педагогике внеучебной деятельности обусловлена тем, что она существенно обогащает данный процесс такими видами практической деятельности, как культурно-досуговая, профессиональная педагогическая и предыдущий опыт педагогической деятельности. Во внеучебной работе актуализируются виды познавательной и практической педагогической деятельности, обладающие большими возможностями для проявления эмоций, творчества, рефлексии, а также обеспечивающие целостность и систематичность процессов образования и самообразования. *Достаточность* – возможностью привлечь к данной работе каждого студента и сохранить при этом свободу самоопределения как для студента, так и преподавателя; основными мотивами включения в деятельность выступают интерес и желание проявить себя, отстоять честь факультета.

Система сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования *необходима* при реализации экспериментально-аналитической модели обучения педагогике, так как позволяет актуализировать возможности новых видов практической педагогической деятельности и осуществляется не столько для иллюстрации педагогической теории и отработки профессиональных умений (традиционная «учебная» модель преподавания педагогики), сколько нацелено на решение таких задач, как

- расширение эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента;
- снятие психологического барьера к педагогической деятельности,
- формирование эмоционально положительного отношения к педагогической деятельности и изучению педагогики;
- создание условий для последовательного решения задач экспериментально-аналитического преподавания педагогики: отработка взаимоперехода

теория-практика, практика-теория в процессе освоения базовых компетенций педагога; отработка механизма саморазвития в практической педагогической деятельности; формирование умений профессионально-исследовательской деятельности, предполагающей освоение педагогической теории для решения проблем практической деятельности.

От этапа к этапу экспериментально-аналитического обучения педагогике роль сотрудничества с образовательными учреждениями и работниками системы образования меняется: от фактора снятия психологического барьера к педагогической деятельности и расширения эмпирической базы для формирования системного обобщенного личностного знания студента до условия для формирования ключевых педагогических компетенций, в частности значимого для реализации концепции экспериментально-аналитического обучения педагогике перехода практика-теория.

Достаточность сложившейся системы сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края определяется гарантированным достижением планируемых результатов при соблюдении данных условий.

Таким образом, две взаимодополняющие системы: внеучебной работы кафедры педагогики и сотрудничества кафедры с образовательными учреждениями города и края – выступают необходимыми и достаточными условиями применения экспериментально-аналитической модели в деятельности преподавателя педагогики педагогического вуза, позволяют актуализировать значимые для экспериментально-аналитического преподавания педагогики виды познавательной и, особенно, практической педагогической деятельности.

В период 2009-2018 гг. описанная технология реализовывалась в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете в режиме функционирования, обеспечивая обозначенные результаты.

Проведенная работа открыла возможности для разработки теоретических основ моделирования экспериментально-аналитического обучения педагогике в условиях заочной формы и дистанционного обучения, в процессе послевузовского внутрифирменного повышения квалификации и др.

ГЛАВА 3.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

3.1. Особенности обучения педагогике студентов-заочников

Дистанционное обучение – это форма образования, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием информационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студента. Заочное обучение предполагает очные встречи преподавателя и студентов, локализованные по времени в период сессии.

Вместе с тем, возможны ситуации (например, пандемия 2020-2022 гг.), когда дистанционные формы обучения становятся единственно возможной альтернативой при организации образовательного процесса.

В табл. 4 приведены характеристики дистанционного обучения и дистанционных форм обучения студентов-заочников с тем, чтобы доказать преимущества организации именно дистанционных форм обучения для студентов-заочников в целях формирования их педагогической компетентности.

Традиционное взаимодействие «преподаватель-студент» меняется с появлением дистанционных форм обучения. Преподаватели и студенты общаются между собой с помощью технических средств.

Мы считаем¹, что наиболее эффективной будет синтетическая система обучения студентов заочников, в рамках которой существуют следующие формы дистанционного обучения:

– *контактная форма обучения* в группе совместно с преподавателем в период сессий либо с помощью интерактивных информационно-коммуникационных технологий в межсессионный период;

– *тьюторское сопровождение (форма)* в виде самостоятельной учебной деятельности студента в период сессий с возможной консультативной помощью педагога студентам;

– *коучинговая форма обучения* реализуется в ходе выполнения учебно-научных исследований и творческих проектов вместе с другими членами группы в период сессии либо вместе с коллегами – в межсессионный период;

– *корреспондентская форма обучения* реализуется в оф-лайн режиме с отсроченным результатом, как правило, в межсессионный период.

¹ Таринова Н.В. Формирование педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения: дисс. ... канд.пед. наук, 13.00.08 - Казань, 2018. – 201 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-studentov-zaochnikov-sredstvami-distantsionnykh>

**Сравнительная характеристика дистанционного обучения и системы
дистанционных форм обучения студентов-заочников**

| Аспект | Дистанционное обучение | Система дистанционных форм обучения студентов-заочников |
|---------------------------|--|---|
| Институциональный признак | Система замкнутая в рамках образовательной среды вуза | Система принципиально открытая |
| Целевая организация | Подготовка студента к выполнению определенных видов профессиональной деятельности | Подготовка профессионала как активного субъекта деятельности, самообразования, общественной жизни |
| Программные требования | Овладение обобщенными компетенциями, изложенными во ФГОС | Построение индивидуальной системы формирования педагогической компетентности |
| Структура | Структурировано извне педагогами вуза, учитывает профессиональный опыт, формальное и неформальное знание | Структурировано самим студентом в соответствии со структурой личности, учитывает профессиональный и личный опыт, формальное, неформальное и информальное знание |
| Опорное знание | Предметное теоретическое и практическое, межпредметное практико-ориентированное | Предметное, межпредметное и метапредметное знание с позиции развивающего обучения (В.В. Давыдов) |
| Отношение к практике | Из опыта выносятся и на практике реализуются конкретные знания | Построение практической деятельности на принципах теоретического знания (П.Я. Гальперин, Э.Б. Эльконин) |
| Рефлексия | Профессиональная ретроспективная | Профессиональная и личностная прогностическая, процессуальная и результативная |

Все указанные формы реализуются в дистанционном образовании, где создается специфическая образовательная среда с возможностью индивидуальной траектории профессионального обучения.

Интерактивные возможности указанной системы дистанционных форм обучения позволяют «наладить и стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных системах обучения»¹, позволяют сформировать ценностно-смысловые основы педагогического общения как инструмента формирования индивидуальной системы педагогической компетентности.

Для удаленного доступа системы дистанционных форм обучения студентов-заочников характерны:

- преобладание самостоятельной работы;
- отсутствие ограничения возраста студента (от 18 и старше);

¹ Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 110-114.

- социальное равноправие;
- одновременный охват большого количества обучаемых;
- отсутствие «привязки» к месту проживания;
- возможность обучения без отрыва от производства;
- возможность обучения для нетрудоспособных, инвалидов, военных.^{1,2}

Контактные подсистемы имеют ряд неоспоримых преимуществ, к которым относятся:

- прямой контакт преподаватель-студент в ходе сессий и наличие личного примера ведущих педагогов;
- возможность изложить базовую часть материала на установочных занятиях (доступность, учёт особенностей аудитории);
- возможность организовать технологии коллективного взаимодействия, реализовать проектные методы, имеющие высокий уровень личностного влияния;
- наличие условий для того, чтобы организовать самостоятельную работу с литературой, для самостоятельной рефлексии с использованием ресурсных центров вуза;
- имеется возможность применять знания на практике, включиться в реальный образовательно-воспитательный процесс в иных условиях, нежели в тех, в которых происходит повседневная трудовая деятельность заочников;
- возможность выполнения лабораторных работ, социально значимых проектов.

Введение указанной системы дистанционных форм обучения студентов-заочников встречает на пути реализации ряд барьеров, к которым могут быть отнесены:

- непостоянство обратной связи между преподавателем и студентом;
- ограничение возможности получения консультаций в течение всего учебного периода;
- трудность традиционной организации промежуточного контроля;
- преобладание репродуктивных методов контроля, которые не соответствуют современной образовательной парадигме;
- большая роль внешнего стимулирования мотивации учения (усиление желания продолжать учение во время пребывания студента в университете и снижение – в межсессионный период);
- пересылка печатных материалов по почте не всегда эффективна;

¹ Змеёв С.И. Технологии обучения взрослых: учеб. пособие для студентов высш. учеб заведений. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

² Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционного обучения // Открытое образование. – 2005. – № 3(50). – С. 71-77.

- недоверие некоторых потенциальных обучающихся к новым технологиям;
- отсутствие «живого» контакта преподаватель-студент;
- отсутствие Интернета (особенно в сельской местности);
- большие расходы (оплата за хорошо работающий модем, оплата за безлимитный Интернет);
- зависимость успешности обучения от технических навыков управления компьютером¹.

Для того, чтобы разработать эффективную технологию реализации дистанционных форм обучения *именно педагогическим дисциплинам* студентов-заочников в целях формирования у них персонифицированной системы педагогической компетентности необходимо опираться на следующие принципы:

1. *Принцип интерактивности* и стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов. Он состоит в том, что при формировании педагогической компетентности у студентов-заочников следует организовывать и учитывать не только контакты студентов с преподавателями, но и студентов между собой, обширные взаимосвязи в профессиональном сообществе и в образовательной среде вуза².

2. *Принцип стартовых знаний* характеризуется в данном случае тем, что для эффективности реализации дистанционных форм обучения педагогическим дисциплинам в целях формирования педагогической компетентности, студентам-заочникам необходимо не только иметь компьютер с выходом в ИНТЕРНЕТ, но и обладать навыками работы в сети, а для этого необходима определенная специфическая предварительная подготовка.

3. *Принцип индивидуализации и дифференциации* педагогического сопровождения образовательного процесса характеризуется необходимостью проведения входного и текущего контроля не только имеющихся знаний, умений, но и учебных мотивов и иных профессионально значимых качеств личности.

Учет этого принципа позволяет не только составить индивидуальную образовательную траекторию введения в педагогику студента-заочника в целях восполнения недостающих базовых знаний или их коррекции, но и отслеживать формирование профессионально-значимого ядра личности как основы системы педагогической компетентности учителя.

4. *Принцип идентификации* заключается в необходимости создания условий для организации студентов процесса педагогического самообразования. Это

¹ Гильмеева Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последиplomного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Казань, 1999. – 459 с.

² Образование и информатика – 96 / Н.Н. Евтихийев, Б.И. Зобов, А.Д. Иванников и др.; под ред. А.Я. Савельева. – М., 1997. – 76с. – (сер. «Новые информационные технологии в образовании», Вып. 2).

возможно с помощью интерактивных технологий, методов проблемного обучения, организации практико-ориентированного образовательного сотрудничества. Эта работа должна выполняться при поддержке психологической самодиагностики по определенным методикам, которые позволяют осуществлять самоидентификацию студента как личности и как субъекта профессиональной педагогической деятельности¹.

5. *Принцип педагогической целесообразности* применения средств новых информационных технологий определяет необходимость педагогической оценки каждого шага проектирования, создания и организации учебно-методического комплекса поддержки дистанционного обучения педагогическим дисциплинам студентов-заочников. Это необходимо, так как увлечение применением технических средств порой приводит к фетишизации, к потере студентами целевой компоненты формирования у них необходимых личностных и профессиональных компонентов педагогической компетентности.

6. *Принцип обеспечения открытой образовательной среды* и гибкости обучения выражается в «мягкости» ограничений по возрасту, начальному образовательному цензу, в возможности применения индивидуальных темпов и ритма формирования педагогической компетентности студентов с широким спектром личностных качеств.¹²

7. *Принцип приоритетности гуманистического подхода* при проектировании дистанционной формы обучения педагогическим дисциплинам студентов-заочников, то есть принцип человеческих приоритетов, состоит в том, что проектирование учебно-методического комплекса необходимо начинать с разработки педагогических компетенций, которые следует сформировать у данного конкретного студента с учетом его психических и личностных особенностей.

8. *Принцип сочетания алгоритмизации и вариативности* образовательного процесса подразумевает, что формирование педагогической компетентности будущих специалистов в процессе изучения педагогических дисциплин возможно при условии, если внедряемые информационные технологии станут не инородным элементом в системе высшего образования, а будут естественным образом интегрированы в него.

Специфика педагогического образования состоит в направленности не только на профессиональную, но и на общекультурную гуманитарную подготовку студентов, которые углубляют свои знания о человеке, интегрируя знания по многим дисциплинам (история, литература и др.).

¹ Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994. – 184 с.

² Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

Сравнительный анализ процесса и условий дневного и заочного обучения

| Аспект анализа | Сходство традиционных форм обучения | Различия дневной и заочной форм обучения | |
|--|---|--|--|
| | | Традиционное дневное обучение | Традиционное заочное обучение |
| 1. Программа | Цель обучения определена программой | Большая часть учебной нагрузки (часов) отведена на аудиторную работу | Большая часть учебной нагрузки отведена на самостоятельную работу |
| 2. Принципы обучения | Одинаковые | – | – |
| 3. Методы обучения | Одинаковые | – | – |
| 4. Средства обучения | Одинаковые | – | – |
| 5. Особенности организации образовательного процесса | Время, отводимое на обучение – в среднем, 5 (4-6) лет | Полное погружение в образовательный процесс на протяжении 5 лет | Погружение в образовательный процесс только во время сессии |
| 6. Совмещение обучения и работы | – | Обычно не работают | В основном, работают |
| 7. Общение преподаватель-студент; студент-студент | Во время аудиторных занятий и сессий | Во время аудиторных занятий и сессий; ежедневно | Во время сессий, на аудиторных занятиях (2 раза в год) |
| 8. Прохождение педагогической практики | Включена в программу обучения | Практика длится от 4-6 недель | Практика длится 5-10 дней |
| 9. Момент поступления в ВУЗ | Поступают на одинаковых условиях | Сразу после школы, поступают легче, т.к. знания «свежие» | Имея опыт работы. Поступают сложнее, т.к. знания, полученные во время школьной учебы, забываются |
| 10. Проходной балл (средний) | – | Выше, чем у студентов заочной формы обучения | Как правило, ниже, чем у студентов дневной формы обучения |
| 11. Материальное положение студента | – | Как правило, зависят от родителей | Как правило, материально не зависят от родителей |
| 12. Плата за обучение | Возможны бюджетная и внебюджетная формы обучения | Оплата выше, чем на заочном обучении | Оплата ниже, чем при очном обучении |

Суть гуманитаризации состоит не столько в увеличении объема гуманитарных предметов, сколько в их мировоззренческой метапредметной основе, их взаимосвязи и взаимодополнении друг друга; в насыщении каждого предмета основами научного знания о самом себе как субъекте познания, в формировании посредством изучения гуманитарных предметов персонологической стратегии и тактики жизнетворчества, что неоспоримо способствует формированию целостной системы педагогической компетентности у студентов-заочников.

Традиционная организация заочного обучения на основе действующих государственных образовательных стандартов, как показывает анализ (табл. 5), представляет собой усеченную по времени и содержанию форму очного обучения студентов, которое осуществляется по традиционным образовательным технологиям и не ставит целью реализацию образовательно-воспитательного компонента по формированию профессионально-ориентированной личности с социальными личностными и профессиональными целями.

Такой подход приводит к нарушению принципа единства содержания и формы организации обучения, что создает предпосылки, для снижения качества образования.

Заочное обучение в России традиционно предполагает прямой контакт студентов и преподавателей. Обычно это происходит в период летней и зимней сессий, в виде установочных лекций.

Когда студент-заочник уезжает домой, обучение продолжается, хотя прямое общение с преподавателем потеряно. Основные усилия заочных институтов и факультетов направлены на увеличение количества дней, которые студенты должны провести непосредственно в учебном заведении, и на совершенствование методов преподавания, используемых на занятии.

В период между сессиями учебная деятельность студента-заочника ограничена работой с учебниками, учебными пособиями, учебно-методическими материалами вуза. Также студент-заочник обычно проживает в регионах, где отсутствуют крупные библиотеки со справочной литературой.

К сожалению, в организации процесса заочного обучения не всегда учитываются следующие особенности личности студента -заочника:

- зрелый возраст студентов;
- слабая мотивация обучения;
- отсутствие навыков самостоятельной работы;

При этом наблюдается:

- большой разброс уровня знаний студентов, поступающих на заочные формы обучения;

- сжатые сроки обучения, поэтому педагог уплотняет и сокращает объем учебного материала, причем делает это преподаватель вуза произвольно, так что студенты однотипных вузов получают, практически, разное образование;
- отсутствие постоянного контроля за ходом и результатами деятельности обучающихся;
- отсутствие технологий для студентов заочного обучения;
- нехватка учебно-методической литературы и сложности ее получения студентами-заочниками;
- отсутствие направляющей роли преподавателя в межсессионный период¹.

Таким образом, можно составить портрет студента-заочника как субъекта формирования педагогической компетентности средствами дистанционной формы обучения. Это, как правило, взрослый человек, который постоянно находится в профессиональной среде, но, большую часть времени, вне образовательной среды вуза. Он мотивирован к получению образования по выбранному профилю и имеет достаточно высокий уровень акмеологических устремлений, обладая объемным портфолио.

Развитие сети Интернет и системы дистанционного обучения стало еще одной из причин увеличения количества людей, желающих получить образование *не* очно, то есть либо дистанционно, либо заочно, поскольку в основе заочной и дистанционной форм получения высшего образования заложен один и тот же принцип – самообучение.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить взаимосвязанные аспекты процесса формирования педагогической компетентности студентов-заочников в структуре высшего образования, обозначить направления основных векторов и расставить основные акценты педагогической работы по обеспечению эффективности этого процесса.

Рассмотрим эти аспекты подробнее.

1. Социокультурный аспект отражает уровень общей культуры педагога, его мировоззрение, основанное на духовно-нравственных ценностях. Этот аспект проявляется как в профессиональной деятельности, так и в поведении, в отношении человека к самому себе, другим людям и созданным ими ценностям, к работе и т.п. В поведении этот аспект выражается в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также во владении приемами профессионального общения и поведения. У студентов-заочников формирование и диагностика процесса формирования этого аспекта компетентности затруднена двумя факторами: во-первых, их профессиональная деятельность и повседневная

¹ Барсукова Л.М. Как помочь заочнику? // Среднее специальное образование. – 1991. – № 2. – С. 14-18.

жизнь протекают вне образовательного процесса; во-вторых, оказать значительное влияние на мировоззрение взрослого человека всегда сложно.

Следовательно, векторы педагогической деятельности по формированию этого аспекта педагогической компетентности должны быть направлены на:

- применение инновационных технологий в профессиональной деятельности студентов;
- оптимизацию профессиональной деятельности студентов в коллективе;
- развитие профессионально-личностных коммуникаций.

2. Продуктивный аспект – его сформированность, как правило, анализируется и оценивается по результатам труда педагога и по результатам, достигнутым как им самим, так и его подопечными под его руководством. В этом аспекте на первый план выступают организационно-управленческая и исследовательская деятельность педагога. У студентов-заочников, как правило, высок уровень мотивации и практической готовности к самостоятельному решению типовых задач образовательного процесса.

Но проблема многих из них заключается в том, что они ошибочно принимают имеющийся у них практический опыт за высокий уровень профессиональной компетентности. Они считают себя уже достаточно мастеровитыми педагогами, но осознают необходимость образования для дальнейшего роста профессиональной карьеры. При этом по результатам опроса заочников, им вполне достаточно получить «троечный диплом», то есть они нацелены на формальное образование. Исходя из данного факта, необходимо обратить особое внимание на рост у студентов:

- мотивации к получению качественного образования, формированию системных теоретических знаний в структуре высшего профессионального педагогического образования;
- интереса к творческим заданиям, исследовательским задачам;
- качества их выполнения с применением инновационных образовательных технологий.

3. Акмеологический аспект отражает готовность к неуклонному профессиональному росту; самосовершенствование; карьерные устремления, статусные притязания; стремление к системному проектированию своего индивидуального образовательного маршрута, к повышению квалификации, а также стремление и способность к профессиональной и личностной самореализации. У студентов заочного отделения этот аспект имеет специфику. Они, во-первых, воспринимают свои карьерные перспективы в жесткой привязке к месту работы и, во-вторых, находятся в жестких рамках своих довузовских образовательных ориентиров, оценивая свой профессиональный потенциал только с позиций его актуальной практической реализации.

Необходимо отметить, что акмеологический подход гуманен по своей сути. Он не только раскрывает с позиции комплексного подхода закономерности развития взрослого человека, но и содействует осознанию существования и значимости актуальной жизненной перспективы, повышению уровня созидательной мотивации, приумножению гуманистических ценностей в жизни. Он способствует соединению идей о самоактуализации и самотрансценденции личности, в котором состоят сила гуманистического подхода и перспективы его дальнейшей разработки, а также перспективы разработки проблемы личностной зрелости.

Основными векторами педагогической деятельности по организации процесса формирования этого аспекта педагогической компетентности являются:

- расширение представлений о возможностях профессионального роста, своей профессиональной самореализации;

- объективизация представлений о своем актуальном уровне профессиональной компетентности и о профессионально ориентированном потенциале, реализация инновационной педагогической деятельности за счет системного, целостного взгляда на себя как субъекта карьерных процессов;

- личностный рост, самосовершенствование и личностная самореализация.

4. Аутокомпетентность – это аспект педагогической компетентности, который представлен направленностью работы на формирование у субъекта дистанционного обучения отрефлексированного представления о себе в профессиональной деятельности: о своей роли, о восприятии его другими участниками педагогического процесса как целостности, о своих социальных качествах и функциях. Этот компонент, сформированный в оптимальных пределах, позволяет педагогу предвосхитить профессиональное выгорание и своевременно провести «профилактику». Надо сказать, что у студентов заочного отделения уже на первом курсе наблюдаются признаки профессионального выгорания, и задача педагогов вуза создать условия для овладения студентами-заочниками технологиями преодоления профессиональных и личностных деструкций.

Параметры аутокомпетентности (*гностический, идеологический, дидактический, организационно-методический, артистический, прогностический, презентационный, предметный, межпредметный, рефлексивно-оценочный*) являются важнейшими векторами оценки сформированности профессиональной компетентности у студента заочника, имеющей значительную индивидуально-личностную окраску. Рассмотрим подробнее обозначенные параметры.

4.1. Гностический параметр показывает:

- как студент-заочник воспринимает новое знание;
- как он относится к процессу познания; как оценивает уровень развития своих когнитивных характеристик;

– по каким параметрам оценивает поступление новой информации, как работает с ней (проявляет ли интерес, применяет ли разноплановые мыслительные операции, стремится ли связать эту информацию со своим прежним профессиональным и личностным опытом, систематизировать ее).

Как правило, студент-заочник стремится любую новую информацию, новое знание пропустить через фильтр актуальности этой информации в нынешних условиях его профессионально-педагогической деятельности.

Крайне необходимо, организуя работу по формированию педагогической компетентности у студентов-заочников, делать акцент на расширении их сферы профессиональных интересов, любознательности как профессиональной, так и социальной направленности.

4.2. Идеологический параметр аутокомпетентности свидетельствует о потенциале студента как воспитателя подрастающего поколения, его мировоззренческой базе, ценностной основе, которые он презентует, организовывая и управляя воспитательным процессом, процессом социализации учащихся.

Здесь у студентов заочного отделения часто проявляется дисгармония в отношении к процессам обучения и воспитания, в частности, они считают главным – обучение, а воспитание либо сопутствующим обучению процессом, либо и вообще тягостной обязанностью отдельных педагогов, а именно классных руководителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования.

В этом случае вектор педагогической деятельности по формированию педагогической компетентности у студентов-заочников должен быть направлен на:

- усиление внимания у студентов к значимости качественной организации воспитательного процесса;
- расширение спектра применяемых технологий воспитания и социализации обучающихся;
- развитие как педагогической, так и саморефлексии.

4.3. Дидактический параметр аутокомпетентности свидетельствует об умениях студента в педагогическом моделировании процессов образования, конструировании целостного педагогического процесса и отдельных педагогических ситуаций, а также его умениях выстраивать рациональный алгоритм, определять стратегию и тактику своей профессиональной деятельности и учебной деятельности школьников. Этот параметр компетентности имеет своим эталоном общепринятые представления о дидактическом мастерстве педагога.

Проблема состоит в том, что, студенты часто копируют методы и технологии педагогов-мастеров, у которых они учились или под руководством которых они практиковались, не осознавая целесмысловых основ деятельности, подходов, принципов, которыми руководствуются и причинно-следственные связи между его деятельностью и результатами его труда.

Другой проблемой формирования дидактической компетентности являются когнитивные искажения образа педагога мастера, такие как: «это дано не каждому» и, напротив, «так может любой»; «все хорошие педагоги работают одинаково» или «обучение – это искусство для избранных» и т.д. Эти искажения разнообразны и, как правило, далеки от реальных компонентов и признаков дидактического мастерства педагога.

Для преодоления данных проблем необходимо делать акцент на рост у студентов:

- методологических, теоретических знаний о самом образовательном процессе и о технике его проектирования, моделирования, конструирования, оптимизации и т.д.;

- участия в социальном и образовательном проектировании, в том числе и в составе творческой группы студентов.

4.4. Организационно-методический параметр аутокомпетентности – это восприятие студентами-заочниками того, каковы его организаторские способности, как он умеет мотивировать обучающихся к выполнению заданий и учебных поручений, каково его искусство установления продуктивных взаимоотношений в педагогическом и учебном коллективах, каковы его способности организации самоуправления школьников и т.д..

Здесь можно указать не столько проблемы, источником которых являются профессиональная деятельность и опыт заочников, сколько те, которые возникают в процессе получения ими самими высшего образования. К их числу можно отнести: более критичное отношение и более высокие требования к другим, чем к себе; невысокий уровень саморегуляции в организации своей познавательной деятельности, недооценка роли коллектива в своем образовании и ряд других.

В этом случае для эффективности процесса формирования педагогической компетентности следует обратить внимание на:

- повышение уровня саморегуляции и самоуправления;
- развитие истинных лидерских качеств;
- повышение мотивации к групповым технологиям профессионального образования, командной работы.

4.5. Педагогический артистизм – это образ «Я», основанный на экспрессивных, ораторских способностях и умениях проявлять педагогическое искусство, режиссуру в своей профессиональной деятельности. Это представления студента о том, насколько он артистичен, и каков его эмоциональный контакт с аудиторией.

При формировании этого «Я-образа» в образовательном процессе в вузе происходит расслоение на роль себя как педагога и роль себя как студента. При этом преподаватели вуза могут получить искаженную картину педагогического

артистизма студента-заочника как педагога, так как в среде вуза он может проявлять «экспрессивную неискренность», проявлять себя в не свойственной ему манере.

Необходимо обратить внимание на: последовательное, обоснованное с позиции образовательного процесса раскрытие и развитие экспрессивных, ораторских, режиссерских умений и элементов педагогического искусства в процессе обучения.

4.6. Прогностический параметр аутокомпетентности – это когнитивные ожидания студентов, связанные с их представлениями о том чему, для чего и каким образом их будут обучать в вузе. Они прогнозируют индивидуальный образовательный маршрут, исходя из результатов анализа своего опыта и из своих притязаний и представлений о своем профессиональном потенциале. Также они прогнозируют успешность своего педагогического процесса, применяя аналогичные критерии.

Этот параметр свидетельствует о том, как они умеют диагностировать личность и коллектив учащихся, прогнозировать результаты образовательного процесса; о способности к анализу педагогических ситуаций и умении корректировать педагогическую деятельность на основе проведенного анализа и т.д.

Основной проблемой студентов-заочников является преувеличение роли опыта в прогностической деятельности, что неизменно приводит к ограниченности, негибкости этой деятельности. Целесообразно направить усилия на рост у студентов аналитических, рефлексивных способностей, а также на умение принимать нетривиальные решения.

4.7. Презентационный параметр – это представление студентов о том, насколько важно уметь представить свою работу и о том, как они умеют это делать, а именно: как они умеют анализировать опыт и отбирать нужную информацию в свою методическую копилку, как они умеют обобщать и презентовать свой опыт и результаты научного исследования.

Для студентов-заочников, как показывает практика, наиболее сложно именно выстроить научный отчет, обобщить информацию. Вторая проблема, которая возникает в ракурсе данного аспекта – это низкий уровень исследовательской культуры. Поэтому, крайне важно расширение исследовательских умений и повышение исследовательской культуры студентов-заочников; повышение их мотивации к выполнению исследовательских работ и публичной презентации их результатов.

4.8. Предметный параметр отражает представления студентов о себе как о педагоге-предметнике, о своем владении академическими знаниями по своему предмету в практике, о владении необходимыми методами и методиками обучения своему предмету.

Проблема здесь состоит в том, что предметная компетентность студентов-заочников исходит в основном из практики и имеет жесткие рамки, продиктованные школьной программой, требованиями ФГОС, но не базируется на системных теоретических научных знаниях. Расширение и систематизация имеющихся предметных, межпредметных и метапредметных знаний студентов – важная задача, стоящая перед педагогами вуза.

4.9. Межпредметный параметр показывает то, как студенты заочного отделения педагогического вуза представляют себе междисциплинарное проблемное поле и каким образом используют, либо планируют использовать в своей профессиональной деятельности межпредметные знания.

В этом аспекте возникает проблема, связанная с представлением студентов заочного отделения о связи наук как о том, что может быть использовано ситуативно, например, в случае открытых уроков, творческих мастерских и других публичных образовательных мероприятий.

Во главу угла решения данной проблемы встает задача применения межпредметных знаний при решении более широкого круга профессионально-образовательных задач.

4.10. Рефлексивно-оценочный аспект аутокомпетентности свидетельствует о представлениях студента о том, каким образом разрабатывать критериально-диагностический аппарат для оценки своей деятельности и деятельности учащихся.

Задачей высшего образования в развитии оценочной деятельности студента является:

- расширение понятий об объективизации профессиональной педагогической самооценки и оценки профессиональной педагогической деятельности;
- накопление опыта качественного и количественного оценивания.

Этот опыт лежит в основе «гармоничной самореализации и обуславливает исключение внутренних конфликтов между ожиданиями и возможностями человека»¹.

5. Экстремальный аспект педагогической компетентности характеризует способность студента действовать в нестандартных профессиональных условиях, а также его субъективное восприятие этой своей способности.

Оказывается, что для студентов дневного отделения наиболее стрессогенным фактором является выход на практику, а для студентов-заочников – сама ситуация профессионального образования, когда педагог ставится в позицию обучающегося. После первых дней в вузе, многие заочники признаются в том, что начинают понимать своих учеников и по-другому воспринимают образовательный процесс.

Эффективность решения этой проблемы зависит от повышения стрессоустойчивости, личностной и профессиональной уверенности, роста опыта применения эвристических методов обучения, творческой составляющей педагогической деятельности.

С учетом личностных особенностей и особенностей профессиональной деятельности студентов-заочников в процессе исследования были определены структурные компоненты критериальных показателей и их диагностические признаки педагогической компетентности.

1. Социально-личностный компонент.

Диагностические признаки:

- применение студентами коллективных видов образовательной и профессиональной деятельности;
- расширение участия в социальном и образовательном проектировании, в том числе и в составе творческой группы студентов;
- повышения уровня саморегуляции и самоуправления,
- развитие системной личностной рефлексии;
- объективизация профессиональной педагогической самооценки и оценки профессиональной педагогической деятельности.

2. Мотивационный компонент.

Диагностические признаки:

- повышение мотивации к формированию системных теоретических знаний в структуре высшего профессионального педагогического образования;
- повышение стремления к решению исследовательских задач и уровня профессионального интереса к творческим заданиям;
- любознательность и расширение круга интересующих студента профессионально направленных проблем;
- усиление мотивации и появление открытости к инновационным видам деятельности, гибкость, нетривиальность принимаемых решений и идей;
- повышение мотивации к выполнению исследовательских работ и публичной презентации их результатов.

3. Когнитивный компонент.

Диагностические признаки:

- расширение представлений о возможностях своей профессиональной самореализации, в том числе и о смене места работы;
- объективизация представлений о своем актуальном уровне профессиональной компетентности и о профессионально ориентированном потенциале за счет системного, целостного взгляда на себя как субъекта карьерных процессов;
- усиление внимания и интереса к воспитательному процессу;

- усиление интереса к теоретическим знаниям, к методологии образовательного процесса;
- применение межпредметных знаний при решении более широкого круга профессионально-образовательных задач;
- расширение исследовательских умений и повышение исследовательской культуры;
- оптимизация процесса ориентации в проблемном поле соответствующей науки.

4. Коммуникативный компонент

Диагностические признаки:

- повышение интенсивности и качества профессионально-личностных коммуникаций в образовательной среде вуза и в профессиональном пространстве;
- развитие лидерских качеств;
- последовательное, обоснованное с позиции образовательного процесса раскрытие и усиление экспрессивных, ораторских, режиссерских умений и элементов педагогической техники в процессе обучения.

5. Технологический компонент.

Диагностические признаки:

- сближение ценностно-смысловых основ и технологий профессиональной и образовательной деятельности;
- повышение интереса к инновационным образовательным технологиям;
- расширение спектра применяемых технологий воспитания и социализации обучающихся;
- повышение склонности к эвристическим методам и технологиям обучения, способствующим проявлению креативности.

Таким образом, организация педагогической деятельности, направленной на формирование профессиональной педагогической компетентности у студентов-заочников, предполагает специфику.

Векторы работы педагогов вуза сходятся в одной точке – формирование интегративного качества выпускника – профессиональной педагогической компетентности высокого уровня, представляющей собой единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, которая «характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром»¹.

¹ Смирнов Д.В. Педагогическая компетентность и компетенции педагога дополнительного образования – руководителя туристско-краеведческого похода // Научный психолого-педагогический журнал: методология, теория, практика, 2011. – №4. – С. 51-59.

Итак, «профессиональная компетентность педагога», рассматривается как личностное образование, определяющая готовность специалиста решать типичные профессиональные задачи и профессиональные проблемы, появляющиеся в ситуациях профессиональной деятельности, с использованием жизненного опыта и профессиональных знаний, наклонностей и ценностей.

Компетентностный подход ориентирует на систему повышения качества подготовки студентов педагогических вузов, которая бы отвечала потребностям современного мирового рынка труда. Компетенции при компетентностном подходе выступают в качестве основных целей обучения, основным принципом современных систем высшего образования. Овладение общими и профессиональными компетенциями является важной задачей современной педагогической теории и практики.

Студент-заочник мотивирован к получению образования по выбранному профилю и, имея достаточно высокий уровень акмеологических устремлений, обладает объемным портфолио, постоянно находится в профессиональной среде, но, большую часть времени, вне образовательной среды вуза.

Как правило, чем больше его профессиональный опыт, тем более жесткий фильтр он имеет для отбора «нужного» и «ненужного» учебного материала и определения иерархии образовательных блоков, модулей, отдельных курсов и видов образовательной деятельности. И это сопротивление – одна из важнейших проблем образования студентов-заочников.

Дистанционная форма образования – это процесс формирования профессиональных и личностных компетенций субъекта образовательного процесса с использованием компьютерных технологий и средств телекоммуникации. Она обеспечивает интерактивный удаленный диалог обучаемого, находящегося в терминальном образовательном пункте (возможно, по месту жительства), с центром образовательного процесса – вузом в соответствии с его индивидуальным графиком обучения, что позволяет контролировать результаты самостоятельной работы обучаемого и изменять режим компьютерного обучения в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемого.

3.2. Организация экспериментально-аналитического обучения студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения

В качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения выступало опирающееся на разные виды педагогической деятельности многократное вариативное повторение переходов «теория-практика», «практика-теория», обеспечивающих поэтапное формирование педагогической компетентности.

Для этого использовались возможности следующих видов деятельности: учебно-познавательной, учебно-исследовательской, рефлексивной, самообразования, предыдущей обыденной жизнедеятельности, квази-профессиональной, учебно-профессиональной, самосовершенствования, профессионально-педагогической.

В процессе учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности использовались такие методы, как: проблемная лекция, семинар, экскурсия в школу, которые проходят в сессионный период, микроисследования под руководством педагога вуза, затем индивидуально или коллективно к творческой группе.

Освоение исследовательской деятельности совпадало со временем прохождения стажерской практики и характеризовалось переводом учебно-исследовательской деятельности из познавательной в контекст учебно-профессиональной деятельности. Студентам-практикантам необходимо было провести диагностику проблем класса, выстроить план работы с классом по устранению проблемы, осуществить микроисследование.

Список предлагаемых микроисследований:

1. Оценка расписания уроков на неделю для одного класса.
2. Использование времени урока.
3. Методы стимулирования познавательной активности учащихся.
4. Изучение причин неуспеваемости школьников.
5. Классный коллектив и его роль в развитии ребенка.
6. Уровень и перспективы развития коллектива.
7. Уровень развития коллектива как среды формирования ребенка.
8. Изучение интересов учащихся.
9. Изучение ценностных ориентаций подростков.
10. Изучение причин педагогической запущенности подростка.
11. Изучение готовности школьников к самовоспитанию.
12. Изучение целенаправленности работы классного руководителя.
13. Изучение стиля общения классного руководителя.
14. Изучение стиля воспитывающей деятельности классного руководителя.
15. Многообразие форм сотрудничества школы и семьи.
16. Семейные традиции.

Структура оформления микроисследования

1. Актуальность, цель, задачи, гипотеза, методы исследования.
2. Аналитическая часть микроисследования. Обзор изучаемой психолого-педагогической литературы.
3. Описание диагностической части эксперимента, его результатов.
4. Выводы, рекомендации.

Использовался комплекс методов эмпирического и творческого исследования.

Рефлексивная деятельность осуществлялась во всех формах познавательной деятельности экспериментально-аналитического обучения педагогике благодаря использованию серии заданий рефлексивного характера: процессуально и ретроспективно.

Чтобы системно использовать обозначенные виды деятельности, использовалось учебно-методическое обеспечение, представляющее собой учебную программу, включающую тематическое планирование, содержание курса, организационно-методический раздел, задания для самостоятельной работы студентов, диагностические материалы, содержание констатирующего, промежуточного и итогового контроля. Студентам предлагалось учебно-методическое пособие, в котором представлены упражнения, направленные на повышение эффективности педагогической деятельности (отработку перехода «теория-практика», «практика-теория»).

В процессе обучения большое внимание было уделено:

- 1) системе исследовательских заданий;
- 2) заданиям на применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (описание деятельности классного руководителя, фрагментов урока);
- 3) диалогу при проведении как семинарских, так и лекционных занятий;
- 4) рефлексии личного опыта включения в педагогический процесс (в том числе – в роли ребенка, ученика, старшего брата или сестры);
- 5) заданиям на алгоритмизацию личного опыта практической педагогической деятельности.

Для этого применялись: проблемные формы обучения (проблемные лекции, семинары), интерактивные (мозговой штурм), контекстные (ролевая игра, анализ фрагментов педагогического процесса – при посещении урока или в записи), рефлексивные (индивидуальные задания), online-консультация.

В период сессии больше внимания было уделено установлению контакта между преподавателем (в роли тьютора) и студентом. Это проходило дистанционно с помощью:

- web-страницы (здесь находится содержание курса педагогики, спецкурсы по предмету и др.);
- общения через электронную почту (предназначена для приема-передачи информации, цифровых информационных ресурсов на большие расстояния);
- web-камеры (устанавливается визуальная связь с собеседником, его слышно и видно; камера также передает эмоции во время общения; можно заранее оговорить время общения по телефону или по электронной почте);
- форума (используют для проведения дискуссий).

Такая система работы была реализована на основе автоматизированной системы управления дистанционным обучением Moodle, которая включает в себя следующие элементы: чат, форум, семинар, задания, wiki, которые можно использовать для организации работы студентов заочного отделения. В системе Moodle допускается управление как со стороны студента (при самостоятельной работе), так и со стороны преподавателя (при контроле знаний студентов).

В системе Moodle нами были реализованы следующие виды контроля: текущий, рубежный, итоговый. Первым этапом системы контроля является *текущий* контроль. С самого начала обучения студенты изучали основной материал самостоятельно, т.к. являлись студентами заочного отделения. При дистанционном обучении этот вид контроля позволял построить индивидуальную программу для каждого студента. На этом этапе многие студенты учились работать с компьютером и сетью Интернет.

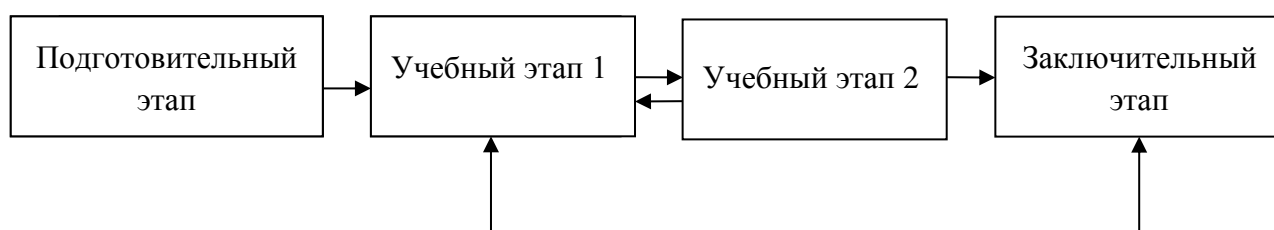


Рис. 11. Алгоритм процесса дистанционной формы обучения педагогике

Использование форм дистанционного обучения, адекватных сущности учебной дисциплины «педагогика», позволяло:

- оперативно уточнить задания;
- предвосхитить или исправить ошибки при выполнении заданий;
- оказать помощь в нахождении необходимых источников информации;
- выступить в роли супервизора при анализе студентом видеозаписей уроков учителей Пермского края и России, которые студент находил самостоятельно в сети Интернет;
- выступить в роли эксперта при анализе видеозаписей уроков и внеклассных мероприятий, которые студент проводил самостоятельно (некоторые студенты).

В процессе исследования был разработан «алгоритм процесса дистанционного обучения педагогике» (рис. 11), включающий подготовительный, два взаимосвязанных учебных этапа и заключительный этап, предполагающий переход к следующей паре «учебных» этапов.

Содержание деятельности преподавателя меняется от этапа к этапу (рис. 12).

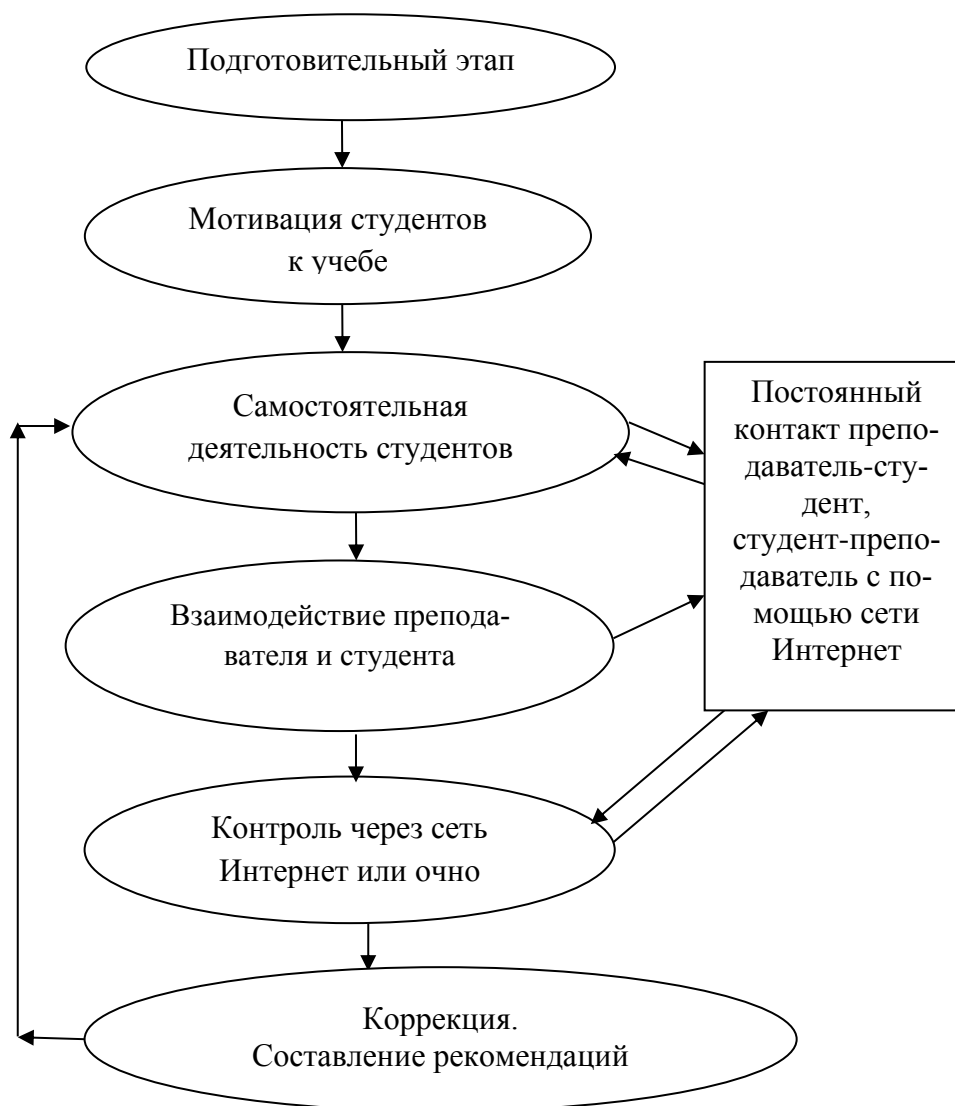


Рис. 12. Цикл деятельности преподавателя

Подготовительный этап включал:

- 1) анализ возможности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения (диагностика технических возможностей студентов);
- 2) определение цели обучения;
- 3) составление предварительного планирования работы (внесение изменений в учебный план, расписание занятий);
- 4) стимулирование мотивации студентов.

Учебный этап 1 включал переход «теория-практика». Студенты изучали теоретический материал, получали базовые педагогические знания, опираясь на имеющийся у студентов опыт педагогической деятельности (детский, обыденный).

При этом необходимо было научить студентов применять теоретические знания для анализа практических педагогических задач. На учебном этапе 1 эффективность преподавания педагогики могла снижаться из-за недостаточного

опыта практической педагогической деятельности студентов. Отметим, студенты еще не проходили педагогическую практику в школе, и не все из них работали в школе на младших курсах.

Учебный этап 2 включает переход «практика-теория».

Так как студенты имели опыт применения знаний для решения педагогических задач, анализа собственных уроков или видеоуроков, а на старших курсах студенты проходили педагогическую практику в школе, и многие из них работали в школе, то они могли использовать педагогический опыт в момент решения теоретических задач. Главное – научить не только применять, но и дополнять теоретические (системные обобщенные) знания путем алгоритмизации, генерализации имеющегося опыта. Очевидно, что этапы взаимосвязаны, т.к. «теория-практика», «практика-теория» – это циклы единого взаимоперехода. В качестве основного механизма обучения педагогике выступало многократное повторение переходов «теория-практика» и «практика-теория».

Заключительный этап обеспечивал проверку сформированности переходов «теория-практика», «практика-теория», стимулировал развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля, обеспечивая запуск профессионально-личностного саморазвития. Студенты включались в подведение итогов работы, анализ результативности обучения.

С точки зрения форм организации обучения на разных этапах дистанционной формы обучения, на основе экспериментально-аналитического обучения предполагалось следующее:

1. На *организационном* этапе:

– консультацию по согласованию с преподавателем условий работы через сеть Интернет;

– консультацию по согласованию сроков сдачи контрольных, домашних работ.

2. На этапе *учебный-1* – во время сессии студенты посещают лекции, семинары и практикумы;

3. На этапе *учебный-2* – дистанционное общение со студентами (постоянный контакт преподаватель-студент, студент-преподаватель с помощью сети Интернет) с использованием рис. 13 следующих средств:

– web-страницы (здесь находится содержание курса педагогики, спецкурсы по предмету и др.);

– форума (используют для проведения дискуссий);

– общения через электронную почту (предназначена для приема-передачи информации, цифровых информационных ресурсов на большие расстояния).

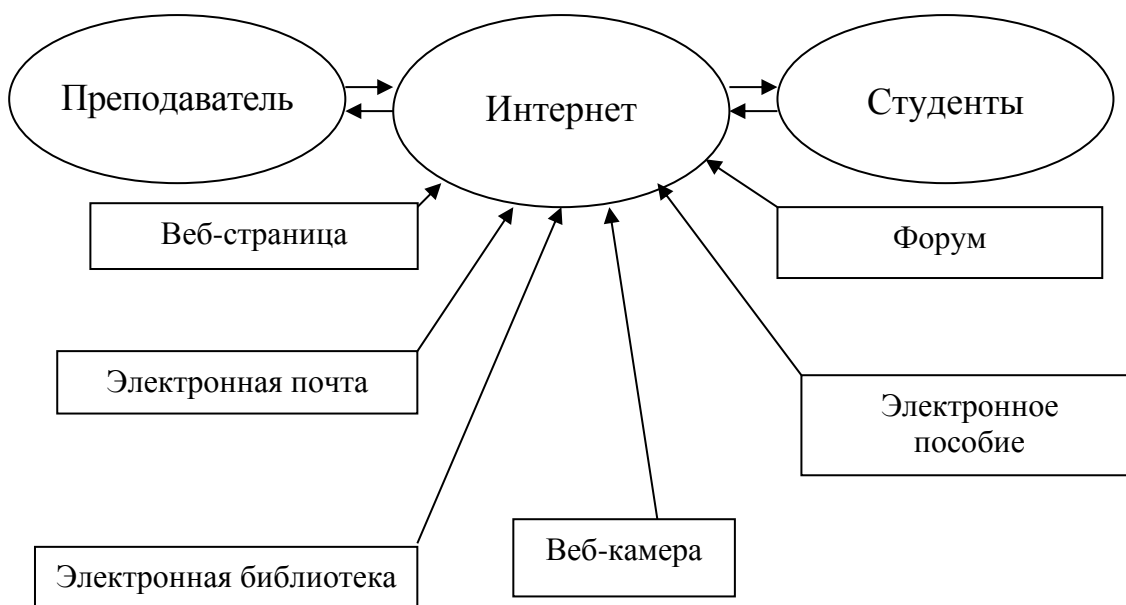


Рис. 13. Технические и информационные средства, необходимые для организации заочно-дистанционного обучения

Возможна рассылка одновременно нескольким студентам. Через нее могут конфиденциально общаться преподаватель-студент, студент-студент и преподаватель – родители; общения с помощью web-камеры (устанавливается визуальная связь с собеседником; время общения по телефону или по электронной почте оговаривается заранее);

- электронного пособия (с определенными заданиями);
- электронной библиотеки.

4. На заключительном этапе организовывался:

- рубежный контроль (тесты, контрольные и домашние задания);
- итоговый контроль (зачет или экзамен очно).

Формами контроля являлось: выполнение самостоятельных работ (список заданий преподаватель отправляет студентам по электронной почте, выполненные задания студенты высылают на проверку преподавателю также по электронной почте); выполнение заданий из электронного пособия, в котором необходимо к каждому разделу выполнить задания на время (Упражнения состоят из пяти блоков: JQuiz – Викторина – вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий); JCloze – Заполнение пропусков; JMatch – Установление соответствий (3 типа заданий); JCross – Кроссворд; JMix – Восстановление последовательности).

Формой итогового контроля становился экзамен, который проходил в очной форме в вузе и был ориентирован на выявление компетенций студента, в частности – на умение (в условиях квази-профессиональной деятельности) вклю-

чаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций в учебном процессе, находя решение в обновляемой педагогической теории.

Методика обучения студентов вуза на основе экспериментально-аналитического обучения средствами дистанционных форм обучения имеет ряд особенностей, которые касаются:

- 1) формирования системных личностно – значимых педагогических знаний на основе рефлексии личного опыта включения в педагогический процесс;
- 2) применения знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (переход «теория – практика»);
- 3) осуществления обратного перехода «практика – теория»; алгоритмизации личного опыта практической педагогической деятельности;
- 4) постоянной связи между преподавателем и студентами;
- 5) сокращения сроков выполнения домашнего задания;
- 6) учета индивидуальных и психофизиологических особенностей студентов;
- 7) содержания и форм контроля результатов обучения педагогике.

Рассмотрим более подробно перечисленные особенности.

Формирование *системных личностно – значимых педагогических знаний* предполагало использование следующего методического инструментария:

- проблемные вопросы во время лекции, семинаров и выполнения домашнего задания;
- вопросы на актуализацию и рефлекссию опыта студентов;
- творческие задания;
- задания на выполнение цепочки: «текст – схема – образ»;
- задания на выбор информации из разных источников (Интернет, художественные и научные тексты и т.д.);
- задания на анализ, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию;

Возможны как индивидуальные, так и групповые задания в ходе семинаров.

Примером работы в группах (аудиторно) могла служить рефлексия личного опыта студентов по теме «Мастерство педагога». Студентам предлагается сначала самостоятельно поработать с понятиями по данной теме, а затем они работали в группах. Каждая группа (из 5 человек) систематизировала определение понятий и представляла их в виде единой схемы «Мастерство педагога». Здесь прослеживалась работа студентов по схеме: «текст – схема». Схемы изображались на доске, их комментировали и сравнивали между собой, выявляли сходства и отличия.

В группах студенты выполняли задание: изобразить в виде образа педагогическое мастерство. Затем обосновать свой образ, каждой группе задавались вопросы по образу. Необходимо отметить, что сложнее было выполнять – придумать образ, обосновать его, ответить на вопросы или задавать вопросы.

Применение знаний для анализа фрагментов педагогического процесса (*переход «теория – практика»*) во время разыгрывания небольших фрагментов педагогического процесса в форме ролевых игр, например – конфликт в классе между учениками и научная интерпретация способа его решения (аудиторно); анализ видеофрагмента урока (дистанционно).

Обратный *переход «практика – теория»* можно было проследить в момент выполнения микроисследования своего опыта и его расширения в процессе решения типичных (повторяющихся) педагогических задач, разных по масштабу, за счет чего увеличивалась и конкретизировалась база педагогических знаний. Данные переходы осуществлялись постоянно в ходе лекций, семинаров, самостоятельной работы в дистанционном режиме.

Реализация дистанционных форм обучения позволяла студентам поддерживать *постоянную связь* «преподаватель-студент», «студент-студент». Появлялась возможность использовать новые формы обучения: проводить опрос или конференцию с помощью веб-камеры, выполнять презентации, использовать сайты сети Интернет, которые рекомендовал преподаватель. Студент получал возможность систематично предъявлять (высылать) домашние задания и реагировать на ошибки. Это позволяло каждому обучающемуся выстроить собственную траекторию обучения, а преподавателю – учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности студентов.

При этом преподаватель выступал в роли тьютора, который осуществляет учебно-методическое обеспечение и решает организационные вопросы, связанные с контролем и качеством усвоения учебного материала обучающимися в процессе обучения.

Деятельность преподавателя (с тьюторской и коучинговой компетенциями) состояла в том, что он:

- мотивирует на эффективное усвоение материала;
- помогает правильно организовать процесс обучения;
- разрабатывает программно-методическое обеспечение;
- консультирует обучающихся в удобное для них время;
- создает комфортные условия для обучения и самообразования взрослых людей;
- контролирует сроки выполнения индивидуальных планов обучения.

Выполненные самостоятельные работы студенты высылали по электронной почте. Все высланные «письма» были классифицированы по содержанию на:

1) организационные – это вопросы, которые не требовали от преподавателя большого количества времени для ответа (например: «Вы получили мою самостоятельную работу?», «Как оформить задание?», «Какие варианты выполнения задания возможны, какой вариант предпочтительнее?»);

2) содержательные – письма, в которых студенты просили уточнить смысл изучаемых понятий, интересовались дополнительными источниками информации, присылали выполненные задания.

Анализ данных, занесенных в таблицу (руководитель опытно-экспериментальной работы Н.В. Таринова), показал, что студенты обращались с вопросами к преподавателю в межсессионный период, но ближе к сессии количество вопросов существенно увеличивалось (табл. 6).

Таблица 6

Общее количество обращений студентов-заочников к преподавателю по электронной почте

| Естественнонаучный факультет | | Итого | Исторический факультет (культурологи) | | Итого | Общий итог |
|----------------------------------|---------------------------------|-------|---------------------------------------|------------------------|-------|------------|
| Организационные вопросы (кол-во) | Содержательные вопросы (кол-во) | | Организационные вопросы (кол-во) | Содержательные вопросы | | |
| | | 252 | | | 130 | 382 |
| 110 (43,65%) | 142 (56,35%) | | 39 (30%) | 91 (70%) | | |

В ходе опытно-экспериментальной работы у студентов в начале семестра преобладали «организационные письма», а ближе к сессии резко увеличивалось количество «содержательных писем»; в последующем доля «организационных писем» сократилась с 44% до 30% от общего количества писем студентов данной группы. Это свидетельствовало о том, что студенты от года к году становятся более подготовленными к работе в дистанционном режиме.

В то же время анализ показал, что нагрузка на преподавателя заметно увеличивалась, и если сессии студентов разных факультетов совпадали, то количество вопросов доходило до 67 и более в месяц. Студенты, получая ответы на заданные вопросы в удобное для них время, успешно выполняли задания. Приезжая на сессию, студенты сдавали зачеты по самостоятельной работе, не тратя время на исправление ошибок в своих заданиях, а педагог выполнял роль – «преподавателя с тьюторской и коучинговой компетенциями».

Анализ такой работы в ходе эксперимента позволял сделать вывод о том, что своевременное решение проблем у студентов заочного отделения приводит

к *существенной экономии времени* во время самостоятельной работы дома и в период между сессиями.

Отработка механизма взаимопереходов «теория-практика», обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства обеспечивал «запуск» процесса формирования педагогической компетентности, поскольку результатом экспериментально-аналитического обучения педагогике выступало поэтапное формирование интегрированной профессионально-исследовательской деятельности, умения *проектировать* решение профессиональных проблем с учетом вариативности развития педагогического процесса.

При дистанционном формате обучения этот вид контроля позволял построить индивидуальную программу для каждого студента.

Содержание текущего контроля представляли разнообразные задания:

- тесты (выбор одного ответа из нескольких);
- тест «Поиск соответствий»;
- тест «Выбор альтернатив или коротких ответов»;
- тест «Перепутанные предложения»;
- вставить пропущенное слово;
- упражнение «Заполнить пробелы».

Следующим этапом являлся рубежный контроль, проводимый периодически в течение всего срока обучения. Рубежный контроль являлся завершающим по разделу или курсу.

Основным методом контроля этого этапа при постоянном общении с преподавателем, реализующим тьюторскую позицию (прямое, с помощью веб-камеры или через электронную почту) становился самоконтроль. Именно при этом проявлялась готовность студента к самостоятельной работе, ибо он сам контролировал время выполнения заданий, выполняя их поэтапно и сдавая педагогу на проверку, когда ему удобно. Все выполненные самостоятельные работы студент должен был сдать до официального срока, установленного преподавателем.

Задания для рубежного контроля:

- ответить на вопросы, ответы оформить в виде таблицы, схемы с пояснениями;
- прочитать задание (например, отрывок из статьи) и высказать свое мнение;
- провести небольшую анкету и сделать по ней выводы;
- прочитать педагогическую литературу (из предложенного списка) и написать эссе;
- создать презентацию;
- подготовить глоссарий по разделу;

- провести анализ дополнительной литературы (ответить на вопросы, написать советы и т.д.);
- написать мини-рассказ (например, «Мой учитель»);
- найти в сети Интернет видео урок или снять свой урок и проанализировать его;
- выполнить микроисследование.

Итоговый контроль проводился по итогам полного курса обучения.

К итоговому этапу допускались обучающиеся, успешно прошедшие предыдущие этапы контроля, имеющие положительные результаты. Формы проведения итогового контроля: устный ответ, моделирование и анализ ситуаций и письменный тест проводились во время сессии. Экзамен охватывал вопросы по всему курсу обучения комплексно.

Контрольные задания на экзамене имели не только констатирующий характер, но выявляли у обучающихся наличие профессиональных навыков (развитие педагогических способностей), педагогическое мышление, педагогическую культуру.

Внесенные в образовательный процесс изменения соответствовали особенностям и заочного, и дистанционного обучения, образуя особый вид экспериментально-аналитического обучения студентов педагогическим дисциплинам средствами дистанционных форм обучения.

Обращение к многообразию видов познавательной и практической педагогической деятельности позволяет использовать в качестве *содержания* экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам следующие элементы: базовые категории педагогики, педагогические феномены (системы, педагоги и дети в педагогическом процессе), умения творческой познавательной деятельности, базовые (нормативные) педагогические умения, рефлексивные умения. Как элементы содержания, значимые при изучении педагогики студентом, рассматриваются личный педагогический и жизненный опыт студента, педагогические традиции, бытовые педагогические знания, привычные способы решения педагогических задач, что выявляется и используется преподавателем при организации процесса формирования педагогического знания.

Содержание модуля «Педагогика» остаётся таким же, как при реализации процесса обучения педагогике в условиях дневного обучения, но включает в себя дополнительные знания о формировании, развитии, коррекции педагогической компетентности во всей совокупности ее компонентов: с ориентацией на субъекта обучения, субъекта учения, на предмет и на социум. Содержание этого модуля формирует готовность и способность к профессионально-исследовательской деятельности; профессиональному саморазвитию; развитию индивидуаль-

ного педагогического стиля; развитию педагогического мышления и мировоззрения; рефлексии своей профессиональной деятельности; большую значимость приобретает информационная компетентность как готовность к работе в сети Интернет.

Такое содержание предполагает отражение таких видов *познавательной* деятельности студента заочника, как:

- 1) повседневная жизнедеятельность;
- 2) учебная: учебно-исследовательская, учебно-моделирующая, учебно-профессиональная;
- 3) профессиональная: педагогическая, научно-исследовательская, коммуникативная (педагогическое общение);
- 4) рефлексивно-оценочная как основа самопознания;
- 5) самообразование и самопреобразование¹.

На разных этапах экспериментально-аналитического преподавания педагогических дисциплин более значимыми становились разные виды деятельности, за исключением рефлексивной деятельности, которая сохраняла значение на протяжении всего периода вузовского обучения, а также в профессиональной деятельности обучающегося.

Кроме того, целевые основы формирования педагогического знания как базиса профессиональной педагогической компетентности зависят от процессов развития педагогики как науки, способной повысить эффективность соответствующей социальной практики. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике ориентировано на многократное вариативное повторение, отработку перехода «педагогическая мысль – действие – мысль» как основной механизм преподавания педагогики, что является важной отличительной чертой данного подхода от традиционного^{2,3}.

Главная идея в данном контексте заключалась в анализе образовательной ситуации, рефлексии, прогнозировании и проектировании образовательного процесса с опорой на имеющиеся знания. Этот многократный переход обеспечивал саморазвитие в профессиональной деятельности, т.е. своеобразный «переход к теории». «Действие» в данном контексте рассматривалось как педагогическая деятельность, насыщенная процедурами диагностики на основании знаний о за-

¹ Косолапова, Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : защищена 18.12.10 : утв./ Косолапова Лариса Александровна. – Ижевск, 2010. – 520 с. – Библиогр.: с. 390 – 438. – ДМ 212.275.02.

² Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982. – 703 с.

³ Хуторской, А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А.В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30-35.

кономерностях взаимодействия взрослого и ребенка в разных видах познавательной деятельности^{1,2}.

Необходимость формирования педагогической компетентности у студентов-заочников обуславливала требования к аналитико-синтетическому рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов учения и обучения, воспитания, общения и творчества. Это означало, что преподавание/изучение модуля педагогических наук не может быть иным, нежели как *экспериментальным* и одновременно *аналитическим*, опирающимся на взаимодополняемость, взаимопереходы теории и практики, сопровождаемые рефлексией.

Изучение педагогической теории в рамках экспериментально-аналитической модели не было отделено от педагогической практики в рамках учебной деятельности и в повседневной профессиональной деятельности на принципах дистанционного обучения.

Обращение к возможностям дистанционного обучения позволяло реализовать значимые для экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам технологии, отличительными признаками которых являлись направленность на актуализацию профессионально-личностного потенциала, профессиональное развитие личности, обеспечение продуктивного педагогического общения. К их числу относятся: проблемное обучение, просмотр и анализ видеосюжетов, обучение на основе коммуникации; переход от учебно-исследовательской к квази-исследовательской и профессионально-исследовательской деятельности и другие.

Также были дополнены формы организации познавательной деятельности за счет самостоятельной и коллективной работы с электронным пособием, электронной почтой, электронной библиотекой, учебниками на бумажном носителе; за счет создания презентаций; проведения микро-исследований; online-консультаций, форумов, вебинаров, профессиональных чатов, видео-конференций и других активных и интерактивных форм.

Следует упомянуть, что активные и интерактивные методы отличаются между собой. Так, активные методы ставят обучающегося в позицию субъекта творческой деятельности, при этом задания формирует педагог³. Интерактивные методы строятся на взаимодействии всех участников образовательного процесса,

¹ Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. Сред. Учеб. Заведений / Е.В. Бережнова, Краевский В.В. – 5-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с.

² Борытко, Н.М. Профессионально – педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко // Эйдос: интернет-журн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/> [дата обращения 10.02.2013].

³ Овсянников В.И. Заочное и дистанционная форма обучения: близнецы или антиподы? / В.И. Овсянников // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 64–74.

и все они становятся субъектами обучения, воспитания и рефлексии, включая и педагога вуза.

В связи с этим менялся характер взаимодействия педагогов и студентов, и педагогическое общение обогащалось. Возможным становилось использование характерных для экспериментально-аналитического обучения методов: проблемное изложение материала; анализ фактов и эмпирическое обобщение; создание теоретической модели и ее проверка; самостоятельное выполнение микроисследований и их презентация.

Результатом образовательного процесса становилось формирование педагогической компетентности, а портрет выпускника – это творческая личность, готовая к работе в системе образования, имеющая индивидуальный стиль, реализуемый в ходе профессионально-исследовательской педагогической деятельности.

Таким образом, анализ исследований по проблеме теории и методики дистанционного обучения и особенностей экспериментально-аналитического обучения студентов педагогическим дисциплинам позволил разработать экспериментально-аналитический подход к реализации экспериментально-аналитического обучения средствами дистанционных форм обучения.

Можно сделать вывод, что особенности процесса обучения педагогическим дисциплинам как гуманитарной науки в полной мере учитывались при заочно-дистанционном обучении. Специфику составляли:

- *в технологическом компоненте* – использование электронной почты, веб-камеры, что позволяет получать информацию быстро, систематично, удобно;

- *в педагогическом компоненте* – возможность организовывать ежедневное индивидуальное общение «преподаватель – студент», что особенно важно для реализации диалогического подхода к обучению, установлению личностно-деловых взаимоотношений между преподавателем и студентом;

- *в организационном компоненте* – обеспечение эффективной обратной связи, выявление и отклик на возникающие затруднения.

Обращение к возможностям дистанционного обучения позволило реализовать значимые для экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам технологии, отличительными признаками которых является направленность на актуализацию профессионально-личностного потенциала, профессиональное развитие личности, обеспечение продуктивного педагогического общения. К их числу относятся: проблемное обучение, просмотр и анализ видеосюжетов, обучение на основе коммуникации; переход от учебно-исследовательской к квази-исследовательской и профессионально-исследовательской деятельности и другие.

Также возможны формы организации познавательной деятельности за счет самостоятельной и коллективной работы с электронным пособием, электронной почтой, электронной библиотекой, учебниками на бумажном носителе; за счет создания презентаций; проведения микро-исследований; online-консультаций, форумов, вебинаров, профессиональных чатов, видео-конференций и других активных и интерактивных форм.

3.3. Результативность экспериментально-аналитической модели формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения педагогическим дисциплинам

Экспериментально-аналитическая модель обучения студентов-заочников средствами дистанционных формы обучения, формирования у них системных личностных профессионально-педагогических знаний и опыта как основы их педагогической компетентности имеет, по нашему мнению, значительные преимущества перед традиционной моделью. Целью реализации экспериментально-аналитической модели обучения студентов-заочников является формирование педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения. Цель экспериментально-аналитического обучения педагогике реализуется в структуре дистанционного обучения более полно и личностно ориентированно, обеспечивая эффективность процесса формирования у студентов-заочников педагогической компетентности, педагогической деятельности и профессионально-личностного саморазвития.

Выявленные в процессе исследования принципы дистанционной формы обучения: единство методологической основы; децентрализация образовательного процесса; комплексность; доступность; модульность обусловили использование экспериментально-аналитического обучения как методологии организации процесса формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения.

Принципы дистанционного обучения педагогическим дисциплинам включают в себя: человеческих приоритетов, интерактивности и стимулирования, учета стартовых знаний, индивидуализации и дифференциации, идентификации, педагогической целесообразности, открытой образовательной среды, сочетания алгоритмизации и вариативности (рис. 14).

Дистанционные формы обучения позволяют сохранить основные признаки экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам:

а) многообразие содержания педагогических дисциплин; б) преобразующие и диагностические технологии; в) виды деятельности: повседневная жизнедеятельность и социальное общение; учебная и профессиональная: исследова-

тельская, коммуникативная, рефлексивно-оценочная, самообразование и самопреобразование; г) оперативное педагогическое общение через формы дистанционного обучения: контактная, тьюторская, коучинговая, корреспондентская.

В экспериментально-аналитической модели обучения студентов-заочников педагогическим дисциплинам средствами дистанционных формы обучения приоритетными педагогическими условиями эффективности данного процесса, способствующими повышению уровня сформированности педагогической компетентности студентов-заочников являются: организация экспериментально-аналитического обучения студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения; выявление и реализация содержания экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения; разработка и реализация экспериментально-аналитической модели формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения педагогическим дисциплинам (рис. 14).

1. *В процессе контактного обучения* в группе совместно с преподавателем в период сессий либо с помощью интерактивных информационно-коммуникационных технологий в межсессионный период требуется, во-первых, предварительная договоренность о целях, об условиях, проблематике и содержании взаимодействия. Во-вторых, необходимо соблюсти требования педагогического дизайна, а именно принцип экономичности – каждый этап взаимодействия должен отражать новизну не только в отношении предоставляемой информации, но и в смысле формирования у студентов-заочников новых взглядов на изучаемый предмет, явление. В этом случае педагог использует широкий спектр технологий педагогического проектирования, педагогического дизайна.

Так, Е.С. Полат отмечает, что «роль учителя конструктивиста заключается в том, чтобы помогать учащимся, стимулировать их к самостоятельным размышлениям, открытиям»^{1,2}. При этом «содержание обучения является как бы отправной точкой развития, но не ограничивается им»^{3,4}. Это означает, что важным условием данного вида педагогического общения является воспитательный компонент и мотивирующее воздействие, заложенное в содержание и/или технологии обучения.

¹ Полат Е.С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. – Режим доступа: http://scholar.urfu.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html.

² Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Дистанционное обучение; под ред. Полат Е.С. 3-е изд., перераб. и доп.- М.: ВЛАДОС, 2005.-192с.

³Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты // ИНФО, 1996. – № 3. – С. 11 – 19.

⁴ Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционного обучения // Открытое образование. – 2005. – №3(50). – С. 71–77.

К информационно-техническим условиям относится наличие достаточной материально-технической базы организации общения: при очном общении – это проектная аудитория – в случае очного общения, и наличие персонального компьютера, подключенного к сети Интернет – при заочном.

В целях повышения продуктивности такого общения, его содержание должно быть проработано обоими субъектами образовательного процесса. Такое общение может быть бинарным: педагог-студент или студент-студент, а может проходить и в форме семинара или вебинара, реальной конференции или видеоконференции.

2. *При тьюторском сопровождении* в виде самостоятельной учебной деятельности студента в период сессий с возможной консультативной помощью педагога и студентов роль педагога-тьютора может выполнять и студент-заочник старших курсов, имеющий большой педагогический опыт. В этом случае создаваемые им условия образовательного процесса лучше всего изложены в организации деятельности тьютора в условиях дистанционного обучения студентов-заочников.

В условиях дистанционного обучения студентам проще бывает доверить свои проблемы другому студенту, нежели педагогу, с которым они опасаются обсуждать многие вопросы, боясь ошибиться и показать себя не с лучшей стороны. Тем не менее, педагогу вуза также необходимо уметь выполнять обязанности тьютора.

Реализация экспериментально-аналитической модели обучения студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения позволяет поступательно, непрерывно, с максимальным эффектом формировать профессиональную педагогическую компетентность, начиная от ценностных, мировоззренческих основ, через рефлексию и расширение личностного педагогического опыта к акмеологическим устремлениям в жизни и в профессии.

3. *Коучинговая форма обучения* реализуется в ходе выполнения учебно-научных исследований и творческих проектов вместе с другими членами группы в период сессии либо вместе с коллегами – в межсессионный период. Условиями ее организации являются: наличие обоюдного интереса к проекту или проблеме, в рамках разработки которых организуется взаимодействие педагога и студентов.



Рис. 14. Схема экспериментально-аналитической модели формирования педагогической компетентности студентов заочников средствами дистанционных форм обучения

Среди характерных черт педагога как коуча можно выделить следующие:

- его цель – не просто учить заочников выполнять исследование или проект по педагогическим наукам, но и удерживать мотивацию и компетентность на том уровне, который соответствовал бы стандартам высшего образования;

- он должен помнить о том, что в современных условиях многое из того, что студенты изучали и применяли в жизни и профессии ранее, очень быстро перестает работать в новых условиях;

- дать понять заочникам, что в условиях модернизации образования и обновления вызовов времени перед педагогикой как наукой и педагогами как ее субъектами встают новые задачи, на которые нужны уникальные, не навязанные кем-то ответы — те, которые мы находим сами благодаря потенциалу системы педагогической компетентности. Задача педагога вуза как коуча поддерживать студентов-заочников в поиске этих ответов с применением интуиции и эвристики;

- работа педагога вуза как коуча может быть нацелена на развитие и углубление практико-ориентированных и личностно-значимых знаний, а может – на их трансформацию;

- большинство сессий коучинга в рамках научного и учебного исследования или проекта проводится дистанционно (по скайпу или телефону) в личном или в групповом формате;

- коуч работает с потенциалом человека, а не со слабыми сторонами или проблемами для того, чтоб помочь восстановить утраченный интерес к работе или учебе, чтобы найти доселе не обнаруженные дремлющие ресурсы и дать возможность студенту-заочнику почувствовать в себе внутреннюю силу и потенциал;

- коучинг призван создать условия студентам-заочникам по планированию и целеполаганию в образовательной и профессиональной деятельности. 8. Коучинг дает возможность применять в системе инновационные технологии обучения и оценивать их применение в профессиональной и учебной деятельности, оценивать риски, системно проводить личностную и профессиональную рефлексию, повышая инновационное креативное мышление, стимулируя инициативу, приводит к поиску новых методов педагогической деятельности, новых черт поведения, улучшает планирование, нацеливая на результат. И, наконец, приучает студентов-заочников к постоянным поискам и внедрениям эффективных изменений в процесс формирования педагогической компетентности.

4. Корреспондентское обучение реализуется в офлайн режиме с отсроченным результатом, как правило, в межсессионный период.

В процессе реализации указанных дистанционных форм обучения создается специфическая образовательная среда с возможностью индивидуальной

траектории профессионального обучения. Дистанционные формы обучения предоставляют возможности реализовать весь потенциал экспериментально-аналитической модели обучения заочников педагогическим дисциплинам, особенно в контексте необходимости формирования уникальной системы педагогической компетентности.

В соответствии с экспериментально-аналитической моделью обучения педагогическим дисциплинам, педагогическая компетентность должна формироваться в соответствии с закономерностями и логикой педагогики как науки. Применяемые в обучении собственно дистанционные технологии должны быть «адекватны сущности социогуманитарной науки и логике ее развития, методам и технике научных исследований»¹.

Реализация педагогических условий формирования педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения педагогическим дисциплинам осуществлялась в процессе *формирующего эксперимента*².

Обучающиеся были разделены на две группы:

– *контрольную (51 человек)*, из которых: 26 студентов естественнонаучного факультета, процесс обучения педагогическим дисциплинам которых был организован по традиционной системе обучения (контрольная группа 1); и 25 студентов исторического факультета (отделение культурологи), процесс обучения педагогике которых был организован по традиционной системе обучения (контрольная группа 2);

– *экспериментальную (49 человек)*:

– 15 человек – студенты естественнонаучного факультета, процесс обучения которых был организован в соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения педагогике без активного использования дистанционных форм обучения (Э-1/ен);

– 20 человек – студенты естественнонаучного факультета, процесс обучения педагогике которых был организован в логике и по принципам дистанционной формы обучения на основе экспериментально-аналитического обучения (Э-2/ен);

– 14 человек – студенты исторического факультета (отделение: культурологии), процесс обучения педагогике которых также был организован на основе

¹ Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Дистанционное обучение; под ред. Полат Е.С. 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2005.-192с.

² Таринова Н.В. Формирование педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения: дисс. ... канд.пед. наук, 13.00.08 - Казань, 2018. – 201 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-studentov-zaochnikov-sredstvami-distantsionnykh>

экспериментально-аналитического подхода с использованием дистанционных форм обучения (Э-3/и).

В экспериментальной и контрольной группах естественнонаучного факультета проводился анализ результатов среза устойчивости приобретенных знаний студентов в рамках внутреннего аудита качества подготовки студентов, осуществляемого кафедрой педагогики, который проводился при помощи авторского компетентностно-ориентированного теста¹.

Анализируя результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, приведенные в табл. 7 и табл. 8, можно заметить, что в обеих экспериментальных группах результаты оказались лучше, чем в контрольных группах в целом.

Таблица 7

Результаты тестирования по педагогическим дисциплинам студентов 3 курса естественнонаучного факультета (в % от количества участников исследования в данной группе)

| Уровень выполнения теста по педагогике | | Контрольная группа(К-1/ен) | | Экспериментальные группы | | | |
|--|--------------|----------------------------|------------|--------------------------|------------|------------|------------|
| | | Комп. тест | Теор. тест | (Э-1/ен) | | (Э-2/ен) | |
| | | | | Комп. тест | Теор. тест | Комп. тест | Теор. тест |
| 3 КУРС | Высокий | | | 6,66 | 6,66 | 25,00 | 15,00 |
| | Средний | | | 26,67 | 13,33 | 45,00 | 15,00 |
| | Удовл. | 7,14 | | 40,00 | 60,02 | 25,00 | 25,00 |
| | Низкий | 14,28 | 42,86 | 26,67 | 13,33 | 5,00 | 45,00 |
| | Ниже низкого | 78,57 | 57,14 | | 6,66 | | |

Студенты экспериментальных групп одинаково хорошо справились как с электронным теоретическим тестом, так и с тестом, основанным на применении знаний для анализа фрагмента педагогического процесса (компетентностно-ориентированный тест).

Студенты из двух экспериментальных групп естественнонаучного факультета (как показано в табл. 8) по результатам обоих тестов показали результат лучший, чем в контрольной группе.

В экспериментальной группе 2 (Э-2/ен) освоение педагогических дисциплин осуществлялось на основе экспериментально-аналитической модели обучения в условиях дистанционной формы обучения. Здесь по результатам эксперимента были продемонстрированы самые высокие результаты: 25% студенты по результатам компетентностно-ориентированного теста и 15% студентов по

¹ Таринова Н.В. Компетентностно ориентированный тест на основе решения педагогических ситуаций / Н.В. Таринова, Л.А. Косолапова, Г.В. Корчагина // Теория и практика в гуманитарных и социологических науках: сб. научных статей: в 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. С.П. Яковлев, С.Г. Григорьева. – Чебоксары: филиал СПБГИЭУ в г. Чебоксары, 2012. – С. 129-133.

результатам теоретического теста получили максимальные баллы. В данной группе отсутствуют показатели уровня «ниже низкого». На историческом факультете в группе (Э-3/и) на высоком уровне выполнили задания тестов: компетентностно-ориентированный – 42,86% студентов; теоретический – 7,14%; отсутствуют студенты, выполнившие тест на уровне «ниже низкого».

Таблица 8

Результаты тестирования студентов 3 курса исторического факультета, отделение культурологии (в % от количества участников исследования в данной группе)

| Уровень выполнения теста по педагогике | | Контрольная Группа (К-2/и) | | Экспериментальная группа (Э-3/и) | |
|--|--------------------|----------------------------|------------|----------------------------------|------------|
| | | Комп. тест | Теор. тест | Комп. тест | Теор. тест |
| 3 КУРС | Высокий | | | 42,86 | 7,14 |
| | Средний | | | 28,56 | 7,14 |
| | Удовлетворительный | 8,34 | | 14,29 | 35,72 |
| | Низкий | 16,66 | 33,33 | 14,29 | 50,00 |
| | Ниже низкого | 75 | 66,67 | | |

Данные опроса свидетельствуют, что студенты положительно оценили то, что они: имели большую возможность для индивидуального общения с преподавателем (89,79%); получали ответы на свои вопросы по электронной почте (79,59%); могли выполнять самостоятельную работу в индивидуальном темпе (сдать можно было работу в течении всего времени до сессии, а не в период сессии и быстро исправить ошибки) (75,51%); освоили работу с компьютером (14,29%); получили навыки самостоятельной работы с материалом в сети Интернет (51,02%).

Опрос студентов подтверждает эффективность разработанного комплекса педагогических условий экспериментально-аналитического обучения педагогическим дисциплинам по формированию педагогической компетентности особой категории студентов – заочников – средствами дистанционных форм обучения.

Реализация экспериментально-аналитического подхода к освоению педагогики в условиях дистанционной формы обучения может быть рассмотрено в качестве педагогической технологии при условии учета выявленных закономерностей.

Глава 4. ТЕХНОЛОГИИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

4.1. Интерактивное обучение учителей в рамках системы методической работы школы

Школьное образование – достаточно консервативная система, которая, вместе с тем, вынуждена динамично реагировать на вызовы современной жизни.

Новыми задачами, например, являются: необходимость развивать учебную самостоятельность детей на этапе перехода из начальной в среднюю школу, помогать детям выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, организовывать обучение в инклюзивном классе. Как помочь учителю освоить новые компетенции, каким должно стать внутрифирменное обучение?

Учителя, в соответствии со своей миссией обучают и воспитывают детей, это может приводить к ощущению завершенности собственного образования. Сообщение им новой информации не является эффективным, если не опирается на осознание учителем новых ценностей и целей, его личный опыт использования новых приемов и образовательных технологий.

Перед руководством школы встает необходимость организовать повышение мастерства педагога в условиях образовательной организации не прерывая учебный процесс в ситуации, когда перед школой встают новые задачи, обусловленные вызовами времени.

Методологической основой для организации образовательного процесса выступил экспериментально-аналитический подход, ключевой идеей которого является стимулирование самообразования педагога благодаря многократным вариативным переходам профессиональной и познавательной деятельности (рис. 8). Субъект образования – педагог (рис. 4), обладающий и профессиональными компетенциями и опытом, зачастую не овладел именно способностью за фактом видеть закономерность, на основе теоретического знания моделировать решение конкретной ситуации, т.е. не освоил логику профессионально-исследовательской деятельности (рис. 7).

Основным инструментом для развития компетенций педагогов было включение их в профессионально-исследовательскую деятельность. Педагоги сами анализировали проблемы, которые выявлены в учебных и коммуникативных умениях детей, познавательные потребности детей и создаваемые в школе возможности для их удовлетворения. В результате выявления противоречий педагоги конструировали или образовательную программу для внутрифирменного

обучения группы учителей, или разрабатывали индивидуальные образовательные программы, в реализации которых помогали руководители методической службы школы.

В данной главе представлены алгоритмы работы с педагогическим коллективом, перед которым возникли новые задачи; охарактеризованы интерактивные формы методической работы с учителями общеобразовательных школ, которые позволяют педагогам освоить новые востребованные обществом компетенции и качественно изменить образовательный процесс в школе.

Проанализирован и писан опыт исследований, которые проводились в трех образовательных организациях Пермского края: школах города Березники и города Пермь. В исследовании приняли участие:

– 113 учителей начальных классов и учителей-предметников на констатирующем этапе, обеспечивающих формирование учебной самостоятельности школьников на этапе перехода из начальной в среднюю школу, из которых 12 педагогов включились в разработку организационно-методические условия, повышающих результативность данного процесса (руководитель опытно-экспериментальной работы С.В.Косикова);

– 38 педагогов начальной школы, среди них - 23 учителя, осваивающих тьюторскую позицию, чтобы помогать детям выстроить индивидуальный образовательный маршрут; а также родители (183 человека) учащихся начальных классов (руководитель опытно-экспериментальной работы Н.Г. Пигарева);

– 47 учителей, работающих в инклюзивных классах (руководитель опытно-экспериментальной работы Г.Т. Лыскова).

Также были выбраны образовательные организации, которые столкнулись с аналогичными проблемами, но продолжили обучать педагогов в логике традиционной информационной модели (контрольные группы).

С целью выявления обоснованности исследования разработан и внедрен диагностический и рефлексивный комплекс, направленный на оценку и самооценку сформированности новых компетенций, необходимых для решения обозначенных задач.

Так, для выявления готовности педагогов к формированию учебной самостоятельности школьников на этапе перехода из начальной в среднюю школу были использованы две методики. На начальном этапе учителям был предложен авторский опросник (С.В.Косикова), нацеленный на выявление понимания сущности учебной самостоятельности школьника и готовности педагога включиться в работу по минимизации затруднений в проявлении учебной самостоятельности школьниками на этапе перехода из начальной в среднюю школу.

Опросник включал вопросы: у какой доли выпускников начальной школы, по мнению респондента, сформирована «учебная самостоятельность» и *в каких умениях она проявляется*; каковы возрастные границы периода в развитии

школьника, соответствующего *переходному этапу общего образования*; считает ли респондент *совместную работу всех членов педагогического коллектива* по решению проблемы развития учебной самостоятельности школьника на этапе перехода от начальной к основной школе *необходимой*; *знаком ли с опытом работы по обеспечению преемственности* в работе учителей начальных классов и учителей основного уровня образования; *в каких формах взаимодействуют учителя* начальной и основной школы по осуществлению преемственности на переходном этапе общего образования?

Ответы позволили установить как информационно-операционную, так и ценностно-мотивационную готовность к включению учителей в инновационную деятельность по обозначенной проблеме.

На заключительном этапе педагогического исследования *готовность педагогов к непрерывному развитию учебной самостоятельности школьника на переходном этапе общего образования* исследовалась на основе самооценки при помощи диагностической карты «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова¹), модифицированной посредством указания темы проводимой работы.

Для выявления готовности учителей начальной школы, работающих в инклюзивных классах, к введению преобразований в собственную деятельность (для повышения результативности процесса формирования у учащихся коммуникативных умений) были использованы методики: тестирование, направленное на выявление знаний об особенностях общения младших школьников и о детях с особыми образовательными потребностями, анкетирование.

В исследовании по формированию у педагогов *тьюторской позиции*, реализуя которую учитель помогает детям выстроить собственный индивидуальный образовательный маршрут, также было проведено два диагностических среза. Были использованы методики: опросник-самодиагностика «Моя позиция»², карта самооценки педагогов по определению ключевых тьюторских компетенций в профессиональной деятельности, разработанная Н.Г. Пигаревой на основе материала Ю.А. Изотовой³

Поскольку по итогам формирующего этапа исследования для измерения личностно-профессиональных характеристик педагогов были использованы эти

¹ Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

² Пигарева Н.Г. Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов / Н.Г. Пигарева // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 12(54). – Часть 4. – Декабрь. – С. 70-76. - URL: <https://research-journal.org/pedagogy/realizaciya-pozicii-uchitel-s-tyutorskoj-kompetentnostyu-pedagogami-nachalnyx-klassov/>

³ Изотова Ю.А. Ключевые компетенции тьютора. - URL: https://thetutor.ru/wp-content/uploads/2015/12/6_%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%B1%D1%80%D1%8F_2014_5.12.14_1.pptx

же методики, то полученные результаты констатирующего и формирующего этапов исследования были проверены методами математической статистики для обработки непараметрических критериев: критерий углового преобразования Фишера¹; критерий знаков Мак-Немара²; критерий Вилкоксона³; коэффициент ранговой корреляции Спирмена⁴.

При обработке результатов диагностических срезов использованы графические методы анализа тестовых данных.

Важная роль в организации внутрифирменного обучения учителей отводится экспериментально-аналитическому подходу, ключевой идеей которого является обеспечение многократных вариативных переходов «практика-теория» и «теория практика», осуществленных как на одном занятии, так и в ходе реализации обучающего цикла (курса).

В процессе обучения наибольшее внимание уделялось обучению с помощью интерактивных форм совместного обучения, с использованием информационно-коммуникационных технологий. Использовались такие формы работы как мозговой штурм, решение ситуационных задач группами смешанного состава (учителя начальной школы и учителя-предметники основной школы), разработка «формулы» (учебной самостоятельности), моделирование «портрета ученика», разработка «алгоритма учебного занятия», разработка школьных нормативных актов, деловая игра, дебаты, прием «корзина идей», защита индивидуального исследовательского проекта педагога.

Педагогический эксперимент показал положительную динамику в развитии всех компонентов педагогической компетентности у педагогов (зафиксированы значимые изменения).

Приведем конкретные примеры.

Пример 1. Чтобы выявить представления учителей об учебной самостоятельности школьника и их ожидания к проявлению данного результата на этапе его перехода школьника с начального уровня на основной уровень общего образования было проведено анкетирование 113 учителей начальных классов и учителей-предметников гимназии № 31 г. Перми средних общеобразовательных школ № 11 и № 14 города Березники Пермского края. Полученная в ходе анкетирования информация позволила сделать вывод о том, что учителя создают условия для проявления учебной самостоятельности школьника на разных уровнях образования в соответствии со своими представлениями об этом образовательном результате, что не соответствует в полной мере ни требованиям Федерального государственного образовательного стандарта Российской Федерации,

¹ Критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера - URL: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>

² Критерий Мак-Немара - URL: <http://statistica.ru/local-portals/medicine/kriteriy-mak-nemara/>

³ FAQ по расчету T – критерия Вилкоксона - URL: <https://www.psychol-ok.ru/psyforum/index.php?showtopic=238>

⁴ Коэффициент ранговой корреляции Спирмена - URL: <http://www.infamed.com/stat/s05.html>

ни современным представлениям педагогики об учебной самостоятельности как педагогическом понятии.

Проведенный опрос остро обозначил наличие проблемы в осуществлении работы по непрерывному развитию учебной самостоятельности школьника на переходном этапе общего образования в общеобразовательных организациях Пермского края, а именно: 1) незнание особенностей возрастного периода, соответствующего этапу перехода от начального к основному общему образованию, 2) отсутствие в большинстве образовательных учреждений совместной работы педагогов смежных уровней образования, эффективной в решении вопроса преемственности по непрерывному развитию личности школьника. Полученные данные свидетельствовали об актуальности проблемы.

Для решения обозначенных выше задач в школе № 14 города Березники была разработана управленческая программа «Непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника» (переходный этап общего образования). Её реализация включала 4 стадии: *начальная, подготовительная основная, заключительная.*

На начальной стадии было проведено совещание с педагогическим коллективом образовательного учреждения, результатом которого стало коллегиальное принятие Программы и определение стратегии и тактики ее реализации. Также в рамках внутришкольного обучения был организован краткосрочный курс «Научим школьника учиться», представляющий собой цикл из 6 практических занятий с педагогами, проводимых в интерактивных формах с целью освоения педагогами теоретических основ непрерывного развития учебной самостоятельности школьника и совершенствования у них проектировочных умений, необходимых в разработке инновационных педагогических проектов.

Рассмотрим его подробнее.

Проблематизацию педагогической деятельности обеспечил краткосрочный курс «Научим школьника учиться», призванный обеспечить педагогов методическими рекомендациями к проектированию собственной педагогической деятельности по развитию учебной самостоятельности школьника в учебной деятельности. Курс осваивали 12 педагогов школы № 14 города Березники. Рекомендации, разрабатываемые самими педагогами в интерактивных формах совместной работы, послужили в последующем методической основой к конструированию учебного процесса способствующего развитию учебной самостоятельности школьника.

На первом учебном занятии курса педагогам предложили для обсуждения следующие вопросы: Что такое непрерывность и преемственность? Требуется ли изменение исходных условий для обеспечения преемственности в образовательной организации?

В ходе «мозгового штурма» высказывания предъявлялись участниками открыто, была возможность дискуссии, обсуждения мнений коллег. Обобщенная формулировка рассматриваемых понятий была сопоставлена модератором занятия с опорой на используемые в педагогической теории определения (*осуществлен переход «практика-теория»*).

Далее в форме группового практикума педагоги начальной и основной школы в совместной работе сформулировали единую цель в работе с детьми.

Поскольку каждый педагог осознал необходимость изменения существующих условий для обеспечения преемственности, все признали, что на следующей встрече необходимо раскрыть сущность учебной самостоятельности и теоретических основ ее развития.

На *втором занятии* объединившись в смешанные группы (учителя начальной школы и учителя-предметники основной школы), педагоги анализировали и обсуждали подготовленную и предоставленную им информацию по разработанному алгоритму: 1) изучение и осмысление научной статьи «О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития» (*переход «теория-практика»*); 2) разработка «формулы учебной самостоятельности школьника» с включением составляющих это интегративное качество компонентов; 3) моделирование «портрета школьника» на этапе его перехода с начального на основной уровень общего образования (*переход «практика-теория»*).

Подводя итог занятию, педагоги продемонстрировали единое мнение о том, что к переходному этапу общего образования следует ожидать от школьника проявления учебной самостоятельности на среднем уровне ее развития.

На *третьем занятии* педагоги должны были разработать алгоритм проведения учебного занятия, отвечающего логике технологического подхода (*переход «теория-практика»*).

После дискуссии по отдельным вопросам обозначенной проблемы, проведенной с целью погружения в тему встречи, была проведена деловая игра по конструированию урока. Были образованы две группы по признаку «уровень общего образования», в каждой группе был определен лидер, контролирующий процесс групповой работы. Также была организована группа экспертов из числа администрации. В итоге все участники игры пришли к выводу, что, независимо от того, на каком уровне общего образования ими ведется преподавание, для конструирования учебного процесса в логике технологического подхода необходимо использовать *единую структуру* учебного занятия (*переход «практика-теория»*).

Четвертое занятие было проведено в форме дебатов «Разновозрастное обучение: плюсы и минусы». Одна группа аргументировала плюсы разновозрастного обучения, вторая группа – минусы, третья группа выступила в качестве жюри, определяющего победителя по итогам проведения дебатов. Организаторами была предложена педагогическая информация, на основе анализа которой

учителя смогли самостоятельно выявить «плюсы» и «минусы» применения технологии разновозрастного обучения и использовать их в качестве аргументов в ходе проведения дебатов. По итогам занятия было принято решение о корректировке рабочей программы по русскому языку для 5 класса с включением в нее «разновозрастных уроков» совместно с обучающимися начальной школы (*переход «теория-практика»*).

Пятое занятие курса было направлено на ознакомление педагогов с существующими методиками оценки учебной самостоятельности школьника и/или ее компонентов.

Проверив на себе, сравнив несколько диагностических методик, учителя сделали вывод, какие из них лучше использовать. Также была использована технология «Корзина идей»: педагоги, объединяясь в группы по признаку «учебный предмет», независимо от уровня общего образования, производили отбор предметных заданий (из используемых в практике учебно-дидактических пособий) для проведения «Диагностики по выявлению степени развития учебно-организационных умений». Эта деятельность послужила подготовкой к проектной разработке пакета диагностического инструментария по оценке учебной самостоятельности школьника на переходном этапе общего образования.

Завершающее *шестое занятие* курса преследовало цель – обеспечение готовности педагогов к индивидуальной разработке педагогических проектов «Развитие учебной самостоятельности школьника в учебной деятельности».

Сначала были рассмотрены основные этапы процесса педагогического проектирования: постановка проблемы, формулировка цели и задач педагогической деятельности, особенности планирования мероприятий по достижению цели. Затем по группам учителя разрабатывали прообразы педагогического проекта, которые впоследствии смогли использовать в качестве основы для индивидуальной разработки педагогических проектов по развитию учебной самостоятельности школьника в учебной деятельности.

Затем *на подготовительной стадии* реализации управленческой Программы «Непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника» (переходный этап общего образования) были созданы проектные группы из числа учителей начального и основного уровней общего образования для совместной разработки нормативной документации (рабочие программы по учебным предметам, пакет диагностических методик) и проектирования собственной педагогической деятельности.

Основная стадия обеспечила реализацию всех планов, а на *заключительной стадии* осуществлен анализ и оценка результатов Программы.

В завершение краткосрочного курса «Научим школьника учиться» с целью оценки эффективности реализации методических условий и проверки готовно-

сти к созданию проектировочных условий нами была использована модифицированная методика «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (В.А. Сластенин). Эта методика представляет собой самооценку педагогами проявления у себя показателей готовности по диагностической карте. Заполняя диагностическую карту, педагог оценивает себя по 5-балльной шкале и вычисляет суммарный балл по каждому показателю и критерию в целом. Суммарный балл указывает на уровень готовности педагога к реализации инновационной деятельности: начальный, низкий, средний или высокий. Модификация методики состояла в том, что утверждения, сформулированные с целью оценки когнитивного и деятельностного показателей готовности педагогов, мы частично переформулировали с учетом темы исследования.

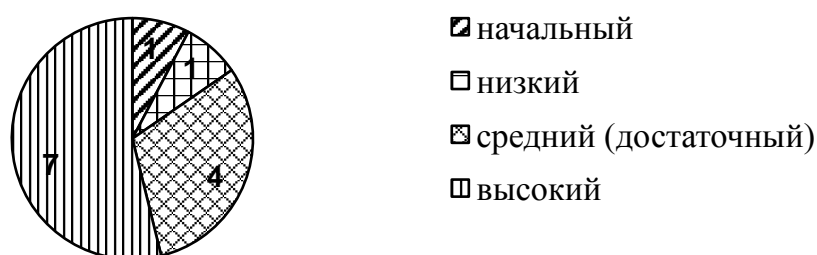


Рис. 15. Уровни готовности педагогов к опытно-экспериментальной работе

Анализ результатов показал, что из 12 педагогов, ведущих преподавание в 4(5)-х классах во время проведения исследования, полностью готовы к реализации педагогических условий развития учебной самостоятельности школьника в практической деятельности 7 педагогов, еще 4 продемонстрировали средний (достаточный уровень) готовности, при этом не готовы к участию в экспериментальной работе оказались 2 учителя основной школы, так как ими продемонстрированы низкий и начальный уровни готовности. Результаты контроля готовности учителей представлены на рис. 15.

Уточним, что учитель с низким уровнем готовности показал данный результат по всем измеряемым показателям, а учитель с начальным уровнем готовности не готов реализовать любую инновационную деятельность, так как у него не сформирован мотивационный компонент. Данные учителя ведут преподавание учебных областей «Искусство» и «Физическая культура» на основном уровне общего образования.

На рис. 16 показаны результаты оценки когнитивного, личностного, мотивационного и деятельностного компонентов готовности, они следующие: мотивационный компонент готовности зафиксирован на уровне 74%, когнитивный и

деятельностный компонент готовности – 76% и 81% соответственно, самый высокий результат (84%) учителя показали при самооценке личностного компонента готовности, что свидетельствует о высокой работоспособности, уверенности и ответственном отношении к участию в инновационной деятельности, предлагаемой им извне.

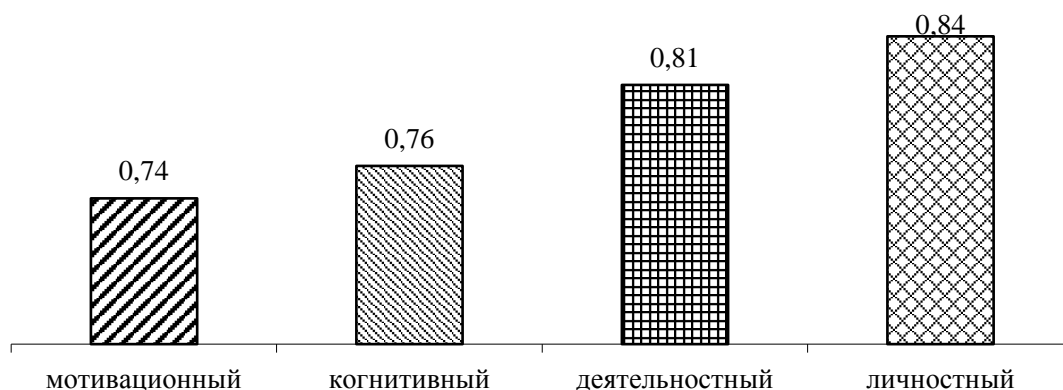


Рис. 16. Компоненты готовности педагогов к профессиональной деятельности

Таким образом, проблематизация реализуемой учителем педагогической деятельности при помощи интерактивных форм внутрифирменного обучения является механизмом включения учителей в инновационную деятельность. Это обеспечило достижение ожидаемых личностных результатов: общая готовность педагогов к участию в профессиональной деятельности по непрерывному развитию учебной самостоятельности школьника на переходном этапе общего образования составила 78%, что соответствует среднему (достаточному уровню) готовности к ведению инновационной деятельности. В последующем проведенная с педагогами работа привела к сохранению и развитию учебной самостоятельности учащихся школы, несмотря на объективные сложности перехода из начальной школы в основную.

Пример 2. Для учителей, работающих в инклюзивных классах разработан дистанционно-очный курс, целью которого является актуализация знаний и обучение современным методикам формирования коммуникативного взаимодействия учеников начальной школы. Востребованность такого курса подтверждают результаты тестирования 47 учителей средних общеобразовательных школ № 114 и № 17 города Березники Пермского края, которые продемонстрировали низкий уровень компетентности по целому ряду вопросов (табл. 9).

«Проблемные» вопросы, выявленные по результатам тестирования педагогов «инклюзивных» школ

| «Проблемные» вопросы | Средний балл (из 5) | Доля «низких» баллов (1-2), в % |
|--|---------------------|---------------------------------|
| Философия инклюзивного обучения | 3 | 17 |
| Особенности речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья | 2 | 11 |
| Страх перед ребенком с ограниченными возможностями здоровья | 3 | 9 |
| Физиологические возможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как их учитывать | 2 | 18 |
| Потребности в общении ребенка с ограниченными возможностями здоровья | 3 | 9 |
| Формы и методы работы по организации коммуникативного взаимодействия между детьми | 1 | 36 |

Курс разбит на две части: теоретическое и практическое обучение. Теоретическое обучение предполагается в режиме on-line в логике программированного обучения с элементами интерактивных форм. Такая организация обучения позволяет решить ряд проблем: разный график работы учителей, индивидуальный темп обучения, разный уровень готовности к работе в инклюзивном классе. Предполагается использовать онлайн-платформу для организации дистанционного обучения Ё-СТАДИ. Преимуществом дистанционного обучения является поддержка всех видов учебных материалов, удобное время посещения вебинаров, возможность адаптации под мобильный телефон, создание кейсов тестирования, ведение журнала оценивания, возможность обсуждения на форуме.

Теоретическое обучение предусмотрено по алгоритму: тестирование по теме (*переход «практика-теория»*), просмотр вебинара, повторное тестирование, обсуждение на форуме. В задачи тьютора группы входит поддержание обсуждения на форуме, ведение журнала оценивания.

Теоретический блок состоит из трех разделов, семи занятий. Первый раздел «Возрастные особенности детей», в рамках которого разработано три вебинара (личностное, когнитивное и речевое развитие учеников начальных классов). Второй раздел «Индивидуальные особенности детей, влияющие на коммуникативное взаимодействие», в рамках которого должно быть проведено три вебинара (особенности общения, особенности социализации и особенности эмоционального развития детей инклюзивного класса). Третий раздел «Формы и методы работы учителя по формированию коммуникативного взаимодействия учеников

инклюзивного класса» включает также участие в вебинаре и обсуждение на форуме с целью уточнения понимания теоретических вопросов (*переход «теория-практика»*).

По итогам теоретического этапа обучения предусмотрено повторное тестирование, направленное на выявление «проблемных» вопросов, которые затем дополнительно обсуждаются в ходе практического этапа обучения.

Практическое обучение проходит концентрировано в течение недели (7 занятий) с использованием элементов тренинга, мозгового штурма, решения проблемных ситуаций, дискуссионного обсуждения (*переход «теория-практика»*). Всего сформулировано шесть тем для занятий: 1) организация знакомства детей инклюзивного класса; 2) работа с родителями детей инклюзивного класса; 3) организация взаимодействия специалистов школы, сопровождающих инклюзивный класс; 4) формы и методы организации коммуникативного взаимодействия, применяемые учителем на пропедевтическом этапе обучения (1 год); 5) особенности организации общения на уроке и во внеурочное время; 6) формы и методы организации коммуникативного взаимодействия, применяемые учителем (2-4 годы обучения).

На заключительной встрече должно быть организовано итоговое тестирование и рефлексия значимости обсуждаемого материала.

Посредством анкетирования была получена обратная связь, анализ ответов педагогов позволил скорректировать содержание программы внутрифирменного обучения. Дистанционная форма изучения теории получила стопроцентную поддержку со стороны учителей. При этом практическая часть, возможная только при очном взаимодействии, оценивается как более эффективная именно благодаря использованию интерактивных форм обучения

Пример 3. Следующая ситуация связана с изменением мировоззрения педагога. Осознание себя в роли не столько учителя (который передает знания), сколько тьютора (который помогает ребенку учиться: определять свой интерес и стремиться к нему) соответствует тенденциям современного образования и отвечает запросу родителей и детей.

Исследование проводилось на базе муниципальных образовательных организаций № 2, № 27 и № 135 города Перми. В нем приняли участие: 38 педагогов начальной школы, 183 родителя (законных представителей) учащихся младших классов.

По результатам анкеты с множественным выбором ответа было выявлено, что преобладающей позицией среди учителей начальных классов в образовательной организации должна быть, по их мнению, позиция «наставник» (78,6 %),

при этом, учитель может, в зависимости от педагогической ситуации, быть и в других позициях, например, в позиции «консультант» (52,4%) или «учитель» (50%). Однако, педагоги начальной школы отмечают, что в индивидуальной работе с ребенком ведущими должны становиться позиции «психолог» (57,1%) и «тьютор» (45,2%).

Вместе с тем, педагоги своими ведущими позициями в настоящее время определили позицию «педагог» (59,5%) и «классный руководитель» (52,4). Затем по значимости идут позиции «наставник» (47,6%) и «консультант» (31%); позицию «тьютор» (и одновременно - «педагог») обозначили 4 учителя (9,5%); позиция «тьютор» (без реализации компетенций «учителя») в выборе педагогов не встретилась. Полученные результаты опроса педагогов говорят о том, что педагоги начальных классов осознают необходимость изменения педагогической позиции.

По мнению родителей, в образовательной организации тьютор – это специалист, который может положительно влиять и изменить отношение (мотивацию к учебной работе) учащегося к образованию. Так считают 76,36% родителей (из 183 опрошенных). Также это специалист, с помощью которого можно получить более качественное образование. Так считают 80,35% родителей.

Эти результаты стали точкой отсчета в организации внутрифирменного обучения педагогов, которое было осуществлено в логике тьюторской деятельности – как сопровождение самообразования и профессионального саморазвития.

Рассмотрим основные *формы работы по сопровождению* формирования тьюторской позиции педагога в общеобразовательной организации, основанная на использовании многократных переходов «практика-теория» и «теория-практика».

На первом этапе был организован переход «*практика-теория*»: а) «репрезентация ситуации как значимого события» и б) «критическое осмысление жизненного события», предполагающие рефлекссию профессиональной деятельности, выделение индивидуализированных педагогических знаний, которые педагог компетентно применяет в образовательной ситуации, осмысление собственных алгоритмов, применяемых в профессиональной деятельности и профессиональных ценностей. Работа проводилась в формате «круглого стола». В результате обсуждения педагогами были выявлены эффективные приемы работы и ресурсные точки образовательной организации по решению возникающих затруднений: коллеги-педагоги начальных классов, информационные источники учре-

ждения (библиотечный книжный и журнальный фонд, профессиональные порталы сети Интернет), методические совещания. Это позволило выстроить дальнейшую работу по целеполаганию.

Затем педагогам было предложено определить собственную направленность профессиональных действий с помощью специально разработанного «навигатора» в графической форме, также была проведена работа в парах сменного состава: экспертная оценка выбранного направления профессионального саморазвития педагога его коллегами.

Также педагоги проводили личностную рефлекссию (осмысление, анализ содержания своего внутреннего мира эмоций, чувств, мыслей, характера), а также действий и поступков в профессиональной деятельности, результатом чего стало обогащение «Образа-Я» и конструктивное практическое изменение способов деятельности (*переход «теория-практика»*). В результате были обозначены собственные цели и задачи, осуществлено прогнозирование личностного и профессионального развития.

Затем было организовано построение «лично-ресурсной карты», на которой обозначались внутренние и внешние ресурсы, обеспечивающие достижение цели. Построение лично-ресурсной карты осуществлялось по принципу интеллект-карты. Это позволило педагогам создать наглядное, развернутое изображение различных ресурсов (условий и возможностей), связанных с собственным последовательным, структурированным движением по осваиванию этих ресурсов (*переход «практика-теория»*).

Наиболее значимыми формами лично-профессионального развития педагоги начальных классов определили следующие: наиболее эффективной формой определена реализация индивидуального педагогического проекта, индивидуальное сопровождение педагога методистом/ тьютором и непрерывное развитие профессионализма через систему методической работы образовательной организации; как менее эффективные отмечены формы самообразования, участие в семинарах, конференциях, проблемных или творческих группах, дистанционные курсы, вебинары; самыми низкоэффективными педагоги определили прохождение курсов повышения квалификации каждые 3-5 лет.

Также в ходе опроса педагогов были выявлены факторы, стимулирующие успешную профессиональную деятельность педагога, существующие в образовательном учреждении; на первых местах оказались: достижение высоких результатов обучающимися, занятие самообразованием, пример и влияние коллег своей школы.

Отметим, что педагоги реализовывали индивидуальные варианты формирования тьюторской позиции; этому способствовало использование приемов рефлексивной деятельности и на основе этого - анализ способов построения, реализации и оценки индивидуального педагогического проекта, направленного на личностно-профессиональное развитие и повышение результативности профессиональной педагогической деятельности.

По итогам реализации индивидуального педагогического проекта была проведена повторная диагностика, направленная на самоанализ, самодиагностику, сравнение результата с целями, оценку перспектив развития проекта.

Реализация сопровождения процесса формирования тьюторской позиции педагога обозначила стратегии реализации инновационных проектов на начальной ступени обучения:

1) реализация индивидуальных педагогических проектов в соответствии с общим направлением деятельности образовательной организации по развитию образовательного процесса, направленных, при этом, на решение личностных и профессиональных затруднений педагога;

2) реализация поэтапной подготовки педагогических кадров и образовательных ресурсов для последующих (продолжительных) изменений в деятельности структурного подразделения, изменения различных сторон педагогического процесса.

Полученные данные опытно-экспериментальной работы представлены в сводной таблице (табл. 10).

Таблица 10

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию тьюторской позиции педагога

| Диагностика | Определение проявления тьюторской позиции педагога | Констатирующий этап (КЭ) | | Формирующий этап (ФЭ) | |
|-------------|---|--------------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) |
| Метод | Критерий углового преобразования Фишера | 46,7% | 17,4% | 46,7% | 73,9% |
| Результат | | φ эмп = 1,94 | | φ эмп = 1,69 | |
| | На КЭ факт различия в проявлении тьюторской позиции подтвержден. На ФЭ различие в результатах не случайно, а сформировано под влиянием определенных факторов. | | | | |

| Диагностика | Определение проявления тьюторских компетенций | Констатирующий этап (КЭ) | | Формирующий этап (ФЭ) | |
|-------------|--|---|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) |
| Метод | Критерий знаков Мак-Немара | 80% | 79,9% | 69,56% | 73,91% |
| Результат | На ФЭ для КГ типичные сдвиги направления (проявление тьюторских компетенций) являются случайными. На ФЭ для ЭГ типичные сдвиги направления являются не случайными. | | | $G_{эмп} = 5$ $G_{кр} = 2$ | $G_{эмп} = 5$ $G_{кр} = 3$ |
| Диагностика | Определение уровня проявления ключевых компетенций | Констатирующий этап (КЭ) | | Формирующий этап (ФЭ) | |
| | | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) | КГ (15 чел.) | ЭГ (23 чел.) |
| Метод | Критерий Вилкоксона | 1,37 (ср.балл) ср. уровень | 1,45 (ср.балл) ср.уровень | 1,47 (ср.балл) ср. уровень | 1,68 (ср.балл) ср. уровень |
| Результат | На ФЭ для КГ сдвиг в «типичную» сторону (проявление ключевых тьюторских компетенций) не преобладает. На ФЭ для ЭГ сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности более достоверно преобладает. | | | $T_{эмп}=3$ $T_{кр}=0,05$ | $T_{эмп}=5$ $T_{кр}=0,05$ |
| Диагностика | Сравнение полученных результатов по итогам эксперимента | Результаты исследования на формирующем этапе (ФЭ) | | | |
| | | КГ (15 чел.) | | ЭГ (23 чел.) | |
| Результат | Коэффициент ранговой корреляции Спирмена | $T_{кр} = 0,17$ $p = 0,957$ | | $T_{кр} = 0,26$ $p = 0,814$ | |
| | | Статистически значимы | | Статистически значимы | |

Таким образом, можно сделать вывод, что педагоги нуждаются в сопровождении профессиональной деятельности в области целеполагания, расширения ресурсной среды, проектирования индивидуальных педагогических проектов и рефлексии промежуточных и итоговых результатов. У педагогов возникает профессиональный интерес, который можно сопровождать.

Развитие тьюторских компетенций может осуществляться непосредственно в профессиональной педагогической деятельности учителя и являться показателем более высокого уровня его профессионализма. На базе общих профессиональных навыков происходит развитие тьюторских компетенций.

Внедренная система внутрифирменной подготовки учителей, основанная на идеях экспериментально-аналитического подхода к обучению педагогике и использовании интерактивного совместного обучения показала хорошие результаты обучения учителей и успешное решение тех проблем, которые вставали перед школой.

Это исследование может служить трамплином для будущих исследований, чтобы расширить использование интерактивной внутрифирменной подготовки учителей для решения актуальных проблем системы общего образования.

4.2. Повышение профессиональной компетентности учителей сельской школы на основе тьюторского сопровождения

В связи с введением в России профессионального стандарта педагога вопросы повышения *профессиональной компетентности* учителя на рабочем месте посредством организации методической работы в школе становятся особенно актуальными. Профессиональной компетентностью можно считать адекватную требованиям профессии совокупность профессиональных, личностных, коммуникативных свойств учителя, позволяющую достигать качественных результатов в педагогической деятельности.

Сельская школа – это одна из составляющих образовательной системы России, которая обладает определёнными особенностями. На селе главной фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От его компетентности, личностных качеств напрямую зависят результаты успешности ученика. «Сельская школа является инициатором становления общественных институтов (родительские, учительские, инновационные сообщества), возвращения инициатив, консолидации усилий сельского социума, целостности и единства воспитательных влияний, нового содержания образования»¹.

Для сельской школы нужен учитель с иным набором профессиональных компетенций, отмечает Е.В. Щербакова, главным среди которых является умение *сопровождать* ребенка в образовательном процессе: дистанционно, в профильном обучении, в выборе профессионального образования².

Учитель сельской школы работает в особых условиях, а именно:

– удалённость от городских центров, отдаленность школ от методических центров

¹ Щербакова Е.В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 107-109. URL: <http://khutorskoj.ru/be/2006/0911/index.htm> (дата обращения: 20.08.2023)

² Шушакова Е.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов сельских школ // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – N19(45). – С.449-455.

- низкая информационная оснащенность на селе;
- отсутствие специальной литературы;
- ограниченная возможность выезжать на семинары, участвовать в конференциях, проблемных семинарах, круглых столах не только с учёными, педагогами края, России, но и со своими коллегами района;
- отсутствие возможности получать более качественную методическую помощь из-за отсутствия методиста в школе;
- ограниченность возможности проходить необходимые курсы повышения квалификации, учитывающих его индивидуальные запросы;
- неучастие в инновационной, опытно-экспериментальной деятельности из-за отсутствия научного сопровождения;
- недостаточность научно-методических рекомендаций по управлению начальной малокомплектной школой и т.д.

Из вышесказанного следует вывод, что педагогу сельской школы необходимо создать особые методические условия для развития профессиональной компетентности, учитывать его индивидуальные затруднения.

«Методическая работа – это целостная, основанная на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя»¹.

Появляется необходимость индивидуализировать методическое сопровождение учителя сельской школы. Качественного результата педагогической деятельности можно добиться, если разработать и внедрить совокупность условий тьюторского сопровождения профессионального развития педагога сельской школы, которая поможет повысить профессионализм педагога и стать одним из способов методической работы в школе.

Тьютор – педагог, который работает, опираясь на принцип индивидуализации, сопровождает тьюторанта в открытом образовательном пространстве, участвует в процессе его самообразования. Тьютор поддерживает в современной культуре идею индивидуальности; реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования².

Обозначенные характеристики проявляются как в деятельности тьютора, работающего с детьми, так и тьютора-методиста, работающего с учителями в процессе повышения их профессиональной компетентности.

¹ Там же, с.451.

² Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5-8. - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.

Как показал анализ статей из опыта работы школ Москвы, Кунгура (Пермский край), Чусового (Пермский край), *Республики Бурятия и т.д.*, феномен тьюторского сопровождения учителей описан, но недостаточно проанализирован.

Например, Н.И. Щукина, заместитель директора по научно-методической работе гимназии города Чусового Пермского края, представила опыт по организации индивидуальной образовательной траектории педагога. Траектория профессионального развития строится на основе индивидуализации и состоит из трёх этапов: формирования и формулирования собственного образовательного запроса, интенсификации и индивидуализации модели, помощи в выстраивании оптимизированной модели индивидуальной образовательной траектории педагога. Данная деятельность подразумевает тьюторское сопровождение педагога¹.

Опыт тьюторского сопровождения педагога представлен учителем начальных классов средней общеобразовательной школы № 21, города Кунгур Пермского края Л.А. Лецких В школе создана модель тьюторского сопровождения, которая включает в себя такие модули, как: информационный, аналитический, целеполагания, организационный, итоговый. В результате данного сопровождения заполняется «Карта тьюторского сопровождения учителя»².

Н.В. Жилина, *заместитель директора* одной из московских школ, рассматривает тьюторство как один из вариантов методической работы школы, в рамках которой основной формой взаимодействия тьюторанта с тьютором является длительная индивидуальная работа в режиме периодических индивидуальных встреч. Тьюторское сопровождение в данном случае носит компенсаторный характер с одним педагогом, а с другим - развивающий характер³.

Сущностные характеристики тьюторской деятельности (опора на принцип индивидуализации, работа в открытом образовательном пространстве, реализация индивидуальной образовательной программы) проявляются в деятельности тьютора, сопровождающего процесс повышения профессиональной компетентности учителя.

Была выдвинута гипотеза, что использование тьюторских технологий обеспечит повышение компетентности учителей сельской школы, если будет сопровождать разработку и реализацию педагогом «индивидуального исследовательского проекта», направленного на решение актуальных для учителя проблем профессионально-педагогической деятельности.

¹ Щукина Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития // Пермский педагогический журнал, 2013. - № 4. – С.123-127.

² Лецких Л.А. Как организовать тьюторское сопровождение учителя? [Электронный ресурс] URL: <https://multiurok.ru/ludmilaleckih/files/kak-orghanizovat-t-iutorskoie-soprovozhdeniie-uchitielia> (дата обращения: 20.08.2023).

³ Жилина Н.В. Индивидуальное сопровождение педагогов в условиях внедрения профильного обучения. [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/550071/> (дата обращения: 14.06.2023).

Основным методом явился педагогический эксперимент, предполагающий введение необходимых новшеств в реальный образовательный процесс и проведение диагностических срезов в начале и по завершении преобразований. Использовались для выявления проблем учащихся «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Лускановой¹ и опросник С.В. Левченко «Чувства, которые я испытываю в школе»²; для выявления уровня профессиональной компетентности учителя – самооценка сформированности профессиональных действий, на основе профессионального стандарта «Учитель»; анализ результатов реализации «индивидуальных педагогических проектов», анализ форм повышения квалификации, использованных учителями в течение учебного года.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 10 педагогов (71%) Антонятской основной общеобразовательной школы Карагайского района Пермского края (руководитель опытно-экспериментальной работы С.Н.Новых).

Этапы работы с учителями соответствовали логике работы тьютора:

- 1) проблематизация (диагностирование проблемных моментов в организации образовательного процесса в школе);
- 2) выбор темы в рамках исследовательских проектов педагогов;
- 3) сбора информации, оформление индивидуального педагогического проекта;
- 4) выбор формы тьюторского сопровождения;
- 5) проведение тьюториалов (индивидуальные и коллективные): консультации, круглый стол, внедрение в образовательный процесс индивидуальных педагогических проектов;
- 6) методическая поддержка (индивидуально для каждого педагога);
- 7) диагностика результатов тьюторантов;
- 8) коррекция деятельности педагога;
- 9) рефлексия и анализ полученных в ходе эксперимента результатов.

Особенностью тьюторского сопровождения является специально организованная работа с вопросом тьюторанта или собственные вопросы тьютора, задаваемые им во время реализации каждого из этапов тьюторского сопровождения.

Первый этап охватывал несколько направлений. Первоначально администрацией школы был проведён анализ учебно-воспитательного процесса, по итогам которого были выявлены проблемы обучения и воспитания у учащихся 5 класса. Диагностика обучающихся была проведена по *Анкете для оценки уровня*

¹ Лусканова Н. Анкета для оценки уровня школьной мотивации [Электронный ресурс] URL: http://psihologschool.ucoz.ru/publ/anketa_dlja_ocenki_urovnja_shkolnoj_motivacii_n_luskanovoj/64-1-0-249 (дата обращения: 04.08.2023).

² Левченко С.В. Чувства, которые я испытываю в школе: опросник [Электронный ресурс] URL: <http://5klass.net/pedagogika-5-klass/SHkolnaja-adaptatsija/030-Oprosnik-S.V.-Levchenko-CHuvstva-kotorye-ja-ispytyvajju-v-shkole.html> (дата обращения: 27.08.2023).

школьной мотивации Н. Лускановой, которая включала вопросы (в скобках представлены варианты ответов):

1. Тебе нравится в школе? (не очень, нравится, не нравится)
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома? (чаще хочется остаться дома, бывает по-разному, иду с радостью)
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходиться всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома? (не знаю, остался бы дома, пошел бы в школу)
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки? (не нравится, бывает по-разному, нравится)
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий? (хотел бы, не хотел бы, не знаю)
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены? (не знаю, не хотел бы, хотел бы)
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям? (часто, редко, не рассказываю)
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель? (точно не знаю, хотел бы, не хотел бы)
9. У тебя в классе много друзей? (мало, много, нет друзей)
10. Тебе нравятся твои одноклассники? (нравятся, не очень, не нравятся)

Ключ. Количество баллов, которые можно получить за каждый из трех предложенных ответов на вопросы анкеты.

| № вопроса | оценка за 1-й ответ | оценка за 2-й ответ | оценка за 3-й ответ |
|-----------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1 | 1 | 3 | 0 |
| 2 | 0 | 1 | 3 |
| 3 | 1 | 0 | 3 |
| 4 | 3 | 1 | 0 |
| 5 | 0 | 3 | 1 |
| 6 | 1 | 3 | 0 |
| 7 | 3 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 3 |
| 9 | 1 | 3 | 0 |
| 10 | 3 | 1 | 0 |

Как показал анализ результатов (табл. 11), детей с высоким уровнем мотивации в классе нет. Хорошая и положительная мотивация выявлена у двух девочек из пяти учащихся класса. Низкий уровень и негативное отношение к школе обучающихся отражаются на учебном процессе и результатах обучения детей.

Уровень школьной мотивации

| Ф.И. ученика | Кол-во баллов | Уровень мотивации | Комментарии |
|----------------|---------------|-------------------|----------------------------------|
| 1. Диана А. | 11 б | 4 уровень | низкая мотивация |
| 2. Розалия Д. | 18 б | 3 уровень | положительное отношение к школе |
| 3. Кристина К. | 13 б | 4 уровень | низкая мотивация |
| 4. Дарья П. | 24 б | 2 уровень | хорошая мотивация; средняя норма |
| 5. Николай Ч. | 9 б | 5 уровень | негативное отношение к школе |

В соответствии с инструкцией к опроснику С.В. Левченко «Чувства, которые я испытываю в школе» нужно было выбрать только 8 *чувств*, которые ученик наиболее часто испытывает в школе, из 16 перечисленных: спокойствие, усталость, скуку, радость, уверенность в себе, беспокойство, неудовлетворенность собой, раздражение, сомнение, обиду, чувство унижения, страх, тревогу за будущее, благодарность, симпатию к учителям, желание приходить сюда.

Эмоциональный фон учения у пятиклассников (в сентябре, на момент проведения диагностического среза, когда они только перешли из начальной в основную школу) оказался очень напряженным (табл. 12).

Чувства, испытываемые пятиклассниками в школе

| Я испытываю в школе | Да |
|----------------------------|-------------|
| <i>Спокойствие</i> | 0% |
| Усталость | 60% |
| Скуку | 60% |
| Радость | 20% |
| <i>Уверенность в себе</i> | 0% |
| Беспокойство | 80% |
| Неудовлетворенность собой | 40% |
| Раздражение | 40% |
| Сомнение | 80% |
| Обиду | 20% |
| <i>Чувство унижения</i> | 0 |
| Страх | 60% |
| Тревогу за будущее | 40% |
| Благодарность | 60% |
| Симпатию к учителям | 100% |
| Желание приходить сюда | 60% |

В дальнейшем анализ учебно-воспитательной работы в данном классе был проведён каждым педагогом-предметником и классным руководителем с целью выявления *индивидуальных затруднений педагогов*, работавших в данном классе в рамках своего предмета.

Одновременно был проведен предварительный анализ понимания учителями сущности педагогического исследования. Результаты, *анкетирования* проведенного заместителем директора, выполняющим функцию тьютора, показали затруднения педагогов в определении объекта и предмета педагогического исследования (90%), в определении гипотезы (70%), в целеполагании (50%).

Затем педагогам было предложено написать и реализовать индивидуальный исследовательский педагогический проект по своему предмету на базе данного класса в целях повышения качества образования. Учителя-предметники согласились единогласно. Это было интересно педагогам и по причине недостающих знаний для решения проблем пятого класса проблеме, и в связи с новизной данного вида деятельности.

К группе педагогов, работающих с пятым классом, присоединились учителя начальных классов, с исследовательскими проектами по своим проблемам. Выбор темы в рамках исследовательских проектов педагогов подразумевал тщательный анализ индивидуальных педагогических проблем. На данном этапе были проведены консультации с каждым из педагогов по выбору темы (табл. 13).

Таблица 13

**Индивидуальные исследовательские проекты педагогов
и полученные профессиональные и личностные результаты**

| Учитель | Тема проекта | Цель | Полученный результат | | Компетенции, которые приобрёл учитель при его реализации |
|-----------|--|---|--|-----------------------------|--|
| | | | + | - | |
| 1. С.Л.Н. | Корректирование межличностных отношений учащихся 5 класса | Создание условий для формирования доброжелательных взаимоотношений между учащимися класса | Сплочение детского коллектива; доброжелательные отношения в классе | | Готовность анализировать, проектировать деятельность; способность к саморазвитию, построению собственной индивидуальной образовательной траектории |
| 2. А.Е.В | Постановка учебной проблемы при решении математических заданий | Научить детей определять и формулировать проблему при решении математических заданий | Работа продолжается | О результатах говорить рано | Готовность к самообразованию |

| Учитель | Тема проекта | Цель | Полученный результат | | Компетенции, которые приобрёл учитель при его реализации |
|-----------|--|--|---|--|---|
| | | | + | - | |
| 3. О.М.В. | Составление индивидуальной траектории обучающихся при обучении английскому языку | Организовать процесс обучения английскому языку с учетом индивидуальных способностей детей (путем выстраивания индивидуальной траектории обучающихся при обучении английскому языку), чтобы повысить качество знаний | Повысился уровень сформированности навыков чтения на 20% | Мало времени на реализацию проекта; больше требуется подготовки к уроку | Готовность действовать исходя из анализа ситуации; способность получать обратную связь; умение слышать ученика |
| 4. П.Т.С. | Качество обучения биологии и географии учащихся 5 класса | Создание условия для мотивации выполнения домашнего задания | | Не хватает знаний современных технологий | Умения анализировать ситуацию; вести поиск информации по проблеме; рефлексивные и прогностические |
| 5. Б.Н.Е. | Развитие музыкального анализа у учащихся 5 класса | Формировать способность у детей анализировать музыкальные произведения | Личностный анализ; предметный анализ (произведения) | | поиск информации по проблеме; рефлексивные; самообразования |
| 6. Ш.Ю.О | Самостоятельная работа на уроке технологии в 5 классе | Научить обучающихся самостоятельно работать на уроках технологии. | Ребята учатся работать самостоятельно | | Умение планировать самостоятельную работу; вести поиск информации по проблеме |
| 7. Н.О.Л. | Развитие орфографической зоркости у обучающихся | Создать условия для формирования практических навыков обучающихся на уроках русского языка посредством применения правила переноса слов. | Формируется правильное представление о возможных подходах к решению имеющейся проблемы | Недостаточно времени для подготовки; анализа и отработки предполагаемых умений | Способность подбирать материал для учащихся в зависимости от сложившейся ситуации; вызвать интерес к решению проблемы; умение сотрудничать с детьми; умение предъявлять требования к себе |
| 8. П.Л.Ф | Развитие самостоятельности у младших школьников на уроках | Создать условия для формирования у учащихся 1 – 2 классов умения самостоятельно работать с текстовой информацией. | Самостоятельно спроектирован и реализован проект. | | Умения прогностические; рефлексивные; проектировочные |
| 9. К.Е.П. | Изучение таблицы умножения | Выучить таблицу умножения и свободно ее применять при нахождении значений выражений. | Ученик выучил небольшую часть таблицы | Очень мало информации освоено | Рефлексивные умения; готовность вести поиск информации по проблеме; учитывать индивидуальные особенности детей |
| 10. Н.С.Н | Смысловое чтение на уроках обществознания как приём развития личности обучающихся 5 класса | Сформировать у обучающихся 5 класса навыки смыслового чтения на уроках обществознания | Подробные, осознанные ответы детей, умение вести поиск информации в дополнительных источниках | | Готовность проводить самоанализ деятельности; умения проектировочные, рефлексивные, самообразования, прогностические |

На этапе сбора информации и оформления индивидуального педагогического проекта был организован тьюториал по теме «Разработка и реализация индивидуального исследовательского педагогического проекта как средство профессионального развития педагога». Педагоги изучили теоретические вопросы, выбор которых основывался на результатах анкеты (в чем сущность педагогического исследования, каковы методы педагогического исследования, проектирование и исследование, структура исследования и его составные части) и применили их в ходе практикума по отношению к теме своего будущего проекта: определение актуальности и формулировка проблемы, постановка цели, определение предмета и объекта исследования, определение гипотезы, постановка задач.

На последующих этапах педагоги в индивидуальном порядке определяли вместе с заместителем директора, выполняющим функции тьютора, направления и форму необходимой им помощи. Индивидуальное сопровождение педагогов осуществлялось с учетом опыта и с опорой на инициативу, активное действие самого педагога. С педагогами проводились индивидуальные тьюторские консультации как по написанию проекта, так и по его реализации – по мере необходимости и по желанию педагога. При этом особое внимание уделялось развитию компетенций педагога сельской школы.

Во время реализации проекта развивалась одна из важных для педагога компетентностей – готовность и способность проектировать не только работу обучающегося, но и свою, педагогическую. Учителя были вынуждены обратиться к теоретическим основам проектной деятельности, находить информацию по данной проблеме, искать пути решения. Умение применять рефлексивные технологии на каждом этапе своего проекта получалось не у всех педагогов. Самообразовываясь, педагоги развивали специальные (методические) и личностные компетенции.

Более конструктивным стало взаимодействие учителя и обучающихся. Осуществлялось сотрудничество с родителями, которые являются заказчиками образовательных результатов, заинтересованы в успехах своих детей. Администрация образовательного учреждения несёт ответственность за качество образования обучающихся, поэтому она являлась еще одной стороной, заинтересованной в тьюторском сопровождении учителей.

В конце учебного года был организован «круглый стол» по итогам реализации индивидуальных исследовательских педагогических проектов. Учителя проанализировали реализацию собственных проектов, результатами поделились с коллегами (табл. 13). Было отмечено, что ситуация в 5-м классе существенно улучшилась: повысилась учебная мотивация, исчезла неуспеваемость, отношения между детьми стали существенно лучше (табл. 13, столбик 4).

На примере учителя географии, химии и биологии Татьяны Станиславовны (педагог П.Т.С. (4) – в табл. 13) описан алгоритм тьюторского сопровождения педагога (табл. 14).

**Алгоритм сопровождения педагога в реализации индивидуального
исследовательского педагогического проекта**

| Этапы | Действия педагога | <i>Действия заместителя директора, выполняющего функции тьютора</i> |
|---|--|---|
| 1. Проблематизация (диагностирование проблемных моментов в организации образовательного процесса в школе) | Самоанализ преподавания географии в 5 классе, выявлено проблемное поле преподавания: ребята не выполняют домашние задания по причинам: 1) не дочитывают задание, 2) не понимают задание 3) не изучают теорию по теме, 4) качество выполнения домашних заданий влияет на качество изучения предмета | Предлагает виды диагностики для педагога; обсуждает с педагогом существенные проблемы |
| 2. Выбор темы в рамках исследовательских проектов педагогов | Определена тема проекта «Качество обучения биологии и географии учащихся 5 класса» | Помогает сформулировать тему проекта по просьбе педагога |
| 3. Сбор информации, оформление индивидуального педагогического проекта | Педагог начинает оформлять проект, но не знает структуру проекта. Определившись со структурой, не может определить предмет и объект исследования, поставить правильно цель. После тьюториала педагог оформил проект и приступил к поиску информации по проблеме. | Так как с данной проблемой обратились все педагоги, по их заказу проведён коллективный тьюториал: семинар-практикум «Разработка и реализация индивидуального педагогического исследовательского проекта как средство профессионального развития педагога» |
| 4. Выбор формы тьюторского сопровождения | Педагог выбрал индивидуальную форму своего сопровождения в идее индивидуальных встреч | Тьютор вместе с учителем обсуждает эффективность форм работы по проблеме. |
| 5. Тьюториалы | Пересмотрена методика преподавания предмета в соответствии с ФГОС по отношению к личностным и метапредметным результатам. Изучены активные методы обучения. Домашние задания сориентированы на разноуровневый подход. | Тьютор вместе с учителем и по его желанию обсуждает эффективность выбранных направлений деятельности педагога. |
| 6. Методическая поддержка педагога | Учитель по промежуточным итогам проекта – подготовил материал для публикации, – выступил на районной конференции – записался на дистанционные курсы «Современные средства и технологии формирования личностных, метапредметных и предметных результатов на содержании учебных предметов» – аттестовался на 1 категорию | По просьбе педагога провёл внутреннюю рецензию статьи, помог подготовить выступление на районной конференции. В сети интернет искали тематику бюджетных дистанционных курсов по исследуемой проблеме. |

| Этапы | Действия педагога | Действия заместителя директора, выполняющего функции тьютора |
|--|---|--|
| 7. Диагностика результатов тьюторантов | Качество преподавания в данном классе повысилось по географии и биологии | Вместе с педагогом рассматривает критерии оценки, подбирает (обсуждает) диагностические методики для выявления результатов |
| 8. Коррекция деятельности педагога | Пересмотр своих результатов и нерешённых проблем, составление плана своего развития | Обсуждение с учителем возможности составления плана по следующей профессиональной проблеме |
| 9. Рефлексия и анализ результатов | Самоанализ учителем реализации проекта, самооценка, анализ качества решённых проблем. Выступление на «круглом столе». | По желанию педагога оказание помощи в подготовке выступления |

Данный педагог оценил уровень сформированности своих компетентностей на основе требований профессионального стандарта и отметил положительную динамику их развития. С самооценкой сформированности профессиональных действий учителя согласна и администрация школы.

Заключение. Таким образом, реализация индивидуального исследовательского педагогического проекта в сочетании с тьюторским сопровождением открыла перед учителями новые профессиональные возможности. Во время реализации проекта педагоги развивались в двух направлениях: как в методическом, так и в личностном плане. Они планировали свою дальнейшую деятельность на основе постоянной рефлексии, развивая проектное мышление. Одним из важнейших результатов данной деятельности можно назвать развитие компетентностей педагога.

Анализ результатов опытно-экспериментальной показал, что:

- 1) педагоги освоили и внедряют в свою практику индивидуальные исследовательские педагогические проекты;
- 2) педагоги умеют проводить рефлексию своего педагогического труда;
- 3) у педагогов проявляются компетенции, необходимые для личностного и профессионального роста;
- 4) педагоги стремятся к повышению своей профессиональной компетентности через участие в конкурсах, олимпиадах, курсах повышения квалификации и т.д.;
- 5) педагоги обобщают свой опыт работы на конференциях, семинарах;
- 6) повышение квалификационных категорий педагогов.

Оценивание осуществлялось путем сопоставления результатов наблюдения и оценки деятельности педагогов экспертами (заместитель директора по

учебной работе, заместитель директора по воспитательной работе), самооценки педагогов (на основе анкетирования), анализа документации (сертификаты о прохождении курсовой подготовке, об участии в конференциях, аттестационные материалы).

Конкретно результаты выразились в следующем

Все участники опытно-экспериментальной работы реализовали свои проекты и выступили с анализом их результативности на круглом столе в своем образовательном учреждении. 90% педагогов школы, которые в первый год проведения опытно-экспериментальной работы начали работу по индивидуальным педагогическим проектам, продолжили данную работу в следующем учебном году, признав её эффективной; в основу своей методической работы они взяли реализацию индивидуальных педагогических проектов, класс и решаемую проблему выбирали самостоятельно.

В анкетах по результатам реализации проекта педагоги проанализировали свои профессионально-личностные проблемы и сумели оценить степень их решённости.

Три педагога школы прошли дистанционное обучение по вопросам, в которых они имели затруднения в процессе работы над проектом. Дистанционное обучение педагогами пройдено впервые. Выбор тем осуществлялся совместно с тьютором. Три педагога приняли участие в районной научно-практической конференции (в предыдущие периоды участие ограничивалось одним педагогом).

Повысилась категорийность педагогов: с 7,5% до 31%.

Таким образом, полученные данные говорят об эффективности тьюторского сопровождения педагога сельской школы в развитии его профессиональной компетентности на основе экспериментально-аналитического подхода. Реализация индивидуального исследовательского педагогического проекта открыла перед учителем новые профессиональные возможности. Педагоги смогли преодолеть свои методические затруднения, приобрели опыт самообразования, проявили умение проектировать свою педагогическую деятельность.

Разработанный и внедренный в систему методической работы Антонятской основной общеобразовательной школы Карагайского района Пермского края алгоритм тьюторского сопровождения учителя технологичен, может быть использован в условиях сельской школы в процессе организации деятельности по повышению профессиональной компетентности педагога.

Глава 5.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖА К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1. Методологические основы совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа

Преподаватель колледжа, ориентированный на запросы динамично развивающегося производства, вынужден постоянно (не эпизодически!) совершенствовать организуемый им педагогический процесс. Каковы организационно-педагогические условия и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к *совершенствованию профессиональной педагогической деятельности*, каковы ориентиры, позволяющие определить цель изменений, содержание формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, действовать эффективно и адекватно зафиксировать полученный результат?

Процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности можно рассматривать как непрерывное обновление своих профессиональных знаний и умений, формирование профессионально значимых личностных качеств педагога.

Рассматривая совершенствование профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа, определим понятие «совершенствование». Философский словарь дает следующее определение понятия «совершенствование»: «Не способность стать совершенным, но способность стремиться к совершенству. Отсюда понятно, что совершенствование редко бывает совершенным и всегда подразумевает способность к изменению и самоизменению»¹.

Рассматривая аспекты совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов различных типов образовательных организаций, исследователи сходятся на том, что значительная часть педагогов действует стереотипно и, в силу сложившихся традиций, не стремится к совершенствованию своей деятельности. Необходимо создавать условия в образовательной организации для того, чтобы педагог вышел за пределы традиционной исполнительской деятельности и совершенствовал свою профессиональную педагогическую деятельность².

¹ Конт-Спонвиль А. Философский словарь; пер. с фр. Е.В. Головиной. – М., 2012. – С. 556.

² Гаманенко Н.П. Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд пед наук (13.00.08) – Пермь [Место защиты: Рос.

На основе изученной литературы, опираясь на позицию М.В. Саранцевой и В.Н. Куровского, выделим организационно-педагогические условия, обуславливающие процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности, которые включают следующие компоненты: содержательный, организационный и мотивационный:

– в содержательном плане это выражается в том, что педагоги в деятельности по совершенствованию будут осваивать новые методы и формы обучения, разрабатывать учебно-планирующую документацию в соответствии с новыми требованиями, внедрять инновационные средства контроля и оценки результатов обучения обучающихся и т.д.;

– в организационном плане это выражается в том, чтобы применяемые методы и организационные формы управления процессом совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов создавали творческую обстановку;

– в мотивационном плане это выражается в стимулировании педагогов на отдачу посредством материального дифференцированного поощрения, а также создании возможностей самореализации личности и достижения более высокого профессионального статуса.

Отмечаем, что в рамках нашего исследования наибольший интерес вызывает работа О.С. Бобиной¹, которая рассматривает процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности работников среднего профессионального образования и обращает внимание на использование собственных ресурсов колледжа для этого процесса.

На основе изученной литературы приходим к пониманию, что совершенствование профессиональной педагогической деятельности педагогов осуществляется под влиянием внешних и внутренних стимулов. Внешние стимулы – социально-педагогическая среда, создающая организационно-педагогические условия для совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагога. Эти условия определяются тремя аспектами: содержательным, организационным и мотивационным.

Внутренние стимулы индивидуальны и проявляются в готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, причем они будут действенными при наличии внешних стимулов.

рос. проф.-пед. ун-т], 2018. – 27с. – URL: https://www.rsvpu.ru/filedirectory/408/Gamanenko_N.P._avtoreferat.pdf

¹ Бобина О.С. Ресурсы колледжа для совершенствования профессиональной компетентности педагогов/ О.С. Бобина // Мир науки, культуры, образования – 2002.– №3. – С. 64–66.

Таким образом, совершенствование профессиональной педагогической деятельности зависит от организационно-педагогических условий и готовности педагогов к ее совершенствованию, что обуславливает взаимосвязь внешних и внутренних стимулов, влияющих на процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности.

Совершенствование профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа предполагает наличие у них готовности.

Термин «готовность» часто используется в научной литературе. Словарь С.И. Ожегова¹ определяет готовность как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь.

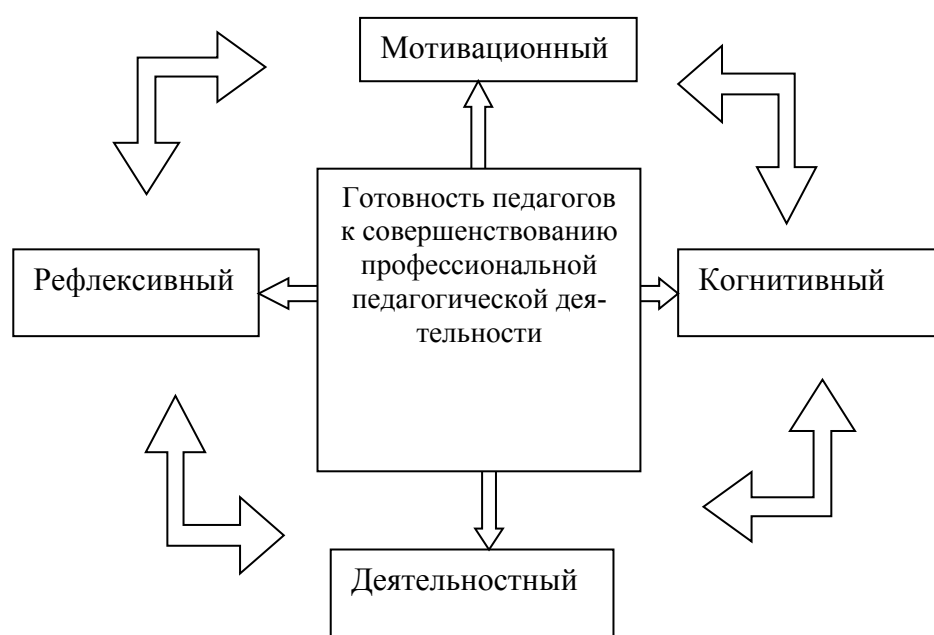


Рис. 17. Структура готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности

Обобщив различные взгляды на проблему готовности к профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что профессиональная готовность характеризуется наличием необходимых педагогических качеств и стиля общения, профессиональной позиции, владением профессиональными знаниями, умениями и компетенциями. Личностная готовность проявляется в наличии мотивов, личностных качеств – умений действовать в образовательной среде в определенных условиях.

¹ Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ.ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс ; Мир и образование, 2007.– 640с.

Готовность педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности в колледже представляет собой сложную динамическую структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного. Структура готовности схематично представлена на рис. 17.

Охарактеризуем каждый структурный компонент готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

Первый структурный компонент готовности педагога к совершенствованию профессиональной деятельности – мотивационный. В зависимости от содержания мотива совершенствование профессиональной педагогической деятельности может иметь разные смыслы для разных педагогов:

- как способ получения материального вознаграждения;
- как способ избегания возможного напряжения в отношениях с руководством и коллегами в случае отказа от участия;
- как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;
- как выполнение своего профессионального долга;
- как способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.

Второй структурный компонент готовности к совершенствованию профессиональной деятельности – когнитивный: комплекс знаний о современных требованиях к результатам профессионального образования в контексте современных требований, новых технологий обучения, поиска необходимой информации для получения нового знания. Чувствительность педагога к проблемам определяется прежде всего тем, как он понимает цели профессионального образования вообще и из них выводит требования к результатам своей работы. Если требования не будут соответствовать самым высоким стандартам, то и проблем в результатах своей работы педагог видеть не будет. Точно также педагог, слабо ориентированный в моделях образования и современных технологиях обучения, не будет видеть недостатков образовательного процесса и своей практики и возможностей их устранения. Педагогу недостаточно знать о существующих образовательных моделях, программах, технологиях. Чтобы педагог мог хорошо ориентироваться в пространстве возможностей и мог сделать правильный выбор, он должен хорошо понимать условия их эффективного применения. Степень компетентности педагога в процессах обновления профессионального образования может быть различной, поэтому различным будет и уровень его готовности к совершенствованию профессиональной деятельности в этом аспекте.

Третий структурный компонент готовности педагога к совершенствованию профессиональной деятельности – совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет педагог и которые умеет критически анализировать, разрабатывать, обосновывать, это – умение работать в

группах внедренческих проектов, анализировать и оценивать себя как субъекта процесса совершенствования профессиональной деятельности.

Четвертый структурный компонент готовности к совершенствованию профессиональной деятельности – рефлексивный: осмысление полученной информации с учетом реальных условий деятельности и способность педагога применять новый опыт в своей практике.

В зависимости от сформированности каждого компонента готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности полагаем, что акцент необходимо делать на более слабые компоненты готовности.

Таким образом, готовность педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности нами понимается как *интегративное* личностное образование, определяющее направленность педагога на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, предполагающее способность выявить актуальные проблемы подготовки специалистов среднего звена, найти и реализовать эффективные способы решения и включающее взаимосвязанные компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Профессиональная педагогическая деятельность педагогов формируется и совершенствуется и может возрастать по мере накопления опыта, а может снижаться, если педагог останавливается в своем развитии и использует лишь ранее накопленные знания и представления; это зависит от того, насколько он готов к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности.

Построение авторской модели по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности предполагает теоретико-методологическое осмысление исследуемого вопроса (рис. 19).

Полагаем, что наиболее объективное решение такого вопроса, как формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, обеспечивается интеграцией четырех взаимодополняющих подходов: компетентностного, деятельностного, личностного и системного. Рассмотрим каждый из обозначенных нами подходов исследования.

Как отмечалось ранее, цель совершенствования профессиональной педагогической деятельности зависит от происходящих социально-экономических изменений в обществе, модернизации профессионального образования. В процессе модернизации российского образования на современном этапе *компетентностный подход* рассматривается как один из главных путей повышения качества образования. Именно поэтому новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования нацелено на формирование у обучающихся общекультурных и профессиональ-

ных компетенций. Компетентностный подход выступает методологической основой для разработки модели успешного специалиста, в рамках которой непосредственно определяются виды, структура и специфика его компетенций. Курс на реализацию компетентностного подхода был взят «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»¹.

Подготовка специалиста среднего звена в логике компетентностного подхода требует пересмотра организации образовательного процесса, ориентированного на практические результаты, содержания научно-методической работы, а также изменения роли всех участников образовательного процесса. Новые требования к формированию компетентного специалиста, конкурентного на рынке труда, требуют от самого педагога постоянного роста и совершенствования собственной профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его прагматический предметно-профессиональный аспект. В результате анализа литературы делаем вывод, что компетентностный подход – это совокупность необходимых общекультурных и профессиональных составляющих, определяющих цель образования, отбор содержания образования, организацию образовательного процесса, технологии обучения и оценку образовательных результатов. При реализации компетентностного подхода внимание акцентируется на результатах обучения, выражаемых не только суммой усвоенных знаний, умений и навыков, но и способностью обучающегося действовать в различных проблемных ситуациях, опираясь в комплексе на имеющиеся знания, умения и навыки. При этом образовательный процесс становится исследовательским и практико-ориентированным, практическая реализация компетентностного подхода в зависимости от конкретной аудитории обучения и конкретных целей обучения начинает обрастать традициями с применяемыми адекватными технологиями, которые тоже со временем становятся традиционными.

В связи с этим особое значение приобретает готовность педагога СПО к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в соответствии с логикой компетентностного подхода, которая будет выражаться в поиске более эффективных способов решения педагогических задач, способности адаптироваться к новым требованиям при подготовке специалистов среднего звена. Именно компетентностный подход обеспечивает в исследуемой проблеме определение содержания формирования готовности педагогов колледжа к совершен-

¹ О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями): распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2008. – № 47. – Ст. 5489., [разд. 3, п. 4].

ствованию профессиональной педагогической деятельности и определяет результат совершенствования педагогов в профессиональной педагогической деятельности в нашем исследовании.

Формирование готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности требует специальной, организованной работы с педагогами, поэтому обратимся к деятельностному подходу.

Деятельностный подход рассматривается как методологическая ориентация исследования на изучение рассматриваемого явления в качестве деятельности. Сущность деятельностного подхода рассмотрена в работах В.В. Давыдова¹, А.Н. Леонтьева², П.Г. Щедровицкого³ и заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач, где человек выступает как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий, в том числе в психике.

Направленность деятельности педагога на совершенствование своей профессиональной педагогической деятельности на основе компетентного подхода выражается в его готовности к самостоятельному целеполаганию, планированию, организации и осуществлению деятельности посредством непрерывного поиска информации и сотрудничества.

Таким образом, деятельностный подход в нашем исследовании позволяет рассматривать формирование готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентного подхода с позиции структуры деятельности, выявляя ее ключевые компоненты: цель, объект, субъект, средства, методы, результат.

Деятельностный подход требует специальной работы по выбору и организации деятельности (В.В. Давыдов⁴, П.Г. Щедровицкий⁵). В нашем случае это организация совместной деятельности субъектов образовательного процесса: администрации – педагога, педагога – педагога, педагога – студента, – в процессе которой выясняются профессиональные затруднения и проблемы, активизируются возможности педагогов по поддержке мотивации к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности в логике компетентного подхода. Поэтому деятельностный подход позволит нам определить механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения – М.: Интор, 1996. – 544 с.

² Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 230с.

³ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования – М. : Логос, 1993. – 235 с.

⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения – М.: Интор, 1996. – 544 с.

⁵ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования – М. : Логос, 1993. – 235 с.

Успешность формирования готовности зависит от субъектной позиции самого педагога и определяется его личностными качествами. Средство и решающее условие развития личности – деятельность, это обуславливает тесную связь деятельностного подхода с личностным, поэтому изучение процесса формирования готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности требует рассмотрения проблемы с личностных позиций, следовательно, обратимся к личностному подходу.

Систематизирующей основой *личностного подхода* является личность как «субъект познания»: ее развитие, самопознание, самовоспитание.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем личность согласно позиции А. Маслоу и предполагаем, что при определенных организационно-педагогических условиях, созданных для педагога, и выявленном его уровне готовности у него возникнет потребность повысить свой уровень готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, личностный подход в нашем исследовании означает ориентацию на личность педагога при конструировании и осуществлении формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, при которой личностная характеристика результатов готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности становится главным критерием его эффективности. Приходим к этому выводу, основываясь на понимании личностного подхода К.Н. Ахвердиевым¹.

Личностный подход обеспечивает максимальный учет индивидуальной готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, этот учет осуществляется при проектировании содержания, выбора форм и методов, средств, формирования готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода. В зависимости от уровня готовности педагога произойдет пересмотр его собственной привычной профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, личностный подход в рамках нашего исследования позволяет рассматривать формирование готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как индивидуальную деятельность педагога, где в зависимости от уровня готовности педагога предполагается выстраивать с ним индивидуальную траекторию совершенствования профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода при созданных для этого соответствующих организационно-педагогических условиях.

¹ Ахвердиев К.Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый : науч. журнал. – 2010. – № 6. – С. 308–310.

Для раскрытия целостности процесса совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа, выявления его сложных связей и взаимодействий необходимо обратиться к системному подходу.

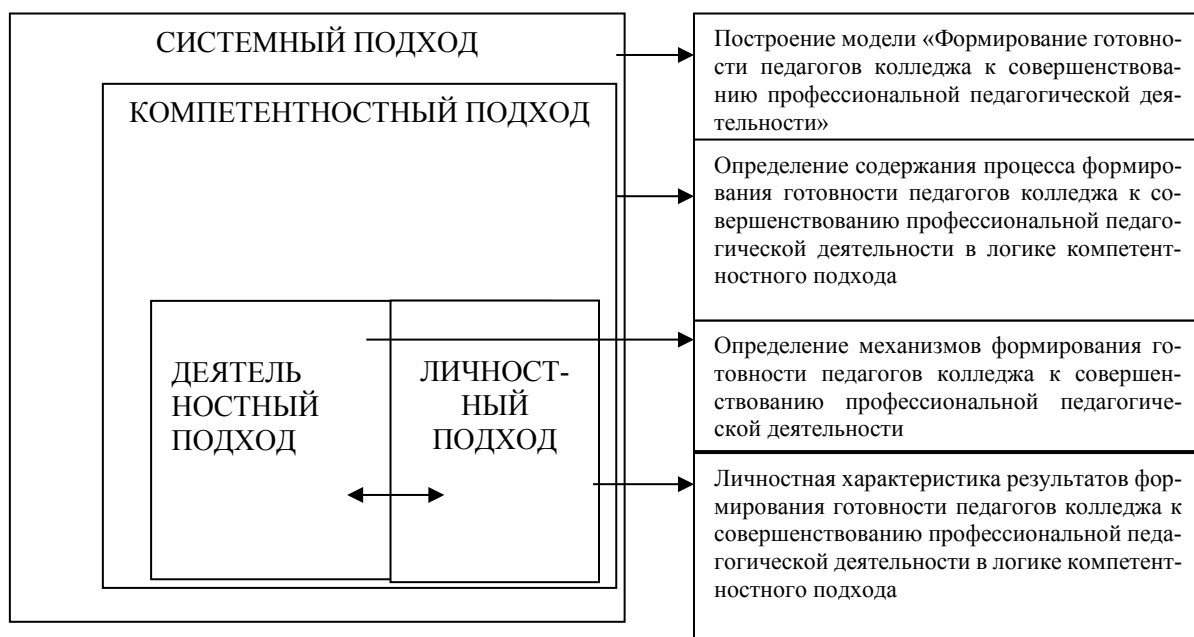


Рис. 18. Взаимодополняющая связь компетентностного, деятельностного, личностного и системного подходов, представляющая теоретико-методологическую основу исследования проблемы

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания с позиции рассмотрения изучаемых объектов как систем, то есть совокупность элементов, связанных в единое целое. Интерпретация системного подхода в педагогике находит свое отражение в работах И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина¹, А.И. Щербакова², В.А. Якунина³ и др.

Исходим из того, что формирование готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности у педагогов является процессом целенаправленным, с иерархической структурой, организуемым в рамках образовательного процесса колледжа, целостность которого обеспечивается наличием разнообразных связей. Определим исследуемое явление как педагогическую систему.

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода – М.: Наука, 1973. – 279 с.

² Щербаков А.И. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов/ сост. В.В. Мироненко, А.И. Щербаков; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447с.

³ Якунин В.А. Актуальные проблемы современной психологии и педагогики высшей школы // Вестник ЛГУ. – 1983. – №3. – С. 17–24.

Опираясь на свойства педагогической системы, в качестве которых выступают элемент, компонент, цель, системообразующие факторы, структура, обозначим характеристики исследуемой системы, представляющей собой результат реализации системного подхода.

Элементами системы по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода выступают задачи, решаемые в рамках данного процесса.

Внешним системообразующим фактором выступает цель – повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода.

В качестве внутреннего системообразующего фактора выступает уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода.

К компонентам исследуемой системы относятся организационно-педагогические условия, механизмы формирования готовности, структура готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, система формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности обладает целевой направленностью (повышение уровня готовности педагогов), является целостной (обеспечивает интеграцию всех компонентов), универсальной (предоставляет возможность повторного применения), гибкой (обеспечивает возможность адаптации к изменяющимся условиям), вариативной (обладает возможностью развития в процессуальном плане) педагогической системой.

Итак, интеграция выбранных подходов позволяет установить взаимосвязь, а именно:

- компетентностный подход обеспечивает содержательную характеристику формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности;

- деятельностный подход обосновывает характеристики исследуемого процесса, позволяет определить механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности;

- личностный подход позволяет ориентироваться на личностные качества педагога, выявляет индивидуальные условия формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию своей деятельности, определяет личностные характеристики результатов готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, при этом отмечаем, что деятельность педагогов напрямую зависит от личностных характеристик педагога;

- системный подход позволяет целостно рассмотреть процесс формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной

педагогической деятельности с позиции его структуры, компонентного состава и взаимосвязей и представить как педагогическую систему. В обобщенном виде схема взаимодополняющей связи выбранных подходов представлена на рис. 18.

В результате этого взаимодополняющая совокупность компетентностного, деятельностного, личностного, системного подходов, представляющая теоретико-методологическую основу исследования проблемы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, позволяет приступить к построению педагогической системы, для разработки которой мы воспользовались методом моделирования.

5.2. Модель как теоретическая основа технологии формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности

В педагогических исследованиях в качестве универсальной формы познания широко используется метод моделирования, позволяющий объединить эмпирическое и теоретическое в ходе исследования объекта.

Моделирование (фр. *Modele* – образец) – процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа¹.

Модель – это средство познания, главный признак которого – отображение реальности². Общие требования к модели конкретизируются И.Ф. Исаевым³, который указывает на следующие критерии: связанность, целостность, стабильность, наблюдаемость, обозримость.

Таким образом, процесс моделирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности основывается на понимании нами модели как искусственно созданного объекта в виде мысленно представленной и материально реализованной схемы, в которой системообразующими компонентами выступают цель, деятельность субъектов и результат, которая отображает и воспроизводит объект исследования в более простом виде и способна его замещать⁴.

Моделирование процесса формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности является

¹ Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

² Фролов И.Т. Философский словарь – М.: Новые энциклопедии, 2009. – 804 с.

³ Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дис. д-ра пед. наук – Ростов н/Д, 2003. – 416 с.

⁴ Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика.– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С.108–116.

проверкой того, действительно ли существуют связи, отношения, структуры, которые формулируются в данной теории и реализуются в модели.

Разработанная модель является направляющей основой построения процесса формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности и представляется нами тремя модулями: концептуальным, процессуальным и результативным.

Концептуальный модуль содержит основания проектирования модели формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, а именно: теоретико-методологические, социально-педагогические, личностные. Схема оснований проектирования представлена на рис. 19.

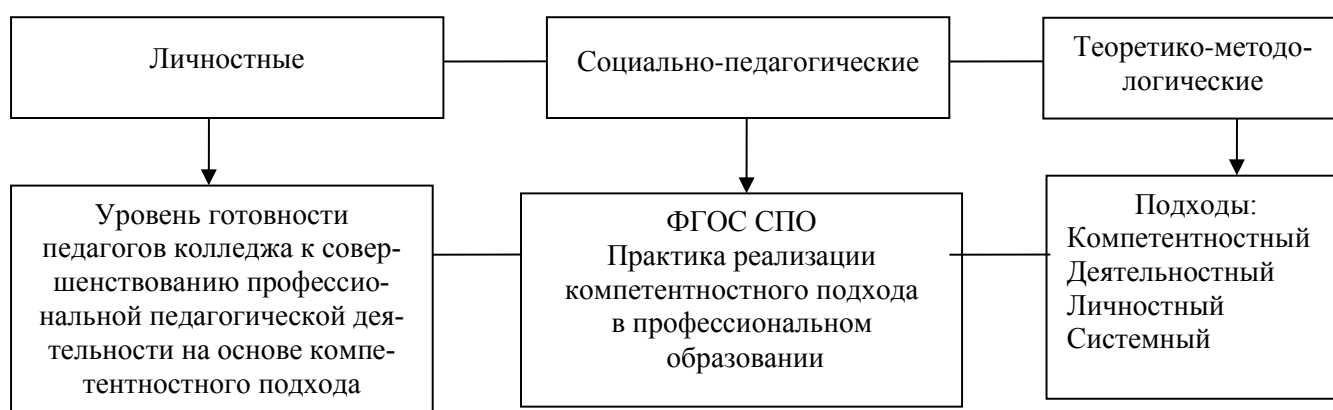


Рис. 19. Основания проектирования модели

Теоретико-методологические основания составляют компетентностный, деятельностный, личностный, системный подходы, подробно описанные ранее. Обозначенные подходы являются ориентирами для выделения принципов, которые дает нам возможность организовать работу по формированию готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, обоснованно определить цели, выбрать в соответствии с целями содержание, формы и методы работы. Научные подходы определили выбор принципов, лежащих в основе построения нашей модели: целостности, иерархичности, сотрудничества, активности, рефлексивности, субъектности, профессиональной мобильности.

Принцип целостности состоит в том, что модель мы можем рассматривать как целостную систему, включающую в себя взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты, такие как субъекты (руководство, педагоги, обучающиеся), образовательный процесс в колледже, основанный на компетентностном подходе и состоящий из заданной цели, задач, содержания, форм, методов, средств, диагностики, определенные педагогические условия, необходимые для его осуществления, и механизмы эффективного включения в деятельность всех субъектов рассматриваемой системы для достижения запланированного результата.

Каждый компонент системы связан с другим компонентом таким образом, что изменение одного компонента вызывает изменение всех остальных компонентов, то есть целостность системы обеспечит достижение поставленной цели, для выполнения которой и предназначалась система.

Принцип иерархичности означает, что каждая подсистема объекта рассматривается как система, в нашем случае каждый компонент целостной системы мы рассматриваем как подсистему более широкой системы, то есть организационно-педагогические условия выступают внешней системой, которая влияет на готовность педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, что является внутренней системой.

Принцип сотрудничества состоит в том, что педагоги в ходе совместной интерактивной деятельности, основанной на взаимоуважении, будут друг друга обучать, разрабатывать педагогические средства для реализации компетентного подхода в образовательном процессе колледжа.

Принцип профессиональной мобильности предусматривает подготовленность педагога и его способность быстро осваивать технологические процессы, воспитывать в себе потребность постоянного совершенствования в зависимости от государственных, общественных, личностных потребностей в образовании.

Принцип субъектности предполагает формирование активной творческой позиции в деятельности на основе развития внутренних мотивов к самосовершенствованию и самоопределению.

Принцип активности предполагает сознательное и последовательное включение педагогов в совместную коллективную деятельность.

Принцип рефлексивности предполагает обращение педагогов к собственному педагогическому опыту для самоанализа и самокоррекции, способность сознательно и самостоятельно ставить перед собой те или иные цели и задачи и определять направления самосовершенствования.

Социально-педагогическим основанием проектирования модели и формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности является то, что внедрение федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), основанных на компетентном подходе, привело к возникновению у педагогов определенных проблем.

Данный подход к обучению потребовал пересмотра традиционной стратегии обучения и использования таких методов обучения, которые позволили бы привести студентов к самостоятельному овладению знаниями, постоянному их расширению и применению для решения профессиональных задач.

Отметим, что при компетентном подходе образовательный процесс, ориентированный на конечные результаты, будет двигаться в сторону «студентоцентрированного» обучения (термин этот появился в связи с болонскими преобразованиями, он предполагает смещение акцента с позиции педагога

как транслятора знаний на позицию педагога как консультанта, тьютора, эксперта, мотивирующего обучающегося к осуществлению активной образовательной деятельности)¹. При этом преподаватель, реализуя новую руководящую позицию, призван повышать активность студентов на учебном занятии, что возможно при технологическом подходе. Как следствие этого, некоторые исследователи – О.С. Бобина², Е.А. Гнатышина и Е.В. Евплова³, О.Л. Жук⁴ [47], Е.А. Реутов⁵ и др. – настаивают на применении интерактивных методов обучения, так как считают, что в процессе интерактивного (диалогового) обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, учитывать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми, в процессе всего этого осуществляется познавательная деятельность, при которой все участники взаимодействуют, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества, в результате чего и происходит формирование общих и профессиональных компетенций. Именно поэтому использование интерактивных форм и методов обучения при реализации компетентностного подхода закреплено законодательно во ФГОС СПО.

Необходимо заметить, что в условиях реализации компетентностного подхода главным методическим требованием к обновлению форм и содержания самостоятельной работы выступает ее организация в контексте задач будущей профессии студентов. Именно об этом в своих исследованиях пишут, например, А.С. Роботова, И.А. Хоменко и А.П. Тряпицына⁶, В.А. Седов, С.А. Лагун и др.⁷.

¹ Болонский процесс: глоссарий (на основе мониторингового исследования) / сост. В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнёва, Л.Н. Тарасюк; под ред. проф. В.И. Байденко и проф. Н.А. Селезнёвой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148, с.79

² Бобина О.С. Ресурсы колледжа для совершенствования профессиональной компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования - 2002. - №3. - С. 64-66.

³ Гнатышина Е.А., Евплова Е.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Педагогический журнал Башкортостана. - 2016. - №1. - С. 67–69.

⁴ Жук О.Л., Сиренко С.Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений; под общ. ред. О.Л. Жука. – Минск.: РИВШ, 2007. – 188 с.

⁵ Реутов Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ – Новосибирск: Изд-во Новосиб. аграр. ун-та, 2012. – 58 с.

⁶ Роботова А.С., Хоменко И.А. Задания для самостоятельной работы по курсу «Введение в педагогическую деятельность»: развитие профессиональных компетенций: учеб.-метод. пособие для преп. и студ. под ред. проф. А.П. Тряпицыной. – В 2 ч. – Ч. II. – СПб.: Изд-во Рос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2008. – 43 с.

⁷ Седов В.А. и др. Задания для самостоятельной работы студентов по курсу «История образования»: учеб.-метод. пособие для преп. и студ. – СПб.: Изд-во Рос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2008. – 100 с.

О.В. Темняткина¹. По их мнению, должны кардинально измениться формы контроля качества и содержание самостоятельной работы студентов. В содержание самостоятельной работы они включают формирование пакета заданий, постановку задач, создание проектов, которые в совокупности и характеризуют готовность студента к решению профессиональных проблем. При компетентностном подходе предполагается разрабатывать компетентностные критерии оценки качества выполняемых самостоятельно работ, соответствующий инструментарий, который позволит студенту самостоятельно оценивать эффективность своей деятельности, и средства контроля для преподавателя. В связи с этим возможно использование информационных технологий, позволяющих преподавателю контролировать каждого студента, не тратя на это много времени.

Анализ научных работ В.С. Зайцева², А.П. Тряпицыной³, и др. показал, что организация самостоятельной работы студентов при компетентностном подходе требует от преподавателя выполнения иной управленческой роли. Данные исследователи акцентируют внимание на освоении педагогом новой педагогической позиции – позиции тьютора, где преподаватель побуждает студентов к планированию самостоятельной работы, консультирует их по различным вопросам, а также разрабатывает для них так называемые навигаторы, то есть средства поддержки самостоятельной работы студентов.

Таким образом, последовательность проведения контроля выполняемых заданий подразумевает поэтапный переход от контролируемой самостоятельной работы студента к управляемой самостоятельной работе в соответствии с возрастающей степенью его готовности к самостоятельной деятельности.

Важной составляющей в профессиональной подготовке специалиста выступает профессиональная практика, являющаяся частью образовательного процесса. В.Н. Рыбакова, Т.Г. Самойленко и А.А. Лужбина⁴ обращают внимание на установление взаимоотношений «преподаватель – студент – работодатель». По их мнению, работодатели, как и преподаватели, должны активно участвовать в образовательном процессе, а именно в разработке учебных планов и выработке критериев оценки уровня сформированности компетенций.

¹ Темняткина О.В. Оценка результатов образования обучающихся ОУ НПО и СПО на основе компетентностного подхода: метод. пособие – Екатеринбург: ИРРО, 2009. – 78 с.

² Организация самостоятельной работы студентов в условиях университетского образования: учеб. пособие; сост. В.С. Зайцев. – Челябинск: Татьяна Лурье, 2010. – 210 с.

³ Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учеб.-метод. пособие для преп. высш. школы / под ред. А.П. Тряпицыной. – В 2 ч. – Ч. I. – СПб.: Изд-во Рос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2008. – 43 с.

⁴ Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия №1 «Психологические и педагогические науки»; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 326, с.153

Мы предполагаем, что каждому образовательному учреждению совместно с работодателями необходимо выработать однозначные критерии оценки выполняемых студентами практических заданий и оценки сформированных у них компетенций.

В работах И.Г. Макрушиной¹; Н.А. Селезнёвой² и др. отмечается, что для реализации компетентного подхода необходима обязательная разработка организационно-методического обеспечения в целях проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ, которые составляются с учетом конечных результатов, прописанных в образовательных стандартах нового поколения.

По мнению К.Э. Безукладникова, Б.А. Крузе, В.Р. Осколковой³, одним из основополагающих организационно-методических обеспечений может выступать модель выпускника. Данные исследователи считают, что «...модель выступает основным инструментом для создания учебного пространства в образовательном учреждении. Она определяет выбор содержания, технологий и форм контроля, обеспечивая целостный подход к формированию компетентного специалиста».

Согласимся с мнением ученых о том, что модель выпускника позволяет создать некий идеальный образ специалиста, выявляет структуру его личностных качеств и необходимых способностей для успешной профессиональной деятельности. По мнению Ю.К. Черновой⁴, обобщенная модель специалиста должна включать в себя:

- представления о целях деятельности специалиста;
- представления о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен;
- представления о результатах подготовки специалиста и его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные;
- представления о нормативных условиях профессиональной деятельности;
- перечень необходимых навыков для принятия решений, связанных с профессиональной деятельностью;
- перечень необходимых навыков для работы с информацией, делающей профессиональную деятельность успешной.

¹ Макрушина И.Г., Буторина А.Н. Модель организации и методического сопровождения педагогической практики на основе компетентного подхода // Вестник Северного (Арктического) федерального университета – Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2011. – Вып. 6. – С. 144–149.

² Селезнёва Н.А. Проблемы реализации компетентного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.

³ Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации: моногр.; Перм. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., стер. – Пермь, 2012. – 133 с.

⁴ Чернова Ю.К., Антипова О.И. Технология реализации компетентного подхода в образовании и в производственной деятельности: моногр. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009. – 286 с

Нельзя не отметить, что, согласно нормативным требованиям (ФГОС СПО), при компетентном подходе результаты образовательной деятельности студентов должны оцениваться с помощью разработанных образовательным учреждением оценочных средств.

Оценочная деятельность образовательного учреждения становится важной составляющей образовательного процесса, а инструментом, обеспечивающим эту деятельность, выступает фонд оценочных средств, представляющий собой комплект методических и оценочных материалов, методик и процедур, предназначенных для определения соответствия или несоответствия достижений студента планируемым результатам обучения, которые должны быть полными и адекватными требованиям, отраженным во ФГОС СПО

На основе проведенного анализа мы определили задачи, которые необходимо решать в процессе формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентного подхода, а именно:

- повышение мотивации педагогов к изменению своей деятельности;
- освоение педагогами сути компетентного подхода и построение учебного занятия в его логике;
- освоение и использование педагогами интерактивных методов в образовательном процессе;
- проектирование и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода;
- разработка учебно-планирующей документации в логике компетентного подхода;
- разработка контрольно-оценочных средств в соответствии с требованиями компетентного подхода.

Итак, представленный анализ трудностей у педагогов, связанный с реализацией компетентного подхода в профессиональном образовании, является социально-педагогическим основанием для совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа.

Личностным основанием является уровень готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентного подхода.

Структура готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности подробно была представлена ранее, рис. 18.

Напомним, что в рамках нашего исследования готовность педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности в колледже мы понимаем как целенаправленный процесс, имеющий сложную динамическую структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного (рис. 20).



Рис. 20. Структура готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентного подхода

Исходя из структуры готовности, можем предположить, что каждый компонент влияет на уровень готовности педагога; опираясь на идеи личностного подхода, считаем, что первоочередным компонентом является мотивационный, именно он определяет желание педагога пересмотреть свою деятельность.

Следует заметить, что, как утверждает Т.А. Гармаева¹, отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности педагога к совершенствованию профессиональной деятельности.

Материальный мотив и мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к совершенствованию профессиональной деятельности. Высокому уровню готовности к совершенствованию профессиональной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности саморазвития и самореализации.

Таким образом, полученная структура готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентного подхода представлена на рис. 20.

¹ Гармаева, Т.В. Готовность педагогов к инновационной деятельности / Т.В. Гармаева. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/508611/> (дата обращения: 04.08.2016).

Формирование готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности у педагогов колледжа требует целенаправленных действий.

В толковых словарях формирование¹ – это придание определенной формы. В педагогическом словаре «формирование личности – процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений»².

В педагогике формирование рассматривается как одна из категорий педагогики, но границы ее, наряду с категорией развития, не определены.

Анализ учебных пособий по педагогике и педагогических словарей показывает, что формирование – целенаправленный процесс и результат развития у обучающихся определенных качеств, отношений, ценностных ориентаций и убеждений.

В педагогической литературе понятие «формирование» используется для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность, например, П.Н. Груздев рассматривает формирование как «стихийное воспитание, воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности»³.

В работах А.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанского, М.И. Дьяченко, М.И. Кандыбовича, В.А. Сластёнина обосновываются цели, задачи и структура формирования готовности.

Формирование показывает некую завершенность в развитии личности, это означает, что в какой-то момент человек достигнет вершины и его дальнейшие действия будут невозможны. Поэтому в рамках нашего исследования формирование будем понимать как непрекращающийся процесс, приводящий к определенным качественным изменениям в личности *под влиянием совокупности внешних обстоятельств*.

Исследуя проблему формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, определим данное понятие как специально организованный процесс взаимодействия субъектов в образовательной организации (колледже), направленный на развитие мотивационной, когнитивной, деятельностной и рефлексивной составляющих готовности педагогов и осуществляемый при определенных организационно-педагогических условиях. Также отметим, что в зависимости от сформированности

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. - М.: Оникс; Мир и образование, 2007. – 640 с.

² Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2000. - 176 с.

³ Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучени – М.: Изд-во РСФСР, 1949. – 172с.

каждого компонента готовности акцент будет сделан на более слабом компоненте.

Рассмотрев концептуальный модуль проектируемой модели, перейдем к процессуальному модулю, включающего в себя организационно-педагогические условия (табл. 15) и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

В соответствии со словарным определением условие понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит¹.

Таблица 15

Организационно-педагогические условия

| Мотивационные | Содержательные | Организационные |
|---|--|--|
| <p>Стимулирование педагогов посредством материального дифференцированного поощрения, а также создание возможностей самореализации личности и достижения более высокого профессионального статуса.</p> <p>Признание значимости каждого члена коллектива. Установление уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.</p> | <p>Освоение теоретических основ компетентностного подхода (КП) и методики его реализации в СПО.</p> <p>Освоение и применение интерактивных методов и форм обучения. Разработка учебно-планирующей документации в соответствии с требованиями КП. Внедрение инновационных средств контроля и оценки результатов обучения в логике КП.</p> <p>Разработка и внедрение преподавателями колледжа педагогических средств модернизации образовательного процесса в контексте КП.</p> <p>Реализация программы основных идей КП посредством интерактивных форм и методов работы с педагогами.</p> | <p>Создание творческой обстановки через организационные методы и формы работы с педагогами.</p> <p>Разработка программы основных идей КП посредством интерактивных форм и методов работы с педагогами.</p> <p>Разработка критериев и показателей уровней готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике КП.</p> <p>Мониторинг образовательного процесса по внедрению педагогических идей КП.</p> <p>Определение уровней готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.</p> |

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка; под общ.ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр.– М. : Оникс ; Мир и образование, 2007.–640с.

Философский словарь трактует данное понятие следующим образом: «Условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления»¹.

В нашем случае под условиями мы понимаем совокупность обстоятельств и правил, обстановку, формы взаимодействия между субъектами, педагогические средства, от которых зависит процесс формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

В ходе исследования нами было установлено, что совершенствование профессиональной педагогической деятельности зависит от организационно-педагогических условий: организационных, содержательных, мотивационных, которые являются внешними стимулами для педагогов колледжа в процессе совершенствования профессиональной педагогической деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности позволил дополнить организационно-педагогические условия, которые, по нашему мнению, будут способствовать формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Полученные организационно-педагогические условия представлены в табл. 15.

Внутренним стимулом совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа является готовность каждого педагога к совершенствованию своей деятельности, поэтому мы считаем, что организационно-педагогические условия и готовность педагога находятся в тесной взаимосвязи.

Влияние организационно-педагогических условий на компоненты структуры готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода представлено на рис. 21.

Так, например, мотивация каждого педагога определяется его личностной составляющей и зависит от его уровня готовности. В зависимости от понимания сути компетентностного подхода и осознания совершенствования собственной деятельности педагог проявляет различную активность. Разработанные и освоенные педагогические средства реализации компетентностного подхода найдут свое отражение в практике преподавания конкретного педагога.

¹ Фролов И.Т. Философский словарь – М.: Новые энциклопедии, 2009. – 804 с.



Рис. 21. Влияние организационно-педагогических условий на компоненты структуры готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода

В ходе исследования было установлено, что внутренние стимулы создаются под влиянием внешних стимулов и являются сугубо индивидуальными, которые характеризуют готовность конкретного педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода. Можно предположить, что выделенные условия будут обеспечивать результат в совокупности и только единство всех обозначенных условий (описанных выше) обеспечит формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности в логике заданного подхода. Далее отметим, что одних созданных условий недостаточно

для полного вовлечения педагогов в процесс формирования готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, в результате чего следующим этапом нашего исследования становится определение механизмов формирования готовности педагогов, с помощью которых, как мы предполагаем, в процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности будут включены все педагоги колледжа.

Термин «механизмы» широко используется в научных публикациях различного рода. В научную терминологию понятие «механизмы» заимствовано из техники (произошло от греческого слова «машина»).

В теории механизмов и машин механизм определяют как «систему твердых тел, подвижно связанных путем соприкосновений и движущихся определенным, требуемым образом относительно одного из них, принятого за неподвижное»¹. Механизмы в технике применяются тогда, когда напрямую невозможно получить требуемое движение тел и возникает необходимость в преобразовании движения. Согласно позиции С.Н. Бочарова, И.А. Бушмина², механизмами определяются схожие процессы опосредованного преобразования волевых импульсов руководства, ценностных установок, стимулирующих факторов, которые обусловили использование этого понятия в экономической науке и менеджменте.

Под механизмами мы будем понимать элементы системы управления, обеспечивающие воздействие на факторы (теоретико-методологические, социально-педагогические и личностные), приводящие к запланированному результату деятельности (повышение уровня готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности).

В нашем случае механизмы формирования заключаются, с одной стороны, в реализации практико-ориентированной образовательной программы, обеспечивающей взаимопереход «теория – практика» посредством интерактивных форм и методов взаимодействия с коллективом, а с другой – в построении индивидуальной работы с каждым членом коллектива, где оба механизма находятся во взаимосвязи и взаимозависимости.

¹ Фролов К.Ф. и др. Теория механизмов и машин: учеб. для вузов; под ред. К.Ф. Фролова. – М. : Высшая школа, 1987. –496с.

² Бочаров С.Н., Бушмин И.А. Особенности проектирования управленческих механизмов // Ползуновский вестник.–2005.– №2. – С.35–40.

Согласно позиции Т.В. Гармаевой¹, М.Ю. Карелиной², О.Ю. Ратьевой³, можем сказать, что процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа в логике компетентностного подхода можно отождествлять с инновационной деятельностью.

Реализация компетентностного подхода в профессиональное образование связана с пересмотром целей обучения и обновлением содержания образования, внедрением новых методов, форм и технологий обучения, применением новых форм и методов контроля и оценки результатов обучающихся, разработкой учебно-планирующей документации в логике компетентностного подхода, все это можно рассматривать как новшество для педагогов. Соответствующий логике компетентностного подхода процесс поиска, разработки и внедрения этих новшеств в образовательный процесс колледжа называется инновацией. Главным субъектом преобразований образовательного процесса в колледже в логике компетентностного подхода становится сам педагог, для которого разработка и внедрение в образовательный процесс этих новшеств является инновационной деятельностью.

Итак, одним из механизмов формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, предполагаем, может быть освоение сущности компетентностного подхода, посредством осуществления взаимопереходов «теория – практика», «практика – теория» на основе практико-ориентированной образовательной программы, основанной на системе интерактивных форм, методов и приемов, позволяющих вовлечь педагогический коллектив в процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности⁴. Мы предполагаем, что в ходе освоения практико-ориентированной программы произойдет осознание педагогами необходимости обновления образовательного процесса в логике компетентностного подхода; изучение теоретических взглядов на реализацию компетентностного подхода позволит педагогам сориентироваться в самообразовательной работе. При выполнении самостоятельных заданий и осуществлении совместной интерактивной деятельности педагоги выработают умения для практической деятельности по конструированию образовательного процесса в логике компетентностного подхода.

¹ Гармаева Т.В. Готовность педагогов к инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/508611/> (дата обращения: 04.08.2016).

² Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. О некоторых особенностях совершенствования профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования // СПО. – 2014. – № 5. – С. 46–49.

³ Ратьева О.Ю. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей учреждения среднего профессионального образования в процессе научно-методической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2011. – 183 с.

⁴ Косолапова, Л.А. Методика преподавания педагогики в высшей школе: учеб. пособие; Перм. гос. гуманит.-пед.ун-т. – Пермь, 2016. – 144 с.

Вторым механизмом формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, предполагаем, может стать индивидуальная траектория совершенствования (далее – ИТС), которая будет способствовать определению перспективы формирования готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода и дальнейшего профессионального роста педагога.

Проведенный теоретический анализ монографических и диссертационных исследований приводит к пониманию, что ИТС помогает учесть индивидуальные потребности и профессионально значимые запросы педагога, его опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности, об этом пишут такие исследователи, как С.А. Агапова¹, Е.А. Александрова², В.Ф. Бахтиярова³ Н.В. Боброва⁴.

По мнению Г.П. Щедровицкого, индивидуальная траектория – это «выбор и самостоятельное осуществление возрастено-адекватных и вневозрастных видов деятельности, требующих осмысленного освоения и применения социального, культурного опыта»⁵.

А.М. Маскаева⁶ представляет индивидуальную траекторию как «процесс и результат развития опыта и личностных качеств обучающегося на основе вариативного обучения».

Специфику индивидуальной траектории определяет ее структура. Согласно позиции Е.А. Александровой, Н.В. Бобровой, А.М. Маскаевой и других, в нашем исследовании структуру ИТС педагога мы представляем следующими компонентами:

– содержательным, предусматривающим определение образовательных потребностей совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагога в логике компетентностного подхода;

– организационным, включающим технологии, средства, формы и методы совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагога;

¹ Агапова С.А. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога //Школа педагога. Среднее профессиональное образование. –2010.–№ 2. – С. 64–66.

² Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук – Тюмень, 2006. – 42 с.

³ Бахтиярова В.Ф., Дьяконова Л.И., Сытина Н.С. Формирование индивидуальных творческих траекторий старшеклассников в образовательном процессе: учеб.-метод. пособие.; Башкирский ин-т развития образования. – Уфа : БИРО, 2006. – 100 с.

⁴ Боброва Н.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов учреждений среднего профессионального образования на основе электронного учебника : дис. ... канд. пед. наук – Калуга, 2011. – 215 с.

⁵ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования – М. : Логос, 1993. –235, с.9.

⁶ Маскаева А.М. Проектирование ИОТ обучающихся // Инициативы 21-го века. – 2010. – № 3. – С.23–24

– аналитическим, осуществляющим непрерывный анализ и самоанализ профессиональной педагогической деятельности педагога и на их основе проводящим корректировку ИТС.

Педагогу для самостоятельного определения траектории совершенствования целесообразно предложить возможные образовательные ресурсы. Основываясь на позиции Н.И. Щукиной¹, мы составили перечень возможных образовательных ресурсов совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа, эти ресурсы включают в себя: внешние, внутренние, самообразование педагога и взаимообучение. Предложенные ресурсы для педагога являются информационным и методическим навигатором, позволяющим ему выстроить собственную траекторию развития и наполнить ее содержательно.

Педагог, выстраивая собственную индивидуальную траекторию совершенствования (ИТС), определит свои приоритеты по времени. Педагогу предлагается «открытый ресурс», для того чтобы он сам дополнил предложенный набор ресурсов, это позволит ему осуществить рефлексивную деятельность и будет способствовать совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Перечень таких образовательных ресурсов формирования готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности представлен на рис. 22.



Рис. 22. Образовательные ресурсы совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа

Целью и результатом индивидуальной траектории педагога колледжа в нашем случае является повышение его уровня готовности к совершенствованию

¹ Щукина Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития // Пермский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С. 123–127.

профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, поэтому содержательная деятельность педагогов строится на освоении идей компетентностного подхода и разработке педагогических средств его внедрения в образовательный процесс колледжа.

В ИТС педагога колледжа мы предложили два основных направления:

- самообразование педагога;
- участие в реализации практико-ориентированной образовательной программы.

План ИТС профессиональной педагогической деятельности педагога выглядит следующим образом (табл. 16).

Для составления плана педагоги могут использовать следующий алгоритм:

1. Диагностика (определение уровня готовности педагога к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности в логике компетентностного подхода).
2. Составление плана на основе результатов диагностики.
3. Реализация составленного плана.
4. Рефлексивный анализ эффективности ИТС.

Таблица 16

Примерный план индивидуальной траектории совершенствования профессиональной педагогической деятельности

| Название мероприятия | Сроки проведения | Форма участия педагога | Форма представления результатов | Анализ, место проведения | Отметка о выполнении |
|----------------------|------------------|------------------------|---------------------------------|--------------------------|----------------------|
| | | | | | |

План ИТС профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода предполагается составить на три учебных года. Результатом выполнения плана ИТС служит портфолио как демонстрация профессионального роста и саморазвития, а также как основание для материального и морального стимулирования педагога по результатам деятельности.

Для того чтобы интенсифицировать и индивидуализировать траекторию совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов, необходимо изучить образовательные потребности педагогов, определить их потенциальные ресурсы, мотивационные и содержательные компоненты индивидуальной траектории.

Развивая мысль, отметим, что определенные нами механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной

педагогической деятельности будут обладать свойством дополнительности относительно друг друга, то есть первый механизм – освоение сущности компетентностного подхода педагогами на основе практико-ориентированной программы – обеспечит педагогам построение и осуществление ИТС своей профессиональной педагогической деятельности, а реализация индивидуальной траектории будет стимулировать интерес к освоению сущности нового подхода к результату и процессу обучения.

Рассмотренные механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности можно представить на рис. 23.

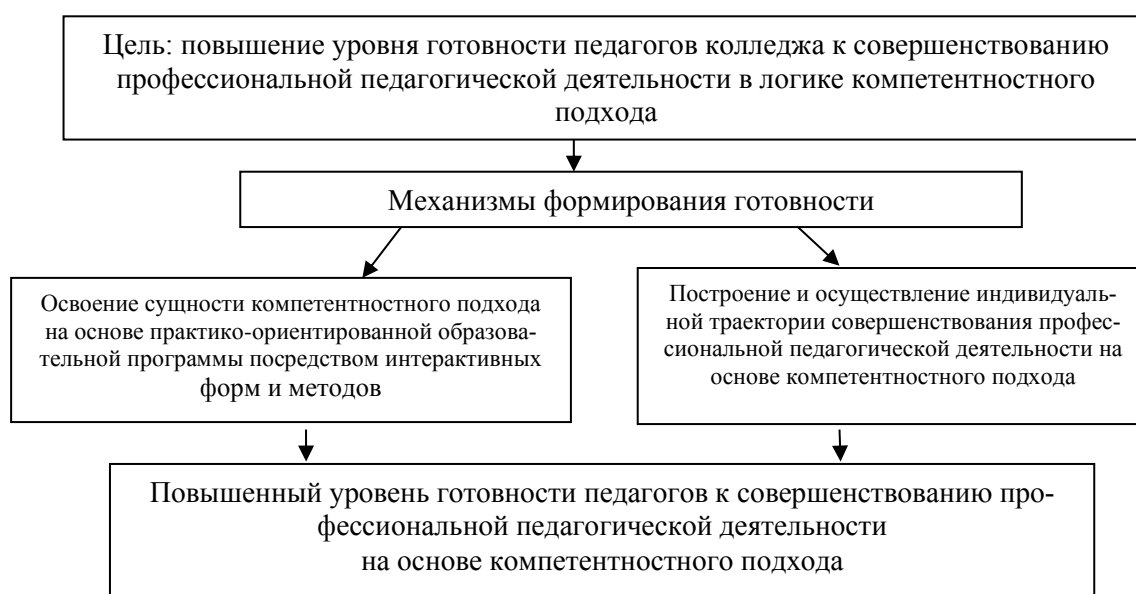


Рис. 23. Механизмы формирования готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности

Для достижения установленной нами цели были выделены задачи:

1) разработать критерии и показатели уровней готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода;

2) определить уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности (на примере компетентностного подхода);

3) разработать и освоить на практике педагогические условия и механизмы вовлечения педагогов колледжа в деятельность по формированию их готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Сформулированная цель и поставленные задачи позволили нам определить последовательность действий для достижения результата. Процесс формирования готовности к совершенствованию профессиональной педагогической дея-

тельности педагогов колледжа представляется нам следующим образом. Алгоритм действий по достижению результата в проектируемой модели мы выстроили, основываясь на концепции экспериментально-аналитического подхода¹.

Реализация компетентностного подхода как ответ на социальный заказ общества становится стимулирующим фактором для организации инновационной деятельности, в которой полученные знания о реализации компетентностного подхода выполняют методологическую основу. Активная группа педагогов разрабатывает методические инструкции, готовит рекомендации по их использованию, перестраивает свою деятельность в соответствии с логикой компетентностного подхода. В этот момент познавательная деятельность присутствует в форме деловых и организационных игр, круглых столов, проблемных семинаров, индивидуальных консультаций с руководителем инновационной деятельности, взаимобучения, самообучения. Принципиально важно, что при такой модели активные педагоги (инноваторы) сами становятся создателями нового педагогического знания, имеющего инструментальный характер. При такой форме взаимодействия все друг друга обучают и обучаются сами.

Итак, организационно-педагогические условия и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности определили процессуальный модуль проектирования модели.

Рассмотрим результативный модуль проектируемой модели.

Так как целью проектирования модели по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода является повышение уровня готовности педагогов, следовательно, планируемый результат определяется нами как положительная динамика уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Для определения личностного уровня каждого педагога и динамики процесса мы на основе теоретико-методологических оснований определили показатели и критерии готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Для каждого компонента готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода были определены три уровня готовности (высокий, средний, низкий). Показатели готовности представлены в табл. 17.

¹ Косолапова, Л.А. Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (экспериментально-аналитическое преподавание педагогики): моногр; Перм. гос. пед. ун-т ; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2006.–123 с.

**Показатели готовности педагога к совершенствованию
профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа
в логике компетентного подхода**

| Компо- ненты готовности | Показатели готовности в соответствии с уровнем | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Мотивацион- ный | Самостоятельно включается в новый вид деятельности, испытывает потребность в постоянном развитии, профессиональном и личностном совершенствовании в логике компетентного подхода. | Включается в новый вид деятельности при определенных управленческих воздействиях, под влиянием внешних факторов испытывает потребность в развитии, профессиональном и личностном совершенствовании в логике компетентного подхода. | Включается в новый вид деятельности при определенных управленческих воздействиях, не испытывает потребности в постоянном развитии, профессиональном и личностном совершенствовании в логике компетентного подхода. |
| Когнитивный | Знает и понимает суть компетентного подхода, умеет обосновывать необходимость внедрения его положений в учебный процесс организации среднего профессионального образования. | Понимает необходимость внедрения компетентного подхода в учебный процесс организации среднего профессионального образования, но затрудняется с определением сути компетентного подхода. | Затрудняется с определением сути компетентного подхода. |
| Деятельност- ный | Использует в преподавании интерактивные формы и методы проведения учебных занятий, структура проводимых им учебных занятий соответствует логике компетентного подхода. Организует и осуществляет самостоятельную работу студентов на компетентной основе, оценивает результаты их самостоятельной работы соответствующими методами контроля. Самостоятельно разрабатывает учебно-планирующую документацию согласно логике компетентного подхода. | Владеет знаниями об интерактивных формах и методах проведения учебных занятий, но редко использует их на практике. Организует и осуществляет самостоятельную работу студентов, но оценивает результаты самостоятельной работы не в соответствии с требованиями компетентного подхода. Испытывает затруднения в разработке учебно-планирующей документации согласно логике компетентного подхода. | Занятия проводит традиционно, не использует интерактивные формы и методы проведения учебных занятий. Слабо ориентируется в вопросах организации и оценивания самостоятельной работы студентов. Не может самостоятельно разрабатывать учебно-планирующую документацию. |
| Рефлексив- ный | Оценивает свои возможности и выявляет проблемы. Умеет анализировать ситуацию внедрения новшества, прогнозировать действия и находить оптимальный выход, аргументировать выбор. | Оценивает свои возможности и не выявляет проблемы. Умеет анализировать ситуацию внедрения новшества, затрудняется прогнозировать действия и затрудняется находить оптимальный выход, аргументировать выбор. | Не оценивает свои возможности и не выявляет проблемы. Не умеет анализировать ситуацию внедрения новшества, прогнозировать действия и находить оптимальный выход, аргументировать выбор. |

Охарактеризуем уровни готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентного подхода.

Высокий уровень:

– высокая мотивация, педагог самостоятельно включается в новый вид деятельности, испытывает потребность в совершенствовании профессиональной педагогической деятельности в логике компетентного подхода;

– знает и понимает суть компетентного подхода, умеет обосновать необходимость его внедрения;

– использует в преподавании интерактивные формы и методы проведения учебных занятий, строит и проводит учебные занятия в соответствии с логикой компетентного подхода, организует и проводит самостоятельную работу студентов, осуществляет контроль результатов обучения студентов согласно идеям компетентного подхода; самостоятельно разрабатывает учебно-планирующую документацию в соответствии с требованиями компетентного подхода;

– оценивает свои возможности, анализирует и выявляет проблемы внедрения новшества, прогнозирует свои действия и, аргументируя, находит оптимальный выход.

Средний уровень:

– устойчивая мотивация, педагог включается в новый вид деятельности при определенных управленческих воздействиях, под влиянием внешних факторов испытывает потребность в развитии, профессиональном и личностном совершенствовании в логике компетентного подхода;

– понимает необходимость внедрения компетентного подхода в учебный процесс колледжа, при этом затрудняется с определением его сути;

– владеет знаниями об интерактивных формах и методах проведения учебных занятий, но редко использует их на практике, организует самостоятельную работу студентов, но оценивает результаты работы студентов не в соответствии с требованиями компетентного подхода; испытывает затруднения в разработке учебно-планирующей документации согласно логике компетентного подхода;

– оценивает свои возможности и не выявляет проблемы внедрения новшества, умеет анализировать ситуацию внедрения новшества, затрудняется прогнозировать действия, находить оптимальный выход и аргументировать выбор.

Низкий уровень:

– низкая мотивация, педагог включается в новый вид деятельности при определенных управленческих воздействиях, не испытывает потребности в постоянном развитии, профессиональном и личностном совершенствовании в логике компетентного подхода;

- затрудняется с определением сути компетентностного подхода;
- занятия проводит традиционно, не использует интерактивные формы и методы проведения учебных занятий, слабо ориентируется в вопросах организации и оценивания самостоятельной работы студентов, не может самостоятельно разрабатывать учебно-планирующую документацию;
- не оценивает свои возможности и не выявляет проблемы внедрения новшества; не умеет анализировать ситуацию внедрения компетентностного подхода, не умеет прогнозировать действия и находить оптимальный выход, аргументировать свой выбор.

Разработанный диагностический инструментарий для определения уровня готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности нами был использован на констатирующем этапе опытно-практической работы в ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж физической культуры и спорта»¹, в ходе которого мы установили, что в группу с высоким уровнем готовности вошли педагоги (19 %), у которых, согласно критериальным показателям, на высоком уровне находится либо мотивационный, либо когнитивный компонент; в группу со средним уровнем готовности вошли преподаватели (60 %), у которых мотивационный и когнитивный компоненты сформированы на среднем уровне; в группу с низким уровнем готовности вошли преподаватели (21 %), у которых на низком уровне и мотивационный, и когнитивный компонент.

Полученные данные показывают, что в коллективе доминировал средний и низкий уровни готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, что приводило к появлению ряда проблем при его осуществлении

В связи с достаточной продолжительностью опытно-экспериментальной работы (с 2011 г.) мы учли, что могут произойти количественные изменения в составе педагогов ППКФКиС, и для подтверждения, что выявленные проблемы в ГБОУ СПО «ППКФКиС» не являются частными, мы уточнили результаты констатирующего этапа, проведя повторный диагностический срез с вновь прибывшими педагогами (7 человек) и включили в исследование педагогов двух других образовательных организаций Пермского края: ГБПОУ «Пермский педагогический колледж № 1», КГАПОУ «Пермский строительный колледж» – в количестве 28 человек. Было проведено анкетирование, нацеленное на выявление сложностей в профессиональной педагогической деятельности в связи с реализацией положений компетентностного подхода, которое позволило установить, что те трудности, которые отмечались у преподавателей вновь прибывших и преподавателей двух других образовательных организаций Пермского края, практически

¹ Гаманенко Н.П. Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: дисс. ... канд пед наук (13.00.08) – Пермь [Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т], 2018. – 259 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-pedagogov-kolledzha-k-sovershenstvovaniyu-professionalnoi-pedagogich>

не отличались от проблем преподавателей, выявленных в 2011 году. Для подтверждения достоверности полученных результатов было проведено математическое сопоставление методом U-критерий Манн-Уитни (Mann-Whitney U-Test) по программе STATISTIKA 10. Было выявлено, что различий суммы рангов между двумя выборками (группами): вновь прибывшими в колледж педагогами (7 человек) и педагогами других образовательных организаций Пермского края (28 человек) – не наблюдается.

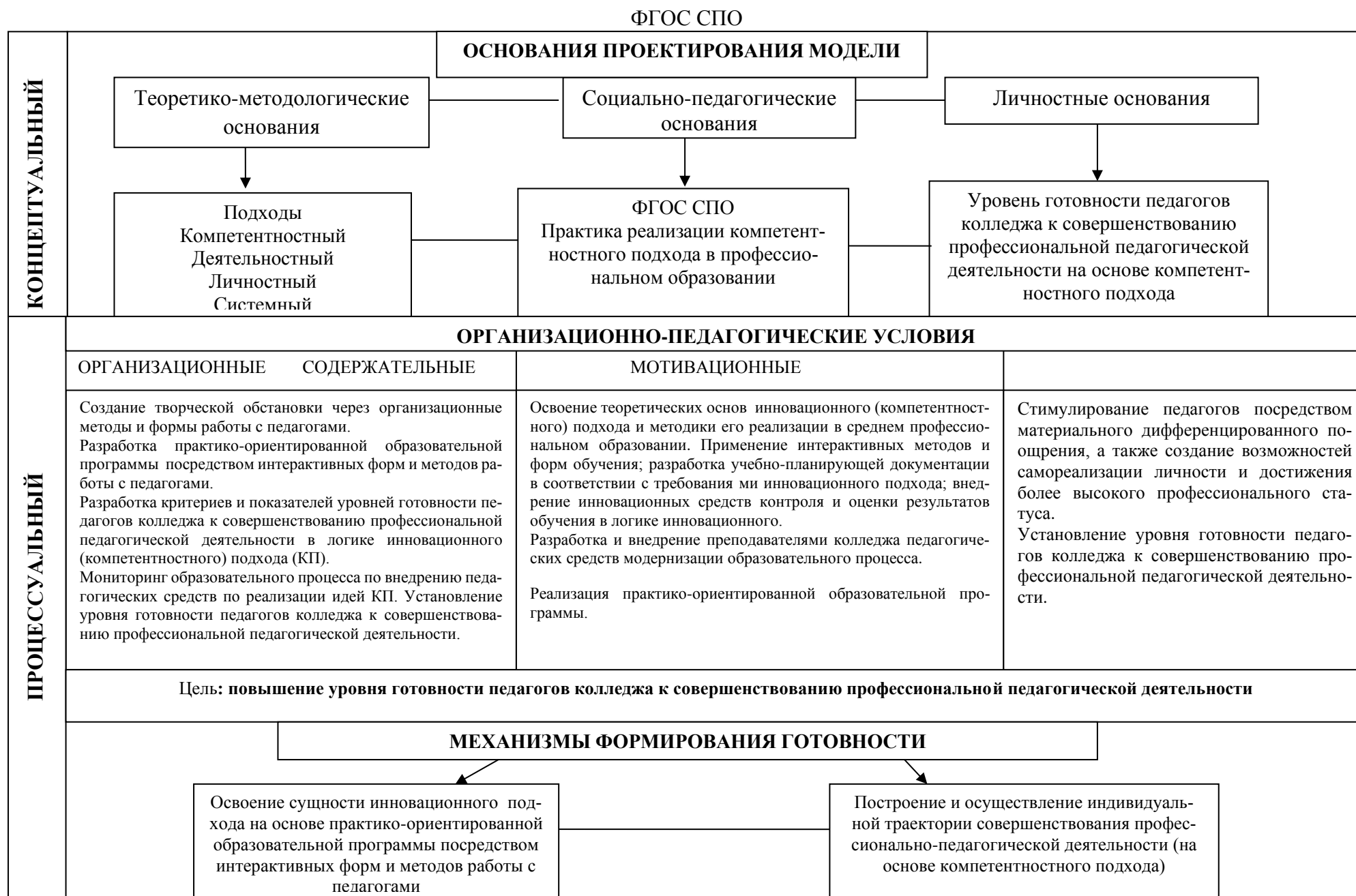
Это свидетельствует о том, что уровень трудностей, возникающих в профессиональной педагогической деятельности в связи с осуществлением образовательного процесса в логике компетентного подхода, для данных групп одинаков (табл. 18). Следовательно, без целенаправленной работы с педагогами проблема *формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности* не решается.

Таблица 18

**Результаты математического сопоставления по методу
U- критерий Манн-Уитни**

| Показатели | Вновь прибывшие педагоги | Педагоги других организаций СПО | U | Z | p-value |
|---|--------------------------|---------------------------------|-------|-------|---------|
| Использование интерактивных методов обучения на учебных занятиях | 85,50 | 544,50 | 57,50 | -1,65 | 0,099 |
| Использование инновационных оценочных средств результатов обучающихся | 92,50 | 537,50 | 64,50 | -1,36 | 0,174 |
| Сложности в разработке учебно-методических комплексов учебных дисциплин и профессиональных модулей | 116,50 | 513,50 | 88,50 | -0,37 | 0,711 |
| Разработка методических рекомендаций по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода | 110,00 | 520,00 | 82,00 | -0,64 | 0,523 |
| Проведение занятия в логике компетентного подхода | 93,00 | 537,00 | 65,00 | -1,34 | 0,180 |
| Изменение собственной профессиональной педагогической деятельности в соответствии с логикой компетентного подхода | 97,50 | 532,50 | 69,50 | -1,15 | 0,248 |

Проведенный нами анализ научной литературы по проблеме формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности позволил предложить авторскую модель формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, представленную на рис. 25.



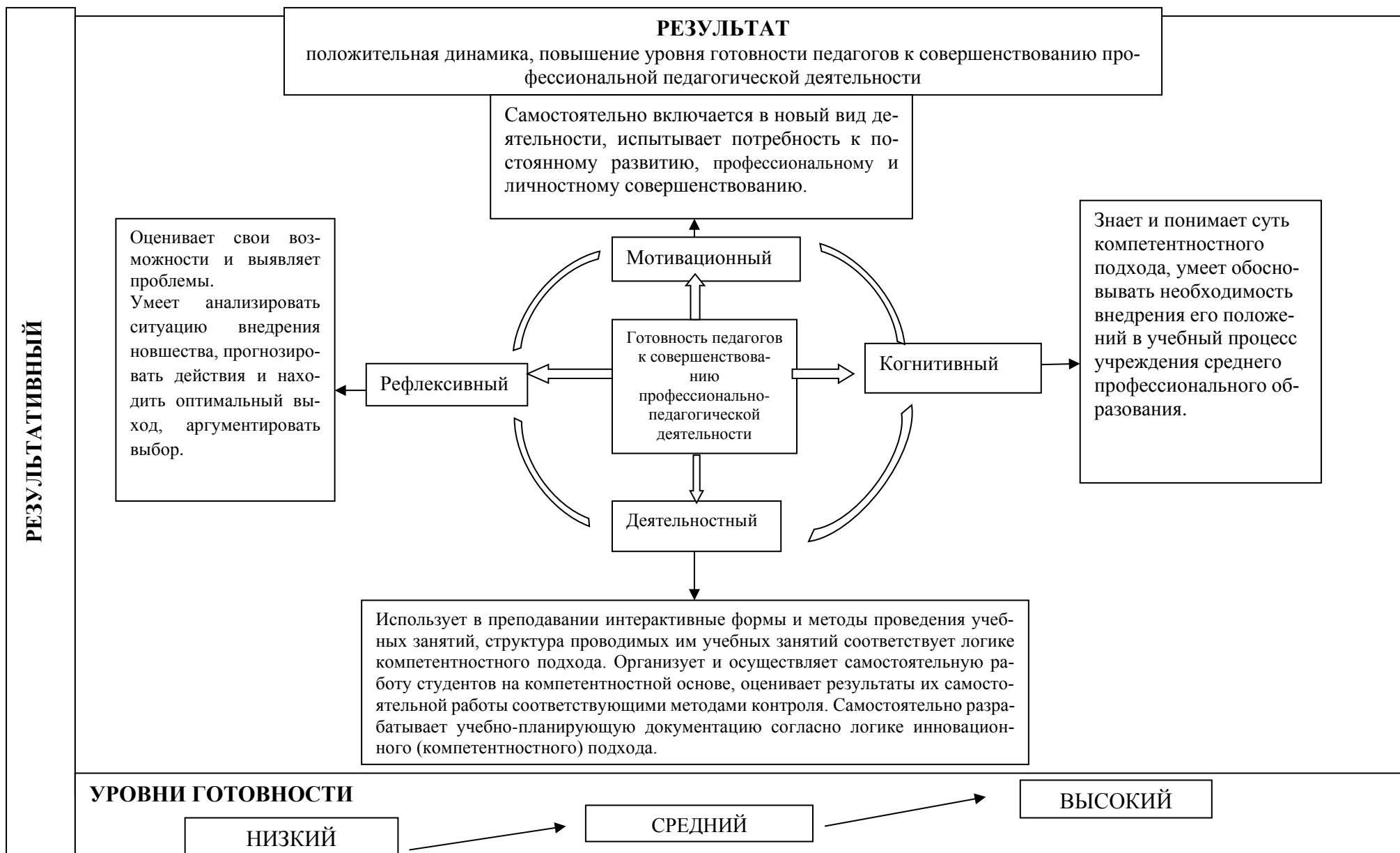


Рис. 24. Схема педагогической модели формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности

Педагогическая модель формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности состоит из трех модулей: концептуального, процессуального и результативного. Концептуальный модуль отражает основания проектирования модели по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: теоретико-методологические, социально-педагогические и личностные. Процессуальный модуль включает организационно-педагогические условия и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода. Результативный модуль характеризует способы выявления динамики готовности каждого педагога к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности на основе разработанных критериев и показателей.

Предложенная модель «Формирование готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности» была реализована в ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж физической культуры и спорта» (руководитель опытно-экспериментальной работы *Н.П.Гаманенко*), это обеспечила повышение готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности педагогов.

В исследовании принимали участие: на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы – 46 преподавателей ГБПОУ «ППКФКиС» и 28 преподавателей других профессиональных организаций Пермского края, на формирующем этапе – 46 педагогов ГБПОУ «ППКФКиС», осуществляющих подготовку по специальностям: «Физическая культура», «Адаптивная физическая культура», «Коррекционная педагогика в начальном образовании»; выбор экспериментальной площадки был обусловлен местом практической профессиональной деятельности исследователя в должности преподавателя.

Динамика готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности (рис. 25, рис. 26) позволяет утверждать, что предложенная модель обеспечила повышение уровня готовности педагогов и может являться направляющей основой конструирования процесса формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности преподавателей профессиональных образовательных организаций.

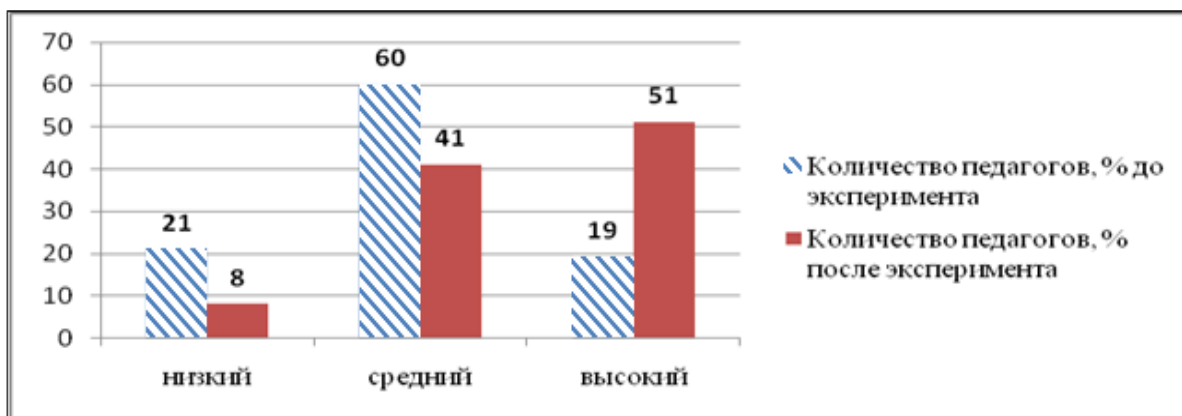


Рис. 25. Сравнение уровней готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности до и после опытно-экспериментальной работы

Положительную динамику уровня *сформированности компонентов* готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода позволили выявить диагностические срезы 2011 г. и 2016 г. Лучший результат зафиксирован при формировании когнитивного и деятельностного компонентов (рис. 26).

Для подтверждения нашего предположения было проведено математическое сопоставление результатов 2011 и 2016 гг. методом t-критерий Стьюдента по программе STATISTIKA 10 (табл. 18); было использовано две методики: исследование уровня готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности по методике С.Ю. Степанова и экспертная оценка на основе шкалы уровней готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

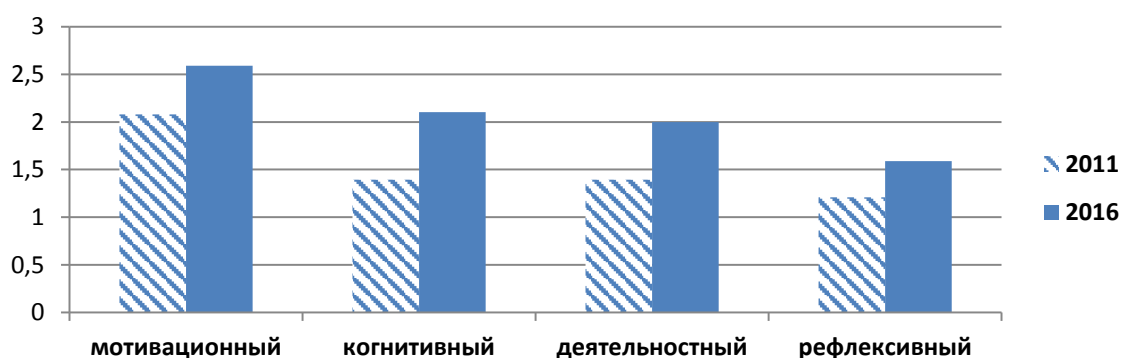


Рис. 26. Динамика формирования *компонентов готовности* педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности (констатирующий. и контрольный этапы исследования)

Было выявлено достоверное различие, показывающее успешность формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода.

Средний балл готовности педагогов колледжа к творческой инновационной деятельности (методика С.Ю. Степанова) увеличился до 138,9 балла, средний балл по шкале готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности возрос до 8,3 балла. Оба результата высоко достоверны.

Таблица 19

Сопоставление результатов констатирующего (2011 г.) и контрольного (2016 г.) этапов исследования методом t-критерий Стьюдента

| Диагностическая методика | 2011 | 2016 | t-value | p |
|---|-------|-------|---------|---------------|
| Готовность педагогов к творческо-инновационной деятельности по методике С.Ю. Степанова | 103,5 | 138,9 | -4,18 | 0,0001 |
| Уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности (экспертная оценка на основе критериальной шкалы) | 6,0 | 8,3 | -5,52 | 0,0000 |

Проведенное математическое сопоставление подтвердило успешность реализуемой нами модели формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности. В последующем полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты совпадали с эмпирическими данными, получаемыми в ходе наблюдений за деятельностью педагогов колледжа.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

В зависимости от происходящих социально-экономических изменений в обществе сфера профессионального образования претерпевает обновление, происходит модернизация целей профессионального образования, содержания, форм, методов и оценки результатов обучения, в результате чего содержание всех видов профессиональной педагогической деятельности требует от педагогов колледжа постоянного совершенствования. Профессиональная педагогическая деятельность педагогов формируется, совершенствуется и может возрастать по мере накопления опыта, а может снижаться, если педагог останавливается в своем развитии и использует лишь ранее накопленные знания и представления, это зависит от того, насколько он готов к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональная педагогическая деятельность педагога колледжа – это такая деятельность, которая осуществляется в СПО, требует специальных знаний, умений и профессионально обусловленных качеств личности и направлена на подготовку специалистов среднего звена; она характеризуется: наличием специального профессионального образования; отсутствием полной алгоритмизации и наличием творческого характера, обусловленного тем, что педагог сам создает

среду своей деятельности; тем, что объектом профессиональной деятельности выступает не отдельная личность, а целостный педагогический процесс.

Совершенствование профессиональной педагогической деятельности – это педагогический феномен, предполагающий непрерывное обновление профессиональных знаний и умений, формирование профессионально значимых личностных характеристик педагога под влиянием совокупности внешних и внутренних стимулов (организационно-педагогических условий и готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности).

Структура совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов включает содержательный, организационный и мотивационный компоненты, зависит от организационно-педагогических условий и готовности педагогов к ее совершенствованию.

Готовность педагогов – это первичное, фундаментальное условие успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности, являющееся внутренним качеством педагога, которое в итоге приводит к осуществлению этой деятельности;

Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности – это *интегративное* личностное образование, определяющее направленность педагога на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, предполагающее способность выявить актуальные проблемы подготовки специалистов среднего звена, найти и реализовать эффективные способы решения и включающее взаимосвязанные компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Механизмами формирования готовности могут служить:

– освоение сущности инновационного подхода посредством осуществления взаимопереходов «теория – практика», «практика – теория» на основе практико-ориентированной образовательной программы с применением интерактивных форм и методов работы с педагогами;

– построение и осуществление *индивидуальной траектории совершенствования* (ИТС) профессиональной педагогической деятельности педагога с учетом уровня его готовности.

Реализация механизмов включения педагогов колледжа в процесс формирования готовности к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности, *обладающих дополнительностью по отношению друг к другу*, стала возможной благодаря *во-первых*, реализации практико-ориентированной программы на основе интерактивных форм и методов, таких как мозговой штурм, деловая игра, организационно-деятельностная игра, круглый стол, коллективное решение творческих задач, которая обусловила взаимопереходы «тео-

рия – практика», «практика – теория» и обеспечила поэтапное формирование готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, а также способствовала разработке педагогических средств по модернизации образовательного процесса (в логике компетентностного подхода), *во-вторых*, реализованная педагогами ИТС профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, которая позволила педагогам в зависимости от их уровня готовности выделить проблемы и решить их.

Выявленный и экспериментально проверенный комплекс организационно-педагогических условий (мотивационные, организационные, содержательные) реализации модели по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в образовательной организации обеспечивает влияние на компоненты структуры готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике актуального в данное время подхода (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный).

Проблема формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности решается в условиях реального образовательного процесса более эффективно при использовании разработанной модели и обеспечении комплекса организационно-педагогических условий и механизмов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретически обоснованный и экспериментально проверенный в разных образовательных контекстах экспериментально-аналитический подход становится методологической основой разработки технологий профессионального педагогического образования.

Представляется, что подход не исчерпал свой потенциал в аспекте проектирования педагогического образования для разных категорий обучающихся: студентов и педагогов-практиков, профессионалов и непрофессионалов.

В перспективе, хотелось бы получить дополнительную, основанную на экспериментальных данных, аргументацию, что экспериментально-аналитический подход обеспечивает саморазвитие в условиях педагогической деятельности *конкретного субъекта на протяжении его жизни*.

Хотелось бы выразить надежду, что монография будет применена для совершенствования образовательного процесса и гарантированного достижения лучших результатов *преподавателями педагогики* высших и средних специальных педагогических учебных заведений; руководителями *системы методической работы* образовательных учреждений.

Предложенные материалы могут быть востребованы *педагогическим кадрам вузов, руководителям педагогических учебных заведений* для создания системы качества, определения направлений совершенствования образовательной среды вуза или колледжа; высказанные идеи станут методологической основой при формулировании гипотез научных работ исследователями в области педагогики и образования, будут способствовать разработке образовательных технологий, обеспечивающих непрерывное педагогическое образование.

Научное издание

Косолапова Лариса Александровна

**Методология и технологии
непрерывного профессионального педагогического образования
Экспериментально-аналитический подход**

Монография

Издается в авторской редакции
Компьютерная вёрстка: *Л. А. Косолапова*

Объем данных 2,67 Мб
Подписано к использованию 04.10.2023

Размещено в открытом доступе
на сайте www.psu.ru
в разделе НАУКА / Электронные публикации
и в электронной мультимедийной библиотеке ELiS

Управление издательской деятельности
Пермского государственного
национального исследовательского университета
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15