

На правах рукописи



Львова Анна Сергеевна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ**

13.00.08 - теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Москва - 2020

Работа выполнена в департаменте педагогики института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Научный консультант: **Савенков Александр Ильич**
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор

**Официальные
оппоненты:** **Анриенко Елена Васильевна**
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»

Кашапов Мергалис Мергалимович
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и
педагогической психологии, ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова»

Пушкарева Татьяна Владимировна
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры социальной психологии и
педагогики ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный университет»

Ведущая организация: ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования РАО»

Защита состоится «30» апреля 2020 года в 14:00 часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.06, созданного на базе ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», по адресу: 123022, г. Москва, переулок Столярный, дом 16. С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, дом 4, корп. 1 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ: www.mgpiu.ru.

Автореферат разослан « ____ » _____ 2020 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



к.п.н., доцент
Муродходжаева Наталья Сергеевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современная образовательная политика в области высшего образования в качестве приоритетной задачи рассматривает формирование личности профессионала с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способного стремительно интегрироваться в мир высоких технологий, легко ориентироваться в больших информационных потоках, эффективно применять сформированные профессиональные компетенции на практике, достигать высоких результатов в различных областях деятельности и быть конкурентоспособным на современном рынке труда. Развитие профессионализма выпускников традиционно является стратегической целью университетского образования. В последние десятилетия в мире, на фоне роста числа университетов и демократизации состава студенчества, существенно возрос интерес исследователей и практиков образования к переосмыслению традиционных и поиску новых результативных образовательных технологий, позволяющих успешно решать задачи обучения, воспитания и развития профессионалов высшей квалификации для всех сфер производственной и общественной жизни.

Оформившаяся уровневая дифференциация системы отечественного высшего образования требует пристального внимания к специфике организации образовательного процесса на каждом из уровней. В современных университетах на разных уровнях образования необходима модернизация организационной структуры, инновационные преобразования содержания образования, форм организации учебной деятельности, методов обучения, методик и образовательных технологий. Исключительно важным, наряду с другими, предстает этап магистерской подготовки. Ввиду отсутствия четких ориентиров, определяющих закономерности, функции, принципы, содержание образовательного процесса в рамках реализации магистерских образовательных программ, сущностно и концептуально неопределенным предстает развитие профессионализма обучающихся магистрантов.

Одним из значимых факторов развития профессионализма педагога на уровне магистратуры в настоящее время выступает системно-модульная организация образовательного процесса. Образовательный потенциал системообразующих и системоразвивающих основ модульного проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ профессиональной (педагогической) магистратуры оказывается востребованным далеко не в полном объеме, ограничивая образовательные возможности будущих педагогов, что приводит к необходимости концентрации внимания исследователей на поиске путей повышения эффективности функционирования образовательного процесса в современных условиях его организации. Исследование развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации

образовательного процесса в магистратуре предстает не просто интеллектуальной инициативой, а настоятельной потребностью педагогической теории и практики университетского образования, значимость которой подтверждается определенным комплексом тенденций, проявляющихся в жизнедеятельности современного человека, образовательном пространстве, предъявляющих требования к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях перманентного изменения содержания и организации профессиональной педагогической деятельности.

Степень разработанности проблемы исследования. В научной литературе сложилось понимание профессионализма как особого комплекса личностных свойств и профессиональных компетенций человека, позволяющих ему систематически, эффективно и надежно решать сложные задачи профессиональной деятельности в самых разнообразных условиях (Е.В. Андриенко, Н.А. Асташова, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Т.В. Пушкарева, С.Б. Серякова, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). В современных научных представлениях о профессионализме педагога отражаются профессионально значимые личностные качества, высокая степень владения содержанием и структурой профессиональной деятельности, соответствующая действующим в профессиональной сфере стандартам и объективным, эталонным требованиям. Для развития профессионализма педагогу необходимы общие и специальные способности, высокая мотивация, творческое профессиональное мышление и креативность (М.М. Кашапов), готовность постоянно развиваться и совершенствоваться, достигая профессиональной зрелости (Н.А. Асташова, Е.В. Андриенко). Профессионализм педагога понимается как комплекс личностных свойств, общих и специальных способностей, позволяющий субъекту в ходе педагогического взаимодействия удовлетворять образовательные потребности обучающихся, создавать условия для их самообразования и творческого развития личности.

Исследования в области высшего педагогического образования, связанные с проблематикой развития профессионализма выпускников, в настоящее время интенсивно ведут многие российские организации – педагогические университеты, отделение профессионального образования и институты РАО, исследовательские университеты (Высшая школа экономики, МГУ им. М.В. Ломоносова и др.). Изучению вопросов развития профессионалов высшей квалификации много внимания уделяют международные исследовательские и образовательные центры: Институт образования ЮНЕСКО (Германия), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный институт планирования образования (Франция), Международный институт образования (США), Международный педагогический центр (Франция) и др.

С точки зрения изучения процесса развития профессионализма педагога, представляют особый интерес результаты исследований советских и российских ученых в области психологии труда: рационализации, автоматизации трудовых действий, утомления, профессионального отбора и профессиональной ориентации, системогенеза трудовой деятельности, индивидуальной стилистики трудовой деятельности (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Д.А. Ошанин, В.А. Пономаренко, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.). Принципиально значимы работы в проблемном поле психологии педагогической деятельности и профессионального развития педагога (С.И. Архангельский, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, В.А. Якунин и др.).

Определению общего и специфичного в процессе профессиональной подготовки посвящены разработки, осуществленные в рамках исследования проблем становления профессиональной идентичности педагогов и школьных практических психологов (И.В. Вачков, А.А. Вербицкий, В.С. Мухина, Е.С. Романова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, Л.Б. Шнейдер и др.).

Проблематике развития университетов, их современного состояния и перспектив как центров подготовки профессионалов высшей квалификации, посвящены исследования и разработки ряда российских ученых (В.А. Болотов, А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, М.А. Лисюткин, М.Г. Малошенок, И.М. Реморенко, А.М. Сидоркин, И.Д. Фрумин, М.М. Юдкевич и др.).

В рамках профессиографического подхода к изучению профессионализма Н.В. Кузьмина считала продуктивной такую педагогическую деятельность, при которой в центре внимания находятся способы подготовки обучаемого к жизни и дальнейшей деятельности, способы обучения самообразованию, самоорганизации и самоконтролю. В дальнейшем появилась необходимость рассматривать категорию профессионализма в более широком контексте его развития: в личностно-профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и профессионально-нравственном направлениях (Е.Н. Богданов, А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.М. Дьяков, В.Г. Зазыкин, А.М. Омаров, А.А. Реан, В.М. Шепель и др.).

Персонологический подход к изучению профессионализма, предложенный Г. Мюрреем, отражает методологическое стремление исследователей подчеркнуть необходимость целостного изучения личности профессионала, которая имеет не только социальную, но и биологическую природу, живет и развивается в определенном социально-культурном контексте. В современных исследованиях персонологический подход основывается на междисциплинарных исследованиях, предметом которых является личность в ее разных гносеологических, онтологических и культурных проявлениях (А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, Е.Б. Старовойтенко и др.).

В настоящее время сложились предпосылки для системного изучения проблемы развития профессионализма педагогических кадров в условиях высшего образования. Проведен ряд научных исследований, раскрывающих отдельные направления подготовки профессиональных педагогов на разных уровнях образования. Ведутся научные разработки концепций становления и развития профессионализма педагога, методологических, философских, психолого-педагогических оснований, адекватных современной социокультурной ситуации (Е.А. Алисов, Е.И. Артамонова, А.Г. Асмолов, В.В. Афанасьев, М.В. Богуславский, В.А. Болотов, М.В. Воропаев, В.В. Краевский, И.М. Реморенко, А.Н. Рыжов, В.А. Ситаров, В.Д. Шадриков и др.). Исследуются различные аспекты теоретических основ развития профессионализма будущих педагогов (А.К. Маркова, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина и др.). Изучаются вопросы педагогической аксиологии, в том числе ценностных основ непрерывного профессионального образования (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Андреев, О.С. Анисимов, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, О.Ю. Ефремов, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, Н.Д. Подуфалов, В.Я. Слепов и др.). Определены теоретико-методологические основы профессиональной подготовки педагогических кадров (В.В. Афанасьев, М.В. Воропаев, Л.Н. Бережнова, Н.А. Вершинина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Ю. Новожилов, П.И. Пидкасистый, С.А. Писарева, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Л.А. Шипилина и др.), подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (С.В. Иванова, В.В. Сериков и др.).

Разрабатываются инновационные подходы к формированию личности педагога в процессе его профессионального становления (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Н.Н. Гордеева, М.А. Данилов, О.Б. Даутова, Э.Ф. Зеер, С.С. Кашлев, С.В. Кривых, О.Н. Крылова, А.А. Лобанов, Ю.В. Сенько, В.А. Ситаров, Н.Н. Суртаева, Б.Е. Фишман, Н.В. Чекалева, С.Н. Чистякова и др.).

Изучаются социально-педагогические аспекты современного образования, включая профессиональное педагогическое образование (Н.М. Александрова, И.А. Алехин, А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, Б.М. Бим-Бад, Н.М. Борытко, Н.В. Введенский, О.А. Иванова, С.П. Иванова, М.В. Кларин, В.А. Козырев, Е.Н. Леванова, О.Н. Крылова, А.А. Макареня, Н.Г. Милованова, А.В. Мудрик, Т.А. Панкова, Е.В. Пискунова, Т.В. Пушкарева, Н.Н. Суртаева, И.И. Соколова, А.П. Шарухин, С.Н. Чистякова, Е.А. Ямбург и др.); особенности проявления закономерностей педагогического процесса (И.А. Алехин, А.В. Барabanщиков, А.Г. Базанов, В.Г. Демин, О.В. Новосельцев, В.Я. Слепов, В.А. Собина, А.П. Шарухин, В.А. Щеголев, В.И. Хальзов и др.); базовые положения компетентного подхода применительно к профессионалам различного уровня (В.И. Байденко, Л.Н. Бережнова,

В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.В. Лаптев, Дж Равен, Н.Ф. Радионова, С.Б. Серякова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.).

Специфические особенности экономики образования изучали Е.Н. Геворкян, Н.В. Дуровская, И.В. Жачкин, М.Л. Левицкий, А.К. Музаев, Ф.Ф. Стерликов, С.Н. Чепунова и др. В работах данных авторов, в частности, отмечается, что современный рынок образовательных услуг подчиняется общим законам экономического развития. В качестве методологического базиса, обеспечивающего системное видение рынка образовательных услуг, можно рассматривать исследования В.Г. Афанасьева, Л. фон Берталанфи, А.А. Богданова, И.М. Верещагина, Э. Дюркгейма, М.С. Ельчанинова, Е.А. Ерохина, В.Н. Костюка, В.П. Кузьмина, Т. Персонса, И.Р. Пригожина, В.Н. Садовского, Г. Чемберлена, П. Эткинаса и др.

В основу разработки методологии конкурентного взаимодействия на образовательном рынке легли работы И. Ансоффа, Ч. Дарвина, П. Котлера, М. Портера, М. Ханта и др. Большой вклад в исследование проблем конкурентоспособности образовательных организаций внесли И.В. Пилипенко, Г.С. Рахимова, Ю.В. Шамкова, Ю.В. Шурчкова, К.М. Ушаков и др. В исследовании общеэкономических проблем вузовского образования интерес представляют труды И.А. Бланка, О.С. Виханского, А.Л. Гапоненко, В.В. Гончарова, И.В. Липсица, А.П. Панкрухина, В.Ф. Уколова, Р.А. Фатхутдинова, В.Д. Шапиро и др.

Изучению характеристик конкурентоспособности педагогов, методов и способов ее формирования в процессе профессиональной подготовки посвящены работы Я.А. Баскаковой, Е.А. Левановой, Т.В. Пушкаревой, Л.Д. Славовой и др. В них отмечается, что понятия «качество» и «конкурентоспособность», не будучи синонимичными, тем не менее, взаимосвязаны: оба они служат для оценки результатов конкретного труда, его общественной полезности. Общим для них является и то, что они определяются через совокупность свойств и характеристик качества деятельности. Особенно четко это прослеживается при оценке качества, и соответственно, конкурентоспособности профессиональной подготовки специалистов. Конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и социальные роли.

Однако результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время, несмотря на достижения в области теории и методики профессионального образования, существует необходимость и потребность в систематизации и конкретизации вопросов развития профессионализма педагога на каждом уровне получения высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) с учетом условий организации образовательного процесса именно на них. Отдельный значимый фокус таких научных

исследований – развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

В обозначенном контексте наиболее остро заявляют о себе следующие выявленные и существующие объективные противоречия:

на социально-педагогическом уровне – между:

- трансформацией социальных функций высшего образования и неготовностью субъектов образовательного процесса к их продуктивному выполнению;

- потребностью современного общества в педагогах новой формации и неопределенностью образовательного результата их подготовки в вузе;

- потребностью системы образования в компетентных педагогических работниках, способных осуществлять деятельность в перманентно изменяющихся условиях реализации ФГОС, внедрения профессиональных образовательных стандартов, и недостаточным технологическим сопровождением реализации образовательных программ педагогических университетов;

на научно-теоретическом уровне – между:

- необходимостью в научно обоснованном обеспечении процесса подготовки педагогов в магистратуре к осуществлению профессиональной деятельности в образовательных организациях и неразработанностью механизмов освоения магистрантами базовых трудовых функций;

- выраженным дидактическим потенциалом организованного на уровне магистратуры образовательного процесса и отсутствием концептуальных оснований его реализации в ходе развития профессионализма будущих педагогов;

на научно-методическом уровне – между:

- повсеместным признанием значимости принципа «обучения через всю жизнь» и отсутствием преемственных связей подготовки педагогов на уровнях бакалавриата – магистратуры – аспирантуры, послевузовского образования;

- расширяющимся спектром профилей магистерских программ в рамках укрупненной группы специальностей Образование и педагогические науки и несбалансированностью методов общепедагогической и специальной подготовки в методическом обеспечении образовательного процесса в педагогической магистратуре.

Приведенными выше противоречиями обусловлена **проблема исследования**: каковы теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Цель исследования: разработать и эмпирически проверить эффективность концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Объект исследования: развитие профессионализма педагога.

Предмет исследования: развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Гипотеза исследования: развитие профессионализма педагога в магистратуре будет эффективным, если образовательный процесс функционирует на основе концептуальных идей, реализованных в условиях системно-модульной организации, подразумевающей:

- нацеленность на формирование профессиональных компетенций и трудовых функций у будущих педагогов, создание наиболее благоприятных условий для развития у них личностных и профессиональных новообразований путем повышения технологичности и обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровню базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории;

- высокую технологичность, достигаемую структуризацией содержания образования, последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания учебного материала, методов обучения и форм организации познавательной деятельности, способов управления образовательным процессом) в формате модульного построения образовательной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц;

- создание и полнофункциональное использование библиотеки модулей как открытой, самодостаточной системы образовательных единиц, направленных на достижение образовательных результатов, и предлагаемых разработчикам образовательных программ для выбора, в соответствии с целями и задачами проектируемых программ.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Определить сущность и содержательный базис феномена профессионализма педагога с учетом современных тенденций развития университетского образования.

2. Разработать универсальную теоретическую модель профессионализма педагога на основе интеграции персонологического и профессиографического подходов.

3. Дать общую характеристику структурно-функциональных особенностей системно-модульной организации образовательного процесса в педагогической магистратуре.

4. Сконструировать концепцию развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

5. Выявить возможности системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре и пути актуализации ее условий

как фактора развития профессионализма педагога (в соответствии с разработанной концепцией).

б. Осуществить полномасштабную апробацию концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Методологическая основа исследования. Базовым стал комплекс следующих методологических оснований:

- рассмотрения личности как многофункциональной саморазвивающейся системы, являющейся субъектом деятельности и продуктом социального развития общества (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин и др.);

- историко-эволюционного анализа развития человека в единстве биологического, общественного и личностного (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн и др.);

- концептуального объяснения социально-психологических процессов формирования и функционирования профессионала в современной образовательной среде (И.А. Зимняя, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.В. Пушкарева и др.);

- придания образованию статуса социального института (А.Е. Волков, Э. Дюркгейм, А.В. Мудрик, Т. Парсонс, Ф.Э. Шереги, В.Н. Шубкин и др.);

- аргументации культурологической обусловленности развития личности профессионала (А.С. Запесоцкий, Н.С. Злобин, Е.В. Семенюк и др.);

- рассмотрения профессионализма как системы, не сводимой к сумме своих элементов и обладающей структурной организацией (Л.И. Анцыферова, С.Г. Воровщиков, В.П. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий и др.);

- дифференциально-психологического исследования индивидуальности (Н.С. Лейтес, А.В. Либин, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Т. Роуз, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков и др.);

- рассмотрения целостности и единства личности в субъективном контексте деятельности и жизни (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.М. Дьячков, Н.В. Кузьмина, А.С. Запесоцкий, Л.В. Рудкевич, Э.В. Сайко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) и др.

Теоретической основой исследования явились теории и концепции:

- ценностных основ непрерывного профессионального образования (педагогическая аксиология) (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Андреев, О.С. Анисимов, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, В.А. Болотов, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, О.Ю. Ефремов, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, И.М. Реморенко, В.Я. Слепов и др.);

- профессиональной подготовки педагогических кадров (Н.А. Асташова, Е.А. Алисов, Е.В. Андриенко, В.В. Афанасьев, Л.Н. Бережнова, М.В. Воропаев, Е.Н. Геворкян, А.В. Глузман, В.И.

Загвязинский, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Новожилов, П.И. Пидкасистый, С.А. Писарева, А.И. Савенков, Е.И. Сухова, А.П. Тряпицына, Л.А. Шипилина и др.);

- формирования личности педагога в процессе его профессионального становления (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Н.Н. Гордеева, М.А. Данилов, О.Б. Даутова, Э.Ф. Зеер, С.С. Кашлев, С.В. Кривых, О.Н. Крылова, А.А. Лобанов, Э. МаккДжеферсон, И.М. Реморенко, Р. Поллок, Ю.В. Сенько, Н.Н. Суртаева, К. Уик, А.А. Факторович, Б.Е. Фишман, Н.В. Чекалева, С.Н. Чистякова и др.);

- социальной обусловленности профессионального педагогического образования (Н.М. Александрова, И.А. Алехин, А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, Б.М. Бим-Бад, Н.М. Борытко, Н.В. Введенский, М.В. Воропаев, А.Я. Данилюк, С.И. Карпова, О.А. Иванова, С.П. Иванова, М.В. Кларин, В.А. Козырев, О.Н. Крылова, А.А. Макареня, Н.Г. Милованова, А.В. Мудрик, Т.А. Панкова, Е.В. Пискунова, Н.Н. Суртаева, И.И. Соколова, А.П. Шарухин, Е.А. Ямбург и др.);

- модульного построения образовательного процесса на разных уровнях образования (С.Я. Батышев, Ю.К. Башлов, Н.В. Борисова, Ю.В. Голованова, В. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт, Дж. Рассел, В.А. Рыжов, П.М. Юцявичене и др.);

- обучения в высшей школе (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Н.Е. Мажар, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, С.Б. Серякова, А.Б. Серых, В.А. Ситаров и др.);

- проявления закономерностей педагогического процесса (И.А. Алехин, А.Г. Базанов, А.В. Барабанщиков, В.Г. Демин, О.В. Новосельцев, В.Я. Слепов, В.А. Собиная, А.П. Шарухин, В.А. Щеголев, В.И. Хальзов и др.);

- формирования компетенций на различных уровнях образования (В.И. Байденко, Л.Н. Бережнова, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.В. Лаптев, Дж. Равен, Н.Ф. Родионова, С.Б. Серякова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.).

Нормативно-правовую основу исследования составили: Федеральный закон №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.); «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (17 ноября 2008 г.); «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» (7 февраля 2011 г.); Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» (29.12.2014); Постановление Правительства «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования на 2019-2025 годы"» (26.12.2017, с изм. 14.08.2019); Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (6 октября 2009 г.); Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (26 ноября 2010 г.); приоритетный национальный проект «Образование» на 2019-2024 годы; Постановление

Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы»; Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010 г. № 83 – ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»; «ГОСТ Р.ИСО 9001:2008 Системы менеджмента качества Требования» и др.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы и методики:

1. Методы теоретического анализа: историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирования.

2. Методы сбора эмпирической информации: пролонгированного педагогического наблюдения, тестового обследования (тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»; «Опросник Д. Джонсона»; авторская методика исследования социального интеллекта (разработанная на основе модели социального интеллекта А.И. Савенкова); методика оценки динамики профессиональной мотивации студентов.

3. Методы качественной и количественной обработки данных: качественный анализ полученного эмпирического материала; методы статистической обработки данных, включающие в себя корреляционный анализ (ранговая корреляция по Спирмену) и определение значимости выявленных различий (с помощью t-критерия Стьюдента). При обработке данных использовались пакеты статистических программ Microsoft Office Excel 2007.

4. Организационные методы: сравнительный, комплексный.

Исследование строилось как многоуровневое, осуществляемое по лонгитюдному типу. Поставленные задачи и сформулированная гипотеза определили ход исследования, которое проводилось в течение 9 лет, с 2010 по 2019 годы, и включало в себя следующие этапы:

2010 гг. – поисковый. На этом этапе выявлялось состояние изучаемой проблемы в педагогической науке и практике современного высшего образования, определялись основные научные параметры исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, база исследования и т.д.), система используемых понятий, осуществлялся поиск новых теоретико-методологических подходов к решению проблемы, формировалась долгосрочная программа развития профессионализма у будущих педагогов в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

2011-2012 гг. – обзорно-аналитический. Этап был направлен на изучение директивных документов разного уровня, основных мероприятий и практической деятельности международного, федерального и регионального уровней. На этом этапе была подобрана и изучена литература по теме исследования, проведен ее анализ, определены степень разработанности проблемы и связанные с ней нерешенные вопросы. Также была разработана

предварительная программа формирующего этапа эмпирического исследования, организован и проведен пилотажный эксперимент, позволивший уточнить гипотезу и скорректировать общий дизайн исследования.

2013 г. – концептуальный. Была разработана теоретическая модель профессионализма педагога, сконструированная на основе интеграции персонологического и профессиографического подходов. Определены методы и сформирован комплект диагностических инструментов для оценки уровня профессионализма педагога и качества системы управления образовательным учреждением высшего образования в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре по укрупненной группе специальностей Образование и педагогические науки.

2014-2018 гг. – экспериментальный. Сформирована выборка, проведен констатирующий этап исследования, в ходе которого в экспериментальных и контрольных группах была осуществлена диагностика уровня профессионализма педагога. Разработаны и внедрены в экспериментальных магистерских программах учебные планы, ориентированные на задачи развития профессионализма магистрантов, обучающихся в условиях системно-модульной организации образовательного процесса. На этапе формирующего эксперимента была проведена реализация концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

2019 г. – заключительный. Проведен контрольный этап эмпирического исследования: сделана общая оценка результатов эмпирического этапа исследования. Произведена математическая обработка полученных данных. Проведена систематизация и целостное описание теоретических и технологических концептуальных положений, характеризующих процесс развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Характеристика эмпирической части исследования. Эмпирическое исследование организовывалось в соответствии с моделью классического эксперимента (план для двух групп с предварительным и итоговым тестированием), описанного Д. Кэмпбеллом. Общий план эмпирического исследования представлял собой сочетание классического экспериментального плана для двух групп и плана временных серий. Такая организация эксперимента позволила обеспечить более высокую внутреннюю и внешнюю валидность, в связи с тем, что смещение временного интервала минимизировало воздействие социально-культурных и средовых условий.

В экспериментальную выборку вошли наборы магистрантов на направления подготовки Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 учебных годов. Общий объем выборки составил 1244 испытуемых (576 – в контрольных и 568 – в экспериментальных группах).

В экспериментальную выборку вошли обучающиеся: ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (профили: «Менеджмент в образовании», «Педагогическая психология» и др.), Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского» (профили: «Информационно-коммуникационные технологии в начальном образовании», «Менеджмент в образовании», «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса»), ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (профили: «Педагогическая инноватика», «Педагогика и психология дошкольного и начального образования»), ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (профили: «Организация внеурочной деятельности в школе», «Управление качеством начального обучения», «Детская практическая психология»), АНО ВО «Российский новый университет» (профили: «Управление образовательной организацией», «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования»), ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (профили: «Менеджмент в образовании», «Инклюзивное образование», «Психологическое консультирование в образовании»).

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

- разработана концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, объединяющая закономерности, функции, принципы, содержание, формы, методы и средства организации образовательного процесса;
- в качестве содержательного базиса профессионализма педагога, определяющего уровень его педагогического мастерства, представлена его профессиональная компетентность;
- на основе интеграции персонологического и профессиографического подходов создана универсальная теоретическая модель профессионализма педагога, включающая когнитивный, личностный и инструментальный компоненты;
- конкретизировано значение понятия образовательного модуля как автономной организационно-методической единицы структуры образовательной программы, которая включает в себя образовательный результат, логически завершённую единицу учебного материала, методическое обеспечение и систему контроля;
- выделены и теоретически обоснованы когнитивный, личностный, инструментальный критерии (с соответствующим им комплексом диагностических показателей) уровня профессионализма педагога;

- доказана перспективность использования системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре в целях развития профессионализма педагога.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- системно проанализированы сущностно-содержательная характеристика феномена профессионализма педагога и структурно-функциональные особенности организации образовательного процесса в высшей школе;

- условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре рассмотрены в качестве фактора развития профессионализма педагога;

- установлено, что содержательным звеном обновления процессов проектирования магистерских программ является выстраивание системы ценностей, ориентированных на накопление человеческого капитала и формирование личностного знания как показателей профессионализма;

- доказано, что условием успешности реализации образовательной программы педагогической магистратуры на текущем этапе модернизации высшего педагогического образования, в контексте планирования образовательных результатов, выступает структурная когерентность общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО, с трудовыми действиями (функциями) профессионального стандарта педагога;

- сформированы востребованные современными реалиями организации образовательного процесса в магистратуре гибкие образовательные модули: базовые, вариативные и специальные, позволяющие эффективно решать задачи индивидуализации и дифференциации обучения;

- применительно к разработке теоретико-методологических, содержательных и процессуальных основ развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре подобран комплекс методик диагностики, позволивший выявить достигнутую динамику уровня профессионализма будущих педагогов.

Практическая значимость исследования подтверждается тем, что:

- выявлены внешние и внутренние условия системно-модульной организации образовательного процесса, охватывающей учебную и внеучебную деятельность обучающихся, которые необходимо учитывать на практике внедрения любых образовательных инноваций, нацеленных на уровень магистратуры;

- собрана библиотека модулей, потенциально обеспечивающая вариативность уровневой дифференциации содержания профессионального педагогического образования;

- сконструирован критериально-диагностический инструментарий оценки уровня профессионализма педагога, отвечающий традиционно предъявляемым базовым требованиям (надежность, валидность,

дискриминантность, экономичность (временная, организационная и др.)), что позволяет использовать его как в исследовательских целях, так и в массовой образовательной практике;

- обозначены предложения по дальнейшему совершенствованию содержательно-технологического наполнения процесса целенаправленного развития профессионализма педагога, в контексте преемственности подготовки педагогов на уровнях бакалавриата – магистратуры – аспирантуры, послевузовского образования.

Полученные в ходе исследования результаты и сделанные на их основе выводы могут быть использованы в практике работы современных университетов, реализующих программы магистерской подготовки в рамках укрупненной группы специальностей Образование и педагогические науки.

Достоверность результатов исследования обеспечивается тем, что:

- концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре разработана на основе многолетней апробации результатов работы в исследовательской практике, а также их внедрения в практическую деятельность образовательных учреждений высшего образования;

- система задействованных в исследовании методологических оснований, а также теорий и концепций отличается взаимосвязанностью и непротиворечивостью с полученными на разных этапах результатами;

- ценностно-целевые приоритеты развития профессионализма педагога определены с учетом методологически обоснованных исходных позиций, связанных с интеграцией персонологического и профессиографического подходов;

- практика развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса детерминирована прагматикой рефлексивно-деятельностного подхода;

- совокупность примененных диагностических методик адекватна методологическому инструментарию исследования, выборка участников экспериментального исследования репрезентативна, использованные статистические процедуры адекватны уровню проведенных измерений и природе исходных данных.

Положения, выносимые на защиту

1. Профессионализм педагога является интегральным личностным феноменом, высшим результатом профессионального развития, обеспечивающим высокий уровень решения профессиональных задач и успешности осуществляемой деятельности в целом. Содержательным базисом профессионализма педагога выступает профессиональная компетентность. Теоретико-методологическими подходами разрешения проблемы профессионализма педагога в современной теории профессионального образования выступают персонологический и профессиографический подходы. Персонологический подход к изучению развития профессионализма объясняет наличие в классификациях

компетенций личностных новообразований педагога в виде когнитивных, регулятивных, эмоциональных структур. Он определяет построение модели профессиональной подготовки педагога в направлении «от личности к профессии» и подразумевает селекцию базовых профессионально важных качеств, регулирующую научно-психологическими принципами рассмотрения личности. Профессиографический подход строится на научно-психологической теории деятельности и определяет построение модели профессиональной подготовки по пути «от профессии к личности», подразумевая эталонное представление комплексного ответа на запрос современного общества в профессиональном педагоге.

2. Базовыми составляющими модели профессионализма педагога, созданной на основе интеграции персонологического и профессиографического подходов, выступают: когнитивный, личностный и инструментальный компоненты. Когнитивный компонент включает в себя общие когнитивные способности индивида, в первую очередь, интеллект и креативность. Личностный компонент подразумевает социальную компетентность, проявляющуюся в умении профессионально коммуницировать с людьми, выступать в различных ситуациях и лидером, и ведомым, успешно работать как индивидуально, так и в команде. Инструментальный компонент объединяет выделенные во ФГОС компетенции и трудовые функции профессионального стандарта педагога.

3. Современные условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре определяются с учетом требований к структуре образовательных результатов подготовки педагога, подходов к развитию профессионала, способного занимать конкурентные позиции на рынке образовательных услуг. К внешним условиям проектирования и реализации образовательных модулей относятся требования ФГОС, профессиональных стандартов, нормативно-правовых документов по вопросам проектирования и реализации образовательных программ. Внутренние условия определяют образовательные потребности и профессиональные амбиции обучающихся, научные основы теории развития профессионализма, исследовательские и проектные решения руководителя программы, авторов модулей и преподавателей.

4. Системно-модульная организация образовательного процесса представляет собой адаптивную, частично самоорганизуемую пространственно и темпорально распределенную систему управления образовательными программами, структурно соответствующую комплексу методов и принципов обучения. Основным компонентом системно-модульной организации является образовательный модуль, под которым понимается автономная организационно-методическая единица структуры образовательной программы, которая включает в себя: образовательный результат; логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных, междисциплинарных связей, практики, научно-исследовательской работы и других образовательных

событий); методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля качества усвоения.

5. Ключевым элементом системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре выступает «библиотека модулей». Под ней понимается открытая самодостаточная система образовательных единиц, направленных на достижение обучающимся конкретных образовательных результатов, и предлагаемых разработчикам образовательных программ для выбора с учетом требований образовательного результата по программе в целом. Библиотека модулей базируется на принципах: целостности, структуризации, иерархичности, множественности, холизма, гештальта и обладает системными свойствами эмерджентности, синергизма и гомеостазиса. Структуризация модулей в программе аналогична структуре библиотеки модулей. В программу магистратуры, направленную на подготовку педагога-профессионала, должны быть включены инвариативные (универсальные, общепрофессиональные) модули и вариативные (профессиональные, специальные) модули. Системно-модульную (на основе использования библиотеки модулей) организацию образовательного процесса в магистратуре отличает: технологичность (с опорой на технологии активного обучения), вариативность, реализация рефлексивно-деятельностного подхода, непрерывность мониторинга динамики профессионального развития.

6. Концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре включает закономерности, функции, принципы, содержание, формы, методы и средства организации образовательного процесса, обеспечивающие высокий уровень сформированности интеллекта, креативности, социальной и профессиональной компетентности, а также всего комплекса необходимых для успешной педагогической деятельности трудовых функций.

7. Концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога, представлена в виде куба, три видимые грани которого символизируют: состав профессионального опыта, компоненты профессионализма, библиотеку образовательных модулей. Модель отвечает требованиям: научности, доступности, систематичности, последовательности, историзма, гуманистичности, связи с жизнью и профессиональной деятельностью, соответствия уровням домагистерской подготовки.

8. Критериально-диагностический инструментарий оценки уровня профессионализма педагога, включает три критерия – когнитивный, личностный, инструментальный. Интегративная оценка трех выделенных компонентов дает общее представление об уровне развития профессионализма педагога. Показателями когнитивного критерия развития

профессионализма педагога выступают интеллектуальный и креативный показатели; личностного критерия – психосоциальный показатель (уровень социальной компетентности); инструментального – уровень мотивированности профессиональной деятельности, уровень сформированности трудовых функций в части проектирования и реализации образовательного процесса, уровень сформированности трудовых функций в части проектирования образовательных программ.

9. Ведущим подходом к профессиональному обучению будущих педагогов выступил рефлексивно-деятельностный подход как особый вариант организации обучения, предполагающий включение будущего педагога в реальную педагогическую работу, где он, под руководством преподавателя, осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлексию своих действий. Специфическими особенностями рефлексивно-деятельностного подхода на этапе реализации концепции выступают: внедрение в образовательный процесс специальных тренинговых занятий по развитию специальных исследовательских способностей у будущих педагогов; руководство будущими педагогами (на этапе обучения в вузе) исследовательскими и проектными работами младших школьников. В ходе проведенного педагогического эксперимента будущие педагоги осваивали специальный курс по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в университетской школе. Формы организации образовательной деятельности магистрантов логически и неразрывно связаны с содержанием образования: наряду с традиционными (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, практикумы; научные семинары, спецсеминары, коллоквиумы, спецпрактикумы), в соответствии с концепцией развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, задействуются гибридно-интегративные (коворкинг и нетворкинг), виртуальный дискуссионный клуб, видеоконференции, разнопланово используются технологии «образовательного перископа», видеолекции и др.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- участия автора с сообщениями о содержании и результатах проводимого исследования в работе международных, всероссийских, региональных конференций и семинаров:

- IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы» (2013);

- III Всероссийская научно-практическая конференция «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы» (2013);

- Круглый стол педагогов, аспирантов и магистрантов Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ «Менеджмент современной образовательной организации: развитие и управление» (2014);

- XIX Международная научная конференция, посвящается 100-летию РГУ имени С.А. Есенина «Риторика в контексте образования и культуры» (2015);
- Международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов, студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики» (2016);
- Всероссийская научно-практическая конференция «Модернизация педагогического образования как основа достижения высокого стандарта качества подготовки современных педагогов» (2016);
- VII Международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования «Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами» (2016);
- Международная конференция студентов, магистрантов и аспирантов «Психология и педагогика образования будущего» (2017);
- V Всероссийская научно-практическая конференция «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» (2018);
- Международной конференции Россия-Китай «Тенденции развития образования в XXI веке» (2019);
- Международной конференции ГАОУ ВО МГПУ совместно с РФФИ – «Психология одаренности и творчества» (2019) и мн. др.
- использования полученных результатов в практике работы института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ;
- включения полученных в ходе исследования данных в практические и прикладные работы по тематическому плану совета руководителей образовательных программ института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ;
- выступлений на заседаниях и научных семинарах департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 418 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность исследования, представлена степень разработанности проблемы, определены объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методологическая основа, методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Проблема профессионализма педагога в современной теории профессионального образования и теоретико-методологические подходы к ее разрешению» представлена характеристика феномена профессионализма в контексте эффективности педагогической деятельности,

профессиональная компетентность рассмотрена как содержательный базис профессионализма педагога, осуществлена интеграция персонологического и профессиографического подходов как основа построения универсальной теоретической модели профессионализма.

В системе профессиональной дифференциации общества педагогическая деятельность отличается выраженной социальной значимостью; ее эффективность определяется успешностью решения широкого круга (не только образовательных, но и экономических, политических, нравственных, эстетических и др.) задач. С позиций уровневого подхода к определению эффективности педагогической деятельности, нами выделяются: непродуктивный, малопродуктивный, среднепродуктивный, продуктивный и высокопродуктивный уровни.

Обобщение видовых особенностей педагогической деятельности предполагает классификацию профессиональных функций педагога. Эффективное выполнение всего комплекса профессиональных функций (диагностической, ориентационно-прогностической, конструктивно-проектировочной, организаторской, информационно-объяснительной, коммуникативно-стимулирующей, аналитико-оценочной, исследовательско-творческой) определяет уровень профессионализма.

В современной научной литературе термин «профессионализм» понимается неоднозначно. В результате обобщения ряда (из множества существующих) определений «профессионализма» выявлены его существенные признаки: интегративный характер феномена; деятельностный контекст его проявления; понимание его как гаранта успешности осуществляемой деятельности; более высокий, по сравнению с компетентностью, профессиональной готовностью, квалификацией и пр. уровень решения профессиональных задач, являющийся результатом профессионального развития.

Иерархия уровней достижения педагогом профессионализма имеет следующий вид: допрофессионализм; профессионализм; суперпрофессионализм; послепрофессионализм (А.К. Маркова). Овладение педагогом набором профессиональных качеств происходит поэтапно (этап адаптации к профессии – этап самоактуализации в профессии – этап свободного владения профессией). Педагог-профессионал владеет высоким уровнем педагогического мастерства, сознательно развивает свой индивидуальный творческий вклад в дело обучения и воспитания, стимулирует в обществе интерес к педагогической профессии.

Профессиональная компетентность педагога определяет уровень его педагогического мастерства и представляет собой содержательный базис его профессионализма. Методологическими основаниями понимания профессиональной компетентности выступают: изучение профессиональной компетентности с позиции общего интеллектуально-творческого потенциала личности и его производных; учет зависимости компетентности/некомпетентности от характера и эффективности протекания

умственных процессов; понимание компетентности как информированности и др.

В последнее время, в контексте содержательного наполнения феномена «профессиональная компетентность педагога», особо актуализируются разновидности практического интеллекта, такие как эмоциональный и социальный интеллект, а также социальная компетентность. Однако односторонне оценивать потенциал личности в профессии (исключительно на основании концепций, признающих первенство в этих вопросах за интеллектом, креативностью и узкопрофессиональными характеристиками) в современных условиях развития профессионализма педагога неприемлемо. С целью осуществления четкой дифференциации субъектов педагогической деятельности по уровню их профессионализма необходимо учитывать оба существующих полюса трактовки компетентности в рамках современных педагогических теорий: как **ОСНОВАННЫХ** на оценке интеллектуально-творческого потенциала личности, лежащего в **ОСНОВЕ** деятельности, так и на его производном – знаниях и их организации.

На фоне существующего многообразия методологических подходов к исследованию профессиональной педагогической деятельности особо актуализируется применение в образовательной практике персонологического и профессиографического подходов. Персонологический подход к изучению развития профессионализма объясняет наличие в классификациях компетенций личностных новообразований педагога в виде когнитивных, регулятивных, эмоциональных структур. Он определяет построение модели профессиональной подготовки педагога в направлении «от личности к профессии» и подразумевает селекцию базовых профессионально важных свойств и качеств, регулирующую научно-психологическими принципами рассмотрения личности. Профессиографический подход строится на научно-психологической теории деятельности и определяет построение модели профессиональной подготовки по пути «от профессии к личности», подразумевая эталонное представление комплексного ответа на запрос современного общества в профессиональном педагоге.

Базовыми составляющими модели профессионализма педагога, созданной на основе интеграции персонологического и профессиографического подходов, выступают: когнитивный, личностный и инструментальный компоненты (Рисунок 1). Когнитивный компонент включает в себя общие когнитивные способности индивида, в первую очередь, интеллект и креативность. Личностный компонент подразумевает социальную компетентность, проявляющуюся в умении профессионально коммуницировать с людьми, выступать в различных ситуациях и лидером, и ведомым, успешно работать как индивидуально, так и в команде. Инструментальный компонент объединяет выделенные во ФГОС компетенции и трудовые функции профессионального стандарта педагога.



Рисунок 1 - Универсальная теоретическая модель профессионализма педагога.

Во второй главе «Общая характеристика системно-модульной организации образовательного процесса в педагогической магистратуре» описана система проектирования и реализации образовательных программ магистратуры в современных социально-экономических условиях, дана общая характеристика теории и практики модульного проектирования и реализации образовательных программ в современном высшем образовании, изложены содержательные и организационные основы процесса подготовки педагогов в магистратуре.

Устоявшиеся подходы к проектированию и реализации программ высшей школы не могут предложить разработчикам эффективного инструмента создания программ, конкурентоспособных на рынке высшего образования, а инновационные решения авторов программ зачастую приводят к неоправданным финансовым рискам, кадровым, материально-техническим и организационным трудностям, что актуализирует системный учет современных условий рынка образовательных услуг. Основу диверсификации содержания современной системы подготовки педагога-профессионала в магистратуре определяют парадигмальные изменения системной педагогики как следствие эволюционных социально-экономических процессов на рынке образовательных услуг.

Под производством профессионалов в образовательной системе университета понимается подготовка педагогов-профессионалов, в качестве средства производства рассматриваются образовательные программы. Непосредственная связь работника со средствами производства в условиях магистратуры видится в организации образовательного процесса.

Функционирование программ магистратуры на рынке образовательных услуг регулируется выстроенным иерархическим континуумом, в котором система магистерской подготовки педагога-профессионала является элементом системы высшего образования, входящей как подсистема в общую рыночную конструкцию. Эффективность реализации в данном континууме магистерских программ обеспечивается соответствием ряду требований: к свойствам образовательной услуги, условиям проектирования и реализации программ в рыночной системе, принципам развития и

продвижения в образовательном пространстве, механизму управления программой. Ключевым звеном обновления процессов проектирования магистерских программ является выстраивание системы ценностей, ориентированных на накопление человеческого капитала и формирование личностного знания как показателей профессионализма, на уровнях государства, общества и участников образовательных отношений.

Обобщение передового (в том числе, в эволюционном/историческом контексте) педагогического опыта применения модульной технологии организации образовательного процесса (начиная с 40-х гг. XX века) убеждает в особо актуальном и востребованном в настоящее время решении педагогической задачи полноценной и всесторонней разработки теоретических и практических основ модульного проектирования и реализации образовательных программ, в связи с чем необходима тонкая и обоснованная интеграция историко-педагогических традиций и современных направлений профессиональной педагогической деятельности.

Теоретико-методологическим фундаментом модульного обучения выступают отечественные концепции обучения («развивающее» В.В. Давыдов и др.; «контекстное» А.А. Вербицкий и др.). Модульное построение образовательного процесса имеет ярко выраженную деятельностную основу. Наиболее существенной отличительной чертой модульного обучения является его целевая направленность на обеспечение гибкости образовательных модулей – автономных организационно-методических единиц структуры образовательной программы, которые включают в себя профессиографический образовательный результат, логически завершенную единицу учебного материала, методическое обеспечение и систему контроля.

Современные условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре определяются с учетом требований к структуре профессиографического образовательного результата подготовки педагога, подходов к развитию профессионала, способного занимать конкурентные позиции на рынке образовательных услуг. К внешним условиям проектирования и реализации образовательных модулей относятся требования ФГОС, профессиональных стандартов, нормативно-правовых документов по вопросам проектирования и реализации образовательных программ. Внутренние условия определяют образовательные потребности и профессиональные амбиции обучающихся, научные основы теории развития профессионализма, исследовательские и проектные решения руководителя программы, авторов модулей и преподавателей.

Анализ видовой классификации образовательных целей требует соотнесения уровневой таксономии целей достижения обучающимся магистратуры профессионализма с компонентами ресурсного обеспечения модульной программы и структурой профессиографического образовательного результата (Рисунок 2).



Рисунок 2 - Таксономия целей достижения обучающимся магистратуры профессионализма в соотнесении с компонентами ресурсного обеспечения модульной программы и структурой профессиографического образовательного результата.

При проектировании образовательных программ магистратуры, с целью подготовки педагога-профессионала, важно учитывать интеграцию дидактических целей внутри образовательного модуля. В соответствии с определенными целевыми ориентирами конкретизируется профессиографический образовательный результат подготовки педагога-профессионала в границах модулей образовательной программы.

В системе модульного обучения отбор содержания образовательной программы подготовки педагога определяется с учетом дидактических принципов. Системно-модульная организация образовательного процесса полностью соответствует всему комплексу методов и принципов структуризации учебного материала. Содержание автономных модулей должно быть представлено в компактном и наглядном виде, обеспечено дидактическим материалом, проблемными и прикладными задачами. Явное преимущество идеи модульного обучения состоит в обобщении, системном соединении особенностей целого ряда дидактических теорий (с учетом их развития и модификации в ответ на изменения запросов общества); тем самым обеспечивается непротиворечивость отбора содержания, его представления и способов организации образовательного процесса.

Развитие профессионализма педагога в настоящее время происходит в условиях организации образовательного процесса, определяющейся, тенденцией продолжения парадигмального диалога в отечественном образовании, полипарадигмальностью ситуации развития отечественного (в т.ч. высшего) образования. На уровне содержания и организации процесса подготовки педагогов базовыми идеями, заложенными в основу проектирования и реализации образовательных программ магистратуры в

системе модульного построения образовательного процесса, выступили установки на: технологичность, активизацию обучения, вариативность, праксеологическую направленность образовательного процесса, непрерывность мониторинга динамики профессионального развития.

Образовательные программы магистратуры в условиях системно-модульной организации образовательного процесса должны быть ориентированы на комплексное сочетание интересов обучающихся, вуза, работодателя. Интересы магистрантов учтены в ориентации на повышение их конкурентоспособности по окончании освоения программы, реальности выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, прикладном характере получаемого педагогического образования. Интересы вуза сопряжены с соответствием реализуемых образовательных программ трендам рынка образования, оптимизацией организации учебного процесса. Интересы работодателей учтены благодаря открытости модулей предложениям образовательных организаций, динамичности/лабильности элементов модулей.

Значимыми характеристиками модульных образовательных программ уровня магистратуры, выступающими факторами вариативности подготовки педагога-профессионала, являются: широкий спектр профилей реализуемых образовательных программ, набор предлагаемых образовательных модулей (многоуровневость библиотеки образовательных модулей), динамичная структура образовательных модулей.

Ключевым условием успешности реализации образовательной программы педагогической магистратуры, на текущем этапе модернизации высшего педагогического образования, в контексте планирования обобщенного образовательного результата выступает соотнесенность (взаимодополняемость, когерентность) общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяемых ФГОС, с трудовыми действиями (функциями) профессионального стандарта педагога.

В третьей главе «Концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре» представлены закономерности, функции и принципы системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога; педагогический дизайн содержания, форм, методов и средств системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре.

Концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре претендует на выявление, отражение и системное представление необходимых стратегических установок для подготовки педагога-профессионала в интересах общества и государства. Системно-модульная организация целостного образовательного процесса в магистратуре выступает как вариант организации образовательных отношений,

закрывающийся в целенаправленном выявлении и учете внешних и внутренних факторов профессионального развития субъектов образовательной деятельности.

Закономерностями системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, общими с закономерностями любого образовательного процесса являются: внешние – закономерность социальной обусловленности образовательного процесса, закономерность связи между способами организации профессионального образования и его результатами; внутренние – закономерность единства воспитывающего и развивающего образования, закономерность связи между спроектированной университетом образовательной деятельностью и собственной инициативой и активностью магистрантов, закономерность целостности и единства образовательного процесса в высшем учебном заведении, закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе высшей школы.

К частным закономерностям системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, относятся: внешняя – закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от требований, предъявляемых работодателем; внутренние – закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от направления и профиля бакалаврской подготовки магистранта, закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от профессиональных и личностных характеристик научно-педагогических работников, задействованных в реализации магистерской программы, закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от применения поисковых, учебно-исследовательских и проектных методов обучения, а также других активизирующих интеллектуально-творческую активность магистрантов приемов и средств, закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от особенностей воссоздания в образовательном процессе условий будущей профессиональной деятельности.

Образовательная функция системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, подразумевает формирование в сознании будущего профессионала системы профессиональных знаний, умений и навыков как основы для освоения профессиональных компетенций и развития базовых трудовых функций. Развивающая функция – совершенствование таких важных сторон профессионализма как интеллект и креативность. Воспитательная функция – формирование нравственной воспитанности, высокого уровня эстетической, трудовой и физической развитости профессионала.

Системно-модульная организация целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре осуществляется с учетом принципов, имеющих определенную специфику проявления, но действующих как в отношении других уровней высшего образования (бакалавриата, аспирантуры), так и в отношении других групп специальностей, направлений подготовки, так и в отношении организации, не подразумевающей выраженный системно-модульный характер. В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре принцип демократического, общественно-государственного характера управления образованием создает доступную, открытую образовательную среду; принцип гуманистического характера образования актуализирует инициацию активной позиции обучающегося, самостоятельно определяющего ориентиры/векторы собственного личностного и профессионального становления, абсолютизируя значение субъектности во всех аспектах образовательных отношений; принцип непрерывности проявляется в преемственности содержательных аспектов образовательных модулей бакалавриата – магистратуры – аспирантуры.

Значение принципа познаваемости, в контексте системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, состоит в формировании профессионально-педагогической позиции, основанной на стремлении к оптимальному сочетанию сложившихся, выверенных паттернов профессиональной педагогической деятельности и установок на соответствие, согласование их с научно-педагогическими стандартами, эталонами субъектной точки зрения педагога-исследователя; принцип объективности определяет поиск обучающимися индивидуально предпочитаемых способов верификации и преобразования объективного, интериоризированного педагогического знания, в соответствии с личными педагогическими идеалами; принцип историзма определяет учет особенностей трансформации значений педагогических категорий в контексте сферы и времени их употребления; принцип системности выявляет закономерные, систематически прослеживающиеся связи между концепциями содержания образования, формами организации образовательной деятельности в вузе, методами, образовательными технологиями и средствами; принцип единства теории и практики обуславливает непротиворечивость взаимосвязи исследовательской и образовательной деятельности. Вся совокупность выделяемых в современной дидактике принципов осуществления образовательного процесса востребована и применима к условиям системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре.

В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре содержание образования понимается как многогранный конструкт, включающий систему научных знаний, умений, навыков, а также мировоззренческих,

нравственных, эстетических идей, которые будут положены в основу компоновки образовательных модулей, направленных на формирование базовых компетенций и трудовых функций у будущих педагогов.

Концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога (Рисунок 3), представлена в виде куба, три видимые грани которого символизируют: состав профессионального опыта; компоненты профессионализма; библиотеку образовательных модулей. Модель отвечает требованиям: научности; доступности; систематичности; последовательности; историзма; гуманистичности; связи с жизнью и профессиональной деятельностью; соответствия уровням домагистрантской подготовки.

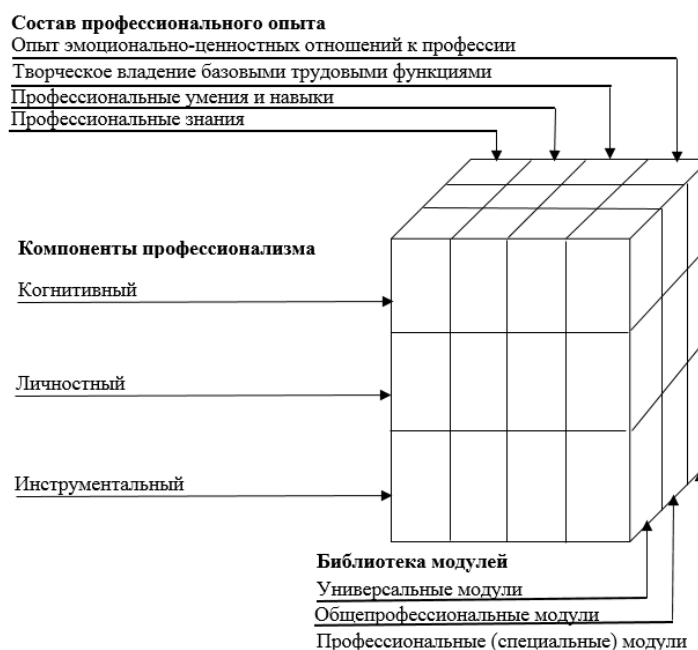


Рисунок 3 - Концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога.

Важной особенностью образовательного процесса в магистратуре, в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса, является то, что он интегрирует учебный и производственный процессы. Вся деятельность в рамках образования будущих педагогов в магистратуре происходит в контексте ориентации будущих профессионалов на определенное овладение профессиональными компетенциями и трудовыми функциями.

Совокупность форм, методов и средств системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога, основывается на сочетании как традиционных, зарекомендовавших себя в практике организации образовательного процесса отечественной высшей школы, так и инновационных, подразумевающих, в частности, использование

дистанционных образовательных технологий, активизацию образовательной деятельности обучающихся, «цифровизацию», открытость, мобильность образования.

В четвертой главе «Эмпирическая проверка эффективности концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре» изложен общий экспериментальный план исследования и оценка исходного уровня профессионализма педагога на основе критериально-диагностического инструментария, описана реализация концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, проанализирована динамика уровня профессионализма будущих педагогов, достигнутая в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

С целью обеспечения достаточной внутренней и внешней валидности, а также минимизации воздействия социально-культурных и средовых условий, общий экспериментальный план исследования развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре сочетает классический экспериментальный план для двух групп и план временных серий.

Апробация концептуальной модели содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре осуществлялась на основе специально созданных (на основе оригинальных подходов к разработке содержания, использованию форм организации учебной деятельности, применению методов обучения магистрантов, кредитно-модульной технологии) учебных планов.

Критериально-диагностический инструментарий оценки уровня профессионализма педагога выстраивается в прямом соотношении со структурной моделью профессионализма и, соответственно, включает три критерия – когнитивный, личностный, инструментальный. Интегративная оценка трех выделенных компонентов дает общее представление об уровне развития профессионализма педагога.

Показателями когнитивного критерия развития профессионализма педагога выступают интеллектуальный и креативный показатели; личностного критерия – психосоциальный показатель (уровень социальной компетентности); инструментального – уровень мотивированности профессиональной деятельности, уровень сформированности трудовых функций в части проектирования и реализации образовательного процесса, уровень сформированности трудовых функций в части проектирования образовательных программ.

Для диагностики уровня профессионализма педагога используется комплекс методик: прогрессивные матрицы Дж. Равена, опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник (для оценки когнитивного критерия); тест социальной компетентности (А.И. Савенков) (для оценки

личностного критерия); методика выявления мотивов обучающихся (на основе структурированного интервью), экспертная диагностика эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников, экспертная оценка «Методика оценки сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса», методика оценки способности к проектированию (А.И. Савенков), экспертная оценка «Оценка сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ» (для оценки инструментального критерия).

В соответствии с разработанным критериально-диагностическим инструментарием возможно 27 сочетаний уровней критериев, которые соответствуют 27 возможным типам профессионализма. Однако маловероятно существование типов, в которых существенно различаются уровни когнитивного и личностного критериев, или такие типы будут относительно малочисленны (наиболее многочисленными, как было определено на констатирующем этапе эксперимента, могут оказаться, ориентировочно, 7 типов), что может быть подтверждено либо опровергнуто в ходе эмпирического исследования.

В результате проведенного (в соответствии с общим экспериментальным планом исследования и критериально-диагностическим инструментарием) констатирующего этапа педагогического эксперимента было осуществлено измерение выделенных показателей на материале контрольной и экспериментальной выборок во всех трех временных сериях, выявившее выраженное смещение абсолютного большинства эмпирических показателей развития профессионализма будущих педагогов в сторону средних значений. Сравнение средних в контрольных и экспериментальных группах подтвердило возможность использования контрольных групп для целей экспериментального исследования.

Формирующий этап проведенного педагогического эксперимента представлял собой проверку эффективности разработанной концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, осуществленную по входящим в нее компонентам: закономерностям, принципам, содержанию, формам, методам и средствам организации образовательного процесса.

Закономерности образовательного процесса, представленные в эмпирически проверенной концепции, связаны и с социальной ситуацией функционирования образовательного процесса в высшей школе и взаимосвязаны между собой. Указанные закономерные связи проявляются через множество случайностей. При этом, выступая в виде устойчивых, базовых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы администрации университета и научно-педагогических работников со студентами, с целью решения задач развития профессионализма у будущих педагогов в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре. Реализация описанных закономерностей в

образовательной деятельности в рамках магистерских программ позволяет рассматривать целостный образовательный процесс как интегрированное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности.

В реальном образовательном процессе обучения магистрантов принципы, дифференцированные на группы «hard skill» и «soft-skills», реализуются в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают друг друга, ни один из них нельзя задействовать обособленно. Проведенный анализ показывает, что принципы осуществления целостного образовательного процесса в высшей школе отражают базовые требования к организации образовательной деятельности, намечают и указывают направление ее движения, позволяют творчески подойти к системно-модульной организации образовательного процесса.

Содержание образования в магистерских программах педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки отражают образовательные модули, представляющие собой комплексы учебных дисциплин и программ практик, направленных на формирование базовых компетенций и трудовых функций у будущих педагогов, обучающихся в магистратуре. Были сформированы гибкие образовательные модули: инвариативные (универсальные и общепрофессиональные) и вариативные (профессиональные и специальные), позволяющие эффективно решать задачи индивидуализации и дифференциации обучения.

Ведущим подходом к профессиональному обучению будущих педагогов выступил рефлексивно-деятельностный подход как особый вариант организации обучения, предполагающий включение будущего педагога в реальную педагогическую работу, где он, под руководством преподавателя, осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлексию своих действий. Специфическими особенностями реализации рефлексивно-деятельностного подхода на этапе реализации концепции были: внедрение в образовательный процесс специальных тренинговых занятий по развитию специальных исследовательских способностей у будущих педагогов; руководство будущими педагогами, на этапе обучения в вузе, исследовательскими и проектными работами младших школьников. В ходе проведенного педагогического эксперимента будущие педагоги осваивали специальный курс по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в университетской школе.

В процессе реализации концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре использовались техники и технологии активного и смешанного обучения (blended-learning), геймификация и ряд других. Были задействованы формы, направленные на развитие совокупности метакомпетентностей, базирующихся на ценностно-мотивационных качествах будущих профессионалов, которые могут актуализироваться,

формироваться и развиваться в специально созданных условиях эксперимента. В качестве одной из таких форм организации был успешно использован виртуальный клуб сотворческой научно-исследовательской и проектно-образовательной деятельности магистрантов и преподавателей.

Среди традиционных форм организации обучения в высшей школе, использованных в процессе проведения формирующего этапа педагогического эксперимента были: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, практикумы; научные семинары, спецсеминары, коллоквиумы, спецпрактикумы. В качестве инновационных форм организации обучения в высшей школе, в процессе реализации концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, были задействованы гибридно-интегративные формы организации образовательной деятельности (коворкинг и нетворкинг), виртуальный дискуссионный клуб, видеоконференции. Представлено разноплановое использование технологий «образовательного перископа» и видеолекции.

Последовательно и системно представлена организация использования технологии дистанционного обучения в формате видеопрактики, подразумевающей формирование видеоконтента записей выполнения профессиональных педагогических трудовых функций и действий учителей и практикантов для дальнейшего использования при изучении специальных методических дисциплин, обсуждения и выявления дефицитов профессиональной подготовки обучающихся, с целью корректировки образовательных программ. Видеопрактика реализуется на учебных занятиях в вузе асинхронно, что позволяет многократно воспроизводить видео-образцы трудовых профессиональных действий учителя для обсуждения и примера.

За время эксперимента произошло значимое увеличение количества обучающихся экспериментальных групп, имеющих высокий уровень когнитивного критерия развития профессионализма, и снижение количества обучающихся, имеющих низкие значения данного критерия (Таблица 1) (изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента).

Таблица 1. Динамика когнитивного критерия развития профессионализма будущих педагогов (K) по результатам обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (интегрированный показатель)

Индикатор критерия группы	Уровень сформированности критерия K					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$K_{э1.1}$	0	0,00	53	79,10	14	20,90
$K_{э1.2}$	15	22,39	48	71,64	4	5,97
$K_{к1.1}$	3	1,88	115	71,88	42	26,24
$K_{к1.2}$	13	8,13	112	70,00	35	21,87

$K_{э2.1}$	3	1,57	137	71,73	51	26,70
$K_{э2.2}$	33	17,28	144	75,39	14	7,33
$K_{к2.1}$	2	0,95	162	77,14	46	21,91
$K_{к2.2}$	13	6,19	163	77,62	34	16,19
$K_{э3.1}$	2	0,65	228	73,55	80	25,80
$K_{э3.2}$	54	17,42	231	74,52	25	8,06
$K_{к3.1}$	4	1,94	163	79,13	39	18,93
$K_{к3.2}$	14	6,80	161	78,16	31	15,04

Примечание: Используемые обозначения: $K_{э, к, i, j}$ – когнитивный критерий в определенной группе, где «э» – индекс, обозначающий экспериментальные группы, «к» – индекс, обозначающий контрольные группы; i – индекс, обозначающий отношение группы к одной из временных серий: «1» – экспериментальные группы, сформированные в 2013-2014 уч. году, «2» – в 2014-2015 уч. году, «3» – в 2015-2016 уч. году; j – индекс, обозначающий начальное (1) или итоговое (2) тестирование.

Также зафиксировано существенное смещение распределения в сторону высоких значений личностного критерия развития профессионализма обучающихся экспериментальных групп (Таблица 2) (изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента)

Таблица 2. Динамика изменения уровня развития профессионализма будущих педагогов по психосоциальному показателю личностного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по тесту социальной компетентности А.И. Савенкова)

Индикатор показателя группы	Уровень социальной компетентности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$SC_{э1.1}$	1	1,49	59	88,06	7	10,45
$SC_{э1.2}$	28	41,79	36	53,73	3	4,48
$SC_{к1.1}$	9	5,63	133	83,13	18	11,24
$SC_{к1.2}$	15	9,38	128	80,00	17	10,62
$SC_{э2.1}$	12	6,29	160	83,76	19	9,95
$SC_{э2.2}$	107	56,02	79	41,36	5	2,62
$SC_{к2.1}$	3	1,43	186	88,57	27	12,86
$SC_{к2.2}$	0	0,00	179	85,24	31	14,76
$SC_{э3.1}$	4	1,29	276	89,03	30	9,68
$SC_{э3.2}$	168	54,19	126	40,65	16	5,16
$SC_{к3.1}$	4	1,94	176	85,44	26	12,62
$SC_{к3.2}$	16	7,77	175	84,95	15	7,28

Примечание: Используемые обозначения: $SC_{э, к, i, j}$ – показатель развития социальной компетентности в определенной группе, где «э» – индекс, обозначающий экспериментальные группы, «к» – индекс, обозначающий контрольные группы; i – индекс, обозначающий отношение группы к одной из временных серий: «1» – экспериментальные группы, сформированные в 2013-2014 уч. году, «2» – в 2014-2015 уч. году, «3» – в 2015-2016 уч. году; j – индекс, обозначающий начальное (1) или итоговое (2) тестирование.

Также существенно смещение распределения в сторону высоких значений инструментального критерия развития профессионализма обучающихся экспериментальных групп (Таблица 3) (изменение в

показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью *t*-критерия Стьюдента).

Таблица 3. Динамика инструментального критерия развития профессионализма будущих педагогов (*I*) по результатам обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (интегрированный показатель)

Индикатор критерия группы	Уровень сформированности инструментального критерия (<i>I</i>)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
<i>I</i> _{э1.1}	0	0,00	7	10,45	60	89,55
<i>I</i> _{э1.2}	63	94,03	4	5,97	0	0,00
<i>I</i> _{к1.1}	0	0,00	4	2,50	156	97,50
<i>I</i> _{к1.2}	0	0,00	156	97,50	4	2,50
<i>I</i> _{э2.1}	0	0,00	6	3,14	185	96,86
<i>I</i> _{э2.2}	179	93,72	12	6,28	0	0,00
<i>I</i> _{к2.1}	0	0,00	15	7,14	195	92,86
<i>I</i> _{к2.2}	0	0,00	207	98,57	3	1,43
<i>I</i> _{э3.1}	0	0,00	8	2,58	302	97,42
<i>I</i> _{э3.2}	299	96,45	11	3,55	0	0,00
<i>I</i> _{к3.1}	0	0,00	13	6,31	193	93,69
<i>I</i> _{к3.2}	0	0,00	202	98,06	4	1,94

Примечание: Используемые обозначения *I*_{э, к, i, j} – инструментальный критерий в определенной группе, где «э» – индекс, обозначающий экспериментальные группы, «к» – индекс, обозначающий контрольные группы; *i* – индекс, обозначающий отношении группы к одной из временных серий: «1» – экспериментальные группы, сформированные в 2013-2014 уч. году, «2» – в 2014-2015 уч. году, «3» – в 2015-2016 уч. году; *j* – индекс, обозначающий начальное (1) или итоговое (2) тестирование.

В соответствии с разработанным критериально-диагностическим инструментарием более половины испытуемых (50,26%) отнесены к типу с высоким уровнем развития профессионализма по всем трем (когнитивному, личностному и инструментальному) критериям; 39,02% отнесены к типу со средним уровнем развития профессионализма по двум критериям: когнитивному и личностному и с высоким уровнем развития профессионализма по инструментальному критерию.

Зафиксированный значительный прирост показателей профессионализма педагога (по всем критериям) свидетельствует о том, что условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре являются действенным фактором развития профессионализма педагога; обеспечивают развитие личностных качеств и профессиональных компетенций у будущих педагогов благодаря гибкости в отборе содержания образования, приспособлению образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровням базовой подготовки, посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории.

В заключении обобщены результаты исследования и сформулированы основные выводы и предложения.

1. Профессионализм как интегральный феномен имеет ряд существенных признаков: деятельностный контекст проявления; понимание как гаранта успешности осуществляемой деятельности; более высокий уровень решения профессиональных задач, являющийся результатом профессионального развития. Профессиональная компетентность педагога определяет уровень его педагогического мастерства и представляет собой содержательный базис его профессионализма. Базовыми составляющими модели профессионализма педагога выступают: когнитивный, личностный и инструментальный компоненты.

2. Системно-модульная организация образовательного процесса создает благоприятные условия для развития личностных и профессиональных компетенций у будущих педагогов.

3. Разработанная концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, предполагает:

- нацеленность на формирование профессиональных компетенций и базовых трудовых функций у будущих педагогов, создание наиболее благоприятных условий для развития у них личностных и профессиональных новообразований путем повышения технологичности и обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровню базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории;

- высокую технологичность, достигаемую структуризацией содержания образования; последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы в форме модульного построения образовательной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц;

- создание и полнофункциональное использование библиотеки модулей как открытой, самодостаточной системы образовательных единиц, направленных на достижение конкретных обобщенных образовательных результатов, и предлагаемых разработчикам образовательных программ для выбора, в соответствии с целями и задачами проектируемых программ.

4. В результате проведенного исследования разработано методическое обеспечение для решения задачи развития выделенных в теоретической модели компонентов профессионализма у будущих педагогов в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, охватывающее учебную, внеучебную деятельность магистрантов. Предложенная для внедрения в образовательный процесс в магистратуре библиотека модулей обладает следующими системными свойствами: целостности, структуризации, иерархичности, множественности, холизма, эмерджентности, синергизма и гомеостаза.

5. Образовательные модули, актуальные для проектируемой магистерской программы, представляет собой целостную систему

образовательной программы, в которой каждый модуль является, с одной стороны, подсистемой программы, а с другой стороны, подсистемой библиотеки модулей. Следовательно, образовательные модули программы, как и модули библиотеки, обладают рассмотренными выше системными свойствами.

6. Эмпирически проверена эффективность концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре. Оценка базовых параметров профессионализма, проведенная по специальным методикам на основе предложенной модели профессионализма, показала, что зафиксированный значительный прирост показателей профессионализма педагога (по всем критериям) свидетельствует о том, что условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре являются действенным фактором развития профессионализма педагога.

7. Доказана перспективность использования системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре в целях развития профессионализма педагога. Дальнейшее развитие исследований в области развития профессионализма у будущих педагогов в магистратуре может быть проведено на основе применения не только системно-модульной организации образовательной деятельности, но и с использованием других дидактических подходов.

Основное содержание осуществлённого исследования отражено в 45 публикациях автора объемом 195,86 п.л. (авторский вклад 40,25 п.л.) среди которых:

Публикации в научных журналах, включенных в перечень ВАК

1. Львова, А.С. Диалогизация образовательного процесса – средство формирования коммуникативной компетентности педагога / А.С. Львова // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 98 – 101. (0,46 п.л.)

2. Зиновьева, Т.И., Львова, А.С. Проектирование образовательного процесса педагогической интернатуры на основе компетентностного подхода / Т.И. Зиновьева, А.С. Львова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 3 (25). – С. 42-49. (0,92 / 0,46 п.л.)

3. Львова, А.С. Подготовка студентов-педагогов к устному деловому общению / А.С. Львова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 110-112. (0,35 п.л.)

4. Савенков, А.И., Львова, А.С. Подготовка учителей начальной школы в бакалавриате и магистратуре / А.И. Савенков, А.С. Львова // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 10-16. (0,81 / 0,49 п.л.)

5. Львова, А.С. Жанры делового общения: содержание профессиональной подготовки педагога / А.С. Львова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 2 (28). – С. 30-39. (1,16 п.л.)

6. Любченко, О.А., Львова, А.С., Попов, Ю.А. Теоретические модели сочетания различных форм организации педагогической практики студентов бакалавриата и магистратуры (направления подготовки: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование») / О.А. Любченко, А.С. Львова, Ю.А. Попов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 152. (0,06 / 0,02 п.л.)

7. Любченко, О.А., Львова, А.С. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога / О.А. Любченко, А.С. Львова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 127-134. (0,92 / 0,46 п.л.)

8. Савенков, А.И., Алисов, Е.А., Львова, А.С. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование» / А.И. Савенков, Е.А. Алисов, А.С. Львова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1 (31). – С. 18-26. (1,04 / 0,35 п.л.)

9. Львова, А.С., Любченко, О.А. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом / А.С. Львова, О.А. Любченко, // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-2. – С. 344-347. (0,46 / 0,23 п.л.)

10. Любченко, О.А., Львова, А.С. Модульное построение дистанционных образовательных программ подготовки педагога / О.А. Любченко, А.С. Львова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 303-306. (0,46 / 0,23 п.л.)

11. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, Л.Е. Осипенко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 2 (36). – С. 54-61. (0,92 / 0,23 п.л.)

12. Львова, А.С., Любченко, О.А., Савенков, А.И. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников / А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 83-88. (0,35 / 0,12 п.л.)

13. Особенности применения системно-деятельностного подхода в профессионально ориентированной подготовке будущих вожатых / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, Н.С. Муродходжаева // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 9. – С. 21-24. (0,46 / 0,12 п.л.)

14. Савенков, А.И., Львова, А.С. Подготовка педагогов для системы начального образования Москвы / А.И. Савенков, А.С. Львова // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 4-7. (0,46 / 0,23 п.л.)

15. Любченко, О.А., Львова, А.С. Компетентностная модель вожатого-профессионала / О.А. Любченко, А.С. Львова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 114-119. (0,69 / 0,35 п.л.)

16. Агранат, Д.Л., Львова, А.С., Любченко, О.А. Видеопрактика как инновационная форма профессионального становления будущего педагога / Д.Л. Агранат, А.С. Львова, О.А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 26-36. (1,27 / 0,42 п.л.)

17. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Львова, А.С. Модульное построение процесса обучения будущих учителей в магистратуре / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.С. Львова // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 12. – С. 12-16. (0,58 / 0,2 п.л.)

18. Савенков, А.И., Львова, А.С., Любченко, О.А. Педагогический дизайн модульного построения процесса обучения будущих учителей начальных классов в магистратуре / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 8. – С. 218-222. (0,58 / 0,2 п.л.)

19. Афанасьев, В.В., Львова, А.С., Любченко, О.А. Концепция массовых открытых онлайн курсов для педагогов и родителей: уровень начального общего образования детей / В.В. Афанасьев, А.С. Львова, О.А. Любченко // Вестник Таджикского национального университета. – 2018. – № 3. – С. 182-189. (0,92 / 0,31 п.л.)

Публикации, включенные в Web of Science:

20. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения / А.И. Савенков, А.С. Львова, С.Н. Вачкова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 197-206. (1,16 / 0,23 п.л.)

Публикации, включенные в перечень РИНЦ:

21. Педагогическая риторика. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. / Десяева Н.Д., Ассуирова Л.В., Зиновьева Т.И., А.С. Львова, Л.В. Хаймович – М.: Издательство Академия, 2013. – 256 с. (14,72 / 2,9 п.л.)

22. Львова, А.С. Деловые переговоры как жанр профессиональной коммуникации педагога / А.С. Львова // Жанрово-стилевой подход в преподавании русского языка и культуры речи: сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2013. – С. 363-374. (0,69 п.л.)

23. Зиновьева, Т.И., Львова, А.С. Проектирование образовательного процесса подготовки педагогических кадров в интернатуре / Т.И. Зиновьева, А.С. Львова // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Канцлер», 2013. – С. 91-95. (0,29 / 0,15 п.л.)

24. Львова, А.С. Деловая беседа как жанр профессиональной коммуникации педагога / А.С. Львова // Проблемы современного

филологического образования: сборник научных статей участников III Всероссийской научно-практической конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы». – М.: Московский городской педагогический университет, 2013. – С. 40-45 (0,35 п.л.)

25. Львова, А.С. Технология игрового обучения в подготовке студентов к деловому общению / А.С. Львова // Менеджмент современной образовательной организации: развитие и управление: сборник работ педагогов, аспирантов и магистрантов Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – С. 66-74 (0,52 п.л.)

26. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография / О.А. Любченко, Б.А. Кирмасов, А.В. Бахарев, Е.Г. Бегунова, Ю.А. Попов, Н.Д. Бизяева, С.Н. Вачкова, А.И. Савенков, А.С. Львова, А.П. Каитов, М.М. Борисова, П.В. Смирнова; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 110 с. (6,33 / 0,53 п.л.)

27. Интернатруа в системе подготовки будущих педагогов: монография / А.И. Савенков, И.В. Егоров, С.Н. Вачкова, О.А. Любченко, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, В.М. Поставнев; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 123 с. (7,07 / 1,01 п.л.)

28. Система поддержки инициатив студентов и молодых учителей в сфере столичного образования: монография / О.А. Любченко, А.С. Львова, К.А. Баранников, Б.А. Кирмасов, В.А. Кривова, Н.С. Муродходжаева, Э.К. Никитина, А.П. Сухоносков, Ю.А. Попов; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 121 с. (6,96 / 0,77 п.л.)

29. Национальная система независимой оценки сертификации квалификаций в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, С.Н. Вачкова, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, О.А. Любченко, В.М. Поставнёв, О.А. Айгунова, М.В. Воропаев, П.В. Смирнова; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 161 с. (9,26 / 0,92 п.л.)

30. Менеджмент в образовании. Примерная образовательная программа подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование / В.В. Рябов, О.А. Любченко, Ю.И. Апарина, В.В. Афанасьев, С.Н. Вачкова, М.В. Воропаев, В.И. Глизбург, А.Я. Данилюк, А.П. Каитов, О.И. Ключко, А.С. Львова, Э.К. Никитина, В.М. Поставнев, Е.И. Сухова; под редакцией В.В. Рябова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 263 с. (30,38 / 2,17 п.л.)

31. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика: учебно-методическое пособие / О.А. Любченко, Ю.А. Попов, А.С. Львова, А.П. Каитов, М.М. Борисова, П.В. Смирнова; научный редактор А.И. Савенков. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 284 с. (16,33 / 2,72 п.л.)

32. Система становление профессиональной идентичности: педагогическая интернатруа: методическое пособие / А.И. Савенков, П.В. Смирнова, С.Н. Вачкова, О.А. Любченко, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, В.М.

Поставнев; научный редактор А.И. Савенков. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 95 с. (5,46 / 0,78 п.л.)

33. Савенков, А.И., Львова, А.С. Подготовка педагогов для системы дошкольного образования в бакалавриате и магистратуре / А.И. Савенков, А.С. Львова // Дошкольное образование. – 2015. – № 3. – С. 77. (0,12 / 0,06 п.л.)

34. Львова, А.С. Итоги апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (учитель основного общего образования), предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов в условиях сетевого взаимодействия (обзор докладов научно-практической конференции) / А.С. Львова // Модернизация педагогического образования как основа достижения высокого стандарта качества подготовки современных педагогов: сборник материалов конференции. – М.: Московский городской педагогический университет, 2016. – С. 10-19. (0,58 п.л.)

35. Львова, А.С., Любченко, О.А. Принципы модульной организации образовательного процесса в магистратуре. / А.С. Львова, О.А. Любченко // Подготовка менеджеров для системы столичного образования: опыт и перспективы: сборник материалов серии круглых столов. – М.: Московский государственный педагогический университет, 2016. – С. 118-127. (0,29 / 0,1 п.л.)

36. Львова, А.С., Любченко, О.А., Савенков, А.И. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки будущих педагогов к руководству учебно-исследовательской деятельностью младших школьников. В книге: Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами: сборник материалов; под редакцией Д.В. Козлова, Н.Г. Малошенок. – М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2016. С. 188-192. (0,29 / 0,1 п.л.)

37. Львова, А.С. Подготовка будущего педагога к деловому общению с участниками образовательного процесса. / А.С. Львова // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики: сборник материалов Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов; составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2016. – С. 239-242. (0,46 п.л.)

38. Львова, А.С., Любченко, О.А. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом / А.С. Львова, О.А. Любченко // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 1. – С. 4-8. (0,58 / 0,29 п.л.)

39. Подготовка педагогов в условиях модульной организации образовательного процесса магистратуры: учебно-методическое пособие / А.И. Савенков, О.А. Любченко, А.С. Львова, М.В. Воропаев, Э.К. Никитина,

В.М. Поставнев, Е.А. Алисов, Д.Ю. Добротин, А.П. Каитов. – М.: Известия ИППО, 2018. – 109 с. (6,27 / 0,7 п.л.)

40. Савенков, А.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях практики в детских лагерях / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко // Известия ИППО, – 2018. – № 1. – С. 4-11. (0,92 / 0,31 п.л.)

41. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум / Т.И. Зиновьева, Ж.В. Афанасьева, С.Н. Вачкова, Н.Д. Десяева, О.Е. Курлыгина, Е.Н. Леонович, А.С. Львова, Ю.А. Серебренникова, Л.С. Трегубова, Л.С. Сильченкова. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 468 с. (26,91 / 2,7 п.л.)

42. Виртуальный кластер: монография / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. – 247 с. (28,53 / 3,17 п.л.)

43. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования / В.В. Афанасьев, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, О.А. Орчаков, А.П. Сухоносков, И.В. Поставнева. – М.: Институт педагогики и психологии образования, 2019. – 128 с. (7,36 / 0,92 п.л.)

44. Львова, А.С. Педагогические коммуникации: устное деловое общение педагога / А.С. Львова. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 185 с. (10,64 п.л.)

45. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Львова, А.С. Проектирование модульного построения процесса обучения будущих учителей в магистратуре. В книге: Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка / С.Н. Чистякова, Н.Д. Подуфалов, Е.Н. Геворкян – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2019. – С. 147-155 (0,52 / 0,17 п.л.)