

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

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

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

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

Москва - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5-30
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	31-347
ГЛАВА 1 ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАЗРЕШЕНИЮ...	31-91
1.1 Феномен профессионализма в контексте эффективности педагогической деятельности.....	31-48
1.2 Профессиональная компетентность как содержательный базис профессионализма педагога.....	48-68
1.3 Интеграция персонологического и профессиографического подходов как основа построения универсальной теоретической модели профессионализма.....	69-89
Выводы по главе 1.....	89-91
ГЛАВА 2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ.....	92-154
2.1 Система проектирования и реализации образовательных программ магистратуры в современных социально-экономических условиях.....	92-117
2.2 Теория и практика модульного проектирования и реализации образовательных программ в современном высшем образовании.....	117-138
2.3 Содержание и организация процесса подготовки педагогов в магистратуре: от парадигмальных образовательных установок к планированию обобщенного образовательного результата.....	139-152
Выводы по главе 2.....	152-154

ГЛАВА 3	КОНЦЕПЦИЯ	РАЗВИТИЯ	
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	ПЕДАГОГА	В УСЛОВИЯХ	
СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ	ОРГАНИЗАЦИИ		
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ.....			155-195
3.1	Закономерности и функции системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога		155-167
3.2	Принципы системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре.....		167-181
3.3	Педагогический дизайн содержания, форм, методов и средств системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога.....		181- 192
	Выводы по главе 3.....		193-195
ГЛАВА 4	ЭМПИРИЧЕСКАЯ	ПРОВЕРКА	
ЭФФЕКТИВНОСТИ	КОНЦЕПЦИИ	РАЗВИТИЯ	
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	ПЕДАГОГА	В УСЛОВИЯХ	
СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ	ОРГАНИЗАЦИИ		
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ.....			196-345
4.1	Общий экспериментальный план исследования и оценка исходного уровня профессионализма педагога на основе критериально-диагностического инструментария.....		196-239
4.2	Реализация концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.....		239-321
4.3	Динамика уровня профессионализма будущих педагогов, достигнутая в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.....		322-343
	Выводы по главе 4.....		343-345

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	346-351
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	352-397
ПРИЛОЖЕНИЯ	398 -401

ВВЕДЕНИЕ

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. Слостенин, 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. Астахова, 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. Сластенин, 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. Малошонок, 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. Слостенин, А.П. Тряпицына, Л.А. Шипилина 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. Барабанщиков, 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 компетентностного 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 Бергаланфи, 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).

6. 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:

2009-2010 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 «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»), ГБОУ 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 завершенную 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, регулируемую 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.

ГЛАВА 1 ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАЗРЕШЕНИЮ

1.1 Феномен профессионализма в контексте эффективности педагогической деятельности

Вопросы профессионального развития педагога интенсивно исследуются во взаимосвязи актуальных проблем педагогической деятельности: эффективного взаимодействия всех компонентов ее структуры; преодоления педагогом стереотипов решения профессиональных задач; психологической подготовки педагога и др. (Е.А. Климов, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др.) [125;126; 164; 187; 193;194; 301; 303].

Профессионализм педагога в системе профессиональной дифференциации общества рассматривается как частный случай профессионализма. Как отмечают А.А. Бодалев и Л.А. Рудкевич, «с представлением о высоком профессионализме человека связываются не только яркое развитие способностей, но и глубокие и широкие знания в той области деятельности, где этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, необходимыми для успешной реализации этой деятельности. Конечно, настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [36, с.18].

В ряде аналитических работ (А.А. Бодалев, Л.М. Митина, Л.А. Рудкевич, В.А. Сластенин и др.) высказывается суждение о том, что

настоящий глубокий и широкий профессионализм не может формироваться только как результат занятий той деятельностью, которой посвятил себя человек [36; 205; 207; 304]. Важнейшее условие достижения высокого уровня профессионализма – наличие развитых общих способностей индивида (В.Н. Дружинин, Д.Н. Перкинс, Р., Спирин Л.Ф., Стернберг и др.) [95; 227; 313; 315; 317].

С целью выявления специфики профессионализма педагога, необходимо обратиться к понятию «педагогическая деятельность». Педагогическая деятельность в современной педагогической науке и психологии труда рассматривается в разных аспектах: как вид общественно-полезной деятельности взрослых; как деятельность, обеспечивающая отношения между людьми в процессе передачи духовно-практического опыта; как разновидность профессиональной деятельности [49; 50; 54; 178; 236; 304].

Ряд исследователей под педагогической деятельностью понимают деятельность, осуществляемую специально подготовленными в образовательных учреждениях профессионалами для достижения результатов, предусмотренных образовательными программами, иными задачами образования и его социальными целями: экономическими, политическими, нравственными, эстетическими (С.М. Вишнякова и др.) [49]. Как особый вид деятельности педагогическая деятельность имеет свою структуру. По утверждению И.А. Зимней [1176 и Л.М. Митиной [206], в педагогической деятельности следует выделять: мотивацию, цели, задачи и предмет, средства и способы решения поставленных задач, продукт и результат деятельности. Единство этих компонентов, по мнению А.Н. Леонтьева, определяет сущность педагогической деятельности как передачу от старших поколений младшим культурного наследия и опыта, накопленных человечеством, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [168]. В качестве предмета педагогической деятельности выступает

содержание и организация деятельности участников образовательных отношений, нацеленной на получение качественных образовательных результатов.

Описание предмета педагогической деятельности сопрягается с управленческим аспектом (Б.Ф. Ломов, Л.М. Митина и др.) [175; 205]. Данным предметом, по мнению Л.Ф. Ломова, выступает управление учебно-познавательной и воспитательной деятельностью обучающихся. Управление в педагогической деятельности предполагает: планирование педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся, организацию этих видов деятельности, стимулирование активности и сознательности, контроля, регулирование качества освоения образовательных программ, оценку образовательных результатов и прогнозирование перспектив развития личности участников образовательных отношений. В качестве результата педагогической деятельности следует рассматривать выполнение ее основной цели – обучение, воспитание и развитие обучающегося. Речь в данном случае идет об образовании, психосоциальном (личностном) развитии, когнитивном совершенствовании, становлении личности как субъекта образовательной деятельности.

Ряд ученых (Б.Б. Айсмонтас, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), рассматривая проблематику педагогической деятельности, выделяет ее основные виды и функции [6; 152; 303; 373]. Классифицируя эти функции, Б.Б. Айсмонтас к целеполагающей группе функций педагогической деятельности относит: ориентационную, развивающую, мобилизирующую (стимулирующую психическое развитие обучающихся), информационную. Выделение учеными видов педагогической деятельности определяется выполнением тех или иных функций, в связи с чем можно говорить о таких видах, как: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая педагогическая деятельность.

Во многих работах (А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) при описании сущности педагогической деятельности присутствует такой значимый параметр социально-культурной практики человека как продуктивность. В современной педагогике и педагогической психологии продуктивность педагогической деятельности принято рассматривать с двух позиций: с точки зрения уровневого (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя) и стилевого подходов (В.И. Гинецинский, Б.Л. Ливер, А.К. Маркова, М.А. Холодная и др.) [64; 117; 151; 193; 194; 347].

Наиболее характерная для уровневого подхода структура предложена Н.В. Кузьминой. Исследователь выделяет и предлагает рассматривать «пять теоретически возможных уровней овладения педагогической деятельностью:

- I минимальный – непродуктивный (репродуктивный);
- II низкий – малопродуктивный (адаптивный);
- III средний – среднепродуктивный (локально-моделирующий);
- IV высокий – продуктивный (системно-моделирующий знания обучающихся);
- V высший – высокопродуктивный (системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся)» (Н.В. Кузьмина 1990) [152].

Первый уровень, по мнению Н.В. Кузьминой, характеризуется готовностью педагога лишь к трансляции знания. Второй – предполагает способность педагога адаптировать свое сообщение к особенностям аудитории. На третьем уровне овладения педагогической деятельностью, по Н.В. Кузьминой, педагог демонстрирует владение общими стратегиями обучения. На четвертом уровне педагогу свойственно полноценное использование стратегий, позволяющих эффективно формировать систему знаний, умений, навыков, компетенций обучающихся по преподаваемому им предмету. Педагогические стратегии пятого уровня способствуют личностному развитию обучающихся, создают весомые предпосылки формирования их способности к самообразованию. Данная детализация, при явно наблюдаемой формальности выделенных уровней, создает хорошо

понимаемую основу для дифференциации степени владения педагогом педагогической деятельностью.

В конце XX в. в изучении теоретических аспектов и практических проявлений педагогической деятельности прочно утвердился также стилевой подход. В настоящее время он стал серьезной альтернативой традиционному уровневому подходу. Стилиевой подход предлагает принципиально другие формы анализа психических и деятельностных возможностей профессионала. В рамках стилового подхода А.К. Маркова, характеризуя продуктивность педагогической деятельности, считает необходимым «учитывать не только достижение высоких профессиональных результатов, но и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств. ...при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, ради чего он занимается данным делом, из каких ценностных ориентаций он исходит, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд» [194, с. 537].

В соответствии с критериями оценки продуктивности педагогической деятельности, предложенными в работах А.К. Марковой, мы считаем возможным выделять значимыми сторонами профессиональной педагогической деятельности состояние мотивационной и операциональной готовности субъекта к ее осуществлению. Иначе говоря, рассматривать субъекта педагогической деятельности в двух основных аспектах: «хочу» и «могу». Профессионализм педагога в качестве обязательных условий будет подразумевать высокий уровень сформированности обозначенных сторон педагогической деятельности.

Рассматривая первый аспект проявления профессионализма педагога, важно понимать, какие особенности мотивационной сферы являются в данных условиях наиболее желательными, побуждают человека к профессиональной деятельности, определяют смысл и место его профессиональных устремлений в жизни, характеризуют цели, личные и

профессиональные устремления, определяют степень удовлетворенности своим трудом и т.д.

Высокий уровень профессионализма педагога предполагает, что ключевым моментом, характеризующим мотивационную сферу личности профессионала, является духовное наполнение профессии (в частности, «увлеченность менталитетом, смыслом, направленность профессии на благо других людей, стремление проникнуть в современные гуманистические ориентации, желание оставаться в профессии; мотивация высоких уровней достижения в своем труде; стремление развивать себя как профессионала, побуждение к позитивной динамике профессионального роста, использование любого шанса для профессионального роста, сильное профессиональное целеполагание» и др.) [192, с. 43]. Операциональная сфера предполагает вооруженность личности технологиями и приемами достижения поставленных целей, знаниями, мыслительными операциями, специальными способностями. Для высокого уровня профессионализма ведущим, по мнению А.К. Марковой, выступает «технологическое» обеспечение духовного наполнения профессии (осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитое профессиональное сознание, целостное видение облика успешного профессионала; приведение себя в соответствие с требованиями профессии; реальное выполнение профессиональной деятельности на уровне высоких образцов и стандартов, овладение мастерством, высокая производительность труда, надежность и устойчивость высоких результатов; развитие человеком себя средствами профессии, самокомпенсация недостающих качеств, профессиональная обучаемость и открытость» и др.) [там же, с. 44].

В соответствии с видами деятельности педагога, выделенными и классифицированными Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным, А.И. Щербаковым, в рамках стилевого подхода к оценке продуктивности труда педагога-профессионала, целесообразно учитывать функциональные особенности педагогической деятельности [151; 304; 373].

Важнейшей функцией педагога, особенно актуализированной и востребованной в последнее время, в связи с популярностью проблематики педагогической диагностики и квалиметрии, является диагностическая функция. Педагогическая диагностика как особый вид деятельности обнаруживает готовность педагога к изучению особенностей обученности, обучаемости, уровней развития и воспитанности обучающихся. Речь, в данном случае, идет о когнитивном, психосоциальном и психофизическом развитии каждого субъекта.

Другая функция – ориентационно-прогностическая – обозначает необходимость выявления и оценки педагогом перспектив образовательной деятельности, анализа ее поэтапных целей и задач, предвидения ее возможных, наиболее вероятных результатов.

Конструктивно-проектировочная деятельность предполагает выстраивание стратегических направлений педагогического взаимодействия, подразумевающих разнообразный характер интеракций в образовательном процессе, грамотное и своевременное планирование всех необходимых действий, с учетом выбора наиболее адекватных поставленным целям методов обучения и воспитания.

Организаторская деятельность педагога представляет собой активизацию действий обучающихся, направленных на достижение образовательных результатов. Здесь важна психологическая компетентность педагога, детерминирующая возможность самореализации личности в условиях образовательной среды. Профессиональному педагогу в организаторской деятельности помогает способность воодушевлять, мотивировать обучающихся. Не менее важно в этом случае умение осуществлять тактичный контроль за выполнением поставленных перед ними задач.

Реализация информационно-объяснительной функции предполагает широкую общую и профессиональную эрудированность педагога. В информационно-объяснительной деятельности педагог должен обладать

широкой общей и профессиональной эрудицией, быть в курсе новейших научных идей, и при этом обладать способностью доступно доносить их суть до обучающихся. Также он должен хорошо владеть декларативным и процедурным знанием (Дж. Андерсон и др.), что не может не сказаться положительно на формировании у обучающихся деятельностного компонента образовательного результата.

Коммуникативно-стимулирующая функция педагога-профессионала проявляется в контексте влияния, которое он способен оказать на обучающихся. Среди прочего, особое значение, в рамках реализации этой функции, приобретает артистичность, харизматичность педагога, его суггестивные способности, эмпатийность.

Смысл и сущность аналитико-оценочной деятельности педагога находят свое отражение в его способности сопоставлять показатели достигнутых обучающимися образовательных результатов с изначально обозначенными целями и задачами. Важное значение приобретает также открытость педагогическим инновациям, использованию опыта коллег в собственной профессиональной деятельности.

Успешность профессиональной деятельности современного педагога зависит от его способности и готовности к исследовательской и проектной деятельности. Их элементы в обязательном порядке присутствуют на занятиях каждого современного педагога. Владение методами исследования и творческого проектирования формируется на основе, в том числе, профессионального понимания сходства и различий между данными принципиально различными видами деятельности.

Накопление знаний в области педагогики, методики преподавания и детской психологии в сочетании с попыткой использования их (а также и исследовательского инструментария) на практике требует от педагога не только профессиональных умений и специальных навыков, но и способности логически мыслить, в сочетании и высокой креативностью. Не менее значимо то, что общие педагогические и методические идеи отражают

преимущественно типичные ситуации, закономерно возникающие в реальном образовательном процессе. При этом очевидно, что реальные условия обучения, воспитания и развития чрезвычайно разнообразны и, как правило, неповторимы.

Таким образом, обобщение видовых особенностей педагогической деятельности предполагает классификацию профессиональных функций педагога. В этой связи естественным выглядит утверждение о том, что эффективное выполнение всего комплекса профессиональных функций определяет уровень профессионализма.

В рамках рассмотрения подходов к определению эффективности педагогической деятельности одним из ключевых является вопрос развития профессионализма педагога. Профессионализм, как явление в целом, и профессионализм педагога, в частности, изучает, кроме педагогики и педагогической психологии, психология труда (В.Г. Асеев, М.В. Григорьева, А.В. Карпов, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.) [17; 71; 120; 126; 127; 259; 261]. Также, кроме этих научных дисциплин, проблематику профессионализма активно разрабатывает акмеология (А.А. Бодалев, А.А.Деркач, Л.А. Рудкевич и др.) [36; 74; 80; 82].

В проблемном поле психологии труда (К.М. Гуревич, М.М. Кашапов, Е.А. Климов, Ю.В. Котелова, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.) профессионализм рассматривается как степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [73; 122; 125; 137; 194; 235; 360; 362]. «Профессионализм выступает интегральной характеристикой человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности), проявляющейся в работе и общении. Профессионализм предполагает не только достижение человеком высоких производственных показателей, но и включает в себя особенности мотивации его профессиональной деятельности, систему его устремлений, ценностных ориентаций, понимание

смысла труда» [91, с.31]. М.М. Кашапов подчеркивает, что профессионализм не может быть раз и навсегда достигнутой высотой, он подлечит непрерывному становлению и развитию. Анализ профессионализма как системного образования предполагает изучение всех измерений этого комплексного феномена, его рассмотрение: как свойства, как процесса, как состояния человека-профессионала. Профессионализм как интегральное свойство - это совокупность наиболее устойчивых и постоянно проявляющихся особенностей человека-профессионала, обеспечивающих определенный качественно-количественный уровень профессиональной деятельности, является результатом онтогенеза человека в процессе его профессионализации. Профессионализм, рассматриваемый как процесс, имеет фазы или стадии: начало, течение (экстенсивное или интенсивное развитие, стагнацию, деградацию и др.), окончание. Профессионализм, рассматриваемый как состояние человека-профессионала, активизирует регулятивные функции в адаптации субъекта к компонентам профессиональной среды [121, с.14].

Критерии и уровни развития профессионализма разрабатывались: М.М. Кашаповым, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.Л. Реаном, Н.П. Суловой, Т.М. Тамбовкиной, В.Н. Шамардиным и др. [121; 122; 151; 194; 270; 365].

Оценку состояния мотивационной и операциональной составляющих профессионализма А.К. Маркова проводить с использованием парных групп критериев: результативных и процессуальных; объективных и субъективных; - качественных и количественных и др.

В соответствии с профессиональными требованиями, интересами семьи и особенностями образовательной организации, к объективным критериям профессионализма педагога А.К. Маркова относит: высокую производительность труда, его качество, надежность продуктов труда, достижение определенного социального статуса в профессии, умение решать разнообразные профессиональные задачи, например, в соответствии с требованиями системы образования.

Другая группа критериев, по А.К. Марковой, – критерии субъективные. Они обнаруживают степень удовлетворенности педагога результатами своего труда. Среди них: понимание значимости педагогической профессии, ее ценностных смыслов и ориентации, позитивное отношение к себе как профессионалу, отсутствие личностных деформаций. Суммарно объективные и субъективные критерии профессионализма педагога свидетельствуют об успешности педагогической деятельности и стремлении педагога профессионально совершенствоваться. А.К. Маркова выделяет также результативные критерии. Они определяют достижение педагогом желаемых и ожидаемых современным обществом результатов своей деятельности. Следовательно, к результативным критериям эффективности труда педагога необходимо относить высокие показатели развития школьников, потенциальный уровень развития, готовность и способность к самообучаемости, саморазвитию, самовоспитанию.

К группе процессуальных критериев А.К. Маркова относит использование педагогом для достижения профессионального результата социально приемлемых способов, приемов, технологий. Это подразумевает толерантность к непохожести другого человека, эмпатию и др.

Нормативные критерии, по А.К. Марковой, составляют освоенные педагогом нормы, правила, эталоны профессии и готовность воспроизводить эти эталоны на уровне профессионального мастерства.

Группа индивидуально-вариативных критериев объединяет стремление педагога к индивидуализации своего труда, самореализации в нем своих личных профессиональных потребностей, проявление самобытности и др.

Критерии наличного уровня – это уже сложившийся, актуальный уровень профессионального развития педагога, который позволяет достигать определенных результатов в работе с обучающимися.

Особая группа прогностических критериев соответствует потенциальным возможностям педагога и определяет футурологическую направленность профессиональной педагогической деятельности.

Кроме того, важной критериальной составляющей профессионализма, по мнению А.К. Марковой, является сочетание профессиональной открытости, обучаемости и самостоятельных творческих поисков педагога.

Важная роль отводится критериям профессиональной обучаемости. Педагогу-профессионалу не свойственны психологические барьеры, препятствующие повышению уровня педагогического мастерства, ввиду того, что за субъектом закрепляется социальный статус обучающего, а не обучающегося. Совокупность критериев, свидетельствующих о творчестве, показывает стремление профессионала к выходу за пределы наработанных им моделей и штампов, традиционных подходов и приемов, готовность к самостоятельному творческому поиску.

Особую значимость в современных условиях приобретают критерии социальной активности и конкурентоспособности педагога на рынке труда. Педагог-профессионал как представитель социального института образования должен быть заинтересован в установлении оптимальных вариантов социального партнерства, владеть действенными способами диверсификации деятельности образовательной организации, просвещения и внедрения инновационных методик и образовательных технологий.

А.К. Марковой выделяется также группа критериев профессиональной приверженности. Осознание и принятие представлений о престиже профессии, преданность своему делу характеризуют настоящего, высокопрофессионального педагога.

Дифференцированная, при этом не только количественная, но и качественная оценка результатов деятельности педагога является завершающим критерием профессионализма педагога.

Можно констатировать, что в современной научной литературе термин «профессионализм» понимается неоднозначно.

В.А. Сластенин рассматривает профессионализм как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности [303, с.40]. Е.А. Климов под

профессионализмом подразумевает «нормативные требования профессии к личности человека. Профессионализм в данном случае выступает как совокупность, как набор характеристик человека, необходимых для успешного выполнения трудовой деятельности. В научной литературе это условно именуется «нормативный профессионализм» [126, с.31]. Н.В. Кузьмина трактует профессионализм как «меру владения субъектом современным содержанием и средствами решения профессиональных задач, а также продуктивными способами ее осуществления» [151, с.11]. Е.И. Рогов называет профессионализмом «совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях» [273, с.4]. И.Д. Багаева понимает под профессионализмом «интегративное свойство личности, формирующееся в деятельности, обусловленное мерой реализации ее гражданской зрелости, ответственности, долга» [22, с.36]. К.М. Левитан дает следующее определение профессионализма: «это владение специальностью и умение добиваться наибольшего результата с наименьшими затратами» [165, с.8].

Обобщая приведенные (из множества существующих) определения «профессионализма», считаем важным отметить интегративный характер данного феномена; деятельностный контекст его проявления; понимание его как гаранта успешности осуществляемой деятельности; более высокий, по сравнению с компетентностью, профессиональной готовностью, квалификацией и пр., как уровень решения профессиональных задач, являющийся результатом профессионального развития.

В соответствии с представленными обобщенными характеристиками профессионализма как особого психического явления, Л.В. Субботина называет профессионалом «педагога, который личностно расположен и предан педагогической профессии; успешно решает задачи обучения и воспитания, используя современные технологии; осваивает нормы, эталоны

профессии, достигает мастерства в ней, осознанно развивая свою индивидуальность средствами профессии, вместе с тем осознает перспективу, зону своего ближайшего развития; социально активен в обществе, решая проблемы внутри профессии и связанные с ней и т.д. Иными словами, педагог-профессионал высокого класса – это специалист, овладевший высоким уровнем педагогического мастерства, сознательно развивающий свой индивидуальный творческий вклад в дело обучения и воспитания, стимулирующий в обществе интерес к учительской профессии» [321, с.25]. Особую значимость приобретает вопрос об уровнях, этапах и ступенях профессионализма. Траектории достижения человеком профессионализма различны: возможно постепенное уровневое движение вперед или движение с возвратом на предыдущий уровень. Иерархия уровней достижения педагогом профессионализма, по А.К. Марковой, на наш взгляд, очень продуктивна и имеет следующий вид: допрофессионализм; профессионализм; суперпрофессионализм; послепрофессионализм.

Первый уровень – допрофессионализм. Будущий педагог работает без овладения нормами и правилами профессии, без высоких и творческих результатов. В условиях нашего исследования, данного уровня профессионализма достигают выпускники непрофильного бакалавриата, но работающие в системе образования. В соответствии с исследованиями группы ученых под руководством А.И. Савенкова, в области профессиональной подготовки между бакалавриатом и магистратурой как уровнями современного высшего образования образовывается ниша – педагогическая интернатура, годичная профессиональная подготовка в естественной среде образовательной организации. В настоящее время интернатура в педагогической области официально не узаконена. В связи с этим в магистратуру имеют возможность поступать лица с весьма различным опытом и профессиональной готовностью: неопытные выпускники педагогического бакалавриата; выпускники непрофильных вузов, работающие в образовании и не имеющие педагогического опыта;

выпускники бакалавриата и специалитета профильных, педагогических вузов, имеющие солидный опыт работы в профессии.

Очевидно, что современные абитуриенты магистратуры имеют разный уровень профессиональной готовности и, соответственно, разный уровень профессионализма. Однако поскольку формально профессиональное образование не завершается в бакалавриате, мы определяем в качестве максимально возможного уровня профессионализма данной адресной группы допрофессионализм.

Второй уровень – непосредственно уровень профессионализма. Этот уровень охватывает большую часть деятельности педагога в профессии и предполагает последовательное овладение набором профессиональных качеств, позволяющих эффективно/успешно/квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность. Овладение педагогом набором профессиональных качеств происходит поэтапно. Выделяют три таких этапа: этап адаптации к профессии; этап самоактуализации в профессии; этап свободного владения профессией (педагогическое мастерство). Современная компетентностная модель выпускника бакалавриата ориентирована, в большей степени, на первые два этапа; выпускника магистратуры – на третий этап. На этапе адаптации к профессии практико-ориентированное обучение студента бакалавриата (с погружением в реалии современного образовательного пространства) способствует осознанному и интуитивному освоению будущим педагогом эталонной модели профессионала, мастера.

На этапе самоактуализации в профессии у выпускника бакалавриата формируется совокупность индивидуальных нормативов и критериев эффективной педагогической деятельности, вырабатываемых человеком для себя лично. Ученые советского периода (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.) [37; 277; 308; 352] условно обозначали их как индивидуальную профессиональную норму. В мотивационной сфере субъекта на этом этапе одновременно присутствуют осознанно или подсознательно различные профессиональные мотивы: зарплата,

возможность реализации себя как мастера, стремление проявить себя в профессиональном творчестве и др. Этап самоактуализации определяет то, какие именно мотивы на данный момент занимают устойчивое, доминирующее положение в личности педагога. При этом индивидуальная профессиональная норма не является постоянной, она постоянно изменяется и перестраивается.

На этапе свободного владения профессией педагог не только реализует накопленный в результате обучения потенциал профессионального педагогического инструментария (методы, средства, формы, технологии и т.д.), но и привносит в профессиональную деятельность собственные находки, выступая в качестве субъекта педагогической эвристической деятельности (однако это еще нельзя назвать «профессиональным творчеством»).

Высший уровень профессионального развития – суперпрофессионализм – предмет изучения акмеологии. Только суперпрофессионал способен на истинно значимое, ценное и востребованное обогащение сферы профессиональной педагогической деятельности инновациями как продуктом собственного профессионального творчества. Уровень суперпрофессионализма подразумевает возможность экстраполяции образовательных ценностей в социум (в широком смысле слова), определяя тенденции его прогрессивного развития.

Уровень послепрофессионализма. Этого уровня педагог может достичь уже в предпенсионном возрасте. Профессиональная деятельность на этом уровне реализуется в консультативном, наставническом или экспертном направлениях.

За рамками уровневой иерархии становления профессионализма находится непрофессионализм (псевдопрофессионализм). Этот уровень не тождественен допрофессионализму. Псевдопрофессионализм, на фоне внешне активной деятельности, допускает деформации в становлении профессионала: будущий или действующий педагог выполняет работу

неэффективно, с нарушением норм деятельности, ее результаты зачастую фальсифицируются, педагогическая реальность субъективно искажается.

Таким образом, решение проблемы становления профессионализма является важной задачей для педагогического образования и в значительной мере определяет содержание, формы организации и методы подготовки будущих педагогов. В связи с этим в процессе разработки образовательных программ высшей школы должна учитываться уровневая иерархия развития профессионала, а уровни профессионализма должны соотноситься с уровнями образования. Охарактеризованные уровни, этапы, ступени профессионализма не являются «жесткой схемой». Они создают широкую и гибкую ориентировочную основу исследования развития профессионализма, в контексте современных условий организации образовательного процесса.

Выводы.

1. 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.

2. С позиций уровневого подхода к определению эффективности педагогической деятельности, выделяются: непродуктивный, малопродуктивный, среднепродуктивный, продуктивный и высокопродуктивный уровни. Стилевой подход актуализирует оценку состояния мотивационной и операциональной готовности субъекта к осуществлению педагогической деятельности.

3. 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.

4. 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.

5. Иерархия уровней достижения педагогом профессионализма имеет следующий вид: допрофессионализм; профессионализм; суперпрофессионализм; послепрофессионализм. 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.

1.2 Профессиональная компетентность как содержательный базис профессионализма педагога

Развиваясь в условиях чрезвычайно динамичной среды, современные университеты вынуждены не только быстро встраиваться в постоянно меняющиеся тренды, но и сами при этом становиться источником общественных изменений, что требует от них перманентного пребывания в

ситуации ускоренного развития (В.А. Болотов, М.М. Кашапов, Я.И. Кузьминов, М.А. Лисюткин, М.Г. Малошонок, И.М. Реморенко, А.М. Сидоркин, И.Д. Фрумин, М.М. Юдкевич и др.) [38; 122;155;173; 271; 272; 299; 342; 379]. При этом измеряемая столетиями история университетского образования требует от реформаторов высшей школы уважительного отношения к традициям, что, безусловно, делает современный университет до известной степени «ригидной» структурой, ориентированной, скорее, на эволюционные, а не революционные преобразования. Перманентно эволюционируя и расширяясь, современные университеты активно меняют себя и мир. Этот процесс является свидетельством возрастающей роли высшей школы в социальном и экономическом развитии стран, обогащении представлений современных людей о жизненных идеалах и экзистенциальных ориентирах.

Многоуровневость, многоплановость современного высшего образования позволяет добиться высокой степени дифференциации в организации образовательного процесса. В современных университетах на разных уровнях образования проводятся активные изменения организационной структуры, содержания образования, форм организации учебной деятельности, методов обучения, поиска новых методик и образовательных технологий. Все это призвано сделать процесс обучения в университете более технологичным и при этом более точно реагирующим на перманентные изменения в обществе.

Одним из основных путей развития базовых трудовых функций у будущих педагогов является системно-модульная организация обучения в высшей школе. Системно-модульное построение образовательного процесса создает наиболее благоприятные условия для развития личностных и профессиональных компетенций у будущих педагогов путем более логичной, по сравнению с традиционной ситемой, структуризации учебных материалов, вариантивности и гибкости содержания образования.

В параграфе 1.1 было отмечено, что уровень профессионализма достигается субъектом педагогической деятельности поэтапно (этап адаптации к профессии – этап самоактуализации в профессии – этап свободного владения профессией). Результат становления профессионализма педагога характеризуют проявления педагогического мастерства. Исследователи, изучавшие проблематику подготовки педагога (С.И. Архангельский, Е.Н. Андриенко, Е.П. Белозерцев, И.А. Зязюн, Е.А. Климов, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, В.А. Попков, Н.С. Пряжников, С.Б. Серякова, В.А. Слостенин и др.) [14; 24; 126; 127; 128; 160; 162; 186; 187; 193; 206; 207; 250; 260; 262; 295; 296; 303;343], чаще всего определяют педагогическое профессиональное мастерство как комплекс личных качеств педагога, специальных навыков, умений, обладая которыми, педагог может эффективно управлять образовательной деятельностью и обеспечивать стабильно высокий уровень профессиональной подготовки. Одним из главных элементов педагогического мастерства принято считать профессиональную компетентность. По результатам анализа трактовок понятия «компетентность», обнаруживается широкая вариативность и неоднозначность понимания этого термина не только в профессиональной среде, но и в обыденных представлениях. Тем не менее, в контексте изучения проблем профессионализма в современной модели педагогического образования, вслед за исследователями А.Н. Щукиным, Э.Г. Азимовым [4], нам представляется возможным использовать термин «компетентность» для обозначения способности педагога к выполнению профессиональной деятельности на основе приобретенного комплекса профессиональных знаний, умений и навыков; опыта, наработанного в ходе обучения и практики, с помощью рефлексии своей профессиональной деятельности. Естественно, следует учитывать особенности индивидуальной характеристики педагога, степени его соответствия требованиям профессии.

Рассматривая историю изучения проблематики компетентности, нельзя не заметить, что исследователей с давних времен волновал вопрос о достижении человеком вершин в профессиональной деятельности. Мыслители древности искали причину этих достижений в божественной предопределенности, что привело в итоге к созданию множества умозрительных теорий, породив, таким образом, в данной области изучения множество мифов. Впоследствии, по мере развития научного знания, ученые стали смотреть на эти проблемы более прагматично. Это привело к отказу от предопределенности и мифотворчества в вопросах становления высокого профессионализма.

В XX веке ученые, опираясь на достижения дифференциальной психологии, психологии труда, психологии творчества стали обращаться к поискам других решений. Для этих целей была создана специальная отрасль научного знания – акмеология. Основная ее задача – рассматривать человека всесторонне, изучая и описывая наиболее продуктивные периоды его профессиональной жизни и деятельности. Применение такого рода новой научной методологии позволило достаточно близко подойти к знанию о природе становления высших уровней профессионализма и пониманию деятельности механизма творчества в профессии. Однако поиски и открытия в этой области продолжаются.

К настоящему времени сформировалось несколько методологических оснований понимания профессиональной компетентности. Среди них: изучение профессиональной компетентности с позиции общего интеллектуально-творческого потенциала личности и его производных (Т. Бен-Зев, Е.Л. Григоренко, Дж. Равен, Дж. Смит, Р. Стенберг, К.А. Эриксон, М. Феррари и др.); учет зависимости компетентности/некомпетентности от характера и эффективности протекания умственных процессов; понимание компетентности как информированности и др. [266; 314; 316; 367; 378].

Современная наука, рассматривая профессиональную компетентность с позиции интеллектуально-творческого потенциала личности и его

производных, считает, что в контексте личностной самореализации, значимым фактором выступает показатель интеллекта, определяемый по системе «IQ» (В.Н. Дружинин, К. Перкинс, Д.В. Ушаков и др.) [93; 94; 95;228; 333; 334; 335; 336]. Если общество желает получить в будущем высокого профессионала, у человека с раннего возраста надо развивать так называемый «абстрактный интеллект» (А. Дженсен, Р. Стернберг, М.А. Холодная и др.) [314; 315; 317; 347; 399; 413].

Психологи Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, Е.П. Торренс, Е.П. Щербланова, Н.П. Щербо и др. считали необходимым первоочередное выявление и развитие творческой одаренности (креативности) [200; 371;372; 416]. Представители педагогической науки, оспаривая эти представления, были склонны утверждать, что для выдающихся достижений в будущем изначально нужны и важны, в первую очередь, глубокие, разносторонние профессиональные знания. Именно их наличие и постоянный прирост следует рассматривать в качестве самых надежных, базовых гарантий становления профессиональной компетентности и, как следствие, выдающихся достижений в любой профессии. С точки зрения ряда исследователей (Р. Бар-Он, Л.И. Ларионова, Дж. Майер, А.И. Савенков, С.Ю. Степанов, П. Сэловей, В.С. Юркевич и др.) эти суждения могут считаться верными лишь частично [158; 281; 380; 391; 402; 403; 407; 409]. Отмечая высокую значимость для профессиональных достижений названных выше факторов, многие научные теории конца XX века вполне убедительно доказывают, что профессиональный успех и жизненная успешность индивида в целом определяются не только этим, значительную роль в этих процессах играют некогнитивные факторы (Д.В. Люсин, А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.). Разновидности практического интеллекта, такие как эмоциональный и социальный интеллект, а также социальная компетентность – важнейшие факторы в этом ряду [185; 268; 269; 334; 336].

К. Перкинс, в рамках теории «порога интеллекта», выделяет в каждой профессии «нижний» пороговый уровень развития интеллекта [228].

Дополняя его, В.Н. Дружинин, в рамках модели «интеллектуального диапазона», вводит понятие «верхнего» интеллектуального порога, утверждая, таким образом, что для определенных видов деятельности существует не только нижний, но верхний порог интеллектуального развития. В.Н. Дружинин в модели «интеллектуального диапазона» (рисунок 1), показывает зависимость продуктивности как меры пригодности индивида к той или иной сфере жизнедеятельности (в т.ч. профессиональной) от интеллекта, определяемого успешностью выполнения тестов интеллекта [92]. По сути, шкала продуктивности в модели В.Н. Дружинина, в частном случае, соответствует уровню педагогического мастерства, характеризующего профессионализм педагога.

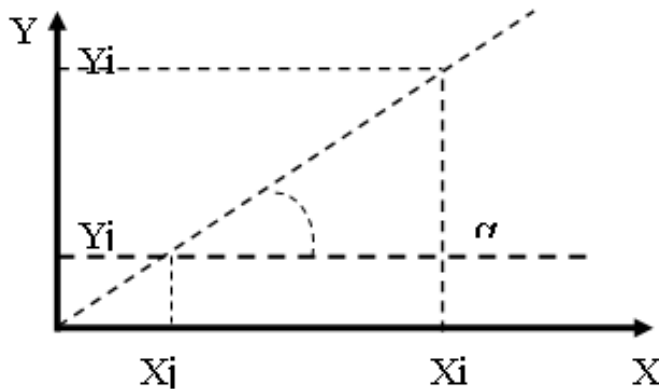


Рисунок 1. Модель интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина

X_i – индивидуальный интеллект; X_j – «интеллектуальный порог» деятельности; Y_i – предельная индивидуальная продуктивность; Y_j – требуемая минимальная продуктивность в деятельности; $\Delta Y_i X_j$ – диапазон продуктивности, α - определяется строгостью критерия оценки продуктивности (чем строже критерий, тем меньше успех α).

Особую значимость в становлении педагогического мастерства и успешности педагогической деятельности, как свидетельствуют исследования Н.А. Довгалевской, А.И. Донцова, Г.М. Дридзе, В.А. Якунина, имеет профессиональная направленность. Здесь также имеет место прямая зависимость между субъективной привлекательностью педагогической профессии и успешностью профессиональной педагогической деятельности [283; 385; 386].

Еще одна значимая диада параметров, связанных прямой зависимостью (по В.А. Якунину): адекватность самооценки – успешность профессиональной педагогической деятельности. Очень важно в деле профессионального развития педагога, как и любого профессионала, то, как он атрибутирует свои успехи и неудачи.

Результаты ряда проведенных психолого-педагогических исследований подтвердили также значимость следующих факторов успешности профессиональной педагогической деятельности (признаков педагогического мастерства), в контексте *становления* профессионализма педагога:

- повышенной чувствительности, эмоциональности, общительности;
- повышенной требовательности к окружающим и тактичного обращения с ними;
- преобладания второй сигнальной системы над первой;
- доминирования вербально-логического мышления;
- высокого самоконтроля и чувства долга;
- ориентации на групповые нормы и др.

Таким образом, в современных теориях профессиональной компетентности уже не так односторонне оценивается потенциал личности в профессии, как это делалось, например, в концепциях, признающих первенство в этих вопросах за интеллектом, креативностью и узкопрофессиональными характеристиками. Все чаще в теоретических и экспериментальных работах звучит мысль о необходимости расширения диапазона обсуждаемых и тестируемых частных компетенций. Исследователи непременно обнаруживают, что многие обучающиеся, протестированные по специальным методикам, оценивающим интеллект, креативность, уровень обученности и т.п., и не продемонстрировавшие высоких способностей, вполне могут приобретать важные профессиональные компетенции опытным путем (Р. Вагнер, В. Вильямс, Р. Стернберг и др.) [413; 414; 417; 418]. Это, в свою очередь, обеспечивает таким людям

определенные преимущества в жизни и даже может в дальнейшем привести к выдающимся достижениям в профессиональной области.

В контексте становления профессионализма педагога, принципиально сопоставление видовых характеристик компетентности, таких как «формальной» и «реальная» (А.И. Савенков) [281.] Термин «компетентность» («*competere*») латинского происхождения и переводится на русский как «...добиваюсь, соответствую, подхожу». Это понятие тесно связано с другой дефиницией – «компетенция» (от латинского «*competentia*» – принадлежность по праву). Его толкование в литературных источниках имеет два варианта:

а) «круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»;

б) «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом».

Компетентность как интегральная личностная характеристика объединяет в себе набор определенных компетенций. Так, комплекс компетенций, соответствующих указанному варианту а), составит «формальную компетентность», соответствующих указанному варианту б) – «реальную компетентность» (при этом следует понимать, что современная психологическая и педагогическая науки рассматривают реальную компетентность шире, чем просто оценку знаний и опыта в той или иной области).

Нельзя не заметить, что стандарты формальной компетентности, устанавливаемые обществом, очень существенно зависят от сферы деятельности. Так, например, в сферах политики, управления, художественного и научного творчества, а также в некоторых других проявляется большая лояльность к новичкам («формально некомпетентным»), не имеющим специальной подготовки, чем, например, в таких областях деятельности, как здравоохранение или юриспруденция. Общественные стереотипы сформировались таким образом потому, что

общество интуитивно понимает, что в ряде сфер деятельности не всегда разумно отдавать предпочтение специально обученным людям. В названных нами выше направлениях деятельности под компетентностью понимается приобретенный в течение жизни и работы профессиональный опыт. Примеров подобной практики много, и это косвенно свидетельствует о том, что в этих профессиональных областях общество выше оценивает опыт деятельности, приобретенный в течение жизни, по сравнению со специальным, профессиональным образованием. При этом следует признать, что эта закономерность не наблюдается в других областях, например, медицинской, военной, технической. В этих областях, как правило, признаются профессионалами только узкие специалисты.

Реальная компетентность зачастую оказывается не связанной прямой зависимостью с фактом получения специального образования. Например, многие известные талантливые философы, получившие ученые степени, высокие научные звания, престижные премии и награды за научные изыскания в области философии, в юности обучались не на философских факультетах университетов, а часто первоначально были обладателями дипломов по другим специальностям (физики, математики, лингвисты, биологи и т.д.). И, как обнаруживается по результатам, им это совсем не помешало стать весьма успешными или «реально компетентными» в выбранной позже сфере научной, профессиональной деятельности.

Описанный выше вариант компетентности мы, вслед за А.И. Савенковым, считаем возможным называть «латеральной компетентностью», этот вариант компетентности выступает подвидом реальной компетентности.

Для объяснения подобного явления еще философы Древней Греции предложили понятие «поризм» и утверждали, что рожденная идея вполне может и не быть связана напрямую с решаемой человеком-творцом проблемой. Сложная творческая задача часто разрешается не столько в результате постановки проблемы «в лоб», сколько в результате отвлеченных и иногда достаточно далеко отстоящих размышлений (Я.А. Пономарев) [249].

Подобные проявления профессиональной деятельности активно исследуются и обсуждаются в современной психологии и педагогике в рамках изучения латерального мышления. По мнению ряда современных специалистов в области психологии креативности и творчества (Э.де Боно, К.Й. Клюге и др.), именно латеральное мышление выступает в качестве наиболее эффективного способа решения творческих задач [128; 376].

Немецкий ученый К.Й. Клюге, изучавший особенности мыслительной деятельности интеллектуально одаренных детей, отмечает: «Латеральное мышление – это возможность мыслить по-другому, а именно преимущественно не линейно» [128]. Другой исследователь Дж. Джойс утверждал, что «латеральное мышление – это ворота к истинным открытиям» [376]. Способность «мыслить не в лоб, а около», обусловленная уровнем подготовки того или иного специалиста, в значительной мере способствовала высоким творческим достижениям многих выдающихся людей, в разные периоды времени и в различных сферах деятельности (А.И. Савенков).

В рамках нашего исследования интерес представляет латеральная компетенция, ценность которой иллюстрирует противоречивый пример: получение второго высшего образования. С одной стороны, внешние и внутренние условия получения второго высшего образования не столь благоприятны для обучающихся, как при получении ими первого, базового. Второе высшее образование получает уже сформировавшийся, взрослый человек, который объективно не столь открыт новому опыту и, кроме того, такой студент объективно не может уделять столько сил и времени обучению, сколько ему способен уделить вчерашний школьник. С другой стороны, администраторы и работодатели при приеме на работу часто отдают предпочтение именно получившим второе высшее образование.

Так, например, кинокритики неоднократно отмечали как неоспоримый и непреложный факт, что самыми интересными, значимыми и талантливыми кинорежиссерами обычно становились те, кто получал профессию режиссера как вторую специальность, а до этого имел высшее образование и опыт

работы в какой-то другой сфере (инженер, врач, учитель и т.п.). Администрация школ, подобным же образом, гораздо выше ценит, например, педагогов-психологов, имевших до получения диплома по данной специальности, квалификацию учителя. В мировой практике управления нередко доверяют высшие посты управления «непрофессионалам».

Представленные примеры доказывают, что общество и работодатель ценит в профессионале разностороннюю подготовку и, как следствие, способность широкого взгляда на мир, которая, как правило, не коррелирует с какой-либо узкой специальностью. Ценность специалистов, имеющих хорошее профессиональное образование, бесспорна, но, как это ни парадоксально, приходится признать, что во многих ситуациях они оказываются менее реально компетентными, по сравнению с пришедшими в их сферу деятельности «новичками». Взгляд субъектов профессиональной деятельности на проблемы часто бывает ограничен из-за скованности профессиональными стереотипами, от которых весьма трудно отказаться.

Современное педагогическое образование уровня магистратуры позволяет привлекать к обучению педагогической деятельности бакалавров иных направлений подготовки или осуществлять обучение по разным профилям. Таким образом создаются условия формирования столь ценной для педагога-профессионала латеральной компетентности.

Проблема разграничения формальной и реальной компетентности получила разрешение в исследованиях психологии труда Дж. Андерсона, который проводил экспериментальный и теоретический анализ предметной и смысловой памяти в рамках свободного воспоминания и ввел понятия «декларативное» и «процедурное» знание. Исследователь обобщил экспериментальные данные, полученные на основе изучения школьниками геометрии, и сформулировал вывод, что само по себе знание теоремы еще не дает возможности ее эффективного применения. Для того, чтобы это знание заработало, нужен особый тип научения – «научение через действие» [13]. Эта закономерность давно была известна и интуитивно использовалась

педагогами-практиками. Однако ее научное осмысление и терминологическое оформление зафиксировано в трудах Дж. Андерсона. Ученым доказано, что компетентность подразумевает не только наличие достаточных знаний, но и способность их применения в практике своей деятельности, что чрезвычайно востребовано, ввиду многообразия вариантов практического использования знаний, обуславливающего возможности реализации творческого подхода к их актуализации.

Дж. Бродбент и Дж. Берри ввели в научный обиход понятия «имплицитного», т.е. практического, знания и «эксплицитного», то есть такого знания, которое можно выразить вербально [394]. Нередко исследователи обнаруживают между «эксплицитным» и «имплицитным» знаниями обратную корреляцию. Если у испытуемого работает один вид знания, то блокируется другой. Схожие закономерности были выявлены российским ученым Я.А. Пономаревым в его исследованиях по проявлению интуиции в процессе творчества [249].

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.

В последнее время распространена приверженность представителей научно-педагогического сообщества теориям компетентности, акцентирующим внимание на характере течения умственных процессов. Такие теории подразумевают разделение субъектов профессиональной деятельности по уровню их профессионализма на основе применяемых ими способов решения профессиональных проблем/задач.

Так, Р. Стернберг считает отличающим профессионала от непрофессионала, проявление им в деятельности стадий решения проблемы: «планирования, отслеживания, оценки решения, принятия решения».

Обоснованно утверждение ученого, что профессионалы не только иначе воспринимают информацию, но и отличаются характером, способом выполнения конкретных действий, по сравнению с субъектами, не достигшими уровня профессионализма. Р. Стернберг показал, что профессионалы, по сравнению с новичками, способны к более глубокому мониторингу и «просчитыванию» деятельности: они разрабатывают более сложные стратегии решения проблем [314; 316]. Доказано, что планирование профессионала, как правило, имеет глобальный, стратегический характер. Разумеется, это требует больших временных и интеллектуальных затрат. В отличие от профессионалов, новички довольно быстро и легко принимают за решение проблемы. Но такая мнимая «легкость» часто приводит к тому, что на стадии поиска путей и в самом процессе решения им часто приходится переделывать всю работу или начинать попытки заново. Таким образом, становится очевидно, что некоторое преимущество новичков на начальной стадии, как правило, утрачивается за счет того, что профессионалы меньше времени тратят на тактическое, локальное планирование, необходимое для поэтапного решения проблемы.

В процессе решения проблемы профессионалы действуют алгоритмично: сначала анализируют условия задачи, затем переходят к решению, четко формулируя для себя суть проблемного вопроса. Считается, что профессионала отличает способность видеть перспективу, футурологическая направленность мышления, благодаря чему он находит решение, адекватно и исчерпывающе оценивая не только сущность, но и масштаб проблемы. Новичков же, по Р. Стернбергу, следует характеризовать как стремящихся начать с известного или подразумеваемого решения, а затем двигаться в обратном направлении.

Однако нельзя не замечать и другой известный факт: объективная неспособность новичков к стратегическому планированию в ряде случаев, вопреки ожиданиям, приводит к положительным эффектам. Нередко так бывает при решении сложных, проблемных ситуаций. Новички, как уже

отмечалось, быстро и легко берутся за решение проблемы. Эта их поведенческая особенность иногда приводит к неожиданному, оригинальному решению. Профессионалы же часто отказываются даже от размышлений о таких решениях, считая их принципиально невозможными. Данная особенность, присущая профессионалам, в психологии мышления описывается как «барьер прошлого опыта» (К. Дункер, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Л. Секей и др.) [96; 200; 249; 264; 293]. Это явление специально изучалось в экспериментальных работах, рассматривающих зависимость способности решать новые задачи от объема прошлого опыта (К. Дункер, Н. Майер, Л. Секей и др.).

В контексте проводимого нами исследования пары терминов «компетентный – некомпетентный» и «профессионал – новичок» не следует рассматривать как синонимичные. Как уже отмечено выше, научные исследования и, особенно практика, часто свидетельствуют о том, что новички («формально некомпетентные») в ряде ситуаций демонстрируют более высокую продуктивность по сравнению с профессионалами («формально компетентными») в решении профессиональных проблем (задач), что позволяет считать их, в ряде случаев, более реально компетентными.

Таким образом, на основе теории компетентности, базирующейся на характере протекания умственных процессов, главное различие между профессионалами и новичками состоит в расхождении их способности видеть проблемы. Поставленная проблема может быть психологически полностью равной для этих групп, но профессионал способен разглядеть в ней проявление общего принципа, новичок же сумеет увидеть лишь случайную зависимость.

Несколько иначе подходят к обозначенной проблеме сторонники теорий, рассматривающих компетентность как информированность, т.е. специальные знания. В этих теориях обычно подчеркивается роль

накопленной информации в долгосрочной памяти, как своеобразного ключа к пониманию компетентности (А. Де Грот, В. Чейз и Н.А. Саймон и др.) [411].

Это вполне согласуется с выводами, полученными в результате исследований ряда ученых, проводивших свои изыскания на материале профессий, связанных с областями естественных наук и математики (Дж. Брунер, Дж. Грин и др.), утверждавших, что системы структурирования знаний у профессионалов и новичков принципиально отличаются. Профессионалов отличает инструментальный характер знаний, сосредоточенность на базовых понятиях, соотнесенных с ведущими операциональными принципами. У новичков такого рода представления, как правило, отсутствуют, что вполне объяснимо, так как они не формируются путем прямого сообщения. Существуют попытки интеграции вышеобозначенных подходов. Так, Дж. Равен в своей концепции профессиональной компетентности обозначает две составляющие:

- 1) достижение, сотрудничество, влияние как значимые аспекты поведения;
- 2) когнитивные, аффективные, волевые компоненты эффективного поведения [266].

С учетом подходов к выделению составных элементов компетентности, Дж. Равен определил профессиональные компетенции, которые необходимы педагогу-профессионалу (их актуальность не утрачена и сегодня): готовность и способность обучаться самостоятельно; умение искать и использовать обратную связь; адаптивность, отсутствие чувства беспомощности; самостоятельность мышления, оригинальность; готовность решать сложные вопросы; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения.

Для настоящего исследования принципиальное значение имеют факторы формирования компетентности, определяющие развитие профессионализма педагога. Совокупность факторов формирования компетентности может быть соотнесена с принадлежностью к одной из трех

«глобальных» групп факторов: генотипических, средовых, деятельностных. При этом характер и степень влияния факторов могут оцениваться с позиций разных подходов: революционного, эволюционного, стохастического. Этот аспект проблематики компетентности хорошо представлен в исследованиях механизмов одаренности и творчества (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.И. Савенков и др.) [31; 93; 280].

Однако несмотря на то, что особое значение проблемы формирования компетентности приобрели в отечественной психолого-педагогической науке на рубеже XX-XXI веков, рассматриваемые теории активно развивались в рамках дидактических научных изысканий советского периода. Наиболее полное отражение они нашли в концептуальных построениях содержания образования, действующих в нашей стране со второй половины XX века. Эта издавна применяемая в российской педагогике модель содержания образования разработана в отечественной дидактике еще в советское время И.Я. Лернером. Долгое время в профессиональной среде было принято считать, что обязательными элементами содержания образования должны выступать: добытые обществом знания о природе, социуме, мышлении, технике и способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой, поисковой деятельности; опыт отношения к миру, друг к другу (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин).

Представленная теоретическая модель содержания образования, по сути, является принятой для отечественной массовой школы. И.Я. Лернер признавал включенные в нее элементы «гарантами не только воспроизведения, но и дальнейшего поступательного развития культуры». Аналитический взгляд на модель убеждает в ее соответствии современным установкам на развитие компетентности обучающегося. *Развитие профессионализма педагога* (прежде всего, в компетентностном и культурологическом аспектах) подразумевает овладение им каждого из указанных элементов модели.

Говоря о ведущей роли получения знаний обучающимся, И.Я. Лернер замечал: «Можно знать, но не уметь применять то, что знаешь, на практике». В советской дидактике оформляется триада «знания – умения – навыки» («ЗУН») как признанная наиболее оптимальным целевым ориентиром функционирования процесса обучения. При этом делался важный акцент на том, что сформированные «знания – умения – навыки» должны представлять собой действенный инструмент творческого освоения мира.

Компетентность сущностно подразумевает «обогащение» триады «ЗУН» выраженной практической направленностью, определяющее влияние вектора прагматизма. Кроме того, И.Я. Лернер добавляет к триады «ЗУН» еще один компонент – «систему эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности». Компетентностная «грань» развития профессионализма педагога непременно включает этот компонент [170].

Отталкиваясь от научно-дидактических разработок И.Я. Лернера, а также учитывая результаты исследования других авторов (в частности, А. де Грота, Дж Равена, С.Б. Серяковой, Р. Стернберга и др.), о чьих концепциях компетентности упоминалось выше, можно говорить о модели профессиональной компетентности педагога, которая способна эффективно работать в сфере высшего образования на этапе магистерской подготовки. Она может быть обозначена как «интегративная модель профессиональной компетентности педагога» и должна в себя включать:

1. Знания и их организацию (в первую очередь, имеется в виду то, что Д. Бери и Дж. Бродбент называли знанием «эксплицитным», а Дж. Андерсон определял как «декларативное знание»).

2. Умения и навыки их использования («процедурное знание», по Дж. Андерсону; «умения и навыки применения знаний», в соответствии с традициями отечественной педагогики).

3. Интеллектуально-творческий потенциал личности.

4. Систему эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности (этот элемент модели близок по содержанию к тому, что

подразумевают под компетентностью Р. Стернберг и его единомышленники, утверждающие, что компетентность есть вариант «практического интеллекта»; соответствует выделенному И.Я. Лернером компоненту, содержательно раскрываемому как «способность применять знания, умения и навыки творчески; ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру».

В специальной научной литературе по педагогической психологии и психологии труда (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Дж. Равен и др.) представлены различные классификации видов профессиональной компетенции [35; 81; 117; 151; 260; 266].

Результаты сопоставительного анализа различных систем и взглядов позволяют нам описать профессиональную компетентность педагога в обобщенном виде, при этом, отдельно принимая во внимание точку зрения А.К. Марковой, которая выделяет следующие виды компетентности: специальную (высокий уровень собственно педагогической деятельности, эффективное планирование профессионального совершенствования), социальную (владение приемами профессионального общения, направленность на открытое профессиональное взаимодействие с коллегами, ответственности за образовательные результаты), личностную (готовность и способность использовать действенные средства противостояния нежелательной профессиональной дезориентации, творческая самореализация личности), индивидуальную (развитие своей индивидуальности в рамках профессии; способность и готовность организовать свой труд рационально, т.е. без излишней затраты времени и сил, приводящей к перегрузкам; умение противостоять синдрому «профессионального выгорания»).

Исследование проблемы профессионализма педагога с позиции компетентностного подхода приводит к необходимости уточнения и расширения классификации, предложенной А.К. Марковой. Важной

составляющей профессиональной деятельности педагога является обозначенная А.А. Деркачом профессионально-правовая компетентность, подразумевающая готовность и способность в сфере законодательства о труде и нормативных актах, распорядительных документах, методических материалах в области образования и пр. В социальной компетентности А.А. Деркач выделяет перцептивную и коммуникативную составляющие. Социально-перцептивная компетентность предполагает владение системой знаний о типах личности, детерминантах поведения и отношений, восприятию и пониманию человека человеком. Коммуникативная компетентность – владение содержанием различных форм межличностного общения, методов психологических воздействий, особенностей их применения [81]. Обращаясь к исследованиям, проведенным Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, мы считаем важным обратить внимание на описание психологической компетентности педагога. По мнению этих авторов, выделенная компетентность представляет «систему знаний, умений и навыков, которые обеспечивают педагогу подготовленность в области психологии, формируют и развивают профессиональное самосознание и самоуправление собственными психическими состояниями» [151, с. 13]. Структуру психологической компетентности образуют несколько взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивная, социально-психологическая, аутопсихологическая, психологопедагогическая и коммуникативная компетентности.

А.А. Бодалев выделяет: компетентность в профессиональной деятельности, компетентность в профессиональном общении и компетентность в реализации личности профессионала. В профессиональном общении, по справедливому утверждению А.А. Бодалева, можно выделить следующие виды компетенций: коммуникативную, социально-перцептивную, дифференциально-психологическую, диагностическую, этическую, эмпатийную, межкультурную, конфликтную и др. Компетентность в развитии

личности профессионала предполагает психологическую, индивидуальную (аутопсихологическую), культурную и рефлексивную составляющие [35].

Для полноценного обобщения различных позиций, позволяющих представить профессиональную компетентность в качестве содержательного базиса профессионализма педагога важна классификация компетентностей И.А. Зимней, которая выделяет: компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как к субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к профессиональной деятельности человека [117]. Указанные виды компетентности характеризуют педагога-профессионала как зрелого человека в разнообразных сферах: становления личности, индивидуальности, а также в профессиональной деятельности и профессиональном общении.

Выводы

1. Профессиональная компетентность педагога определяет уровень его педагогического мастерства и представляет собой содержательный базис его профессионализма.

2. 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», 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.

3. Компетентность как интегральная личностная характеристика предполагает владение набором определенных компетенций. Необходимо расширение диапазона обсуждаемых и тестируемых частных компетенций педагога.

4. Выступая содержательным базисом профессионализма педагога, профессиональная компетентность не тождественна профессионализму: пары терминов «компетентный – некомпетентный» и «профессионал – новичок» не синонимичны.

5. Для полноценного обобщения различных позиций, представляющих специфику профессиональной компетентности педагога, важна классификация компетентностей по разным признакам, включающая: формальную, реальную, латеральную компетентности; специальную, социальную, личностную, индивидуальную компетентности; компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как к субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к профессиональной деятельности человека.

1.3 Интеграция персонологического и профессиографического подходов как основа построения универсальной теоретической модели профессионализма

Результаты анализа научной литературы (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, А.А. Деркач, М.М. Кашапов, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Н. Мясищев, Дж. Равен, С.Б. Серякова, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.), изложенные в предыдущих параграфах, в контексте изучения значимых вопросов развития профессионализма педагога, диктуют необходимость интеграции двух принципиально различающихся методологических подходов: профессиографического и персонологического [10; 81; 121; 122; 125; 127; 151; 162; 187; 193; 204; 206; 211; 266; 295; 304; 383; 384].

Представленное в параграфе 1.2 понимание сущности профессиональной компетентности как содержательного базиса профессионализма педагога базируется на персонологическом подходе. Основоположник персонологического подхода Г. Мюррей и его сторонники (С. Мадди, В.А. Петровский, А.Я. Семке и др.) в проблемном поле персонологии интегрируют научные аспекты философии, педагогики, психологии, социологии и др. наук [230; 231; 232; 233; 400; 406]. Рассматривая в качестве предмета исследования «личность, индивидуума в единстве его отношений с собой, с миром, с Другими, с жизнью», в качестве основополагающей триады ученые рассматривают «Теорию (фундаментальную психологию личности) – Герменевтику (культурную психологию личности) – Практику (практическую психологию личности)» [232, с.23].

Персонологический подход к изучению развития профессионализма объясняет наличие в классификациях компетенций личностных новообразований педагога в виде когнитивных, регулятивных,

эмоциональных структур (1.2). Он определяет построение модели профессиональной подготовки педагога в направлении «от личности к профессии» и подразумевает селекцию базовых профессионально важных свойств и качеств, регулируемую научно-психологическими принципами рассмотрения личности. Персонологический подход предлагает рассматривать проблему профессионализма в более широком контексте, как развитие не только специальных способностей, но, в первую очередь, – как личности профессионала (Л.М. Митина и др.).

Напротив, профессиографический подход строится на разработанной в советский период в нашей стране теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.), что, соответственно, ориентирует его последователей на деятельностьную основу развития профессиональных способностей педагога, описанных в психограмме (Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, А.И. Щербаков и др.) [68; 117; 147; 374; 375].

В процессе разработки теоретической модели развития профессионализма педагога в образовательном процессе магистратуры востребовано максимальное использование лучших достижений каждого из обозначенных методологических подходов.

Е.В. Маслов (в исследованиях по управлению персоналом) включает в структуру профессиограммы описание:

- содержания работы по определенной профессии;
- требований к носителю определенной профессии [199].

В психологии труда профессиограмма трактуется как «комплекс научно обоснованных норм и требований профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности профессионала, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого работника» (Е.А. Климов, К.К. Платонов и др.) [126; 127; 235; 236].

В качестве ключевых векторов, определяющих структуру профессиограммы, выступают не только научно-обоснованные идеи исследователей в области профессионализма и развития компетенций педагога. В условиях перманентных изменений в образовании и при увеличении доли общественного внимания к проектированию и реализации образовательного процесса, значимыми для эталонной модели педагога становятся профессиональные стандарты, стандарты высшего образования и изменившаяся парадигма общественной жизни, предполагающая овладение обучающимися не самими знаниями, а способами их добывания и методами употребления.

На современном этапе социально-экономического развития институт образования превращается в механизм развития другого социального института – культуры, а также выступает источником способов разрешения сложных ситуаций, возникающих в профессиональной сфере. Система образования XXI века нуждается в новом поколении педагогов-профессионалов. Их отличительными чертами становится готовность к: организации образовательного процесса с использованием инновационных технологий; непрерывному профессиональному совершенствованию; к творческому саморазвитию; к обеспечению широкоформатного проявления социальной активности обучающихся. В связи с этим актуализируется перестройка системы высшего педагогического образования, связанная с переходом от предметно-методической подготовки к общекультурному и профессиональному развитию личности педагога. Это возможно лишь при условии смещения акцентов с необходимости формирования утилитарных знаний, умений и навыков на овладение культурой и методологией педагогической деятельности. Н.А. Асташова, рассматривая особенности подготовки будущего учителя в контексте инновационных процессов в педагогическом образовании, обращает внимание на «необходимость включения будущего учителя в непрерывную педагогическую практику, работу студентов в условиях школьных реалий, которая позволила бы

будущим педагогам самоопределиться в пространстве изменений и характере участия в этих изменениях; включиться в исследовательскую деятельность в образовании» [16, с. 7].

Смена социально-экономической и образовательной парадигм активизировала изменения нормативной базы, определяющей требования высшего образования к выпускникам направлений обучения: «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование», что привело к овышению требований работодателей к современному педагогу-профессионалу.

В современных ФГОС высшего образования уровня магистратуры и в профессиональном стандарте педагога находят свое отражение общий подход к характеристике педагогической деятельности, в целом, и частный, касающийся локальных аспектов проявления специфики профессиональной педагогической деятельности [257]. При этом важно заметить, что общий и частный подходы во многом повторяют изложенные ранее идеи ученых в области развития профессионализма в педагогической деятельности (относительно структуры, предмета, видов и функций деятельности, ее продуктивности и эффективности) и становления профессиональных компетенций (компетентностной модели). Следовательно, содержание эталонной характеристики деятельности педагога-профессионала, то есть профессиограммы, должно интегрировать требования нормативных документов, общественные требования, требования работодателя и научных теорий.

Упорядочивание интегративного содержания профессиограммы как документа, содержащего требования к педагогу-профессионалу, выявляет в ней ряд «структурных компонентов:

1) предназначение, «миссию» профессии и ее роль в обществе, направленность на человека;

2) распространенность профессии с указанием типичных для нее организаций;

- 3) предмет труда в профессии;
- 4) профессиональные знания;
- 5) деятельности, действия, приемы, умения, способы работы, технологии, техники, применяемые в данной профессии;
- 6) средства труда;
- 7) условия труда;
- 8) организацию и кооперацию труда;
- 9) продукт труда;
- 10) возможные уровни профессионализма и квалификационные разряды в данной профессии, категории и их оплата;
- 11) права представителя данной профессии;
- 12) обязанности представителя данной профессии;
- 13) позитивное влияние данной профессии на человека;
- 14) негативные стороны профессии» [194].

Интегративный характер профессиограммы проявляется в объединении всех сторон профессии педагога (нормативно-правовой, личностно-мотивационной, операциональной).

В отличие от общей профессиограммы, психограмма предоставляет возможность системно представить совокупность профессионально значимых психологических качеств индивида, обуславливающих успешность профессиональной деятельности, непрерывность профессионального совершенствования, эффективность трудовых коммуникаций, превенцию профессиональных деформаций.

А.К. Маркова включает в психограмму комплекс характеристик мотивационной и операциональной сфер. К характеристикам мотивационной, волевой, эмоциональной сферы относятся:

- «мотивы, цели, задачи, потребности, интересы, отношения, ценностные ориентации, психологические позиции;
- профессиональные притязания, профессиональная самооценка, самоосознание себя как профессионала;

- эмоции, психические состояния, эмоциональный облик;
- удовлетворенность трудом, его процессом и результатом».

К характеристикам операциональной сферы относятся:

- психологические знания о трудовой деятельности в профессии;
- психологические действия, способы, приемы, умения, техники, психотехнологии;
- профессиональные способности, профессиональная обучаемость, открытость к профессиональному росту;
- профессиональное мышление;
- профессиональное саморазвитие, умение проектировать и реализовать планы своего профессионального роста;
- психологические противопоказания;
- качества, отсутствие которых может быть компенсировано;
- линии профессионального роста и распада профессиональной деятельности и личности специалиста, пути их реабилитации» [194, с.25]

Л.Ф. Спирин, на основании структуры психограммы по А.К. Марковой, разработал общепедагогическую психограмму, включив в нее следующие компоненты: профессиональные потребности, мотивы участия в педагогической работе, основные виды деятельности, свойства личности, выражающие гражданскую и профессионально-педагогическую направленность; интеллектуальные, нравственные, волевые, эмоциональные черты характера; общепедагогические навыки и умения [312; 313].

Не следует считать психограмму жесткой стандартной структурой. Это гибкая ориентировочная схема развития личности педагога-профессионала. По мере эволюции педагогической деятельности меняется обобщенная модель психограммы. Например, Г.М. Андреева в модель обобщенной психограммы личности педагога XXI века закладывает творческие саморазвивающиеся составляющие: решение более сложных и постоянно усложняющихся проблем повышения качества образования; методологическую культуру, творческие и исследовательские способности;

высокий уровень интеллигентности, сформированности гуманных качеств; способность к интеграции научных знаний и практических умений в области философии, психологии, медицины, кибернетики, этики, религиоведения, экономики, права и др.; овладение прогрессивными образовательными технологиями [14].

Динамичность вариантов теоретических моделей психogramm педагога-профессионала подтверждают результаты анализа научных трудов ученых советского, постсоветского и российского периодов: Ф.Н. Гоноболина, И.А. Зимней, М.М. Кашапова, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова, Н.Е. Мажара, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, В.А. Слостенина и др. [68; 117; 121; 148; 167; 187; 188; 195; 209; 304].

В советское время учеными многократно предпринимались попытки создать перечень эталонных свойств и качеств личности, характеризующих профессионализм педагога. Так, Н.Д. Левитов обозначает слагаемые педагогических способностей: способность к передаче детям знаний в краткой интересной форме; способность понимать обучающихся; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость; организаторские способности.

Детальный анализ приведенных и охарактеризованных выше структурных компонентов профессиограммы и психogramm приводит к осознанию противоречия, заключающегося не столько в недостаточности отражения в них специфики профессиональной педагогической деятельности, сколько в их универсальности.

Попытку разрешения указанного противоречия предпринимает Ф.Н. Гоноболин. К значимым личностным характеристикам педагога-профессионала он относит: «чувство нового, способность преодолевать свою инертность; стремление и способность к изучению жизни, производства и труда; изобретательность; энтузиазм в труде; способность доводить до сознания детей цели обучения; умение включать детей в строительство новой жизни; практические навыки в работе; способность к строгому самоанализу;

смелость; гибкость; активность, педагогическое, волевое влияние на детей; способность связывать преподавание с жизнью; наблюдательность; хорошую общую ориентировку в окружающей жизни; некоторые особенности психических процессов [68]. Педагогические способности, востребованные в реалиях образовательного процесса, были классифицированы автором по принадлежности к группам: дидактических; рефлексивно-гностических; коммуникативных способностей. Ф.Н. Гоноболин уделяет особое внимание необходимости находить верный подход к обучающимся, быть чувствительным к их индивидуальным проявлениям, эффективно выстраивать коммуникации, проявлять эмпатийность, разделяя их радости и неудачи. По сути, автором делается акцент на психологической составляющей профессиональной компетентности педагога-профессионала.

Классификация педагогических способностей, предложенная В.А. Крутецким, шире и включает следующие способности: дидактические; академические; перцептивные; речевые; организаторские; авторитарные; коммуникативные; педагогическое воображение; способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности [147].

Н.В. Кузьмина и ее последователи, соотнося педагогические способности с компонентами педагогической системы (которая, в данном контексте, выступает базовым понятием и объединяет: цели, учебную информацию, средства коммуникации, обучающихся и педагогов), трактуют их как «проявления особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности» [151]. Педагогическая система состоит из функциональных элементов индивидуальной педагогической деятельности: исследовательского, проектировочного, конструктивного, коммуникативного, организаторского. В соответствии с перечисленными функциональными элементами, выделяется пять групп педагогических способностей [149].

Теорию педагогических способностей Н.В. Кузьминой отличает определенная структуризация упомянутой чувствительности, взаимосвязь понятий «общие педагогические способности» – «специальные педагогические способности» – «другие специальные способности», обозначение уровней проявления педагогических способностей [152].

С.Л. Рубинштейн вводит понятие «ансамбль способностей», которое активно используют в своих научно-педагогических изысканиях другие авторы, подчеркивая его динамический характер. Такая динамичность проявляется в «полифункциональности» некоторых педагогических способностей: в зависимости от педагогических ситуаций и частных задач педагогической деятельности, они могут играть, как ведущую, так и второстепенную роли [276; 277].

Таким образом, при безусловной важности и востребованности подобных классификаций, можно отметить их открытость дополнения и корректировкам, в т.ч. обусловленным влияниями различных современных тенденциям развития образовательного процесса.

Важно понимать и учитывать несводимость профессиональной педагогической деятельности исключительно к деятельности учителя, непосредственно взаимодействующего с детьми. Современные рамки педагогической профессии (а также возрастной диапазон контингента обучающихся) гораздо шире. При этом к числу педагогических работников, кроме учителей, с полным правом относятся: социальные педагоги, педагоги-психологи, вожатые и др. Принципиальным является вопрос соотношения уровня развития педагогических способностей учителя с глубиной владения им преподаваемым предметом. Логичным видится вариант (безусловно, достаточно распространенный), когда знающий свой предмет учитель и преподает его на должном уровне. Но говорить о прямой корреляции этих двух моментов не приходится. Так, имеют место также, как случай, когда обладающий достаточно развитыми специальными педагогическими способностями учитель презентует материал предмета поверхностно (т.к. сам

не сведуц в некоторых его аспектах), так и случай, когда безусловно высокий уровень владения предметом вовсе не означает высокое качество его преподавания.

Логичным следствием открытости перечня значимых педагогических способностей, составляющих основу психогаммы педагога, является поиск альтернатив понятию «способность». Многие исследователи (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.В. Митина, Дж. Равен, С.Б. Серякова и др.), в качестве подобной альтернативы, признают понятие «компетенция». Особого внимания, в этой связи, заслуживает проблема представления в психогамме профессиональной компетентности педагога [150; 206; 266; 295; 296; 297; 298].

Результаты анализа научной литературы, изложенные в предыдущем параграфе, при составлении модели психогаммы педагога позволяют проследить переход ученых с «языка способностей» на «язык компетенций». В современной литературе характеристики педагогических способностей находят отражение в различных видах компетентности педагога: специально-педагогической, методической, социально-психологической, дифференциально-психологической, аутопсихологической и др. А.К. Маркова считает профессионально компетентным «труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [192]. Тем самым определение А.К. Марковой полностью соответствует традициям отечественной научно-психологической школы, рассматривающей в качестве базовых психологических категорий «деятельность», «общение», «личность» (рисунок 2).



Рисунок 2. Модель педагогического труда А.К. Марковой

Представляется необходимым, на основе обобщения имеющегося опыта, обозначить эталонные параметры для оценки академическим и профессиональным сообществом, общественностью эффективности педагогической деятельности. В поиске решения этой проблемы актуализируется еще одно понятие – «педагогическая пригодность», подразумевающее оптимальность соотношения личности и профессии. Совокупность параметров педагогической пригодности могла бы стать инструментом профессионального отбора педагогов (С.М. Богословский, В.Г. Лоос, И.П. Титова, В.В. Чебышева и др.), что, однако, не находит своего практического воплощения [33; 116; 324; 349].

В контексте изучения возможностей применения для исследования профессионализма педагога профессиографического подхода «заявляет о себе» также подход эргологический (А.А. Деркач, Г.А. Засобина, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.), концентрирующий внимание на специфических условиях педагогической деятельности [81; 113; 127; 151; 156; 373; 387]. Так, Е.А. Климов, в соответствии с выделением ведущего объекта труда, дифференцируя виды профессиональной деятельности на биономические, технономические, социономические, сигнономические, артномические, относит педагогическую профессию к социономическим видам [127, с.60].

А.И. Щербаков обозначает две группы функций педагогической деятельности: общетрудовые и педагогические. К общетрудовым отнесены конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская; к педагогическим – информационная, мобилизационная, развивающая и ориентационная [304, с 29; 373].

Разнообразие подходов к описанию эталона педагогической деятельности, критериев оценки личности профессионала, вариативности содержания деятельности и др. усложняют процесс моделирования профиограммы. Вероятно, следует признать целесообразным разработку профиограмм, обусловленную конкретными целями ее заказчиков (образовательных организаций профессионального и высшего образования, работодателей, государства, общественности и др.), что может способствовать как более выраженной конкретизации ее содержания, так и отражению динамики профессионального развития субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, эталон деятельности педагога-профессионала может быть описан по-разному. В рамках нашего исследования предметом моделирования становится образовательно ориентированная профиограмма педагога-профессионала. В основу данного вида профиографирования В.В. Бажутин, З.З. Кирикова, Н.В. Крохина заложили идею субъектности профессии. Их вариант профиограммы представлен в блочно-модульном формате, что обеспечивает реализацию принципов гибкости, вариативности, технологичности и многоаспектности ее использования [217]. Блочно-модульная структура позволяет насытить профиограмму необходимыми модулями профессиональной и социальной компетентности.

Профиограмма, согласно обозначенным установкам, в варианте, изложенном Э.Ф. Зеером, включает блоки: паспорт профессии; основной объект профессии; ключевые ценности профессии; предметно-

профессиональная компетентность; социально-профессиональная компетентность; специальные психофизиологические требования [115, с.46].

А.К. Маркова включает в профессиограмму трудограмму и психограмму. В предложенных модулях в трудограмме, вслед за А.К. Марковой, целесообразно отражать условия труда, права и обязанности представителя данной профессиональной группы, позитивное и негативное влияние данной профессии на человека. Психограмма же включает психологические качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, общения для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде.

Каждый блок состоит из модулей, модуль – из модульных элементов, а последние – из модульных единиц. Модульные составляющие профессиограммы являются относительно самостоятельными организационно-содержательными единицами, соответствующими определенным компонентам профессиональной деятельности. Профессиограмма имеет многофункциональное назначение и предназначена для научно обоснованного отбора содержания образования, разработки системы входного и итогового контроля качества подготовки выпускника и механизмов диагностики профессиональной успешности педагога.

В рамках настоящего исследования предполагается обобщить подходы ученых к структуре и содержанию профессиограммы педагога и представить профессиографическое описание педагога-профессионала на примере учителя начальных классов (в части блока психограммы). Составление модели профессионализма педагога обнаруживает необходимость обращения к профессиографическому подходу (принципу построения), т.к. именно этот подход, в отличие от персонологического, определяет построение модели профессиональной подготовки по пути не «от личности к профессии», а «от профессии к личности».

Профессиографический подход позволяет учитывать психолого-педагогические теории становления профессионализма (проанализированные

в предыдущих параграфах), запрос современного общества на профессионализм педагога и особенности современной парадигмы педагогического образования.

Таким образом, результаты анализа современной научной литературы по проблемам составления профессиограммы педагога-профессионала позволяют составить профессиограмму, на примере учителя начальных классов, с учетом следующих положений.

- по цели составления профессиограмма является образовательно ориентированной, призвана определить объективные требования профессии к личности будущего педагога-профессионала и, в связи с этим представляется к описанию в части психограммы.

- содержание эталонной характеристики деятельности педагога-профессионала определяется на основе интеграции требований нормативных документов, общественных требований, требований работодателя и научных теорий. К документам, определяющим нормативную базу с учетом позиции работодателя, относим: ФГОС ВО, ФГОС НОО и Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [257]. Научные основы профессиограммы определяют: стилевой подход к анализу практических проявлений педагогической деятельности со стороны мотивационной и операциональной сфер, учет ее функциональных особенностей.

- моделирование профессиограммы осуществляется в блочно-модульном варианте, на компетентностно-деятельностной основе.

Описание образовательно ориентированной профессиограммы педагога как эталонной модели деятельности учителя начальных классов и как образовательного результата подготовки в магистратуре представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Образовательно ориентированная профессиограмма
учителя начальных классов

Модуль (Компонент профессионализма)	Содержание модуля (характеристика компонента)
Когнитивный	<p>Демонстрирует имплицитное знание</p> <p>Использует интеллектуально-творческий потенциал в рамках диапазона продуктивности («дельту» между предельной индивидуальной продуктивностью и «интеллектуальным порогом» деятельности)</p> <p>Готов к проектной и исследовательской деятельности</p> <p>Способен, в сочетании с высокой креативностью, видеть проблемы, разрабатывать способ их решения, проявляя продуктивность, оригинальность и гибкость</p> <p>Владеет гностической, конструктивной, информационно-объяснительной функциями педагогической деятельности</p> <p>Владеет конструктивно-проектировочным и исследовательско-творческим видами педагогической деятельности</p> <p>Владеет, в управленческом аспекте, предметом педагогической деятельности</p> <p>Демонстрирует рефлексивные компетенции: готовность обучаться самостоятельно; искать и использовать обратную связь; адаптивность, отсутствие чувства беспомощности; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения</p> <p>Проявляет компетентности: латеральную, личностную и индивидуальную</p>
Психосоциальный	<p>Демонстрирует социальное знание о людях и специальных правилах</p> <p>Осознает результат педагогической деятельности: осуществляет ее с целью образования, психосоциального (личностного) развития, когнитивного совершенствования личности как субъекта образовательной деятельности</p> <p>Обладает адекватной самооценкой</p> <p>Способен к организаторской деятельности на основе суггестивных способностей, способности к социальному восприятию и взаимодействию</p> <p>Владеет мобилизирующей, организаторской, коммуникативной функциями педагогической деятельности</p> <p>Владеет организаторским и коммуникативно-стимулирующим видами педагогической деятельности</p> <p>Проявляет следующие индивидуальные характеристики: социальную память; повышенную чувствительность, общительность и эмоциональность (социальную выразительность, саморегуляцию), высокий самоконтроль и чувство долга; повышенную требовательность к окружающим и тактичное обращение с ними; способность быть лидером и ведомым в условиях профессионального взаимодействия; повышенную потребность в социальной</p>

	<p>поддержке, ориентацию на групповые нормы и др. Демонстрирует компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми: социально-перцептивную, социально-психологическую, аутопсихологическую, психолого-педагогическую, коммуникативную</p>
Операциональный	<p>Глубоко осознает и понимает смысл, общественное благо профессии, современные гуманистические представления Стремится оставаться в профессии, совершенствовать себя как профессионала и противостоять профессиональному выгоранию Владеет обобщенными трудовыми функциями организации образовательного процесса и проектирования и реализации образовательных программ Владеет диагностическим, ориентационно-прогностическим, информационно-объяснительным, аналитико-оценочным видами педагогической деятельности Демонстрирует компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности: в части проектирования и реализации образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> • соотносит профессиональную деятельность с требованиями Профессионального стандарта • планирует и проводит учебные занятия • анализирует свою деятельность по организации образовательного процесса • контролирует и оценивает учебные достижения обучающихся, выявляет проблемы • формирует универсальные учебные действия • проявляет информационную культуру • формирует у обучающихся мотивацию к учению • управляет поведением обучающихся • проектирует воспитательную работу, владеет современными методами воспитательной работы • организует педагогическое взаимодействие с органами детского общественного и ученического самоуправления • оказывает адресную психолого-педагогическую помощь обучающимся • взаимодействует с другими специалистами при решении педагогических проблем <p>в части проектирования и реализации образовательных программ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проектирует формирование личностных результатов обучения, УУД • корректирует сформированные планы работы на основе оценок индивидуальных успехов обучающихся <p>Проявляет компетентности: специальную, профессионально-правовую</p>

Результаты анализа научной литературы по вопросам профессиографического описания деятельности профессионала (его психических и деятельностных возможностей) позволили описать, с позиции стилевого подхода, эталонную деятельность педагога, которая предоставляет основу проектирования модели становления педагога-профессионала (в части определения образовательного результата). Характеристика профессиографических компонентов (креативного, психосоциального и операционального) дана в варианте описания практического интеллекта, что при формировании содержания образования в концепции становления педагога-профессионала позволит опираться на теорию И.Я. Лернера, подтверждающую интегративность модели профессиональной компетентности: профессиональных знаний и умений, формирование трудовых действий и профессиональных компетенций, раскрытие опыта эмоционально-ценностного отношения к профессии.

Предлагаемая концепция развития профессионализма предполагает решение проблемы оценки профессионализма педагога как самостоятельного теоретического конструкта. Это требует разработки модели профессионализма педагога, в которой были бы учтены персонологический и профессиографический подходы. Схема, представленная на рисунке 3, отображает связи и отношения между различными элементами модели профессионализма педагога.



Рисунок 3. Универсальная теоретическая модель профессионализма педагога

К базовым составляющим предлагаемой модели профессионализма педагога относятся три компонента: когнитивный, личностный и инструментальный. Изображения их на схеме в виде пересекающихся кругов призвано символизировать характер связи между ними. Каждый из этих элементов может быть рассмотрен относительно автономно и, вместе с тем, они имеют явно выраженные зоны взаимного пересечения. Собственно профессионализм педагога может быть представлен как сочетание данных трех базовых элементов.

Когнитивный компонент включает в себя общие когнитивные способности индивида, в первую очередь, к ним могут быть отнесены интеллект и креативность, как характеристики, наиболее четко диагностируемые в современных условиях. При этом предполагается, что речь идет о всем комплексе когнитивных возможностей педагога.

При проведении пилотажного исследования мы выборочно оценивали у испытуемых различные виды, мышления, памяти, особенности внимания (концентрация, распределение), однако пришли к выводу о том, что в данном случае вполне достаточно оценок интегративных показателей когнитивного развития личности: интеллекта (по IQ) и креативности. Для оценки интеллекта в нашем исследовании использовался тест Дж. Равена (компьютерная версия), для оценки креативности – адаптированный вариант опросника Джонсона [266; 328; 329].

Важнейшим инструментом педагогической деятельности является личность самого педагога, этим обусловлено введение в нашу теоретическую модель базового элемента, условно названного «личностным компонентом». Профессиональный педагог должен быть социально компетентным человеком. Для успешной профессиональной деятельности ему необходимо обладать высоким эмоциональным интеллектом (адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, в рамках социального контекста), уметь профессионально коммуницировать с людьми, выступать в различных ситуациях и лидером, и ведомым, успешно

работать, как индивидуально, так и в команде. Для оценки комплекса этих черт нами в ходе пилотажного эксперимента был разработан специальный диагностический инструмент на основе концепции социальной компетентности А.И. Савенкова [281].

Таким образом, первые два базовых компонента модели профессионализма педагога выделены в полном соответствии с персонологической парадигмой оценки профессиональных компетенций педагога.

Третий, из обозначенных элементов модели – инструментальный – призван подчеркнуть профессиографическую составляющую модели. Кроме развитых общих когнитивных способностей и личностных качеств, педагог должен владеть инструментальными средствами, необходимыми для реализации своих профессиональных функций. Инструментальный компонент профессионализма педагога оценивался в нашем исследовании, в соответствии с выделенными во ФГОС компетенциями и отмеченными в Профессиональном стандарте педагога трудовыми функциями, с помощью специально разработанных в ходе исследования оценочных средств.

Нетрадиционность представленной модели профессионализма педагога сочетает в себе два традиционно противостоящих друг другу подхода к его рассмотрению: персонологический и профессиографический. Именно их интеграция может позволить рассмотреть и оценить явление профессионализма педагога комплексно.

Выводы

1. На фоне существующего многообразия методологических подходов к исследованию профессиональной педагогической деятельности, особо актуализируется применение в образовательной практике персонологического и профессиографического подходов.

2. 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, регулируемую научно-психологическими принципами рассмотрения личности.

3. Профессиографический подход строится на научно-психологической теории деятельности и определяет построение модели профессиональной подготовки по пути не «от личности к профессии», а «от профессии к личности», подразумевая эталонное представление комплексного ответа на запрос современного общества в профессиональном педагоге.

4. Профессиограмма педагога-профессионала должна быть четко соотнесена с целями ее заказчиков (образовательных организаций профессионального и высшего образования, работодателей, государства, общественности и др.), что может способствовать как более выраженной конкретизации ее содержания, так и отражению динамики профессионального развития субъекта педагогической деятельности. Содержание эталонной характеристики деятельности педагога-профессионала определяется на основе интеграции требований нормативных документов, общественных требований, требований работодателя и научных теорий. Образовательно ориентированная профессиограмма педагога, сконструированная в блочно-модульном варианте, на компетентностно-деятельностной основе, включает креативный, психосоциальный и операциональный модули, раскрывая их содержательные характеристики.

5. Базовыми составляющими модели профессионализма педагога, созданной на основе интеграции персонологического и профессиографического методологических 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.

Выводы по главе 1

1. В проблемном поле теории профессионального образования феномену профессионализма педагога уделяется особое внимание, ввиду социальной значимости, многоплановости и специфики профессии педагога, подразумевающей, в первую очередь, организацию деятельности участников образовательных отношений, нацеленную на получение качественных образовательных результатов.

2. Существенными признаками профессионализма являются: 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.

3. Сущностное содержание феномена профессионализма педагога соотносится с оценкой эффективности/результативности/успешности педагогической деятельности, в связи с чем актуализируется проблема разработки и использования действенного критериально-диагностического инструментария такой оценки.

4. Уровень профессионализма педагога определяет эффективное выполнение комплекса профессиональных функций: диагностической, ориентационно-прогностической, конструктивно-проектировочной,

организаторской, информационно-объяснительной, коммуникативно-стимулирующей, аналитико-оценочной, исследовательско-творческой. 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.

5. Профессиональная компетентность педагога определяет уровень его педагогического мастерства и представляет собой содержательный базис его профессионализма. Выступая содержательным базисом профессионализма педагога, профессиональная компетентность не тождественна профессионализму (пары терминов «компетентный – некомпетентный» и «профессионал – новичок» не синонимичны).

6. С целью осуществления четкой дифференциации субъектов педагогической деятельности по уровню их профессионализма, необходимо учитывать существующие полюсы трактовки компетентности, в рамках современных педагогических теорий: как основанной на оценке интеллектуально-творческого потенциала личности, лежащего в основе деятельности, так и на его производном – знаниях и их организации. Профессионала всегда отличает способность видеть перспективу, футурологическая направленность мышления (благодаря чему он находит решение, адекватно и исчерпывающе оценивая не только сущность, но и масштаб проблемы), инструментальный характер знаний, сосредоточенность на базовых понятиях, соотнесенных с ведущими операциональными принципами – эти признаки имеют особый смысл и ценность, в контексте профессиональной педагогической деятельности.

7. На фоне существующего многообразия методологических подходов к исследованию профессиональной педагогической деятельности, особо актуализируется применение персонологического и профессиографического подходов, интеграция которых позволяет сконструировать универсальную теоретическую модель профессионализма педагога.

8. Базовыми составляющими универсальной теоретической модели профессионализма педагога выступают: когнитивный (включающий интеллект и креативность), личностный (подразумевающий социальную компетентность) и инструментальный (объединяющий выделенные во ФГОС компетенции и трудовые функции Профессионального стандарта педагога) компоненты.

9. Универсальная теоретическая модель профессионализма педагога задает технологические ориентиры, определяя содержательное наполнение отдельных стадий целостного процесса развития профессионализма в процессе получения высшего педагогического образования.

10. Многоуровневость современного высшего образования позволяет добиться высокой степени дифференциации в организации образовательного процесса. Изучение теоретических аспектов процесса развития профессионализма педагога в условиях образовательного процесса в магистратуре выступает актуальной частной задачей, решение которой обеспечит более точный и своевременный ответ образовательной системы на перманентные изменения в обществе.

ГЛАВА 2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМНО- МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ

2.1 Система проектирования и реализации образовательных программ магистратуры в современных социально-экономических условиях

Поиск новых подходов к подготовке педагога-профессионала, в соответствии с требованиями современной нормативной базы основного общего и высшего образования, характеризуется усилением общественного контроля деятельности педагога. Этот контроль обосновывается необходимостью разрешения следующего противоречия: 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. Возможность разрешения этого противоречия, в рамках настоящего исследования, видится в актуализации методологической базы системного подхода, реализуемого в условиях, определяемых современной системой образования и с учетом требований к педагогу-профессионалу, с позиции оценки компонентов профессиограммы педагога: креативного, психосоциального и операционального.

Внешней предпосылкой переосмысления функциональной роли системного подхода в высшем образовании является усиленное влияние социально-экономической сферы на образовательные организации, проектируемые образовательные программы, формируемый у обучающихся

образовательный результат. Внутренние предпосылки определяются запросами самих обучающихся, их личностными особенностями, профессиональными интересами, конкурентоспособностью на рынке труда.

Попытки научного осмысления закономерностей функционирования системы высшего образования предпринимаются не только педагогами (прежде всего, исследователями проблем управления образовательными системами), но и экономистами, футурологами и др. Современными учеными, работающими в русле идей системной педагогики (С.Г. Воровщиков, Г.А. Еникеева, Р.А. Лачашвили, Е.В. Орлова, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова и др.) были выделены три парадигмальных аспекта развития образовательных систем: модельно-концептуальный, проектно-методический, феноменологический [51;52;53;159; 334; 336; 366].

С позиции модельно-концептуальной парадигмы, взгляд на системный подход к проектированию и реализации образовательного процесса в магистратуре складывается из анализа диалектических идей К.М. Ушакова о персонцентрированном характере управления организацией, системного видения С.Г. Воровщиковым мировых тенденций развития образования, научных попыток Р.А. Лачашвили и Е.В. Орловой рассмотреть образовательную организацию как микросистему в контексте макросистемы (общественно-государственного строя).

Проектно-методическая парадигма позволяет обосновать (с опорой на взгляды Т.И. Шамовой), как продуктивность кластерного подхода к конкурентоспособной реализации образовательных программ магистратуры, так и ограничения, риски использования кластерной технологии. Особого внимания заслуживает тезис А.А. Плигина о том, что при реализации образовательной модели важно правильно определять уровень рассмотрения постановки педагогических задач в рамках сложившейся ситуации [237; 238]. Этот тезис отражает один из парадигмальных принципов, определяющих соотношение идеального представления с реальными условиями воплощения задуманного, возможностями образовательной программы в становлении и

развитии педагога-профессионала. Вслед за идеями Е.А. Еникеева, мы придаем особое значение повышению конкурентоспособности образовательных программы за счет изменения способов их финансирования и обновления механизмов их кадрового обеспечения.

Феноменологическая парадигмальная позиции в исследованиях по системной педагогике представлена трудами Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой [74]. Взгляд ученых на системный подход в образовании подтверждает установку автора исследования на изучение процесса развития педагога-профессионала в магистратуре как элементе системы образования, которая, в свою очередь, является компонентом социально-экономической системы.

В современных исследованиях Л.А. Белоусова, О.В. Воронкова, А.А. Дынкина и Ю.В. Куренкова, Е.Н. Жильцова, А.И. Татаркина и др. система образования рассматривается как сфера услуг социально-культурной направленности, с позиции объекта продаж. Другие авторы определяют систему образования как отрасль или вид экономической (А.П. Егоршин, О.В. Соловьев и др.), как пространство предпринимательской деятельности (А. Вирабова, С.А. Наумова и др.) [47 ; 98;106; 212].

Специфические особенности рынка образовательных услуг изучали Е.Н. Геворкян, Н.В. Дуровская, И.В. Жачкин, М.Л. Левицкий, А.К. Музаев, Ф.Ф. Стерликов, С.Н. Чепунова, В.С. Юдкевич и др. В работах данных авторов, в частности, отмечается, что современный рынок образовательных услуг подчиняется общим законам экономического развития [60;61; 164; 380]. 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. Пригожина, В.Н. Садовского Г. Чемберлена, П. Эткинаса и др. [18; 19; 20; 26; 31; 107; 109; 136; 137; 149; 286; 287].

В основу разработки методологии конкурентного взаимодействия на образовательном рынке легли работы И. Ансоффа, Ч. Дарвина, П. Котлера, М. Портера, М. Ханта и др. [11; 138; 175; 251]. 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. [370] 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. [28; 48; 57; 69; 172; 221; 235; 330; 339; 340; 370]

Таким образом, решение проблем современной высшей школы, в части проектирования и реализации конкурентоспособных программ, отвечающих запросам абитуриентов, работодателей, научного педагогического сообщества, общества и государства, видится в рассмотрении высшего образования как системы и как подсистемы глобального рынка образовательных услуг. В таком аспекте описание системного подхода к организации образовательного процесса в университете обнаруживает необходимость исследования следующих вопросов:

1. В контексте модельно-концептуальной парадигмы: механизм функционирования образовательной системы высшей школы в системе глобального рынка образовательных услуг.

2. В рамках проектно-методической парадигмы: конкурентоспособность и принципы развития системы высшего образования (в ходе реализации образовательной программы как системообразующего фактора образовательного процесса).

3. В русле феноменологического взгляда: ценностный компонент системы высшего образования, с социально-экономических позиций: государства, общества и участников образовательных отношений.

Понятие «услуга» обычно определяется либо как действие, приносящее помощь, или как деятельность, существующая в форме полезного эффекта

труда, или как форма непроеводительного труда. В.И. Азар и И.А. Плетников под услугой понимают общественно-полезную деятельность [3; 82]. В работах С.З. Джабраилова услугой является действие, приносящее пользу, помощь другому. С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи отождествляют услугу с продуктом труда, с материальным благом [82].

В иностранной и отечественной научной литературе сложилось следующее обобщенное понимание данного явления: «услуга – это целеориентированный процесс, состоящий из ряда последовательных действий, направленных на удовлетворение потребностей клиента; ситуация помощи, при которой одна сторона помогает другой стороне». При этом нет единого взгляда ученых и на понятие «образовательная услуга». Так, в соответствии с одним из вариантов определения, это – «совокупность знаний, умений, навыков и информации, которые используются для удовлетворения многообразных потребностей человека, общества и государства». Также имеет право на существование точка зрения, в соответствии с которой образовательная услуга понимается как результат деятельности преподавателя и не приравнивается по значению к образовательным результатам, достигнутым обучающимся.

Особый исследовательский интерес вызывает проблема определения источника образовательных услуг. В научном сообществе оформились две точки зрения. Первая позиция определяет в качестве источника образовательной услуги научные, профессиональные знания и накопленный в профессиональном сообществе опыт деятельности. Иллюстрирует эту позицию дистанционное обучение. Вторая позиция противоположная, ее сторонники разделяют мнение, что, в данном случае, с экономической точки зрения, имеет место самообслуживание, самообразование, но не услуга. Образовательный контент, представленный академической и прикладной информацией, без преподавателя, осуществляющего процесс по ее трансляции для освоения обучающимися перерабатывается, в процессе оказания услуги, с учетом запросов заказчика.

Неповторимость, индивидуальность и ценность образовательной услуги обуславливаются профессиональной педагогической деятельностью преподавателя. Личность преподавателя оказывает существенное влияние на формирование креативного компонента профессионализма педагога. Именно поэтому современный образованный процесс в магистратуре не должен заменять образовательную услугу функциями, операциями процесса образования.

Сопоставление различных трактовок понятия «образовательная услуга» обнаруживает иной подход к описанию данного явления. Исследователи Д. Бьюкенен, С. Фишер, М. Бурда включают образовательную услугу в число «общественных благ», предоставляемых государством. Образовательная услуга, предоставляемая на основании конституционных прав и свобод гражданина, является функцией государства, и, соответственно, это благо должен получить каждый, вне зависимости от материального положения. М. Бурда, в доказательство представленной позиции, рассматривает образовательную услугу в контексте проблем человеческого капитала, подчеркивая первостепенную значимость государства в предоставлении и контроле образования. На некоммерческой характеристике сферы образования делает акцент О.М. Малиновская. По мнению исследователя, государство должно выступать основным кредитором образовательных услуг.

Изучение особенностей организации образовательного процесса в магистратуре приводит к противоположной точке зрения, относящей образование к категории «квазиобщественных» благ, которые обеспечиваются государством, но с допустимым применением принципа исключения. В отличие от общественных благ, квазиобщественные блага потребляются не всем населением.

Так, рассмотрение образования с позиции предоставления квазиобщественных благ позволяет выявить свойства образовательной услуги магистратуры, не соответствующие свойствам общественного блага.

В отличие от общественного блага, образовательная услуга магистерской подготовки не будет обладать свойствами: несоперничества, неделимости, неисключаемости. Следовательно, для магистерской подготовки как образовательной услуги в рыночной системе характерны свойства: конкуренция; непосредственный выбор обучающимся объема, содержания и траектории освоения учебного материала; исключение потребителей услуг из образовательного процесса по различным причинам. Обладание такими свойствами относит образовательную услугу к пожизненному капиталу и наделяет ценностью, которую определяет человек, делающий выбор профессиональной деятельности. Эти позиции образования как подсистемы рынка предоставления услуг подчеркивают необходимость организации образовательного процесса в магистратуре с учетом возможностей выбора обучающимся индивидуальных образовательных траекторий, тем самым реализации будущим профессионалом индивидуальных профессиональных предпочтений.

Разделяя подход Ф. Котлера, мы считаем значимыми следующие характеристики образовательных услуг, которые должны быть реализованы в процессе подготовки педагога-профессионала: неосязаемость, неотделимость от источника, синергизм изменений, непостоянство качества (несохраняемость).

Неосязаемость как характеристика образовательной услуги дает возможность рассматривать ее как неосязаемое благо, результат системно и планомерно осуществленных, в ответ на запросы потребителя, профессиональных педагогических действий преподавателя. Между тем, для обучающегося полученный в процессе предоставления образовательной услуги образовательный результат будет вполне осязаем. Этим результатом являются изменившиеся качества потребителя, ощутимые перемены в его профессиональном информационном поле. Однако прочувствовать целостный приобретенный образовательный результат потребитель сможет лишь после приобретения услуги, по завершении образовательного процесса.

Синергизм изменений характеризует образовательную услугу в отношении, как источника услуги, так и ее потребителя. Так, например, замена преподавателя может изменить весь процесс предоставления услуги и образовательный результат, (в части креативного компонента профессионализма).

Непостоянство качества (несохраняемость) образовательной услуги объясняется, как востребованной необходимостью постоянного совершенствования услуги преподавателем, так и тем, что обучающийся, также после предоставления услуг «не складирует» в неизменном виде полученный опыт профессиональной деятельности, а лично присваивает его, профессионально интерпретируя, и готовит к креативному использованию. С другой стороны, эта черта образовательной услуги может проявляться, например, в ситуации подготовки преподавателем учебно-методических материалов образовательного модуля, сбора обучающимся профессионального портфолио, методической копилки и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проектирование и реализация образовательных программ магистратуры в рыночной системе представляет собой предоставление вузом образовательной услуги как организация воспроизводства педагогов-профессионалов.

Не менее значимым понятием, с точки зрения исследования проблем организации образовательного процесса в вузе (в контексте системы рыночных отношений), является понятие «образовательная организация» как производственная единица отрасли, цель которой – выживание и развитие в условиях непредсказуемой внешней среды. Образование, в этой связи, выступает как процесс производства, рынок образовательных услуг – как отраслевой рынок.

Результаты анализа определений понятия образовательной организации показывают, что в отечественной и зарубежной литературе наблюдается это понятие, по сути, стало объединять (с точки зрения рыночной терминологии) понятия «учреждение образования» и «предприятие».

Понятие «организация» трактуется как:

- «систематизированное, сознательное объединение действий людей, преследующее достижение определенных целей»;
- «имеющее специально созданную структуру социальное образование, деятельность которого подчинена определенной цели»;
- «явление упорядочения компонентов относительно друг друга в пространстве и времени в состоянии, обеспечивающее их взаимодействие и функциональную устойчивость»;
- «одна из важнейших и наиболее распространенных разновидностей социальных систем, саморегулирующаяся система, которая сознательно создается людьми для достижения общих целей».

О.А. Свиридов образовательное учреждение как организацию понимает как «обладающую единством технологии, организационно-административной и хозяйственной самостоятельностью единицу воспроизводства производительных сил общества». В вузе как образовательной организации осуществляется «производство профессионалов». Осмысление такого понимания образовательной организации, с точки зрения теории рыночной системы, требует ряда уточнений. Под производством профессионалов в образовательной системе вуза мы понимаем подготовку педагогов-профессионалов, в качестве средства производства рассматриваем образовательные программы. Непосредственная связь работника со средствами производства в условиях магистратуры видится в организации образовательного процесса.

Под влиянием теории системного менеджмента, О.А. Свиридов рассматривает организацию как «систематизированное сознательное объединение действий людей, преследующее достижение определенных целей, имеющее специально созданную структуру. Автор также подчеркивает функциональную устойчивость ее взаимосвязанных, упорядоченных относительно друг друга в пространстве и времени компонентов [289; 290; 291; 292].

Таким образом, анализ данных с социально-экономических позиций, базовых для исследования, определений понятий «образовательные услуги», «образовательная организация» показал восприимчивость системы образования высшей школы к рыночным условиям и обнаружил необходимость наполнения образовательных программ новым содержанием, переосмысления системных принципов и функций организации образовательного процесса, обновления методологической основы системного подхода в образовании.

Обновление методологической базы в рамках социально-экономического аспекта видится нам во взаимодействии рыночную системы и системы высшего образования. Дадим характеристику системности организации образовательного процесса в магистратуре, с учетом рыночных реалий функционирования вуза, показав ее на разных уровнях.

Мегауровень (мегасистема) занимает рыночная система, которая является внешней по отношению к процессу становления образовательных систем вуза.

Макроуровень в теории систем характеризуется преобладающей на нем синергетической или фрактальной логикой, подразумевающей работу с подсистемами и комплексами элементов. На этом уровне мы рассматриваем систему высшего образования.

На микроуровне, в точке бифуркации, путем приобретения нового качества системы или ее элемента в движениях динамической системы при малом изменении, возникают новые системы. В рассматриваемом иерархическом континууме (рыночная система – система высшего образования – система подготовки педагога-профессионала в магистратуре) микроуровень занимают образовательные программы подготовки педагога-магистра. Учет бифуркаций позволяет руководителям образовательных программ предвидеть необходимость внесения актуальных изменений в содержание и технологии подготовки педагогов-профессионалов, инициировать открытие новых программ, что обеспечивает переход

компонентов системы микроуровня в качественно другое состояние. На основании оценки конкурентоспособности программ участниками образовательного процесса и работодателями, определяется устойчивость программ на рынке образовательных услуг и принимается решение о траекториях реализации программы: ее продвижении, обновлении или переводе в «потенциальное состояние».

Иерархический континуум системы рынка образования и образовательных систем – это абстрактное явление, которое позволяет осмыслить образовательный процесс высшей школы с позиции системы, увидеть ее структуру и место в уровневой модели взаимодействия с другими системами. Мы выделяем систему подготовки педагогов-профессионалов в магистратуре из окружающей ее образовательной системы вуза как множество элементов – образовательные программы, которые удовлетворяют трем условиям:

- особенности проектирования и технологии реализации компонентов образовательной программы (образовательных модулей) воздействуют на достижение образовательного результата подготовки педагогов в целом;

- воздействия образовательных модулей на результат подготовки педагога взаимосвязаны и соотносятся с креативным, психосоциальным и операциональным компонентами профессионализма;

- каждый образовательный элемент модуля программы (учебная дисциплина, практика, исследовательская работа и др.) воздействуют на образовательный результат модуля, но ни один из них изолированно не обеспечивает целостную подготовку педагога-профессионала.

Первое условие подтверждает, с позиции теории системы, что образовательный результат магистерской подготовки педагога определяется спецификой содержания программы и, если мы заменяем и/или корректируем модули программы, то меняется сам процесс и результат становления профессионала. Соответственно, процесс проектирования программы требует согласования образовательных результатов по каждому

модулю с концепцией всей программы, установления соответствия между модулями программы и профессиограммой выпускника. В результате обеспечивается взаимосвязь структурных элементов программы, что в современных условиях способствует снятию ряда содержательных противоречий между модулями и непоследовательностью целевых установок программы.

Второе условие – конъюнкция (взаимодействие частей целого) модулей – обеспечивает обобщенный образовательный результат по программе. При замене модуля программы изменяется образовательный результат. Следовательно, разработка и включение в программу новых модулей, предложение обучающимся для изучения вариативных модулей позволяет руководителю программы поддерживать ее актуальность и востребованность на рынке услуг, при этом не реформатируя всю программу.

Третье условие отражает свойства системы, подразумевающие потерю свойств системы ее частью, если эта часть отделяется от системы; обладание системой значимых свойств, которыми не обладают ее части.

Применительно к образовательным программам эти свойства системы проявляются следующим образом. Первое. Если разбить программу подготовки на модули, она утратит существенные свойства подготовки профессионала. В данном случае, можно говорить о существовании отдельных курсов (например, по проблемам диагностики, технологий проектирования, методики обучения), образовательный результат которых локален и не может обеспечить подготовку профессионала в интересах всех участников рынка образовательных услуг и с учетом необходимых компонентов профессионализма. Второе. Если не рассматривать в качестве минимальной образовательной единицы модуль, а реализовывать программу дисциплинарно, с выделением отдельных практик и с погружением магистрантов в научные школы, то утрачивается метапредметная, компетентностно-деятельностная составляющие подготовки профессионала, разделяется научная и прикладная подготовка обучающегося, возрастает

академичность образования, что на рынке образовательных услуг существенно снижает востребованность программы и ее выпускников работодателем.

Таким образом, система подготовки педагогов-профессионалов включается в функционирующий в рыночной системе образовательный иерархический континуум: рыночная система – система высшего образования – система подготовки педагога-профессионала в магистратуре.

Исследование вопросов функционирования образовательной системы вуза как подсистемы рынка образовательных услуг обнаруживает необходимость рассмотрения сущностных процессов развития и становления профессионализма педагога в магистратуре, при условии интеграции системного и процессного подходов.

Социально-экономические предпосылки интеграции системного и процессного подходов к функционированию магистерской подготовки педагогов-профессионалов определяет постиндустриальная стадия развития человеческого общества. Применительно к предмету нашего исследования, социально-технологические принципы, действующие в постиндустриальную эпоху, диктуют новые правила проектирования и реализации образовательного процесса вуза. В первую очередь, эти правила ограничивают стандартизацию магистерской подготовки и требуют расширения спектра адресных образовательных программ, ориентированных на достижение обучающимся личного образовательного результата, индивидуальных приращений в креативном, психосоциальном и операциональном компонентах профессионализма. Одной из основных характеристик современных образовательных программ становится возможность их адаптации, в процессе реализации, к образовательным дефицитам обучающихся, к профессиональным запросам конкретного работодателя. Например, определяющего будущее или уже существующее место работы выпускника магистратуры.

В системе высшего образования вскрывается необходимость в поиске нового механизма управления на уровне системы подготовки педагога-профессионала в магистратуре. Образовательный процесс, в этом случае, должен быть ориентирован на образовательный результат обучающегося. Ведущим механизмом при решении этой задачи может стать реализация процессного подхода к управлению профессиональной подготовкой педагога. Фокус управления структурными компонентами системы подготовки в магистратуре смещается на образовательный результат.

При этом процессный подход к управлению подготовкой педагога в магистратуре вуза не следует противопоставлять системному подходу, целесообразно их оптимальное сочетание, при котором каждый элемент системы магистерской подготовки (участники образовательных отношений в лице обучающихся, педагогов, работодателей, руководителя программы; требования к подготовке педагога-профессионала, сформулированные в профиограмме, с учетом ФГОС и профессиональных стандартов, научных концепций становления профессионала; образовательная организация и др.) задействован в трех укрупненных бизнес-процессах (управляющий, основной и поддерживающий), позволяющих реализовать образовательный процесс по программе магистратуры.

Под бизнес-процессами в данном контексте мы понимаем совокупность взаимосвязанных мероприятий и взаимопроникающих действий, направленных на создание определенного продукта или услуги для потребителей. К таким бизнес-процессам мы относим: определение стратегии развития образовательных программ, их проектирование и аудит образовательного процесса по программе (управляющие процессы); организацию, реализацию образовательных программ и контроль результата их освоения обучающимися (основные процессы); ресурсное обеспечение образовательных программ (поддерживающие процессы).

Основными действиями, которые соотносятся с элементами подготовки магистра и обеспечивают интеграцию системного и процессного подходов, являются:

в бизнес-процессе «Определение стратегии развития ОП»:

- формулировка видения ОП;
- проведение стратегического анализа;
- составление плана мероприятий по реализации стратегии;
- определение индикаторов реализации стратегии;

в бизнес-процессе «Проектирование ОП»:

- составление характеристики ОП;
- создание компетентностной модели выпускника;
- составление учебного плана;
- разработка рабочих программ модулей, дисциплин, практики, научно-исследовательской работы, ГИА;

в бизнес-процессе «Аудит образовательного процесса по ОП»:

- рейтинг ОП;
- контроль деятельности участников образовательного процесса;

в бизнес-процессе «Организация ОП»:

- создание концепции реализации образовательного процесса в магистратуре;
- разработка учебно-методического и организационно-методического обеспечения ОП;

в бизнес-процессе «Реализация ОП»:

- педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений;

в бизнес-процессе «Контроль образовательного результата»:

- создание единой системы оценивания образовательной деятельности обучающихся по ОП;
- разработка ФОС;
- проведение аттестационных и сертификационных процедур;

в бизнес-процессе «Ресурсное обеспечение образовательной программы»: кадровое; нормативно-правовое; финансово-экономическое; материально-техническое; информационное.

Таким образом, рассмотрение особенностей интеграции системного и процессного подходов позволяет, в рамках исследования, достичь нового видения подготовки педагога-профессионала на основе использования востребованных социально-экономическими условиями технологий, методов управления этим процессом.

Социально-экономический аспект функционирования системы подготовки педагога в магистратуре, как рыночной подсистемы, актуализирует аксиологическую проблему высшей школы. Важно рассмотреть подготовку педагога высшей квалификации как ценность, с позиций государства, общества и всех участников образовательных отношений (обучающихся, родителей и др.). При этом в качестве ценностных ориентиров необходимо отметить, в первую очередь, человеческий капитал и личностное знание.

Ценность человеческого капитала обусловлена выраженной потребностью социума в высокопрофессиональных работниках. Продуктивная деятельность педагогов-профессионалов обеспечивает эффективность функционирования всех сфер человеческой жизни, не только сферы образования. Современный человеческий капитал – это интенсивный производительный и социальный фактор развития и жизнедеятельности субъекта, который неразрывно связан с человеком, с его интеллектом и менталитетом.

Впервые термин «человеческий капитал» использовал Т. Шульц, а его последователи (Г. Беккер, Э. Денисон, Дж. Минцер, Т. Стоуньер, Э. Тоффлер, Л. Туроу и др.) развили эту идею, обосновав эффективность вложений в человеческий капитал и сформулировав экономический подход к человеческому поведению [319;325;392;393]. Среди отечественных исследователей существенный вклад в становление эволюционной

концепции человеческого капитала внесли видные исследователи: И.В. Грузков, А.И. Добрынин, О.А. Дроздов, С.А. Дятлов, И.В. Ильинский, В.Л. Иноземцев, Р.И. Капелюшников, А.В. Корицкий, Ю.А. Корчагин, М.М. Критский, В.А. Мау, Р.М. Нуреев, Н.М. Плискевич, А.И. Подберезкин, Е.А. Полищук, И.В. Соболева, М.М. Хайкин и др. Вопросы исследования человеческого капитала во взаимосвязи с интеллектуальным капиталом освещены в трудах Дж. Кендрика, Ф. Махлупа, Дж. Минцера, М. Мэлоуна, Т. Стюарта и др. Из числа отечественных исследователей, в данном аспекте, следует выделить Н.Ф. Газизуллина, Ф.Г. Газизуллина, С.Ю. Глазьева, А.А. Дынкина, С.А. Дятлова, В.Л. Иноземцева, Р.И. Капелюшникова, Г.Б. Клейнера, Ю.С. Колесникову, М.М. Критского, А.В. Лабудина, В.Л. Макарова, В.А. Супрун, Е.В. Фахрутдинову и др. [73; 83; 89; 91; 99; 101; 102; 109; 111; 118; 119; 123; 124; 125; 131; 132; 139; 145; 154; 155; 203; 215; 216; 241; 247; 248; 249; ; 288; 322; 339; 344; 346; 368; 369].

Важно отметить специфику отечественных исследований (И.К. Бабста, Д.И. Менделеева, Я.И. Кузьминова, В.А. Мау; А.А. Нестерова, Д.И. Пихно, И.Т. Посошкова, М. Туган-Барановского, А.И. Чупрова, И.И. Янжула) человеческого капитала, которая определяется особой ментальностью, культурой и традициями, устоявшимися самобытными национальными обычаями и нравами русского народа, его отношением к труду, накоплению богатства, процессу получения образования, основанными на сочетании духовно-нравственных и материальных ценностей [154; 201; 214; 327].

В современных работах отечественных исследователей представлены различные интерпретации понятия «человеческий капитал». С.А. Дятлов определяет его как «формируемый в результате инвестиций и накопленный человеком запас здоровья, навыков, способностей, знаний, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности труда и производства и тем самым влияют на рост доходов данного человека» [100; 101; 102]. По мнению Ю.А. Корчагина, это «интенсивный синтетический и

сложный производительный фактор развития экономики и общества, включающий креативные трудовые ресурсы, инновационную систему, высокопроизводительные накопленные знания, системы обеспечения профессиональной информацией, инструменты интеллектуального и организационного труда, качества жизни и интеллектуальной деятельности» [134].

Л.И. Абалкин и его последователи трактуют человеческий капитал как «сумму врожденных способностей, общего и специального образования, приобретенного профессионального опыта, творческого потенциала, морально-психологического и физического здоровья, мотивов деятельности, обеспечивающих возможность приносить доход» [1, с.3]. В.Н. Костюк, разработавший авторскую концепцию теории эволюции на основе анализа социоэкономических процессов, характеризует человеческий капитал как «возможность индивида успешно действовать в условиях нестабильности и неопределенности» [135; 136]. И.Т. Корогодин – как «совокупность знаний, навыков, умений и других способностей человека, сформированных, накопленных и усовершенствованных в результате инвестиций в процессе его жизнедеятельности, необходимых для конкретной целесообразной деятельности и содействующих росту производительной силы труда» [132, с.89].

Значительный вклад в совершенствование подходов к изучению сущностной характеристики человеческого капитала внесли Б.В. Салихов и Л.Н. Салимов. По мнению Б.В. Салихова, человеческий капитал представляет собой «человеческие ресурсы, свойства и характеристики личности, непосредственно вовлеченные в созидательный процесс на производстве» [288]. Л.Н. Салимов дает следующее определение: «человеческий капитал – это специфическая ценность, представленная системой постоянно развивающихся, созидательно ориентированных и востребованных человеческих свойств, сознательное и целенаправленное

использование которых обеспечивает расширенное воспроизводство требуемых для человеческого развития жизненных благ».

Теория и методология формирования и развития человеческого капитала в России находится еще в процессе становления. В педагогических исследованиях проблема формирования человеческого капитала представлена недостаточно широко, несмотря на то, что образованию отводится ведущая роль в его накоплении.

Е.А. Полищук акцентирует внимание на образовании как структурном элементе человеческого капитала [246; 247; 248]. А.П. Колядин составляющими его элементами обозначает «знания, представляющие собой целесообразную форму информации, используемую в экономической деятельности; способности – умение успешно выполнять какие-либо функции (при этом автор различает несколько уровней развития способностей: отсутствие способностей или нулевой уровень, частичные способности, средние способности, талант, гениальность); опыт – навыки действий, мастерство выполнения конкретных трудовых операций длительное время; культуру – принципы и стереотипы поведения в границах существующих в обществе знаний, правил, установок, традиций и морали; мотивацию – направленную деятельность, ее интенсивность, удовлетворенность процессом и результатами» [131].

По мнению ученых А.А. Нестерова и С.В. Форрестера, двигателем наращивания интеллектуального фонда человеческого капитала выступает образование, представляя собой основную его часть и основную среду формирования [214]. При этом доминирующие позиции системы образования в структуре человеческого капитала расширяют интеллектуальные границы и косвенно влияют на другие фонды: производственную подготовку, здоровье, миграцию, мотивацию экономической деятельности. Также система образования, в процессе формирования человеческого капитала, объединяет институциональные структуры (образовательные организации основного и дополнительного образования, семью, учреждения культуры и др.).

С целью обобщения результатов анализа категории «человеческий капитал», обратимся к исследованию З.Р. Хабибуллиной [344; 345]. Автор выявила несколько обособленных и противоречащих друг другу подходов к пониманию исследуемого явления:

- как определенного запаса навыков, способностей и умений человека (Л. Вальрас, С. Кузнец, Т. Мальтус, А. Смит и др.);

- как набора навыков и способностей, которые были приобретены индивидом по каналам формального обучения (К. Маркс, Д.И. Менделеев, Д. Рикардо и др.);

- как инвестиции и целевые вложения в человеческую личность, гарантирующие формирование и генерирование определенных знаний, компетенций и профессиональных качеств (Л.И. Абалкин, Г. Беккер, Т. Шульц и др.) [392; 393; 410].

Ряд ученых (Ф. Лист, И.Т. Посошков, А.К. Шторх и др.) включают в категорию «человеческий капитал» также соматические, социальные, идеологические, культурно-нравственные особенности людей [256; 369].

Таким образом, феноменологический поход ведет к многоаспектности и неоднозначности толкования понятия «человеческий капитал», предопределяет сложность трактовки и осмысления его сущности и необходимость отнесения к числу междисциплинарных категорий. Синергетический контекст анализа научной литературы позволил нам выделить для рассмотрения проблему развития профессионализма как основополагающего показателя человеческого капитала, слагаемого из комплекса знаний, умений и навыков, компетенций и опыта будущего педагога в интересах общества, государства и участников образовательных отношений.

Ценность такого показателя проявляется в накоплении активного человеческого капитала: для обучающихся – это развитие уникальных способностей и компетенций инновационной педагогической деятельности (социальной мобильности, восприимчивости к новому, способности энергию

стресса переводить в энергию развития, предприимчивости, ответственности, высокой толерантности к неопределенности, ориентации на непрерывное образование и обновление знаний); для образовательного процесса – это инновационная активность педагогического состава образовательной программы и зависимость становления креативного компонента профессионализма педагога от личности преподавателя высшей школы; для общества и государства в целом – это создание конкурентных условий на рынке образовательных услуг, при которых пассивный человеческий капитал остается за рамками современной системы образования.

В тесной взаимосвязи с человеческим капиталом актуальной представляется проблема личностного знания как ценностного компонента подготовки педагога-профессионала в условиях современной системы магистерского образования. М. Полани определяет личностное знание как «неявное, имплицитное знание, в котором отражается не только познаваемая действительность, но и сама познающая личность, ее заинтересованное отношение к знанию».

Контекст подготовки педагога-профессионала обнаруживает двухаспектное видение проблемы личностного знания. Первое – это личностное знание, воплощенное в кадровом обеспечении магистерской программы, личности ее руководителя. Необходимой характеристикой профессорско-преподавательского состава программы, способствующей становлению профессиональных качеств педагогов с ярко выраженным креативным компонентом, является их личностное знание.

Концепция личностного знания М. Полани [245] подтверждает приведенные выше размышления о преподавателе как «провайдере» знаний, без которого в образовательном процессе утрачивается уникальность, ценность обучения, а процесс получения образовательной услуги становится для магистранта самообразованием. Актуальность личностного знания усиливает работа преподавателя в условиях нарастающей цифровизации образования, поскольку лишь непосредственная контактная демонстрация

образцов научной, профессиональной деятельности и ее продуктов обеспечивает эффективное освоение педагогом компонентов профессионализма. Личностное знание преподавателя имплицитно, не поддается полной рефлексии. Кадровое деперсонифицирование магистерской подготовки, под которым понимается механическая замена носителя личностного знания даже квалифицированным преподавателем, но не являющимся в данной области носителем такого знания, недопустимо.

Второе – это личностное знание магистрантов как свидетельство их профессионализма. Согласно М. Полани, определим характерные признаки сформированного личностного знания педагога-профессионала. Это интеллектуальная самоотдача, заинтересованное (а не безразличное) отношение к знанию, личный подход к его трактовке и использованию, собственное осмысление его в контексте специфических, сугубо индивидуальных, изменчивых и, как правило, неконтролируемых ассоциаций.

Обобщение результатов исследования актуальных для организации образовательного процесса магистратуры социально-экономических вопросов позволяет нам сформулировать основные принципы проектирования и реализации конкурентоспособной образовательной программы.

В научной литературе встречается множество определений понятия «конкуренция». Ряд современных исследователей понимают под конкуренцией «экономический процесс взаимодействия, взаимосвязи и борьбы между выступающими на рынке предприятиями в целях обеспечения лучших возможностей сбыта своей продукции, удовлетворения разнообразных потребностей покупателей» (Г.Л. Азоев, П.С. Завьялов, Л.Ш. Лозовский, А.Г. Поршневу, Б.А. Райзберг и др.). Исследователь Г.Я. Киперман трактует конкуренцию как «процесс взаимодействия, взаимосвязи и борьбы изготовителей и поставщиков при реализации продукции, экономическое соперничество между обособленными товаропроизводителями или

поставщиками товаров (услуг) за наиболее выгодные условия сбыта» [339]. И.А. Спиридонов дает следующее определение: «конкуренция – это экономический процесс взаимодействия, взаимосвязи и борьбы между выступающими на рынке системами в целях обеспечения лучших возможностей сбыта своей продукции, удовлетворения различных потребностей покупателей и получения наибольшей прибыли» [311].

В условиях интеграции системного и процессного подходов, определяющих проектирование и реализацию образовательных программ магистратуры, актуальным для исследования становится позиция О.А. Свиридова [289; 290; 291; 292]. Ученый рассматривает конкуренцию в высшей школе как социальную нормативно-правовую систему, предоставляющую возможность удовлетворения спроса и предложения участников образовательных отношений в определенном пространственно-временном континууме. В иерархическом континууме «рыночная система – система высшего образования – система подготовки педагога-профессионала в магистратуре» конкуренция в условиях рынка представляет собой процесс взаимосвязи образовательных систем, обособленно соперничающих между собой за преимущество в ресурсном (финансовом, человеческом, информационном) обеспечении процесса предоставления образовательных услуг.

Анализ видов конкуренции на современном российском образовательном рынке высшей школы позволяет заметить, что борьба между вузами, его структурными подразделениями и программами преимущественно ведется за клиентов, точнее за их финансы (бюджетное финансирование, зависящее от контрольных цифр приема, и внебюджетное). Такой вид соперничества в цикле развития организации характерен для периода накопления финансового капитала, но отнюдь не интеллектуального. Следовательно, смысл конкуренции теряется – он не имеет главную составляющую – эффективность образовательного процесса, отличающего один вуз от другого или различающего процессы проектирования и

реализации образовательных программ. Такой вид борьбы не способствует развитию программ магистратуры и не относится к истинной конкуренции.

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 [163, с 139].

В системе магистерской подготовки педагога-профессионала конкуренция должна проявляться на фоне борьбы организации за достижение более высокого потенциала руководителя образовательной программы и преподавателей, совершенного доступа к инновационным технологиям, т.е. ресурсам, включающим в себя человеческий капитал и технологический капитал, во многом зависящий от человеческого фактора. В части борьбы за абитуриентов также важен не количественный, а качественный показатель. Если среди абитуриентов бакалавриата он определяется преимущественно объективными результатами ЕГЭ, то для магистратуры качественная характеристика абитуриента выявляется в процессе вступительных испытаний, проводимых вузом самостоятельно, и должна учитывать специфику образовательной программы. Целью

программы вступительных испытаний для будущих педагогов-профессионалов становится выявление их стартовых образовательных возможностей (креативных, психосоциальных, операциональных), позволяющих руководителю образовательной программы по завершении обучения магистрантов оценить эффект от вложения инвестиций в человеческий капитал.

Таким образом, основные принципы проектирования и реализации конкурентоспособных образовательных программ магистратуры в условиях рынка образовательных услуг формулируются следующим образом:

- соответствие образовательного результата магистерской программы потребностям образовательной системы как подсистемы рыночной системы;
- качественное и количественное обновление и приращение человеческого капитала образовательной программы;
- обеспечение осознания обучающимся магистратуры, начиная с этапа поступления, возможности профессиональной реализации в условиях рыночной конкуренции.

Обобщение результатов анализа педагогических и экономических исследований по проблемам системного подхода к проектированию и реализации образовательных программ в высшей школе позволяет сформулировать следующие выводы.

1. 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.

2. 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.

3. Под производством профессионалов в образовательной системе вуза 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.

4. 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 рыночную систему. Эффективность реализации в данном континууме магистерских программ обеспечивается соответствием ряду требований: к свойствам образовательной услуги, к условиям проектирования и реализации программ в рыночной системе, к принципам развития и продвижения в образовательном пространстве, к механизму управления программой с позиции системного и процессного подходов.

5. 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.

2.2 Теория и практика модульного проектирования и реализации образовательных программ в современном высшем образовании

Проблематика изучения вопросов подготовки педагогов-профессионалов новой формации в современных социально-экономических

условиях, обуславливающих организацию образовательного процесса в магистратуре, с позиций интеграции персонологического и профессиографического подходов к развитию профессионала, обнаруживают необходимость поиска новой модели проектирования и реализации программ подготовки магистра. В качестве одной из таких моделей в теории современной высшей школы рассматривается модульное обучение. В этом контексте исследовательский интерес вызывают следующие вопросы: исторический аспект развития модульной технологии подготовки обучающихся; психолого-педагогические основы модульной технологии организации образовательного процесса (рефлексивно-деятельностный и междисциплинарный подходы, концепция развивающего обучения и др.); характеристика модульного обучения с позиции дидактических категорий (цели, содержания, принципов).

История педагогики свидетельствует о том, что временем зарождения модульного обучения можно считать 40-е годы XX века. Именно тогда обозначился новый запрос общества на ускоренный формат подготовки профессионалов (Н.В. Борисова, В.Б. Кузов и др.). В течение следующего десятилетия специалисты в сфере общего и профессионального образования предприняли попытки систематизировать представленные в науке подходы, образовательные технологии. Так впервые было представлено построение модульной основы обучения [41; 42].

К одному из первых вариантов модульного обучения Б.Ф. Скиннер, С.Л. Пресси, Н.А. Кроудер и др. относят программированное обучение [412]. В дальнейшем эти идеи получают развитие в работах Дж. Рассела, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса и др. [397; 398; 407]. В качестве важного рубежа становления модульного обучения можно рассматривать состоявшуюся в 1974 году в Париже конференцию ЮНЕСКО. В соответствии с ее резолюцией, провозглашалось «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а

также адаптироваться к местным условиям» [204, с. 16]. Обозначенная задача может быть полностью решена в рамках модульного обучения. Именно такая модель организации образовательного процесса обладает педагогическим потенциалом, обеспечивающим его лабильность, за счет блочного построения, комплексного использования разнообразных видов и форм обучения, индивидуального подхода к их применению, в зависимости от контингента обучающихся. Модульное обучение предоставляет обучающимся выбор учебной программы, темпа ее самостоятельного освоения.

Интерес к модульному построению образовательного процесса обуславливается либерализацией, как общей тенденцией развития мирового образовательного пространства. В частности, Б. и М. Гольдшмид, Дж. Расселл указывали на необходимость определения наиболее соответствующего личностным особенностям обучающегося способа учебной деятельности, темпа работы. Дж. Клингстед, С. Курх (рекомендовали усилить самостоятельность обучения путем внедрения «корректирующих» модулей, разработанных на основе диагностики индивидуальных «плюсов» и «минусов», проявляющихся в учении. В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов, Г. Оуенс) стремились, путем использования идей модульного обучения, интегрировать различные методы и формы обучения [58].

В.Б. Закорюкин, В.И. Панченко ориентировались на то, чтобы содержание обучения представляло собой результат тонкого и гибкого выстраивания определенных единиц учебного материала [111]. В высшей школе получить такой результат оказывается возможным, только при условии налаженного взаимодействия кафедр, отвечающих за отдельные составные части образовательного результата (М.А. Анденко, В.В. Карпов, М.Н. Катханов) [120]. Весомый вклад в распространение идей модульного обучения был внесен в конце 80-х годов П.А. Юцявичене и ее последователями [382].

Явное преимущество модели 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. Объединяющими модульное обучение с программированным обучением являются следующие черты: механизм управления образовательным процессом, четкость и логичность действий, активность и самостоятельность обучающегося, индивидуализированный темп работы, регулярная сверка результатов, самоконтроль и взаимоконтроль. Однако в отличие от программированного, в контексте модульного обучения, удается избежать фрагментарности, залогом чего становится гарантированная целостность образовательной программы, а также проблемный характер содержательной презентации модуля (что, в свою очередь, объединяет модульное обучение с обучением проблемным).

Модульное обучение позволяет эффективно решать традиционно сложные для педагогики высшей школы задачи индивидуализации и дифференциации обучения. Постулируемый модульным обучением большой удельный вес самостоятельной работы обучающихся реализуется путем использования нетрадиционных форм и методов, в русле становления профессионализма.

Теоретико-методологическим фундаментом модульного обучения выступают отечественные концепции развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б. Эльконин) [112]. В процессе реализации модели учитываются уровни актуального и потенциального развития обучающегося (зона ближайшего развития), в результате чего потенциально развиваются психические функции субъекта учебной деятельности. Для выполнения определенных учебных действий вначале обучающемуся требуется соответствующее педагогическое сопровождение, затем он уже справляется самостоятельно, тем самым переходя на новый уровень (актуального

развития). Возникает потребность в новом «приращении», и механизм запускается вновь. В модульном обучении это происходит за счет: дифференциации содержания и дозирования помощи обучающемуся, организации учебной деятельности в разных формах.

Модульное обучение имеет деятельностную основу. Деятельностный подход системно активизирует все действия обучающегося, в результате чего повышается степень осознанности усваиваемого материала. В целом, образовательный процесс, в рамках модульного обучения, должен быть рефлексивным и самоуправляемым, что достигается путем четкого соответствия профессиональных педагогических действий структуре учебной деятельности: определяется цель учения, обеспечивается положительная мотивация ее достижения, инициируются проявления самооценки и самоконтроля.

Основными особенностями модульного обучения выступают:

- обеспечение обязательной проработки каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;
- возможность четкой структуризации содержания образования, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение образовательного процесса методическим материалом;
- вариативность обучения, адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Таким образом, модульное обучение – это вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующийся замкнутым типом управления.

Наиболее существенной отличительной чертой модульного обучения является его целевая направленность на обеспечение гибкости образовательных модулей. Эта гибкость проявляется, как в отношении содержания, так и организации обучения, оценке его результатов. В итоге

модульное обучение способствует удовлетворению насущных потребностей обучающегося, задавая ориентиры обозначения новых субъективных перспектив развития.

Безусловно, ключевым в теории модульного обучения выступает понятие «модуль». На сегодняшний день, однозначного определения понятия модуля не существует, хотя модульное обучение реализуется уже несколько десятилетий. Также открытым остается вопрос технологического обеспечения построения модуля.

Анализ распространенных в научно-педагогических источниках определений модуля показывает, что существенной разницы в них нет. Все многообразие трактовок, по сути, можно свести к трем вариантам:

- модуль как единица образовательной программы, представляющая набор учебных дисциплин, практик, отвечающая требованиям ФГОС ВО и профессионального стандарта [257];

- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной трудовой функции, и обеспечивает междисциплинарные связи образовательного процесса;

- модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Представляется целесообразным сделать акцент на интеграции первого и второго вариантов. В таком случае, модуль можно определить как «автономную организационно-методическую единицу структуры образовательной программы, которая включает в себя профессиографический образовательный результат, логически завершенную 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».

Основные дидактические категории, в рамках модульного обучения, приобретают качественно иное «звучание»/наполнение. Прежде всего, речь идет о цели, содержании и принципах обучения. Остановимся на них подробнее, в контексте организации образовательного процесса на уровне магистратуры.

Центральной дидактической категорией, связывающей в единую систему все компоненты образовательного процесса, являются цели обучения. С учетом «таксономии целей обучения» по Б. Блуму, выделяется три уровня целей:

- 1-й уровень – оперативные цели конкретных видов учебной деятельности;
- 2-й уровень – учебные цели;
- 3-й уровень – общепедагогические цели обучения.

В условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, с учетом требований к структуре профессиографического образовательного результата подготовки педагога, подходов к развитию профессионала, способного занимать конкурентные позиции на рынке образовательных услуг, содержание общепедагогических целей (3-й уровень) отражает креативный компонент личности профессионала. В рамках настоящего исследования, третий уровень в таксономии целей подготовки педагога-профессионала достигается в первую очередь личностным потенциалом кадрового состава программы, научно-исследовательским взаимодействием магистранта с руководителем выпускной квалификационной работы, мотивационным эффектом достижений руководителя программы в профессиональном сообществе. В данном случае, считаем возможным применить понятие человеческого капитала к определению значимого фактора становления профессионализма магистрантов при освоении образовательной программы.

Дидактические цели второго уровня рассматриваются с позиции психосоциального компонента профессиографического образовательного

результата программы и, в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, достигаются, в первую очередь, технологиями (методами и приемами) ее реализации.

Оперативные цели – цели первого уровня – формулируются в контексте требований операционального компонента профессиографического образовательного результата, с позиции конкретного профиля программы. Реализация операциональных целей достигается содержанием программы. При модульном обучении данному уровню целей соответствуют так называемые «интегрирующие и частные цели» (по П.А. Юцявичене). Реализацию интегрирующей цели обеспечивают инвариантные, общепрофессиональные модули магистерской подготовки. Частные цели соотносятся с профессиональными модулями профилей программ.

Важно также обратить внимание на таксономию дидактических целей по виду (дидактическим функциям). В условиях системно-модульной организации образовательного процесса П.А. Юцявичене выделяет познавательные (гносеологические) и операционные (функциональные) цели [382].

Познавательные цели достигаются благодаря такому теоретическому содержанию образовательных модулей, которое определяется по гносеологическому признаку, вокруг базовых понятий, составляющих знаниевый компонент формируемых трудовых действий, компетенций. Первые модульные программы познавательного типа были созданы Дж. Расселлом.

Модульные программы операционного типа (для повышения квалификации производственных мастеров) в начале 80-х годов разработал И. Прокопенко [254]. Достижение операционных целей оказывается возможным, благодаря практической части учебного содержания и предполагает формирование у обучающихся умений и опыта деятельности. Содержание модуля формируется по функциональному признаку, то есть вокруг профессиональных функций, действий.

Анализ специфики познавательных и операциональных модулей обнаруживает их однополярность, что препятствует эффективной подготовке педагога-профессионала в магистратуре. Считаем целесообразным сочетать в модулях магистерских программ познавательную и операциональную стороны. Это объясняется структурой профессиографического образовательного результата, его компонентами. Так, в познавательном плане креативный компонент, формируемый, в первую очередь, под влиянием личностного потенциала руководителя программы, предполагает становление у обучающихся имплицитного знания, интеллектуально-творческого потенциала. Психосоциальный компонент, достигаемый посредством применения образовательных технологий, современных методов обучения в высшей школе, нацелен на становление у магистрантов социального знания и правил. Операциональный компонент, преимущественно ориентированный на достижение синонимичных, операциональных целей, в условиях системно-модульной организации образовательного процесса, также учитывает познавательный аспект, который выражается в глубоком осознании будущим профессионалом гуманистического представления о современном мире, смысла, общественного блага профессии. Операциональные цели, как и познавательные, прослеживаются в каждом компоненте профессиографического образовательного результата подготовки магистра. Например, готовность к проектной и исследовательской деятельности, носящей функциональный характер в работе педагога-профессионала, включена в креативный компонент; способность к организаторской деятельности, социальному восприятию и взаимодействию – в психосоциальный. Операциональный компонент первостепенно нацелен на достижение будущим профессионалом функциональных целей, например, на владение обобщенными трудовыми функциями организации образовательного процесса и проектирования, реализации образовательных программ [181].

При этом важно отметить еще одну особенность дидактического целеполагания в магистратуре. Операциональные цели модульного обучения предоставляют возможность их классификации с позиции профессиографического и персонологического подходов. Так, реализация профессиографических целей обеспечивается требованием профессионального стандарта к подготовке педагога. Рабочие программы модулей разрабатываются с целью подготовки будущего профессионала к выполнению конкретных трудовых действий в той или иной функциональной области. Реализация персонологических целей обеспечивается внедрением компетентностного подхода к разработке модуля и предполагает формирование у обучающихся личностного отношения к выполнению трудовых действий, профессиональной способности. С позиции достижения обучающимся персонологических целей, содержание модуля формируется на компетентностной основе, т.е. с учетом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

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 4).

Таким образом, при проектировании образовательных программ магистратуры, с целью подготовки педагога-профессионала, важно учитывать интеграцию дидактических целей внутри образовательного модуля.

В дальнейшем, в соответствии с представленными целевыми ориентирами, конкретизируется профессиографический образовательный результат подготовки педагога-профессионала в границах модулей образовательной программы. Именно модуль как образовательная единица программы интегрирует целевые ориентиры в конкретный образовательный результат.



Рисунок 4. Таксономия целей достижения обучающимся магистратуры профессионализма в соотнесении с компонентами ресурсного обеспечения модульной программы и структурой профессиографического образовательного результата

При разработке программы руководитель, ориентируясь на профессиографический образовательный результат, наполняет программное содержание вновь проектируемыми модулями или использует актуальные для программы ранее созданные модули, размещенные в библиотеке магистерских программ укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки». Под библиотекой модулей мы понимаем открытую самодостаточную систему образовательных единиц – модулей, направленных на достижение обучающимся конкретных образовательных результатов, и предлагаемых разработчикам образовательных программ для выбора, с учетом требований профессиографического образовательного результата программы.

Библиотека модулей базируется на принципах целостности, структуризации, иерархичности, множественности, холизма, генштальта и обладает системными свойствами эмерджентности, синергизма и гомеостазиса. Целостность библиотеки модулей как открытой системы

определяется соответствием требованиям ФГОС ВО укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки» и профессиональными стандартами. Внутреннее единство библиотеки обеспечивается возможностью каждого модуля обеспечивать достижение обучающимися профессиографического образовательного результата [181;183].

Отобранные руководителем образовательной программы модули представляют собой образовательную подсистему системы библиотеки модулей. При этом отбор модулей, в соответствии с целями программы, допускает использование не всех модулей библиотеки и оставляет право руководителю на создание новых образовательных единиц. Так, новые модули, по решению их автора, пополняют библиотечную систему и могут быть включены в иные проектируемые программы.

Структуризация образовательных модулей в библиотеке предполагает их классификацию на общепрофессиональные и профессиональные. Общепрофессиональные модули имеют инвариантный, базовый характер, направлены на достижение интегрирующих целей и формирование у обучающихся операциональных характеристик педагога-профессионала в части общепрофессиональных компетенций и обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». Открытость библиотеки модулей и ее ориентация на запрос получателя образовательной услуги предполагает наличие в системе модулей для профильной и непрофильной адресных групп.

Профессиональные, вариативные, модули библиотечной системы ориентированы на профиль образовательной программы, на достижение частных целей и призваны формировать у обучающихся профессиональные и (при наличии) специальные компетенции, в зависимости от выбранных разработчиком образовательной программы видов деятельности. С позиции

профессионального стандарта, данные модули обеспечивают подготовку профессионала в части второй обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ», в русле определенного уровня образования и/или предметной области.

Подобная структура модулей в библиотеке обнаруживает иерархичность рассматриваемой системы. В рамках подсистемы на уровне проектируемой образовательной программы подобная иерархичность сохраняется. Так, базовые модули являются первостепенными и обязательными для изучения на уровне магистратуры и в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки». Вариативные модули изучаются после изучения базовых и могут быть изменены при смене обучающимся профиля программы.

Принцип множественности предполагает для описания библиотеки различные модели, каждая из которых имеет свой аспект. В рамках исследования важно показать описание модели библиотеки модулей по следующим компонентам: образовательная цель и задачи, условия проектирования, технология реализации, особенности содержания.

Целью использования библиотеки модулей является создание открытого образовательного учебно-методического и научно-практического кластера, предоставляющего возможность руководителю программы моделировать содержание подготовки педагога-профессионала, с учетом образовательных запросов конкретного направления и профиля подготовки. К основным задачам библиотеки относятся: отбор, систематизация и последующее масштабирование в различных образовательных программах апробированных инвариантных и вариативных образовательных модулей, разработанных с учетом креативного, психосоциального и операционального компонентов профессиограммы педагога-профессионала.

К внешним условиям проектирования библиотеки 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 становления профессионализма, исследовательские и проектные решения руководителя программы, авторов модулей и преподавателей.

Под деятельностью библиотеки модулей нами понимается процесс отбора руководителем образовательной программы образовательных модулей для конкретного профиля подготовки педагога-профессионала. Отбор модулей осуществляется по технологии индивидуализации и/или дифференциации содержания образовательной программы, ориентированной, в том числе, на ликвидацию профессиональных дефицитов обучающихся.

Холистический принцип формирования библиотеки как системы «целое больше суммы частей» позволяет рассматривать проектируемую образовательную программу в виде основы для возникновения новых качеств системы и целостных свойств при взаимодействии модулей. Спроектированные в таких условиях образовательные программы эмерджентны, то есть обладают качественно новым свойством, отсутствующим у отдельных модулей. Это новое свойство выражается в планируемом результате освоения образовательной программы, а не в сумме отдельных обобщенных образовательных результатов, характерных для каждого модуля.

Важно понимать, что вне образовательной программы планируемые результаты освоения будут потеряны. Следовательно, для модульных образовательных программ характерно свойство синергизма, при котором профессионально-компетентностный результат по программе в целом будет превышать образовательные результаты по сумме модулей. Гомеостазис как системное свойство библиотеки модулей позволяет проектировать устойчивые, динамично изменяющиеся под влиянием внешней среды образовательные программы. При этом внутреннее содержание подготовки

педагога-профессионала, с позиции профессиографических и персонологических требований, остается постоянным.

Таким образом, достижение комплексной цели – планируемого результата – обеспечивается системным подходом к проектированию содержания обучения, на основе выбора актуальных для образовательной программы модулей из библиотечной системы.

Интегрирующие цели – это цели образовательного модуля, которые в программе модуля представляет собой обобщенный образовательный результат, выраженный в синхронизированном описании трудовых действий и компетенций по осваиваемой трудовой функции.

Образовательные модули отбираются автором программы из библиотечной системы, в соответствии с целью, задачами программы и планируемыми для освоения обучающимися видами профессиональной деятельности. В случае отсутствия в библиотеке актуального для программы модуля, данный образовательный компонент разрабатывается автором-руководителем образовательной программы самостоятельно. По инициативе разработчика, модуль, соответствующий требованиям библиотеки, может быть включен после апробации в библиотечную систему.

Образовательные модули, актуальные для проектируемой магистерской программы, представляют 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: целостности, структуризации, иерархичности, множественности, холизма, эмерджентности, синергизма и гомеостазиса.

Целостность модулей образовательной программы обеспечивается их правильным выбором: актуальностью для программы, соответствием формируемым у обучающихся по программе видам профессиональной деятельности (по ФГОС ВО) и трудовым функциям (по профессиональному

стандарту). Целостность каждого модуля достигается также направленностью всех его образовательных элементов (учебных дисциплин, практики, НИРМ и других образовательных событий) на достижение обобщенного образовательного результата. Описание обобщенного образовательного результата в программе модуля представляется раскрытием содержания компетенций ФГОС ВО через понятия «знать», «уметь», «опыт деятельности» и синхронизацией общепрофессиональных и профессиональных компетенций с трудовыми действиями, в рамках трудовых функций.

Структуризация модулей в программе аналогична структуре библиотеки модулей. Так, в программу магистратуры, направленную на подготовку педагога-профессионала, включены: базовые – общекультурные и общепрофессиональные модули, вариативные – профессиональные и специальные модули. Общекультурные модули программы, как правило, направлены на формирование персонологической, общекультурной, составляющей личности профессионала. В ряду общепрофессиональных модулей с ориентацией на уровень профессионализма обучающихся магистратуры выделяются адресные модули. Модули профильной адресной группы включаются в подготовку магистрантов, имеющих предыдущее образование, соответствующее укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки». Модули непрофильной адресной группы включаются в подготовку магистрантов, не имеющих образование по указанной укрупненной группе специальностей.

Множественность как свойство библиотечной системы модулей позволяет описать планируемые образовательной программой результаты на основе профессионально-компетенстной модели, учитывающей требования ФГОС ВО и профессионального стандарта.

Одной из ключевых задач теории модульного обучения в высшей школе является разработка проблематики содержания образования. Проблемы модульного содержания обучения в высшей школе раскрываются

С.И. Архангельским, В.А. Слостениным и др. Следуя классическим традициям отечественной дидактики, под содержанием образования мы будем понимать систему научных знаний, практических умений и опыта действия, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимся. Иначе говоря, это та часть общественного педагогического опыта, которая отбирается, в соответствии с поставленными целями разработчиком образовательной программы. В системе модульного обучения отбор содержания образовательной программы подготовки педагога определяется, с учетом дидактических принципов.

По завершении отбора содержания обучения решается задача структурирования материала. В условиях системно-модульной организации образовательного процесса решение этой задачи приобретает особую значимость и подразумевает дифференциацию учебного материала на отдельные модули. К методам структурирования учебного материала относят:

- метод выделения структурных и системных единиц знаний (Б.И. Коротяев) [133];
- метод дидактических матриц (В.П. Беспалько) [26];
- метод укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев) [377];
- метод графов (А.М. Сохор) [309];
- метод модульного построения (П.В. Юцявичене) [382].

Все многообразие указанных методов базируется на общих принципах структуризации содержания обучения (С.И. Архангельский, В.А. Слостенин и др.):

- компоновки содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и методов;
- систематичности и логической последовательности изложения учебного материала;
- целостности и практической значимости содержания;

- наглядного представления учебного материала.

Системно-модульная организация образовательного процесса полностью соответствует всему комплексу методов и принципов структуризации учебного материала.

Выделяется несколько подходов к конструированию модульных программ и модулей. Широко применяется междисциплинарный подход (М.А. Анденко, М.В. Гареев, С.И. Куликов), подразумевающий концентрацию структурных модульных компонентов вокруг центрального предмета на основе кооперации усилий представителей разных кафедр, межкафедрального взаимодействия.

Характерным примером таких модулей, разработанных в рамках эксперимента в Институте педагогики и психологии образования ГАУО ВО МПУ, являются обязательные для изучения магистрантами всех программ магистратуры направления «Педагогическое образование» общепрофессиональные модули: «Организационно-управленческий» (руководитель д.п.н., проф. В.В. Афанасьев), «Методологический» (руководитель д.п.н., профессор М.В. Воропаев).

Содержательное ядро модуля «Организационно-управленческий» представлено педагогической проблемой современной организации образовательного процесса, которая интегрируется с вопросами контроля и сопровождения образовательной деятельности. Междисциплинарность модуля обеспечивается психологическим аспектом индивидуализации образовательного процесса. Завершается изучение модуля экзаменом, направленным на выявление у обучающихся способности применять знание нормативной базы к решению конкретных задач организации, индивидуализации образовательного процесса, контроля и сопровождения образовательной деятельности.

Модуль «Методологический» с целевым ориентиром - способствовать овладению обучающимися методами самостоятельного исследования, содержательно интегрирует с учетом профессиографического

образовательного результата дисциплины: Методология и методы научного исследования (креативный компонент), Педагогические основы коммуникации в образовательной среде и иностранный язык в деловом общении (психосоциальный компонент), Образовательная политика (операциональный компонент).

Разработку модулей на основе логики познавательной деятельности подразумевает подход, предложенный В.Ф. Башариным [24]. Его модульная программа обучения физике состоит из следующих модулей: модуль целей, модуль содержания, модуль процесса (дидактические приемы и средства), модуль контроля, модуль «просветления чувств и мыслей» (занимательные задачи, исторические факты и т.п.).

Терминологическое значение понятия «модуль» предполагает некую компоновку, сжатие. Необходимой является соответствующая презентация модуля, отвечающая компактному формату. Представление/подача/оформление модуля влияет на эффективность его усвоения. К моделям компоновки знаний относят: логическую, продукционную, фреймовую модели, модель семантической сети и др.

Мы считаем, что при модульном обучении целесообразно модуль «открывать» блок-схемой, представляющей в сжатом виде содержание обучения, а завершать конспект-схемой, изображающей в компактной и удобной для усвоения форме весь теоретический материал модуля.

Наряду с полнотой учебной информации, форматом представления, успешность освоения модуля обучающимися определяется также задачами, обозначаемыми перед ними преподавателем. Задача – основная структурная единица содержания учебной дисциплины, помогающая субъекту учебной деятельности абстрактно представить изучаемые теории, найти выход из предлагаемых практических ситуаций, проанализировать и отрефлексировать полученные результаты. М.И. Махмутов разделяет все познавательные задачи, встающие перед обучающимися, по способам их постановки и по содержанию на проблемные и непроблемные [203]. Проблемные задачи

отличает определенный диссонанс, возникающий между усвоенным, понятым материалом и неувоенным, непонятым; результат такого диссонанса – проблемная ситуация.

По мнению Н.Ю. Посталюка, проблемные способствуют формированию у обучающихся способности к «видению проблемы», самостоятельности, гибкости и диалектичности мышления, легкости генерирования идей, критичности, способности к оценочным действиям, широкому переносу, обобщению. Все проблемные задачи автор классифицирует по типам: задачи «скрытого вопроса», задачи с «размытыми» условиями, задачи с недостаточными данными, задачи на обнаружение ошибок, экстраполяционные задачи, задачи на комбинирование известных способов в новый и др. [254].

Особое значение проблемных задач состоит в выраженном педагогическом потенциале (Дж. Дьюи, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь) – в частности, возможности использования их как средства развития интеллектуальной креативности обучающихся [99; 200; 202].

С целью усиления образовательного эффекта системно-модульной организации образовательного процесса видится возможным привнесения в реализуемую модель элементов проблемного обучения. Автором идеи создания комплексной теории проблемно-модульного обучения М.А. Чошановым отмечается, что в результате такой интеграции дидактическая система «приобрела не только новое целостное качество, выраженное в нацеленности на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, но и "как губка" впитала преимущества составляющих ее теорий» [351, с. 14].

Однако обязательными для системно-модульной организации образовательного процесса элементами элементов проблемного обучения быть не должны. По мнению М.И. Махмутова «...применение проблемного обучения необходимо не всегда» [202, с. 305]. Поэтому при формировании

содержания модуля надо придерживаться позиции рационального включения элементов проблемного обучения.

Выводы

1. 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.

2. Теоретико-методологическим фундаментом модульного обучения выступают отечественные концепции развивающего обучения. Оно 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 завершённую единицу учебного материала, методическое обеспечение и систему контроля.

3. Современные условия системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре определяются 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 становления профессионализма, исследовательские и проектные решения руководителя программы, авторов модулей и преподавателей.

4. 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. 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.

5. 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.

2.3 Содержание и организация процесса подготовки педагогов в магистратуре: от парадигмальных образовательных установок к планированию обобщенного образовательного результата

Развитие профессионализма педагога в настоящее время происходит в условиях организации образовательного процесса, определяющейся, прежде всего, тенденцией продолжения парадигмального диалога в отечественном образовании [1].

Наиболее распространенным вариантом характеристики парадигмального сдвига в образовании стало смещение акцентов со «знаниевой» на «компетентностную» парадигму. Амплификация долгое время доминирующей «знаниевой» парадигмы, приведшая к закреплению парадигмы «компетентностной», провозглашающей необходимость формирования компетентной в осуществлении профессиональной (в т.ч. и педагогической) деятельности личности, проявилась в ряде значимых аспектов:

- обогащении содержания образовательного процесса в высшей школе личным опытом участников образовательных отношений в решении прикладных задач профессиональной деятельности;

- инициации действия, не только информационно-деятельностного и культурологического, но и личностно-деятельностного, синергетического принципов, а также принципов субъект-субъектных отношений и социальной направленности;

- использовании не только педагогической технологии развивающего обучения, но и, в частности, личностно-ориентированной, а также технологии самоорганизации и саморазвития;

- направленности на формирование личности, готовой к решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях, способной к

самоопределению, самообразованию, самоуправлению, самореализации и саморазвитию в современном социокультурном пространстве;

- разработке системы мониторинга (в т.ч. личностных) достижений обучающихся на основе количественной, порядковой и качественной шкал (с нацеленностью на приобретение навыков рефлексивной оценки собственной деятельности).

Выделение, в контексте характеристики парадигмального диалога в отечественном образовании, Е.А. Ямбургом [388], наряду со «знаниевой» (обозначаемой им «когнитивно-информационной») и «компетентностной», также «культурологической» и «личностной» парадигм позволяет говорить о полипарадигмальности ситуации развития отечественного (в т.ч. высшего) образования.

Е.В. Андриенко, отмечая высокий темп модернизации высшего педагогического образования, выделяет три группы наиболее важных для профессиональной подготовки педагога технологий: когнитивные технологии, ориентированные на развитие интеллектуальных компетенций, связанных с информационными аспектами современного высшего педагогического образования; гуманистические технологии, ориентированные на приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения и компетенции, определяющие коммуникативный аспект образования; активно-деятельностные технологии, направленные на формирование практических компетенций профессиональной педагогической деятельности [14, с. 78].

Модернизация педагогического образования ориентирована на запросы профессионального педагогического сообщества и работодателей в педагогах с высоким уровнем профессионализма. Учет этих запросов привел к необходимости обеспечения влияния представителей указанных социальных категорий на процесс высшего педагогического образования на основе детального соотнесения требований профессионального сообщества и

стандартов образования. Квинтэссенция запросов – усиление функционально-деятельностного компонента образовательной деятельности.

Переосмысление целевых установок, а вслед за этим реализация радикальных изменений содержания, форм организации, методов подготовки педагогов-профессионалов потребовали от высшей школы пересмотра ставшего уже традиционным компетентностного подхода к проектированию образовательных программ и реализации образовательного процесса в системе бакалаврат – магистратура.

Теоретический этап исследования и результаты проведенного нами пилотажного эксперимента по подготовке педагогов в магистратуре (для уровня начального образования) позволили выявить следующие устойчивые систематически повторяющиеся связи:

- требований образовательных и профессионального стандартов в контексте проектирования образовательных программ;
- общекультурных и профессиональных особенностей обучающихся магистрантов с организацией индивидуальных образовательных траекторий их профессионального развития.

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 следующие основополагающие установки.

6. Технологичность. Системно-модульная организация образовательного процесса структурирует образовательную программу, дифференцируя ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотнесенных с конкретными компетенциями и обобщенными трудовыми функциями, трудовыми функциями, трудовыми действиями. В состав модуля входит: описание образовательного результата, рабочие программы и фонд оценочных средств (по дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе, другим образовательным событиям и модулю в целом). Процесс

проектирования образовательной программы на модульной основе предполагает не только разработку содержания входящих в нее модулей, но и выбор их среди имеющихся в библиотеке, определение последовательности изучения, интеграцию.

7. Активизация обучения. В контексте модернизации высшего педагогического образования актуализируется использование разнообразных инновационных образовательных технологий. Все применяемые модели инновационного обучения можно разделить на три группы. Модифицирующее обучение направлено на улучшение, дополнение и изменение уже существующих форм обучения. Например, на занятии могут использоваться дидактические игры, опорные конспекты, презентации. Это помогает обучающимся лучше запомнить учебный материал и показать хорошие результаты при тестировании. Воспроизведение содержания учебного материала обучающимися осуществляется в двух формах: алгоритм процесса усвоения знаний, умений и результат их освоения. Комбинированное обучение содержит в себе сочетание, конструктивное соединение традиционных и инновационных форм или методов. Иллюстрацией такого обучения является сочетание традиционного и электронного обучения, которое называется смешанным. Третья группа моделей инновационного обучения направлена на поисковую деятельность обучающихся. Такое обучение предполагает освоение опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, развитие творческих способностей [5, с. 73; 6, с. 287]. Системно-модульная организация образовательного процесса актуализирует разноформатное задействование в процессе подготовки педагогов проблемных ситуаций, визуализации информации, коучинга, событийности пр.

8. Вариативность. Подразумевает возможность выбора магистрантами варианта (полного или ускоренного) освоения модульной образовательной программы, с учетом индивидуального темпа работы. Создаются условия выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, в зависимости

от уровня профессиональной и личностной готовности магистранта, за счет адресной дифференциации содержания программы, форм организации образовательного процесса, технологий и методов обучения.

9. Праксеологическая направленность образовательного процесса. Предполагает создание разнопланового образовательного пространства, не ограниченного учебными аудиториями, позволяющего магистрантам почувствовать свои возможности в самостоятельной педагогической деятельности, с привлечением профессионального опыта и иных событий образовательной, научной и трудовой сфер.

10. Непрерывность мониторинга динамики профессионального развития. Это требование преобразует информационно-контролирующие функции преподавателя в собственно-координационные функции обучающегося. Контроль и самоконтроль достижения магистрантами образовательного результата модуля обеспечиваются применением балльно-рейтинговой системы оценки.

Приведенные требования к проектированию и реализации образовательных программ магистратуры в условиях системно-модульной организации образовательного процесса отражают интеграцию интерналистских и экстерналистских оснований построения дидактических систем. Такая интеграция способствует комплексному сочетанию 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.

Остановимся подробнее на значимых характеристиках модульных образовательных программ уровня магистратуры, выступающих факторами, обеспечивающими вариативность подготовки педагога-профессионала.

1. Широкий спектр профилей реализуемых образовательных программ. В соответствии с требованиями ФГОС (НОО, ООО), высокий уровень профессионализма педагога подразумевает взаимодействие, когерентность, с одной стороны, владения психолого-педагогическими основами профессиональной деятельности, с другой – компетентности в различных предметных областях. Если на 1 курс педагогической магистратуры поступает выпускник педагогического бакалавриата или специалитета, с достаточным уровнем психолого-педагогической подготовки (возможно, ориентированный на расширение сферы своей профессиональной деятельности в области дополнительного образования, проектирования и организации внеурочной деятельности), ему может быть предложена программа с углубленной предметной подготовкой. Если же, наоборот, абитуриента отличает достаточный уровень предметной подготовки (имеет опыт преподавательской деятельности), ему подойдет профиль, ориентированный на повышение уровня психолого-педагогической подготовки.

2. Набор предлагаемых образовательных модулей (многоуровневость библиотеки образовательных модулей). Разнообразие модулей обусловлено комплексом трудовых функций профессионального стандарта. Реализуемые в образовательной организации модули собраны в библиотеке модулей, которая имеет уровневую структуру. Первый уровень – базовый, носит обязательный характер освоения для укрупненной группы направлений подготовки. Модули второго уровня дифференцированы по адресным группам: профильным и непрофильным. Модули третьего уровня носят прикладной характер и дифференцируются по частным методическим проблемам подготовки профессионала.

3. Динамичная структура образовательных модулей. Все модули состоят как из инвариантных, так и из вариативных компонентов (дисциплин, курсов по выбору и иных профессионально-значимых событий). Таким образом, вариативность любого образовательного модуля в образовательном процессе может проявить себя: за счет применения различных форм и методов организации теоретического обучения и практики, в т.ч. в рамках самостоятельной работы; с помощью применения вариативных технологий проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации, в т.ч. с учетом личных профессиональных достижений обучающихся.

Принципиально значимую роль в конструировании образовательной программы магистратуры играет научный руководитель. Научные интересы руководителя, проблематика его исследований должны соответствовать профилю образовательной программы. Этим определяется его ценностно-целевая позиция как идейного вдохновителя, проектировщика программы, первого лица, ответственного за успешность ее реализации. ФГОС ВО обозначает нормативные требования к руководителю образовательной программы. Однако наряду с ними (как обязательными) необходимо обозначить и ряд дополнительных, к ним относится:

- репутация, авторитет в профессиональном педагогическом сообществе;
- принадлежность (и деятельное участие) к оформившейся научной школе, вектор научных изысканий членов которой согласуется с профилем образовательной программы;
- ответственность как личностная детерминанта готовности объективно оценивать, отстаивать, защищать профессиональные интересы субъектов, имеющих прямое отношение к реализации образовательной программы;
- причастность, небезразличие, стремление к подготовке педагога-профессионала, на основе «профессионального педагогического полилога»,

преемственности, сочетании историко-педагогического наследия и современных трендов развития образовательных систем.

Современные реалии организации образовательного процесса в магистратуре, приведшие к востребованности учета интересов потенциальных работодателей, потребовали от научного руководителя также поддержания тесных профессиональных связей с ними, оформления должного статуса социального партнера в социокультурном образовательном пространстве.

Социальная потребность в подготовке педагогов-профессионалов связана с изменениями, происходящими в социально-экономической жизни России. Инновационная экономика предъявляет высокие требования к системе образования, призванной готовить высококвалифицированные кадры, мотивированные к профессиональному, карьерному и личностному росту. Инновационной экономике необходимы кадры, ориентированные на производственную и профессиональную мобильность, практическое применение полученных в ходе непрерывного образования знаний, умений, навыков и компетенций. В этих условиях высшее педагогическое образование призвано обеспечить овладение обучающимися широким спектром базовых знаний и общих компетенций, воспитание у них ответственности и исполнительности, их мотивацию к непрерывному образованию.

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации педагогического образования с необходимостью требует актуализации инновационного потенциала подготовки кадров. Национальная доктрина образования Российской Федерации, устанавливая приоритет образования в государственной политике, определяет ведущую роль образования в подготовке кадров.

Для создания системы инновационного образования необходимо представлять образ и смысл инновационной деятельности как специфического труда по созданию и распространению новшеств на рынке

инноваций, в основе которого лежат продуктивные, творческие факторы деятельности человека. Сам же инноватор – это специалист, активно участвующий в инновационном процессе, умеющий действовать в условиях неопределенности и риска, находить нетрадиционные решения проблем, обеспечивать высокую продуктивность и коммуникабельность. Это во многом определяет и специфику модернизации педагогического образования.

Сегодня в большинстве вузов в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития; ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Активно внедряются новые педагогические технологии, в частности технологии проблемного обучения, индивидуализации обучения, саморазвивающего обучения; личностно ориентированного развивающего обучения; развития творческих способностей, продуктивного обучения и многие другие.

Задачи трансформации образования с учетом содержания потребности общества в инновационно ориентированных магистрах связаны, в первую очередь, с изменением содержания предмета и методики его обучения. В частности, в большинстве образовательных учреждений, несмотря на ориентацию на модернизацию педагогического процесса, наблюдается преобладание объяснительно-иллюстративной методики преподавания; медленное внедрение методики, направленной на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; недостаточное использование разнообразных типов учебно-познавательных задач (например, практических задач, различных литературных источников, исторических документов, статистических материалов).

Эти и другие проблемы подготовки кадров для инновационной сферы в педагогическом образовании определяют основное направление трансформации образования: подготовка нового поколения педагогов-профессионалов, способных легко переходить от одного вида труда к другому; обладающих способностями, необходимыми для широкого круга

профессий, направленных на решение профессиональных и личностных проблем: жизненного самоопределения, выбора собственной образовательной траектории, образа жизни и т.п.

Таким образом, научный руководитель магистерской образовательной программы занимает полифункциональную позицию не только интегратора интерналистских и экстерналистских оснований построения дидактических систем, но и медиатора согласования интересов: собственных, обучающихся, работодателя и государства.

С учетом вышеизложенного, процесс отбора и структурирования содержания образовательной программы может быть эффективным, если пошагово выполняются принципиально значимые для оформления итогового концепт-продукта действия:

- описания планируемого обобщенного образовательного результата;
- составления модульного учебного плана и проектирования содержания модуля;
- построения образовательной траектории обучающегося.

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 ВО, с трудовыми действиями (функциями) профессионального стандарта педагога. Сам факт разработки профессионального стандарта, как следствие, необходимость направленности на него образовательной программы, отвечает потенциальному удовлетворению интересов работодателей. Освоение трудовых функций предполагает сформированность рефлексивного отношения магистранта к осваиваемому трудовому действию, что, в свою очередь, обеспечивает успешное овладение необходимыми для каждого вида профессиональной деятельности компетенциями.

В ходе проектирования модульных образовательных программ педагогической магистратуры проявил себя комплекс потребностей в совершенствовании образовательных стандартов и разработке примерных образовательных программ, остановимся на некоторых из них.

1. В отдельных компонентах структуры образовательных стандартов обозначаются приоритеты, которые могут стать целью подготовки педагогов более узкого профиля/направления. Например, видится необоснованным и неаргументированным акцент, сделанный на необходимости применения специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры. Совершенствованию образовательных стандартов будет способствовать четкое соответствие заявляемых позиций конкретным функциональным обязанностям будущих педагогов.

2. Необходимой представляется разработка пакета Положений, регулирующих нормативно-правовое и финансовое обеспечение сетевого взаимодействия.

3. Выраженной степенью актуальности характеризуется создание Концепции включения библиотеки модулей в образовательные программы.

4. Востребованы поиск и апробация педагогических технологий, позволяющих обеспечить эффективность процесса итоговой оценки результатов освоения обучающимися целостного образовательного модуля.

Формирование у выпускников магистратуры по направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в контексте требований профессионального стандарта педагога, способствует освоению ими трудовых действий педагога в рамках следующих трудовых функций.

Интеграция требований ФГОС ВО и профессионального стандарта прослеживается в установлении соответствия между трудовыми действиями и общепрофессиональными компетенциями в русле каждой обобщенной трудовой функции. Для всего спектра магистерских программ по

направлениям подготовки Образование и педагогические науки, на основе соотнесения общепрофессиональных компетенций с трудовыми действиями первой обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования», планируется обобщенный образовательный результат, который определяет отбор модульного содержания для универсальной части программ укрупненной группы «Образование и педагогика» и не затрагивает особенности планирования результата и описания содержания в области частных, прикладных, психолого-педагогических проблем начального образования и по предметным областям (математика, русский язык).

Соотнесение требований профессионального стандарта в части обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ» и профессиональных компетенций позволяет описать планируемый обобщенный образовательный результат в соответствии с профилем программы в области частных психолого-педагогических проблем начального образования и в контексте предметных областей. Планируемый таким образом обобщенный образовательный результат определяет содержание вариативной части программы. Таким образом, с соблюдением названных требований в содержании образования по программам магистерской подготовки педагога-профессионала для всех уровней образования закладывается планируемый образовательный результат.

Выводы.

1. 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.

2. 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.

3. 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.

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

5. 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 ВО, с трудовыми действиями (функциями) профессионального стандарта педагога.

Выводы по главе 2

1. Системный учет современных условий рынка образовательных услуг предполагает, в частности, диверсификацию системы подготовки педагога-профессионала в магистратуре, в соответствии с требованиями: к свойствам образовательной услуги, к условиям проектирования и реализации программ в рыночной системе, к принципам развития и продвижения в образовательном пространстве, к механизму управления программой с позиции системного и процессного подходов.

2. 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.

3. Полноценная и всесторонняя разработка теоретических и практических основ модульного проектирования и реализации образовательных программ (на основе обоснованной интеграции историко-педагогических традиций и современных направлений профессиональной педагогической деятельности) выступает сегодня одной из важнейших задач функционирования системы высшего образования.

4. Образовательный модуль представляет собой автономную организационно-методическую единицу структуры образовательной

программы, которая включает в себя профессиографический образовательный результат, логически завершенную единицу учебного материала, методическое обеспечение и систему контроля.

5. 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 становления профессионализма, исследовательские и проектные решения руководителя программы, авторов модулей и преподавателей.

6. 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. 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. Наиболее существенной отличительной чертой модульного обучения является его целевая направленность на обеспечение гибкости образовательных модулей.

7. 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.

8. 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 ВО, с трудовыми действиями (функциями) профессионального стандарта педагога.

ГЛАВА 3 КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ

3.1 Закономерности и функции системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога

Целью разработки концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре стало выявление, отражение и системное представление необходимых стратегических установок для подготовки педагога-профессионала в интересах общества и государства в контексте следующей совокупности осуществляемых действий: определения совокупного образовательного результата; отбора интегративного содержания образовательной программы; применения традиционных и поиска инновационных образовательных технологий; создания системы оценки и измерительных материалов, позволяющих определять динамику освоения обучающимся трудовых функций посредством овладения общекультурными и профессиональными компетенциями.

Достижению обозначенной цели будет способствовать решение комплекса следующих концептуальных задач.

1. Представить совокупный образовательный результат подготовки профессионала в магистратуре по направлению Педагогическое образование, учитывающий требования работодателя и высшей школы.

2. Разработать модель содержания образования в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога.

3. Задать основы и обозначить конкретные пути выстраивания для магистранта индивидуальной образовательной траектории, с учетом его профессиональных запросов, потребностей работодателя, личностных особенностей, значимых в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности.

4. Интегрировать в рамках модуля различные виды учебной, научной и профессиональной деятельности обучающихся в направлении достижения ими образовательного результата по модулю и программе в целом.

5. Сконструировать систему сетевого взаимодействия структурных подразделений вуза, как внутреннего, так и с внешними организациями, с целью оптимизации использования ресурсов (экономических, кадровых, интеллектуальных, учебно-методических, научно-исследовательских) и включения в процесс проектирования, реализации образовательной программы и оценивания образовательного результата представителя работодателя.

Системно-модульная организация целостного образовательного процесса в магистратуре рассматривается нами как вариант организации образовательных отношений, заключающийся в целенаправленном выявлении и учете внешних и внутренних факторов профессионального развития субъектов образовательной деятельности. В отечественной педагогике системному изучению образовательного процесса посвящены работы многих известных ученых: Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, И.П. Подласого, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина и др. [20; 77; 85;140; 142; 169; 170; 244; 303; 304]. Общим для этих работ является взгляд на образовательный процесс как взаимодействие его составляющих, выявление его целостности.

Так как педагогика, как отрасль научного знания, в большей степени ориентирована на изучение детской проблематики, применительно к высшей школе чаще используется иная терминология. В 1833 г. немецким историком педагогики А. Каппом, для описания процесса образования взрослых, было предложено понятие «андрогогика». Термин «андрогогика» обозначает раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний, умений и навыков взрослым субъектом образовательной деятельности. Кроме того, он также предполагает рассмотрение особенностей руководства этой деятельностью со стороны профессионального преподавателя. В нашей стране термин «андрогогика» не получил широкого распространения в профессиональном сообществе, чаще используется термин «педагогика высшей школы», что, в сущности, не совсем точно.

Основная роль в определении содержания, форм организации и методов целостного образовательного процесса в высшей школе принадлежит его организаторам: руководителям и научно-педагогическим работникам университета. Студенты, и это в максимальной степени относится к уровню магистратуры, являются полноправными участниками образовательных отношений.

Разрабатываемая в рамках настоящего исследования структура целостного образовательного процесса в магистратуре, в условиях системно-модульной его организации, выстроена в полном соответствии с традициями, принятыми в отечественной педагогической науке и теории обучения в высшей школе, и включает в себя: закономерности, цели, принципы, содержание образования, формы организации образовательной деятельности, методы (в данном случае имеется в виду, в том числе, и специальная работа по воспитанию профессионально значимых качеств личности у будущих педагогов) и средства обучения и воспитания.

Начнем рассмотрение базовых характеристик целостного образовательного процесса в магистратуре, в условиях системно-модульной

организации, с описания его закономерностей. Одной из важнейших задач дидактики высшей школы является установление закономерностей целостного образовательного процесса. Выявление закономерностей делает целостный образовательный процесс в университете более осознанным, а, следовательно, более управляемым и результативным.

Согласно современным методологическим представлениям, под закономерностью понимается «необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся связь явлений реального мира, определяющая этапы, содержание и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры» [49]. Различают общие, специфические и универсальные закономерности.

Под закономерностями образования в высшей школе понимаются объективные, существенные, устойчивые, стабильно повторяющиеся связи между составными частями, компонентами целостного образовательного процесса в вузе (в частности, на уровне магистратуры).

Профессионально работающие администрация и преподаватели вуза, занимаясь вопросами проектирования образовательного процесса, обязательно ставят перед собой задачи изучения, исследования процесса образования, разрабатывая и совершенствуя различные его теоретические модели. В качестве основных результатов такого исследования традиционно обнаруживается выявление законов и закономерностей функционирующего процесса обучения.

Традиционно, законом в науке называют обнаруженное научными методами и сформулированное учеными правило, которое является основой для изучения людьми природы и общества. В теории высшего образования законом называют внутреннюю, существенную, устойчивую связь образовательных явлений, обуславливающих их необходимое, закономерное развитие. Поскольку целостный образовательный процесс зависит от бесконечного множества трудно контролируемых переменных, в науке о высшем образовании обычно не пользуются такой категорией, как «закон».

При рассмотрении базовых характеристик целостного образовательного процесса обычно применяется категория «закономерность».

Дидактические закономерности целостного образовательного процесса в магистратуре устанавливают связи между администрацией вуза, научно-педагогическими работниками, магистрантами и осваиваемым учебным материалом. Осознание этих закономерностей позволяет организаторам образовательной деятельности и научно-педагогическим работникам построить процесс развития профессионализма магистрантов, сделав его максимально результативным.

В профессиональной литературе подчеркивается, что эффективность образовательного процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т.п.). В свою очередь, эти условия зависят от общественно-политического уклада и социально-экономического положения в стране, а также от действий руководителей органов образования (С.И. Архангельский, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.) [13; 207; 304]

Обычно выделяются внешние и внутренние закономерности целостного образовательного процесса. Внешние закономерности характеризуют зависимость целостного образовательного процесса в университете от диктуемых социально-культурной ситуацией условий и потребностей общества и работодателя в определенном типе личности педагога-профессионала. Внутренние закономерности целостного образовательного процесса в высшей школе отражают систематически наблюдаемые связи между его базовыми компонентами: целями, содержанием, формами организации, методами, приемами и средствами.

Закономерность социальной обусловленности образовательного процесса. Многие исследователи выделяют в качестве явно наблюдаемой закономерности социальную обусловленность целей, содержания, форм организации, методов и средств обучения на любом уровне образования. Эта закономерность раскрывает объективный процесс определяющего влияния

общественных отношений, политического устройства общества на формирование всех элементов образовательной деятельности. Закономерность, подчеркивающая социальную обусловленность образовательного процесса, акцентирует внимание на том, как полно и оптимально «перевести» социальный заказ на уровень образовательных технологий.

Закономерность связи между способами организации профессионального образования и его результатами. Из предыдущей закономерности вытекает еще одна, подчеркивающая взаимосвязь между способами организации профессионального образования и его результатами. Она, также как и предыдущая, является устойчивой, постоянно проявляющейся.

К числу внутренних закономерностей организации целостного образовательного процесса в высшей школе относятся следующие закономерности.

Закономерность единства воспитывающего и развивающего образования. Особое место в отечественной теории целостного образовательного процесса занимает закономерность, подчеркивающая, в качестве существенной, систематически, постоянно повторяющейся связи, единство воспитывающего и развивающего образования (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Б.Т. Лихачев и др.) [21; 78; 112; 174]. Эта закономерность неизбежно действует на всех уровнях образования. В процессе развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре эта закономерность раскрывает соотношение овладения компетенциями, базовыми трудовыми функциями, знаниями, способами деятельности с гармоничным, всесторонним развитием личности учителя-профессионала. Целостный образовательный процесс в высшей школе, ориентированный на развитие профессионализма у будущих педагогов, всегда носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие, оказываемое

научно-педагогическими работниками, образовательной средой университета, может быть как положительным, так и отрицательным, может иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Закономерность связи между спроектированной университетом образовательной деятельностью и собственной инициативой и активностью магистрантов. Одна из важнейших, систематически проявляющихся, устойчивых связей, безусловно, являющаяся закономерностью, характеризует обусловленность обучения и воспитания будущих педагогов-профессионалов деятельностью администрации и научно-педагогических работников университета, а также собственной инициативой и активностью обучающихся. Содержательные и организационно-методические характеристики образовательной деятельности разрабатываются администрацией и научно-педагогическими работниками университета, при этом университет не может не учитывать проявление собственной инициативы и активности магистрантами. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности всех участников образовательных отношений. Частное проявление этой закономерности – связь между активностью магистранта и результатами учения: чем интенсивнее, осознаннее образовательная деятельность магистранта, тем выше качество, результативность образовательного процесса.

Закономерность целостности и единства образовательного процесса в высшем учебном заведении. Следующая из традиционно выделяемых закономерностей раскрывает положение о соотношении части и целого в образовательном процессе университета, подчеркивает необходимость гармонии и единства рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, содержательного, операционального и мотивационного компонентов.

Закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе высшей школы. С повышенным интересом к деятельностному подходу в современном высшем образовании связано то, что в учебных планах, как на уровне бакалавриата, так и магистратуры, резко выросло количество различных видов практик. Кроме того, часть высших учебных заведений, реализуя стратегические установки рефлексивно-деятельностного подхода, переносят часть учебных занятий на будущее рабочее место выпускника (Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, В.А. Кривова, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова и др.) [177; 178; 179; 180; 182; 184; 243].

Представленные выше закономерности относятся к целостному образовательному процессу, реализуемому в высшем учебном заведении; системно-модульно организованный образовательный процесс в магистратуре, ориентированный на развитие профессионализма педагога, характеризуется, кроме того, частными закономерностями. К числу внешних закономерностей, в данном случае, может быть отнесена *закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от требований, предъявляемых работодателем.*

К числу внутренних закономерностей системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, могут быть отнесены следующие закономерности.

1. *Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от направления и профиля бакалаврской подготовки магистранта.* Образование, полученное магистрантом до поступления в магистратуру, в значительной мере определяет степень успешности и результативности его обучения в магистратуре. В частности, полученное до магистратуры образование существенно влияет на развитие у магистранта ключевых профессиональных компетенций и трудовых функций. По нашим данным, полученным в ходе анализа деятельности

приемных кампаний педагогических университетов, в настоящее время на магистерские программы направлений Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование поступает до 60% абитуриентов, не имеющих диплом бакалавра по данным направлениям. Наши эмпирические исследования показали, что они часто имеют более высокие показатели интеллекта, но их психолого-педагогическая подготовка носит фрагментарный характер.

2. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от профессиональных и личностных характеристик научно-педагогических работников, задействованных в реализации магистерской программы. В частности, наши эмпирические исследования показали, что уровень креативности магистрантов коррелирует с количественными показателями данных РИНЦ и других наукометрических баз научно-педагогических работников, задействованных в реализации магистерской программы.

3. 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 касается, в первую очередь, развития исследовательских и проектных компетенций будущих педагогов. Однако учитывая то, что в современном мире исследовательские и проектные способности становятся необходимыми составляющими профессиональных компетенций в любой сфере деятельности, в т.ч. сфере педагогической, задача их развития актуализируется особо.

4. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от особенностей воссоздания в образовательном процессе условий будущей профессиональной деятельности.

Выделенные нами закономерности образовательного процесса в магистратуре связаны и с внешней ситуацией и взаимосвязаны между собой.

Они проявляются с учетом множества случайностей, что не может не осложнять их реализацию. 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 педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре. Обозначенные закономерности служат базой для выработки системы стратегических целей и принципов, которые составляют ядро разработанной нами системы развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

Реализация описанных закономерностей в образовательном процессе педагогической магистратуры позволяет рассматривать целостный образовательный процесс как интегрированное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Важной составляющей любой педагогической системы являются функции процесса обучения. На уровне высшего образования, в соответствии с традициями отечественной дидактики, выделяются три функции: образовательная, развивающая и воспитательная. Образовательная функция процесса обучения в высшей школе подразумевает формирование в сознании будущего профессионала системы профессиональных знаний, умений и навыков; они станут основой для формирования профессиональных компетенций и развития базовых трудовых функций. Декларативные интериоризированные профессиональные знания должны быть полными, системными и осознанными. Полученные будущими педагогами процедурные знания обнаруживаются в умениях и навыках, в сформированных профессиональных компетенциях и трудовых функциях.

Развивающая функция образовательного процесса в высшей школе предполагает совершенствование таких важных сторон профессионализма,

как интеллект и креативность. Если общий уровень абстрактного интеллекта существенно изменить педагогическим путем практически невозможно, то уровень развития креативности достаточно хорошо поддается внешним воздействиям. Главный фактор развития креативности – креативный педагог высшей школы, выступающий в данном случае фасилитатором процесса развития творческой личности будущего профессионала.

Процесс развития профессионализма будущего педагога в процессе обучения в магистратуре носит также воспитывающий характер. Отсюда вытекает воспитательная функция целостного образовательного процесса в магистратуре. Связь между обучением и воспитанием в классической отечественной дидактике с полным правом считается закономерной. Профессионализм педагога предполагает не только определенное владение профессиональными компетенциями и базовыми трудовыми функциями, но и наличие нравственной воспитанности, высокого уровня эстетической, трудовой и физической развитости профессионала.

Выводы.

1. 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, заключающийся в целенаправленном выявлении и учете внешних и внутренних факторов профессионального развития субъектов образовательной деятельности.

2. Закономерностями системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, общими с закономерностями любого образовательного процесса являются: внешними – закономерность

социальной обусловленности образовательного процесса, закономерность связи между способами организации профессионального образования и его результатами; внутренними – 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.

3. 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.

4. 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 формирования 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.

3.2 Принципы системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре

Трактовка понятия «принцип обучения» в отечественной дидактике тесно связана с этимологией слова «принцип», которое происходит от латинского *principium* – «первоначало», «основа». Принципы обучения в дидактике традиционно рассматриваются с объективных позиций, в контексте как теоретических, так и практических аспектов организации целостного образовательного процесса. В теории и практике высшего образования принципы целостного образовательного процесса становятся базовыми, руководящими положениями, регулирующими деятельность участников образовательных отношений в высшей школе.

В разработку системы принципов осуществления целостного образовательного процесса весомый вклад внесли выдающиеся педагоги прошлого: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, В.А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др [62; 86; 223; 224; 225; 338]. При этом вопрос понимания сути принципов целостного образовательного процесса является одним из самых спорных аспектов теории обучения. Так, известный польский ученый-

дидакт В. Оконь обозначает разные варианты понимания «принципа» в теории обучения: как утверждения, основанного на научном законе, регулирующем какие-либо процессы; как нормы поведения, считающейся обязательной; как следствия какой-либо доктрины.

Единой, универсальной классификации принципов целостного образовательного процесса в современной теории обучения не существует. В работах разных авторов можно найти разное количество принципов, при этом содержательные трактовки одних и тех же принципов могут иметь принципиальные различия. В этой связи имеет важное значение обращение к основополагающим установкам, сформулированным в официальных, государственных, правительственных документах.

Так, в Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы основные, принципиальные требования государства в области образования. Они с полным правом могут рассматриваться как основа государственной политики в сфере образования. Согласно статье 3. ФЗ «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования», государственная политика в сфере образования базируется на следующих принципах:

«...1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений» [341].

В классической теории обучения рядом известных ученых-дидактов (С.И. Архангельский, М.А. Данилов, Г.М. Коджаспирова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.В. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.) [85; 142; 143; 170; 255; 303; 304; 348] обычно выделяются следующие принципы:

- объективности, научности;
- доступности при необходимой степени трудности;
- последовательности, систематичности;
- связи теории с практикой;
- активности обучающихся;
- наглядности, разнообразия методов;
- прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности.

Среди групп принципов, наиболее часто встречающихся в специальной научно-педагогической литературе по теории обучения в высшей школе, а потому также заслуживающих особого внимания, могут быть отмечены: принципы государственной политики в сфере образования; методологические принципы, выделенные отечественной наукой; принципы организации целостного образовательного процесса.

В частности, к принципам государственной политики в сфере образования относятся следующие:

- демократический, общественно-государственный характер управления образованием;
- гуманистический характер образования;
- светскость образования;

- свобода и плюрализм образовательных систем;
- единство общекультурного и образовательного пространств;
- доступность образования, его готовность адаптироваться к запросам студентов;
- приоритет федеральных ценностей, а также учет и защита в образовании национальных и региональных культурных традиций.

Системно-модульная организация целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре осуществляется с учетом принципов, 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. Однако в конкретно рассматриваемом случае эти принципы будут иметь определенную специфику проявления.

Остановимся подробнее на отдельных принципах системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре.

В образовательных системах демократического государства естественным является *принцип демократического, общественно-государственного характера управления образованием*. Этот принцип, по справедливому утверждению ряда авторов (А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.), призван реализовать идею равных возможностей всех граждан в образовании; создать условия для сотрудничества и сотворчества в образовательной среде всех участников образовательных отношений; воплотить в жизнь идеи единства и многообразия образовательных возможностей граждан; создать доступную, открытую образовательную среду.

Со стороны государства реализация идеи равных возможностей граждан в образовании обеспечивается:

- демократическим государственным регулированием в сфере предоставления равных образовательных возможностей;
- адресной, индивидуальной поддержкой со стороны социальных служб и органов управления образованием детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями;
- посильностью требований предъявляемых образовательными стандартами на всех ступенях образования;
- многопрофильной и многоуровневой дифференциацией общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений.

Важной проблемой реализации принципа демократического, общественно-государственного характера управления образованием выступает задача создания условий для сотрудничества и сотворчества в образовательной среде всех участников образовательных отношений. Все участники образовательных отношений выступают в качестве полноправных субъектов. Поддерживаемая государственными органами управления образованием их совместная деятельность, сотворчество в плане разработки, коррекции и реализации образовательных систем и программ на всех уровнях образования – необходимое условие для реализации принципа демократизации. Сотрудничество и сотворчество предполагает деловые контакты всех участников образовательных отношений, совместную постановку задач, совместно проведенный анализ успехов и неудач.

Реализация принципа демократического, общественно-государственного характера управления образованием предполагает воплощение в жизнь идеи единства и многообразия образовательных возможностей граждан. Образовательные потребности граждан демократического государства очень разнообразны, это заставляет систему образования, придерживаясь единых требований к участникам образовательных отношений, преодолевать идеологическую, социальную, экономическую и иную замкнутость. Системе образования, реализующей

принцип демократического, общественно-государственного характера управления образованием, необходима «внутренняя концептуальная раскрепощенность».

Принцип демократического, общественно-государственного характера управления образованием, как мы уже отметили, призван создать доступную, открытую образовательную среду. Открытость системы образования предполагает разносторонние партнерские деловые и научные связи с различными общественными институтами, широким кругом отечественных и зарубежных коллег. Открытость также предполагает подотчетность образовательных систем гражданскому обществу и возможности контроля со стороны общественных институтов, активное взаимодействие в профессиональной среде с другими образовательными учреждениями различных уровней.

Не менее важен в образовательных системах демократического государства и второй, из выделенных нами, принцип – *принцип гуманистического характера образования*. При его реализации особый смысл приобретают культуuroобразующие функции учебных заведений различных уровней.

Принцип гуманистического характера образования предполагает, что центральной фигурой образовательного процесса является обучающийся и развивающийся человек. Эта идея активно разрабатывалась в начале XX в. в рамках педагогики школы, сторонниками концепции педоцентризма (К.Н. Вентцель, Дж. Дьюи, Е. Паркхерст и др.). К середине XX в. радикализм основателей и сторонников концепции педоцентризма был преодолен, отчасти благодаря этому в педагогике прочно утвердился принцип гуманистического характера образования.

В соответствии с принципом гуманистического характера образования, в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, особо актуализируется инициация активной позиции обучающегося, самостоятельно определяющего

ориентиры/векторы собственного личностного и профессионального становления. Абсолютизируется значение субъектности во всех аспектах образовательных отношений.

Изначально взаимоотношения участников образовательных отношений в (педагогической) магистратуре выстраиваются на основе возникающих ситуаций делового общения. Но специфика контингента, состоящая в том, что в этих ситуациях оказываются магистранты с разным уровнем подготовки (разных адресных групп), разного возраста и разного жизненного опыта, а также в том, что всех их объединяет стремление к получению качественного педагогического образования (для чего крайне важно не только «казаться» для будущих обучающихся, но и быть Человеком), активизирует смысло-поисковый процесс, вызывающий интерес друг к другу как к личности.

Научно-педагогические работники, задействованные в реализации магистерской программы, представляют для магистрантов, как минимум – вариант, как максимум – пример, образец отношения к профессиональной педагогической деятельности, позволившего, с одной стороны, реализовать свои собственные личностные устремления, с другой – служить на благо государства, общества, других людей. В результате многостороннего взаимодействия магистрантов и преподавателей происходит обогащение как личностного, так и педагогического опыта субъектов.

Тем самым проявляет себя деонтологический аспект действия принципа гуманистического характера образования, доказывающего значение личностных взаимоотношений как фактора результативности образовательного процесса.

В педагогической магистратуре взаимодействие обучающихся между собой и с научно-педагогическими работниками осуществляется в полилогичной форме как результате преобразования традиционной диалогичной формы: оказывается совершенно недостаточным «диадное» взаимодействие «обучающий – обучающийся», оно превращается в крайний

вариант изолированности от значимых членов сообщества, сформировавшегося в пределах группы магистрантов и за ее пределами. Значимость этих членов состоит, в том числе, и в их возможном влиянии как агентов амплификации образовательной среды, определяющей перспективы развития профессионализма педагога.

Полилог совершенствует образовательную деятельность, придавая черты выраженной инновационности процессу реализации образовательной программы. В результате полилогичных взаимодействий участников образовательных отношений (магистрантов и преподавателей) модифицируется структура вузовской образовательной среды, «насыщаясь» элементами сотрудничества и сотворчества.

В структуре технологии развития гуманистических отношений (состоящей из потребностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного, личностно-рефлексивного элементов) процесс подготовки педагога-профессионала переводит в доминирующую позицию потребностно-мотивационный элемент. В системе функций преподавателя высшей школы (включающей обучающую, профессионально-воспитательную, информационную, контролирующую функции) доминирующей становится профессионально-воспитательная функция.

В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре принцип гуманистического характера образования проявляет себя также, собственно, в гуманитаризации образовательных модулей. Выраженная доля гуманитарных дисциплин, составляющих модуль, обеспечивает возможность перехода от дискурсивного академического знания к знанию профессионально-ориентированному, учитывающему современные реалии взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Под *принципом непрерывности* понимается система идей, которые необходимо реализовать в процессе функционирования образовательных

учреждений, сопровождающих человека на протяжении всей его жизни. К числу этих идей относятся:

- поступательность в обогащении интеллектуально-творческого потенциала личности;
- вертикальная и горизонтальная целостность пожизненного образовательного процесса;
- интеграция учебной и практической деятельности;
- учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла;
- содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы;
- единство профессионального, общего и гуманитарного образования;
- самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности;
- интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих непрерывного образовательного процесса.

В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре принцип непрерывности проявляется, прежде всего, в преемственности содержательных аспектов образовательных модулей бакалавриата – магистратуры – аспирантуры. Теория и практика проектирования образовательных программ на всех уровнях высшего образования должна учитывать возможности углубления и обогащения содержания образовательных модулей, выстраивания пролонгированной вертикальной взаимосвязи между конкретными модулями разных уровней образования. Сложность состоит в несогласованности действий проектировщиков, стремящихся реализовать субъективные представления о структурном наполнении программы; предоставление свободы выбора программы магистратуры, не соответствующей направлению полученного диплома

бакалавра, оборачивается трудностями обеспечения преемственности модульного наполнения программ.

Принцип познаваемости предполагает движение от незнания к знанию, от неполного знания или мифологических представлений, сформированных у студента в ходе обучения на предыдущей образовательной ступени, к более полному и научному, от познания внешних сторон явлений к их сущности, к поиску внутренних закономерностей и отношений, основных направлений и тенденций развития научного знания.

В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре принцип познаваемости проявляется, прежде всего, в специфике формирования 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. В профессионалогии педагогического образования подчеркивается важность обращения пристального внимания на развитие (что особенно актуализируется именно на уровне магистратуры, которая предоставляет возможность становления мировоззрения исследователя) последних.

В число образовательных модулей педагогической магистерской программы должны входить модули выраженной методологической направленности, открывающие обучающимся перспективы экстраполяции поступающей разноформатной информации в плоскость решения типовых и нестандартных педагогических задач, эвристической педагогической деятельности, поисково-исследовательской активности педагога-профессионала.

Принцип объективности предполагает подчеркивание в образовательном процессе в качестве непреложного факта существование

объективной реальности, вне зависимости от наших чувственных восприятий и субъективных представлений.

Объективность системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре должна проявить себя в качестве независимой характеристики антропологического способа отображения знания в педагогике. Потому востребованными в структуре образовательных модулей оказываются составляющие философской и антрополого-педагогической направленности. Обобщенный образовательный результат освоения программы ориентируется на поиск магистрантами индивидуально предпочитаемых способов верификации и преобразования всего объективного, интериоризированного, в соответствии с личными педагогическими идеалами. Особое значение отражение принципа объективности может найти в дисциплинах модуля, посвященных формированию навыков педагогического оценивания.

Следование *принципу детерминизма* позволяет устанавливать и достигать в развитии явлений закономерные, причинные связи и обусловленность отношений элементарных, составляющих их частей. Особую важность принцип приобретает при обосновании исходных закономерных положений для прогнозирования дальнейшего развития системы учебного процесса.

Принцип историзма акцентирует внимание на диалектике развития образовательных явлений, логически и исторически связывает этапы и последовательности фиксируемых фактов и явлений. В конечном итоге это позволяет установить связь прошлого, настоящего и будущего в образовательной системе.

История педагогики и образования предоставляет обучающимся возможности отбора тех исторически зарекомендовавших себя выводов и положений, которые будут особо востребованными в контексте современного образовательного процесса, тем самым историзм должен быть актуальным.

Реализация принципа историзма в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре предполагает, в частности:

- изучение всех педагогических явлений с исторической точки зрения;
- учет особенностей трансформации значений педагогических категорий в контексте сферы и времени их употребления;
- выявление особенностей становления, развития и применения образовательных моделей в различные исторические периоды и пр.

Важная роль в реализации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре принадлежит *принципу системности*. Принципиально важным для целостного образовательного процесса в высшей школе являются закономерные, систематически прослеживаемые связи между концепциями содержания образования, формами организации образовательной деятельности в вузе, методами, образовательными технологиями и средствами. Системно-модульная организация целостного образовательного процесса особо актуализирует необходимость их четкой иерархизации.

Принцип единства теории и практики рассматривает практику в широком философском смысле как источник, цель и критерий истины, науку как производительную силу общества, а научное познание – как ведущее средство изменения действительности в интересах человека и общества.

Тесно взаимодействуя в университетской практике, со времен реформ В. фон Гумбольта, исследовательская и образовательная деятельность постоянно оказывают воздействие друг на друга. Диктуемая методологией связь теории и практики в целостном образовательном процессе распространяется на все области, направления и профили подготовки профессионалов в современной высшей школе.

Отдельную группу принципов составляют *принципы осуществления образовательного процесса*. Ряд исследователей допускают возможность делить их на принципы обучения и воспитания. Причем отметим, что

вопреки устоявшимся стереотипам, обучение и воспитание осуществляется не только на этапе школьного образования, но и в высшей школе. Подготовка специалиста в любой области требует не только обучить его профессиональным знаниям, но воспитать его как профессионала. При этом нельзя не замечать условность данного деления при рассмотрении целостного образовательного процесса.

Вся совокупность выделяемых в современной дидактике принципов осуществления образовательного процесса востребована и применима к условиям системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, наиболее распространенный вариант их системы включает принципы:

- социальной обусловленности и научности обучения;
- практической направленности подготовки профессионалов в магистратуре;
- целеустремленности, системности и последовательности обучения;
- доступности и высокого уровня трудности обучения;
- сознательности, активности и мотивированности обучающихся;
- прочности в овладении компонентами профессиональной компетентности;
- дифференцированного и индивидуального подхода в обучении;
- комплексности и единства обучения и воспитания.

Выступая определяющими в организации целостного образовательного процесса, принципы специфически проявляются в деятельности преподавателей и студентов. Знание и использование принципов целостного образовательного процесса в практике высшей школы является важным индикатором наличия уровня научно-педагогической культуры администрации и научно-педагогических работников высшей школы, служат залогом успешного проектирования и реализации научно-педагогических замыслов и новаций.

В реальном образовательном процессе принципы 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 построению практико-ориентированной образовательной модели.

Выводы.

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. Вся совокупность выделяемых в современной дидактике принципов осуществления образовательного процесса востребована и применима к условиям системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре.

3.3 Педагогический дизайн содержания, форм, методов и средств системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога

Термин «педагогический дизайн» относится к числу часто используемых в профессиональной литературе и при этом относительно новых, им в современной педагогике обозначается стройная, гармонично

выстроенная структура элементов, традиционно включаемых в понятие «педагогическая система». Для характеристики этого термина приведем образное высказывание Ван Паттена: «В то время, как врачи проектируют здоровье, а архитекторы – пространство, педагогические дизайнеры проектируют образование человека» (van Patten, 1989).

Важнейшим элементом педагогической системы является содержание образования. В условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре под содержанием образования мы будем понимать 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.

Одно из ведущих требований к построению содержания образования в магистратуре заключается в том, что строиться оно должно только на строго выверенной научной основе, включать в себя только обнаруженные в специальных исследованиях и устоявшиеся в науке факты. Наиболее полно разработанной моделью содержания образования, сконструированной применительно к средней школе, является теоретическая модель И.Я. Лернера. Модель представлена в виде куба, каждая грань которого отражает определенный аспект содержания образования: состав социального опыта, отрасли деятельности и виды деятельности (рис. 5).

Предложенная И.Я. Лернером графическая метафора представляется нам очень продуктивной. Продолжив линии, намеченные на гранях куба, символизирующего содержание образования, можно получить множество сочетаний его основных элементов и таким образом создать максимально полное представление об исследуемом объекте [169]. Ни одно самое точное инструментальное определение не способно так детально и строго обозначить все грани содержания образования.

По аналогии с этим приемом, нами разработана концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога (рис. 6). Три видимые грани куба в модели символизируют:

- состав профессионального опыта;
- компоненты профессионализма;
- библиотеку образовательных модулей.

Продолжив линии, начерченные на гранях куба, мы получим большое количество квадратов на каждой грани объемно-пространственной модели. Эти квадраты символизируют определенное сочетание единиц профессионального опыта, компонентов профессионализма с содержательно-структурными элементами, собранными в библиотеке образовательных модулей.

Состав социального опыта

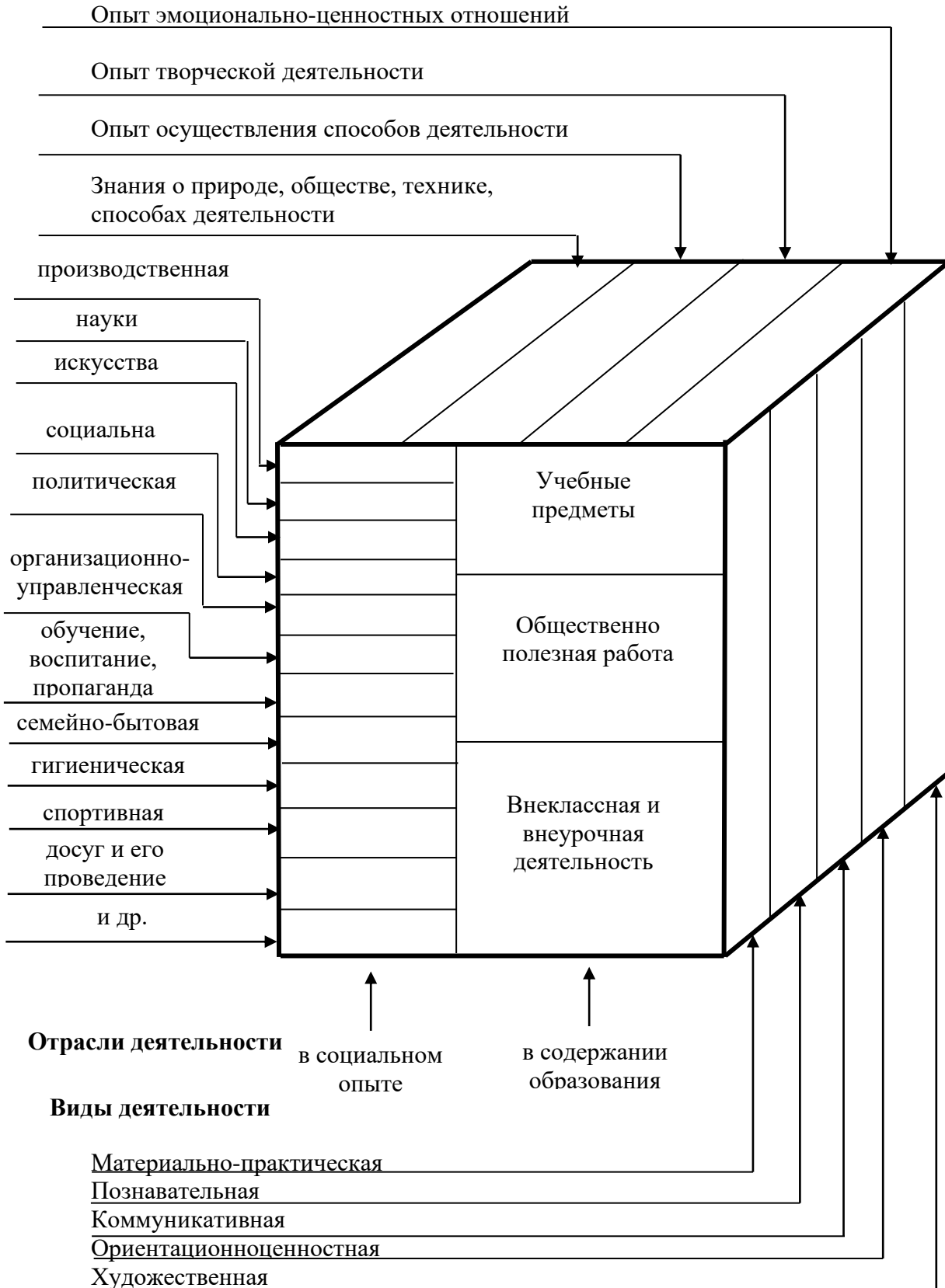


Рисунок 5. Содержание образования на уровне теоретического рассмотрения (И.Я. Лернер).

Такая модель способна работать подобно Периодической системе Д.И. Менделеева. Достаточно рассмотреть, на какой элемент профессионализма оказывает воздействие элемент социального опыта в сочетании с характеристикой модуля, взятого из библиотеки модулей, чтобы понять функционирование данной модели.

Состав профессионального опыта

Опыт эмоционально-ценностных отношений к профессии

Творческое владение базовыми трудовыми функциями

Профессиональные умения и навыки

Профессиональные знания

Компоненты профессионализма

Когнитивный

Личностный

Инструментальный

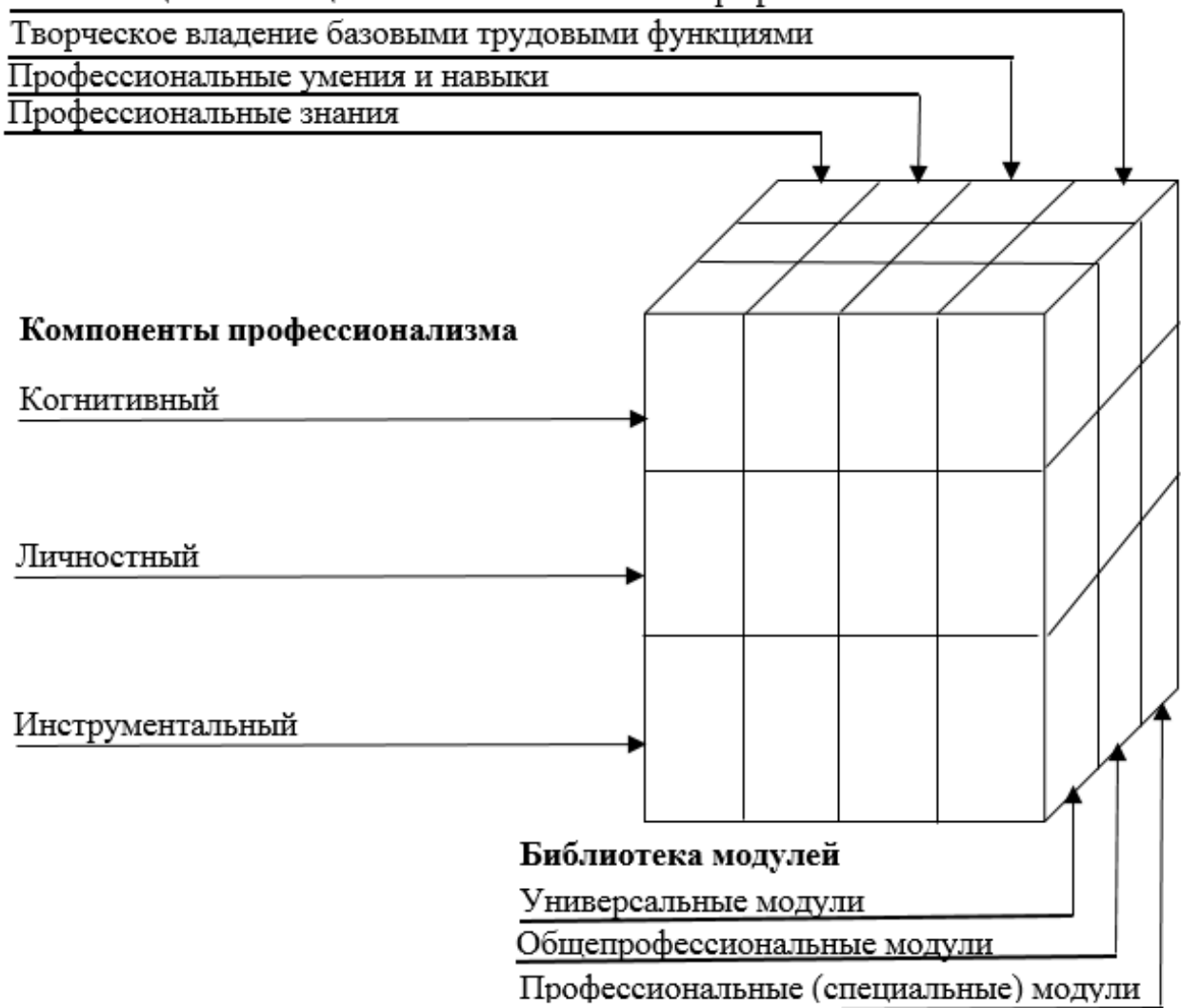


Рисунок 6. Концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога

Например, мы берем на первой грани нашего куба верхний слева квадрат. На нем пересекаются: «когнитивный компонент профессионализма», «профессиональные знания» и «базовые модули». Следовательно, мы разрабатываем содержание развития «когнитивного компонента профессионализма» будущего педагога путем сообщения ему «профессиональных знаний», которые содержатся в «базовых модулях».

В качестве другого примера рассмотрим следующую клетку по диагонали. Она расположена на первой грани нашей модели – второй квадрат сверху во втором столбце. В ней, как видно на модели, пересекаются: «психосоциальный компонент профессионализма», «профессиональные умения и навыки» и «вариативные модули». Следовательно, мы разрабатываем содержание развития «психосоциального компонента профессионализма» будущего педагога, путем развития и совершенствования его «профессиональных умений и навыков», которые содержатся в «вариативных модулях».

В соответствии с принципами системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, сформулированными в предыдущем параграфе, предлагаемая нами теоретическая модель содержания образования, ориентированного на развитие профессионализма педагога, отвечает следующим требованиям: научности; доступности; систематичности; последовательности; историзма; гуманистичности; связи с жизнью и профессиональной деятельностью; соответствия уровням домагистрантской подготовки.

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является стандартизация, поэтому основным нормативным документом для образовательных организаций всех уровней, наряду с «Законом об образовании в Российской Федерации», является Федеральный государственный образовательный стандарт. Федеральный государственный образовательный стандарт, определяющий подготовку будущих педагогов в магистратуре, обозначает требования к квалификации и компетентности

выпускника, в значительной мере задает уровень требований к содержанию, формам организации, методам и средствам образовательной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт подготовки педагогов содержит три компонента:

- федеральный;
- национально-региональный;
- местный, вузовский.

В федеральном компоненте нашли отражение нормативы, обеспечивающие единство образовательного пространства Российской Федерации и успешную интеграцию будущего педагога-профессионала в мировую культуру. Национально-региональный компонент призван учесть национальные особенности и специфику региона, нашей многонациональной страны. Местный или вузовский компонент призван учесть специфику университета.

На основе предложенной концептуальной модели содержания образования в магистратуре, с учетом требований стандарта, разрабатывается учебный план – нормативный документ, направляющий деятельность каждой из магистерских программ. Учебный план каждого профиля магистерской программы служит основой для разработки учебных программ отдельных дисциплин и практик различных форм и видов. В соответствии с дисциплинами, научно-педагогическими работниками подбираются (из перечня рекомендованных УМО) и разрабатываются авторские учебники и учебные пособия. К ним предъявляются требования стабильности и, одновременно, мобильности.

Как бы грамотно и профессионально ни была разработана и внедрена в практику высшей школы концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре, нацеленного на развитие профессионализма педагога, одним из важнейших факторов развития профессионализма будущих педагогов всегда будет оставаться

профессиональная стилистика, уровень квалификации научно-педагогических работников, ее обеспечивающих.

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. Причем в нашем варианте реализации образовательного процесса, часть учебных занятий с будущими профессионалами реализуется в режиме рефлексивно-деятельностного подхода и проводится на будущем рабочем месте магистранта.

Формы организации образовательной деятельности магистрантов, обучающихся по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки», логически неразрывно связаны с содержанием образования. В нашем исследовании, наряду с традиционными лекциями, семинарами, лабораторно-практическими занятиями, использовались технологии дистанционного обучения. Существенными особенностями обладали также виды и формы организации практик магистрантов.

При рассмотрении форм организации обучения в высшей школе нельзя не коснуться макроуровня, на котором выделяются следующие формы.

Очная форма обучения – предполагает обучение с отрывом от производства, ориентированное на прямое взаимодействие студента с носителем знаний. Основной акцент при этой форме обучения делается на аудиторные занятия. Эта форма организации обучения в высшей школе традиционно считается наиболее предпочтительной, хотя и часто подвергается критике за книжность и отрыв (чаще всего мнимый) от реальности. Преимущества этой формы организации обучения доказаны столетиями практики и заключаются, прежде всего, в глубине и основательности подготовки профессионала высшей квалификации.

Второй по популярности, безусловно, является заочная форма обучения, предполагающая опосредованное взаимодействие студента с преподавателями. Эта форма обучения в последние годы дополняется дистанционными технологиями. Как бы много надежд ни возлагали на современные дистанционные технологии обучения, результативность их, как и всей системы заочного обучения, остается проблематичной, о чем свидетельствует рубежный контроль и практика работы выпускников.

Третья форма организации обучения в высшей школе – очно-заочная (вечерняя). Представляет собой компромиссный вариант очной и заочной форм.

Четвертая и наименее представленная форма – экстернат. Предполагает полностью самостоятельную подготовку обучающегося при наличии итогового контроля.

В последнее время наметилась тенденция выделения на макроуровне в отдельную форму организации дистанционного обучения. Однако в практике нашей работы дистанционные технологии используются в рамках всех выше перечисленных форм организации и выступают дополнением каждой, в связи с чем видится неправомерным выделять ее в отдельную группу.

На микроуровне к числу традиционных форм организации обучения в высшей школе также традиционно относят: лекции, семинары, лабораторные работы, практикумы, спецсеминары, коллоквиумы, спецпрактикумы. Отдельно следует рассматривать: самостоятельную работу студентов с источниками знаний, научно-исследовательскую работу, педагогическое проектирование, а также различные виды практик: производственную, педагогическую, преддипломную и др.

Наряду с большим арсеналом форм организации, современная высшая школа обладает большим объемом традиционных и инновационных методов и средств обучения будущих профессионалов в области образования. Неотъемлемой частью предлагаемой нами системы явились методы образовательной деятельности, применяемые научно-педагогическими

работниками в процессе развития профессионализма будущих педагогов, обучающихся в магистратуре.

Проблема применения традиционных и разработки новых методов обучения в высшей школе остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находится весь образовательный процесс, деятельность преподавателей и студентов, а следовательно, и результат работы высшей школы в целом. В контексте нашего исследования применялось определение метода обучения, данное Ю.К. Бабанским; по его утверждению, метод обучения – это «...способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [21].

Принципиально важной задачей при разработке проблематики методов обучения является их классификация. Одна из наиболее полных классификаций представлена в работах известных дидактов: И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина [85; 169; 304]. Созданная еще в 60-е годы XX века, она продолжает оставаться одной из самых востребованных. Методы обучения могут быть классифицированы по разным основаниям и в зависимости от этого мы можем использовать разные их наборы. Традиционные классификации могут быть произведены:

- по источнику знаний (словесные, наглядные и практические);
- по этапу обучения (подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки);
- по способу руководства образовательной деятельностью (объяснения педагога, самостоятельная работа);
- по логике обучения (индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические);
- по дидактическим целям (организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки);

- по характеру деятельности обучающихся (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский);

В наше время, в связи с развитием и активным использованием дистанционных технологий, возможно классифицировать методы обучения в высшей школе по форме взаимодействия преподавателей и магистрантов. Они могут быть условно разделены на построенные на непосредственном контакте и дистанционные, где взаимодействие преподавателя и студента происходит путем привлечения разнообразных технических средств.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин отмечали, что успех обучения в значительной степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности. Поэтому именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества, по их справедливому мнению, должны служить основным критерием выбора метода.

Существенное воздействие на модернизацию современных дидактических систем оказывают интенсивные перемены в средствах обучения. И если основные изменения в средствах обучения в первое десятилетие XXI века в отечественных университетах связаны с активным внедрением IT-технологий, то в настоящее время наблюдается стремительно развивающаяся «цифровизация» образования. Особенно активно эти процессы исследуются и внедряются в теорию и практику высшего образования, создавая новые возможности для трансляции содержания образования, порождая новые формы организации и методы работы со студентами.

Выводы

1. 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.

2. 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 домагистрантской подготовки.

3. 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.

4. 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.

Выводы по главе 3

1. 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.

2. Наряду с закономерностями системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога, общими с закономерностями любого образовательного процесса, принципиальное значение приобретают частные закономерности: 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.

3. 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 формирования 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.

4. Вся совокупность выделяемых в современной дидактике принципов осуществления образовательного процесса востребована и применима к условиям системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре. Система принципов включает принципы: демократического, общественно-государственного характера управления образованием; непрерывности; познаваемости; объективности; историзма; системности; единства теории и практики.

5. 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.

6. 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 домагистрантской подготовки.

7. 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.

ГЛАВА 4 ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ

4.1 Общий экспериментальный план исследования и оценка исходного уровня профессионализма педагога на основе критериально- диагностического инструментария

Реализованный в рамках настоящего исследования педагогический эксперимент был организован в логике многокомпонентного плана и включал этап пилотажного исследования и основной этап эмпирического исследования, который, в свою очередь, основывался на планах классического эксперимента и элементах квази-экспериментального плана временных серий.

Пилотажный эксперимент позволил точнее определить проблему и сформулировать рабочие гипотезы исследования. Он был начат в 2012-2013 учебном году. В ходе пилотажного эксперимента прошли апробацию диагностические методики, позволившие сформировать минимальный и достаточный комплект оценочных материалов для определения уровней развития базовых характеристик профессионализма педагога, личностных, интеллектуально-творческих и узкоспециальных характеристик. Также прошли апробацию использовавшиеся в дальнейшем, на формирующем этапе эксперимента, модульные технологии построения образовательного процесса в магистратуре по направлениям подготовки Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование.

Основной этап эмпирического исследования организовывался в соответствии с планами классического эксперимента (план для двух групп с

предварительным и итоговым тестированием), описанного Д. Кэмпбелом [157], организованного в специальные временные серии. Структура общего экспериментального плана представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Структура экспериментального плана исследования профессионализма педагога

Номер группы	Статус группы (по роли в эксперименте)	Номер временного периода											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Экспериментальная	$O_{э1.1}$	X			$O_{э1.2}$							
2	Контрольная	$O_{к1.1}$				$O_{к1.2}$							
3	Экспериментальная				$O_{э2.1}$	X			$O_{э2.2}$				
4	Контрольная				$O_{к2.1}$				$O_{к2.2}$				
5	Экспериментальная						$O_{э3.1}$	X			$O_{э3.2}$		
6	Контрольная						$O_{к3.1}$				$O_{к3.2}$		

Здесь: X – воздействие, $O_{к,э,i,j}$ – измерение значения переменной 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 исходное (1) или итоговое (2) тестирование.

Таким образом, общий экспериментальный план 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 учебного года. Численный состав групп магистрантов представлен в таблице 3.

Таблица 3 - Численный состав экспериментальной выборки

Статус групп (по роли в эксперименте)	Условный номер группы	Численность группы
Экспериментальные	1	67
	2	191
	3	310
Контрольные	1	160
	2	210
	3	206

Таким образом, общий объем выборки составил 1244 испытуемых (576 – в контрольных группах и 568 – в экспериментальных).

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 «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»), ГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (профили: «Менеджмент в образовании», «Инклюзивное образование», «Психологическое консультирование в образовании»).

В контрольных группах (на формирующем этапе эксперимента) образовательный процесс организовывался в соответствии с традиционной, принятой в высших учебных заведениях системе. Задача развития у будущих педагогов профессионализма, становления у них профессиональных компетенций и формирования профессиональных функций решалась традиционным путем. Образовательный процесс в этих группах был выстроен также в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, но с использованием педагогических технологий, не предполагавших предлагаемых в настоящем исследовании нововведений.

Основная экспериментальная работа была организована на базе института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». Констатирующий и итоговый этапы эксперимента (в аспекте использования диагностического инструментария) были полностью идентичны в экспериментальных и контрольных группах.

В учебных группах, включенных число экспериментальных, была апробирована концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре. В этих группах на формирующем этапе эксперимента использовались специально созданные (на основе оригинальных подходов к разработке содержания, использованию форм организации учебной деятельности, применению методов обучения магистрантов, кредитно-модульной технологии) учебные планы.

В формирующем этапе педагогического эксперимента участвовали магистранты, обучающиеся по профилям: «Менеджмент в образовании», «Менеджмент в дошкольном образовании», «Предшкольное образование», «Управление воспитательными системами», «Детская журналистика», «Информатизация дошкольного и начального образования», «Исследовательское и проектное обучение», «Педагогические измерения

языкового образования», «Математика в начальном образовании», «Робототехника в дошкольном и начальном образовании», «Русский язык в поликультурной школе», «Педагогическое сопровождение межкультурной коммуникации (английский язык)».

Важной особенностью контингента испытуемых (как в контрольных, так и в экспериментальных группах) было то, что часть магистрантов, участвовавших в исследовании, до поступления обучалась в бакалавриате педагогических университетов, часть окончила другие, непрофильные вузы.

Для решения задач первого этапа эмпирического исследования была проведена оценка уровня развития профессионализма будущих педагогов, обучающихся в магистратуре. Оценка проводилась с помощью сформированного критериально-диагностического инструментария, предполагающего диагностику уровня развития всех компонентов профессионализма педагога (в соответствии с разработанной моделью – когнитивного, личностного, инструментального). Интегративная оценка трех выделенных компонентов давала общее представление об уровне развития профессионализма будущих педагогов. Для диагностики были использованы следующие методики:

1. Прогрессивные матрицы Дж. Равена (для оценки уровня сформированности интеллектуального показателя когнитивного критерия).
2. Опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник (для оценки сформированности уровня креативного показателя когнитивного критерия).
3. Тест социальной компетентности (А.И. Савенков) (для оценки сформированности психосоциального показателя личностного критерия).
4. Методика выявления мотивов обучающихся (на основе структурированного интервью) (авторская методика) (для оценки сформированности показателя динамики мотивации профессиональной деятельности инструментального критерия).

5. Экспертная диагностика эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников (авторская методика) (для оценки сформированности показателя динамики мотивации профессиональной деятельности инструментального критерия).

6. Экспертная оценка «Методика оценки сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса» (авторская методика) (для оценки показателя сформированности трудовых функций в части проектирования и реализации образовательного процесса инструментального критерия).

7. Методика оценки способности к проектированию (А.И. Савенков) (для оценки показателей сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса и в части проектирования образовательных программ инструментального критерия).

8. Экспертная оценка «Оценка сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ» (авторская методика) (для оценки показателя сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса инструментального критерия).

Ряд использованных диагностических методик в подробном описании не нуждается, в силу своей широкой распространенности в исследовательской практике, поэтому ограничимся их кратким описанием. Интеллектуальный показатель когнитивного критерия испытуемых (IQ) оценивался с помощью теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Тест разработан в первой половине XX века, однако широко используется в настоящее время, так как зарекомендовал себя в качестве весьма эффективного диагностического инструмента. Данная методика относится к числу культурно свободных тестов и отвечает всем требованиям, предъявляемым к методикам оценки интеллекта: валидность, надежность, дискриминантность и т.п. Использованная компьютерная версия для

профессиональных психологических обследований вполне аутентична бланковому варианту, но одновременно обеспечивает большее удобство в работе с большими массивами данных. Для диагностики креативности будущих педагогов был использован модифицированный вариант опросника Джонсона [326]. Эта методика была создана автором для оценки креативности школьников. В доработанном варианте, как показал наш пилотажный эксперимент, эта методика оказалась эффективной и при оценке креативности студентов. Она удобна в качестве экспресс-метода, позволяющего быстро провести оценку и самооценку креативности обучающихся. Опросник Джонсона разработан в соответствии с теорией Э.П. Торренса. Подход Э.П. Торренса оценивает креативность динамически – как некий процесс, который начинается с определенного дефицита информации о решении неявной проблемы до этапа выдвижения гипотез и последовательного их отвержения или принятия. Финальным этапом этого процесса является публикация (презентация) варианта решения проблемы. Д. Джонсон относится к креативности не как к рациональному предопределенному феномену, а как к спонтанному акту, который побуждается определенными социальными обстоятельствами. Естественно, значимую роль в решении проблемы имеют и собственные знания и подготовка субъекта. Таким образом, тест Джонсона выявляет, в первую очередь, спонтанные, творческие акты, так или иначе связанные с самовыражением. Опытным путем в шкалы теста включено восемь пунктов, которые, согласно авторскому подходу, позволяют наиболее точно диагностировать креативность по доступным для наблюдения признакам. В случае настоящего исследования, группа экспертов, хорошо знакомая с деятельностью обучающихся (магистрантов), проводит оценку по предъявленным шкалам. Эксперты привлекались из числа научно-педагогических работников университета, а также из числа педагогов-супервизоров, работников образовательных организаций общего образования, в которых студенты проходили практику. Вариант инструкции

для испытуемых полностью соответствует рекомендуемому Е. Туник, проводившей адаптацию опросника на российской выборке [см. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 1998]. Форма бланка регистрации приведена на рисунке 7.

Дата _____ направление подготовки _____
 группа _____
 Эксперт _____

№ п/п	Фамилия, имя магистранта	Характеристики креативности								Сумма
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1										
2										
3										
...										

Рисунок 7. Форма бланка регистрации для теста-опросника Джонсона

Напомним, что размах шкалы (в «сырых» баллах) теста Джонсона составляет 32 балла (от 8 до 40 баллов). В данной адаптации методики обычно используется стандартизация теста, отраженная в таблице 4.

Таблица 4 - Соответствие суммы «сырых» баллов теста-опросника Джонсона (sDj) уровням креативности

№	Уровень креативности	Сумма баллов (sDj)
1	Очень высокий	40-34
2	Высокий	33-27
3	Нормальный, средний	26-20
4	Низкий	19-15
5	Очень низкий	14-8

В связи с тем, что, на основании выявленных уровней креативности, формировались индивидуальные образовательные траектории, и необходимостью унификации данных, полученных по разным критериям, использовался сокращенный до трех уровней вариант перевода «сырых» баллов (таблица 5).

Таблица 5 - Соответствие суммы «сырых» баллов теста Джонсона уровням креативности (вариант, используемый для формирования образовательных траекторий)

№	Уровень креативности	Сумма баллов (sDj)
1	Высокий	40-31
3	Нормальный, средний	30-18
4	Низкий	17-8

Показатели «интеллектуальный» (данные диагностики по тесту Равена (Rav)) и «креативный» (данные диагностики («сырые» баллы) по тесту Джонсона (sDj)) использовались для оценки сформированности когнитивного критерия (K). Для того, чтобы вес показателя sDj был сопоставим с показателем Rav , его необходимо нормировать по шкале, имеющей одинаковую размерность со шкалой стандартизированных баллов по тесту Равена (таблица 6). Таким образом, интегрированный показатель значения когнитивного критерия (K) рассчитывался по формуле:

$$K = \frac{Rav + 3sDj}{2}$$

Таблица 6 - Соответствие численного значения показателя K и уровня сформированности когнитивного критерия

№	Уровень сформированности когнитивного критерия	Сумма баллов (K)
1	Высокий	≥ 100
2	Нормальный, средний	71-99
3	Низкий	0-70

Для оценки уровня развития личностного компонента профессионализма (психосоциальный показатель) использовалась концептуальная модель социальной компетентности А.И. Савенкова. В этом подходе оценка социальной компетентности может рассматриваться как минимальная и, вместе с тем, достаточно полная характеристика личностной профпригодности будущего педагога к профессиональной деятельности.

Методика определения уровня социальной компетентности А.И. Савенкова предполагает оценку трех групп параметров:

- когнитивных;
- эмоциональных;
- поведенческих.

Из предложенных автором одиннадцати параметров были отобраны следующие десять наиболее важных с точки зрения эффективного осуществления образовательной деятельности.

I. Когнитивные:

- 1) социальные знания – знания о людях, знание специальных правил;
- 2) социальная память – память на имена, память на лица;
- 3) социальная интуиция.

II. Эмоциональные:

- 4) социальная выразительность;
- 5) эмоциональная выразительность;
- 6) сопереживание;
- 7) эмоциональный контроль – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

III. Поведенческие:

- 8) социальное восприятие – умение слушать собеседника, понимание юмора;
- 9) суггестивные способности – умение объяснять и убеждать других;
- 10) социальное взаимодействие – готовность и способность к коллективному взаимодействию.

Опираясь на выделенные критерии, была разработана модель экспертной оценки данных параметров у испытуемых, что позволило сделать возможным количественный и качественный анализ данных. Каждый преподаватель, выступавший в роли эксперта, получал для заполнения бланк оценивая магистрантов (таблица 7), с которыми он работал. Затем, на основе суммарных оценок данных одних и тех же магистрантов несколькими преподавателями, рассчитывалось среднее арифметическое значение.

Минимальное количество экспертов на одного испытуемого составляло 5 человек.

Таблица 7 - Форма бланка для фиксации результатов теста социальной компетентности А.И. Савенкова

№	Идентификационная метка испытуемого	когнитивные			эмоциональные				поведенческие			суммарные показатели		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	КОГН.	ЭМОЦ.	ПОВЕД.
1		4		3	5		5		5	4	4	7	10	13
2														
3														
...														
...														
Суммарные результаты														

В каждой ячейке таблицы экспертом ставилась отметка по пятибалльной шкале. Общая оценка личностного компонента является суммой баллов по десяти параметрам развития социальной компетентности (минимальная оценка – 0, максимальная – 50 баллов). В таблице 8 представлено соответствие суммы баллов уровням развития социальной компетентности.

Таблица 8 - Соответствие суммы баллов по тесту социальной компетентности А.И. Савенкова уровням развития социальной компетентности

№	Уровень развития социальной компетентности	Сумма баллов (Sc)
1	Высокий	28-50
3	Нормальный, средний	17-27
4	Низкий	0-16

Таким образом, полученный показатель Sc использовался как единственный для оценки личностного критерия.

Для оценки третьего из выделенных критериев – инструментального – были выделены три показателя: уровень мотивированности профессиональной деятельности, уровень сформированности трудовых функций в части проектирования и реализации образовательного процесса и уровень сформированности трудовых функций в части проектирования образовательных программ (на уровне начального образования).

Для адекватной оценки этих показателей использовалась группа методов.

Методика выявления мотивов обучающихся (авторская методика) была основана на обработке структурированного интервью. При разработке методики мы использовали понятие мотивации, в соответствии с подходом научной школы Л.И. Божович (В.Э. Чудновский и др.), согласно которому мотивация является неким побудительным источником, движущей силой человеческого поведения. Также мы исходили из тезисов о полимотивированности поведения субъекта и структурированности, иерархичности мотивов поведения.

Интервью проводилось с испытуемыми в начале прохождения практики в образовательной организации общего образования.

«Гайд» (руководство) для интервью содержал следующую информацию.

«Вы скоро начнете работать с обучающимися в школе.

Подумайте, пожалуйста, о причинах, которые побуждают Вас заняться той или иной работой во время учебной практики. Расположите причины, мотивы Вашей работы по степени убывания значимости для Вас лично.

Выделите также отрицательные мотивы, которые заставляют Вас негативно относиться к будущей практике (работе с обучающимися). Расположите эти негативные мотивы по степени убывания из значимости».

Анализ результатов этой методики сочетал следующие качественные и количественные методы.

Во-первых, производилась категоризация мотивов по каждой группе респондентов. Это делалось для обобщенной оценки полученных результатов по эмпирической выборке.

Во-вторых, анализировалось соотношение позитивных и негативных мотивов по каждому респонденту. Это отношение, выраженное в виде десятичной дроби, являлось численным показателем, отражающим степень положительной мотивированности к предстоящей деятельности.

В-третьих, на основе категоризированных мотивов проводился качественный анализ выявленной мотивации.

Первый этап применения этой методики – категоризация – был реализован в ходе пилотажного исследования.

Среди наиболее значимых мотивов (их отметили более 60% интервьюированных) были следующие (в скобках указаны символические обозначения параметров).

1. «Подготовка к педагогической (психолого-педагогической) деятельности» (M₁).

2. «Желание получить аттестацию по учебной дисциплине (практике)» (M₂).

3. «Освоение нового жизненного и профессионального опыта в педагогическом взаимодействии с обучающимися» (M₃).

4. «Получение навыков, которые могут быть востребованы в дальнейшей работе в школе» (M₄).

5. «Приобретение опыта, который необходим в проведении магистерского диссертационного исследования» (M₅).

6. «Возможность заниматься интересной деятельностью» (M₆).

7. «Возможность получить официальные сертификационные свидетельства» (M₇).

8. Демотивирующие факторы (отсутствие необходимых компетенций; неуверенность в собственных возможностях; нежелание работать по профессии и др.) (M₈).

Численное значение мотивированности рассчитывалось по формуле:

$$M = \frac{[(M_1) + (0,5M_2) + (M_3) + (M_4) + (M_5) + (M_6) + (0,5M_7) + M_8]}{6}$$

Из-за нелинейности критерия уровни определялись следующим образом: высокий – с 55; средний – с 40; низкий – ниже 40. Выделенные категории послужили основой для анализа всего массива данных, полученных в исследовании.

Экспертная диагностика эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников также использовалась с целью диагностики мотивационной составляющей инструментального компонента. Оценочные шкалы этой методики были основаны на выделении этапов учебно-исследовательской деятельности школьников, основанных на концепции А.И. Савенкова. Автором выделены следующие этапы.

Установление контакта и общее знакомство с обучающимися.

Пробная организация познавательной деятельности (образовательное событие или его компонент).

Определение темы.

Выявление проблемы.

Формулировка предполагаемого способа решения.

Решение познавательной задачи с помощью различных методов.

Обработка и оформление результатов решения проблемы.

Подготовка к презентации результатов познавательной деятельности.

Презентация результатов познавательной деятельности.

В ходе исследования каждый из указанных выше этапов для каждого испытуемого оценивался экспертами по 100-балльной шкале. В качестве экспертов привлекались специально подготовленные педагоги-кураторы (из числа научно-педагогических работников университета) и педагоги-супервизоры (из числа учителей и педагогических работников и психологов образовательных организаций общего образования). В ряде случаев к

экспертной оценке добавлялась самооценка студента, но ее значение в расчете итоговых показателей не учитывалось. Оценки суммировались, и рассчитывалось среднее арифметическое значение. Полученное число (Ed) являлось оценкой сформированности показателя эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников.

Так как было необходимо оценить, на основе вышеуказанных показателей, инструментальный критерий ($M_{\text{инт}}$), мы ввели интегральный показатель для параметров Ed и M .

$$M_{\text{инт}} = (Ed + M) / 2$$

Таблица 9 - Соответствие «сырых» баллов и уровней сформированности мотивации по интегральному показателю мотивированности

№	Уровень сформированности мотивации	Сумма баллов ($M_{\text{инт}}$)
1	Высокий	60–100
2	Нормальный, средний	41-59
3	Низкий	0–40

Методика оценки способности к проектированию А.И. Савенкова использовалась для оценки двух показателей инструментального компонента: уровня сформированности трудовых функций, как в части проектирования и реализации образовательного процесса, так и в части проектирования образовательных программ. И в том, и в другом показателе ее результаты оценивались как базовые для формирования соответствующих трудовых действий. Использованная методика основана на том, что у субъекта должны быть сформированы следующие определенные группы частных способностей.

1. Способности к целеполаганию.
2. Способности работать с информацией.
3. Способности обработки полученных данных.
4. Способности презентации и практического применения результатов проектирования.

Возрастной диапазон использования методики достаточно широкий и охватывает юношеский возраст и молодость.

В ходе проведения диагностики эксперты заполняют бланк (рисунок 8). Эксперту предлагают для использования 5-балльную шкалу.

Бланк ответов

Фамилия, имя, отчество эксперта _____

Класс, группа _____ дата _____

№	Фамилия, имя	Показатели												Общая сумма баллов	Нормированные баллы $P_{r_{общ}}$ (*20)
		Способности к целеполаганию			Способности и работать с информацией			Способности и обработки полученных данных			Способности презентации и практического применения результатов проектирования				
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1.	4.2.	4.3		
1															

Рисунок 8. Образец бланка методики оценки способности к проектированию

Эксперты при работе с критериями ориентируются на следующие параметры: умение анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы, ясно ставить цель и определять задачи, планировать свою работу (показатель «Способности к целеполаганию»); выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, работать с источниками информации (специальная литература, Интернет и др.) (показатель «Способности работать с информацией»); ассоциировать и дифференцировать факты, интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы, формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям (показатель

«Способности обработки полученных данных»); способность оценивать идеи, структурировать собранный в ходе проектирования материал, способность логично и последовательно излагать результаты собственных проектных решений; объяснять, доказывать и защищать свои идеи (показатель «Способности презентации и практического применения результатов проектирования»).

Полученные баллы нормировались по 100-балльной шкале. Это было необходимо, так как итоговый показатель способности к проектированию ($Pr_{общ}$) учитывался при оценке двух других показателей инструментального критерия (I).

Методика «Оценка сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса» была основана на шкалах, заимствованных из профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». По результатам экспертной оценки определялся показатель $Pr_{n_проц}$, на основании которого (с учетом показателя $Pr_{общ}$) выводилось значение интегрированного показателя сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса $Pr_{проц}$

$$Pr_{проц} = (Pr_{общ} + Pr_{n_проц})/2$$

Каждый испытуемый оценивался группой экспертов по каждой из шкал, которой приписывались баллы от 0 (качество не выражено вообще) до 10 – качество сформировано в полной мере на уровне профессионала. Итоговые значения $Pr_{n_проц}$ по каждому испытуемому получались путем подсчета среднего арифметического. В таблице 10 представлены наименования шкал и их соотношение со шкалами стандарта, указывающими на определенные трудовые действия.

Таблица 10 - Оценочные шкалы базовых трудовых функций для организации образовательного процесса ($Pr_{n_проц}$).

№	Наименование шкалы	Детализация содержания в соответствии со
---	--------------------	--

		стандартом
1	Умение анализировать свою деятельность и контролировать и оценивать учебные достижения обучающихся	<p>Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.</p> <p>Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.</p> <p>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.</p> <p>Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.</p>
2	Умение планировать и проводить учебные занятия	<p>Формирование универсальных учебных действий.</p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</p> <p>Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения.</p> <p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями.</p>
3	Умение управлять поведением обучающихся	<p>Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды.</p> <p>Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.</p> <p>Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.</p> <p>Формирование мотивации к обучению.</p>
4	Умение проектировать воспитательную работу	<p>Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.</p> <p>Использование конструктивных</p>

		<p>воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка.</p> <p>Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера.</p> <p>Проектирование и реализация воспитательных программ.</p> <p>Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.).</p> <p>Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).</p> <p>Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.</p> <p>Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации.</p> <p>Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе.</p> <p>Помощь и поддержка в организации деятельности органов самоуправления обучающихся.</p>
5	<p>Умение выявлять, оценивать и корректировать проблемы обучающихся</p>	<p>Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития.</p> <p>Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.</p> <p>Оказание адресной помощи обучающимся.</p> <p>Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.</p> <p>Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов,</p>

		<p>позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу.</p> <p>Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.</p> <p>Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация (совместно с родителями, законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.</p>
--	--	---

Методика «Оценка сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ» так же, как и предыдущая, была основана на шкалах, заимствованных из профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

Алгоритм оценки испытуемых и подсчета итоговых баллов полностью соответствует предшествующей методике. По результатам экспертной оценки формировался показатель $Pr_{n_прогр}$, на основании которого (с учетом показателя $Pr_{общ}$) выводилось значение интегрированного показателя сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ $Pr_{прогр}$:

$$Pr_{прогр} = (Pr_{общ} + Pr_{п_прогр}) / 2$$

В таблице 11 представлены наименования шкал и их соотношение со шкалами стандарта, указывающими на определенные трудовые действия.

Таблица 11 - Оценочные шкалы базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ ($Pr_{n_прогр}$).

№	Наименование шкалы	Детализация содержания в соответствии со стандартом
1	Умение проектировать образовательный процесс	Проектирование образовательного процесса на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной.
2	Умение проектировать формирование личностных результатов обучения	Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе. Организация учебного процесса с учетом

		своеобразия социальной ситуации развития первоклассника.
3	Умение проектировать формирование универсальных учебных действий	Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования.
4	Умение корректировать сформированные планы на основе оценок индивидуальных успехов обучающихся	Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек. Корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.
5	Умение готовить обучающихся к переходу из начальной в основную школу	Проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к образовательному процессу в основной школе.

Формализация и обработка данных по методикам «Оценка сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ» ($Pr_{проц}$) и «Оценка сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса» ($Pr_{прогр}$) проходила в соответствии с соотношением, представленным в таблице 12.

Таблица 12 - Соотношение «сырых» баллов и уровня сформированности основного параметра по методикам «Оценка сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ» ($Pr_{прогр}$) и «Оценка сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса» ($Pr_{проц}$).

№	Уровень сформированности базовых трудовых функций	Сумма баллов
1	Высокий	61-100
2	Нормальный, средний	41-60
3	Низкий	0-40

Данные, полученные по каждой из методик, анализировались независимо, применительно к конкретному испытуемому. В том числе, проводился качественный анализ данных (например, полученных по методике «Диагностика эволюции деятельности студентов в процессе руководства познавательной деятельностью школьников»).

Общий алгоритм расчета численного значения инструментального критерия (I) представлен в формуле:

$$I = \frac{M_{\text{инт}} + Pr_{\text{прогр}} + Pr_{\text{проц}}}{3}$$

Для получения обобщенной информации по каждому испытуемому составлялся «Профессиографический профиль». Он был образован численными показателями, полученными по основным критериям (таблица 13).

Таблица 13 - Структура профессиографического профиля испытуемого

Критерий	Показатель	Маркеры уровней сформированности и качества ¹
Когнитивный	Интеллектуальный Rav	I, II, III
	Креативный Dj	I, II, III
Личностный	Уровень социальной компетентности (SC)	I, II, III
Инструментальный	Динамика мотивации профессиональной деятельности магистрантов ($M_{\text{инт}}$)	I, II, III
	Уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса ($Pr_{\text{проц}}$)	I, II, III
	Уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ (на уровне начального образования) ($Pr_{\text{прогр}}$)	I, II, III

¹ – показатели: расшифровка буквенных обозначений: I – «Высокий», II – «Нормальный, средний», III – «Низкий».

После расчета всех промежуточных показателей мы получали обобщенный профессиографический профиль испытуемого (таблица 14).

Таблица 14 - Структура обобщенного профессиографического профиля
испытуемого

Критерий	Уровни сформированности качества ¹
Когнитивный (К)	I, II, III
Личностный (L)	I, II, III
Инструментальный (I)	I, II, III

1 – показатели: расшифровка буквенных обозначений: I – «Высокий», II – «Нормальный, средний», III – «Низкий».

Таким образом, на данном уровне анализа имело место 27 возможных сочетаний уровней критериев, которые соответствуют 27 возможным типам профессионализма (таблица 15). На основании теоретического анализа можно предположить, что ряд типов профессионализма реально не будет представлен в выборке. Это типы, образованные из сочетания полярных уровней (высокого и низкого) по различным критериям.

Таблица 15 - Типология испытуемых по профессиографическому профилю

Уровни критерия L	Уровни критерия I								
	I			II			III		
	Уровни критерия K			Уровни критерия K			Уровни критерия K		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
I	$N_{I,I,I}$	$N_{I,I,II}$	$N_{I,I,III}=0$	$N_{I,II,I}$	$N_{I,II,II}$	$N_{I,II,III}=0$	$N_{I,III,I}=0$	$N_{I,III,II}=0$	$N_{I,III,III}=0$
II	$N_{II,I,I}$	$N_{II,I,II}$	$N_{II,I,III}=0$	$N_{II,II,I}$	$N_{II,II,II}$	$N_{II,II,III}$	$N_{II,III,I}=0$	$N_{II,III,II}$	$N_{II,III,III}$
III	$N_{III,I,I}=0$	$N_{III,I,II}=0$	$N_{III,I,III}=0$	$N_{III,II,I}=0$	$N_{III,II,II}$	$N_{III,II,III}$	$N_{III,III,I}=0$	$N_{III,III,II}$	$N_{III,III,III}$

Где: $N_{i,j,k}$ – процент респондентов от общего количества в экспериментальной выборке, имеющий i -й уровень критерия L, j -й уровень критерия I, k -й уровень критерия K. Отмечены типы, которые, предположительно, не могут существовать.

Кроме того, можно предположить, что маловероятно существование типов, в которых существенно различаются уровни когнитивного и личностного критериев, или, точнее, такие типы будут относительно малочисленны.

Если отбросить и эти категории, то тогда останется 7 типов, которые, предположительно, и будут наиболее многочисленными: $N_{I,I,I}$, $N_{I,II,I}$, $N_{II,II,II}$,

$N_{II,II,II}$, $N_{II,III,II}$, $N_{III,II,III}$, $N_{III,III,III}$. Это предположение будет проверено в ходе эмпирического исследования.

В соответствии с общим экспериментальным планом исследования и критериально-диагностическим инструментарием, на констатирующем этапе педагогического эксперимента было осуществлено измерение выделенных показателей на материале контрольной и экспериментальной выборок во всех трех временных сериях.

Когнитивный критерий развития профессионализма педагога. Интеллектуальный показатель. Результаты обследования испытуемых из экспериментальных и контрольных групп по тесту Дж. Равена «Прогрессивные матрицы» (табл. 16) наглядно свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе педагогического эксперимента уровень IQ магистрантов в экспериментальных и контрольных группах различался незначительно.

Таблица 16 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по интеллектуальному показателю когнитивного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем этапе эксперимента по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»)

Индикатор показателя группы	Уровень невербального интеллекта					
	IQ ≥ 120		IQ [100-119]		IQ ≤ 99	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Rav_{\varepsilon 1.1}$	5	7,46	19	28,36	43	64,18
$Rav_{\kappa 1.1}$	5	3,13	60	37,49	95	59,38
$Rav_{\varepsilon 2.1}$	9	4,71	60	31,41	122	63,88
$Rav_{\kappa 2.1}$	8	3,81	78	37,14	124	59,05
$Rav_{\varepsilon 3.1}$	9	2,90	112	36,13	189	60,97
$Rav_{\kappa 3.1}$	10	4,85	74	35,92	122	59,23

Используемые обозначения: $Rav_{\varepsilon, \kappa, i, j}$ – показатель развития невербального интеллекта 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) тестирование.

Когнитивный критерий развития профессионализма педагога. Креативный показатель. Результаты обследования испытуемых из экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента на уровень креативности по тесту Джонсона представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по креативному показателю когнитивного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем этапе эксперимента по тесту Джонсона)

Индикатор показателя группы	Уровень креативности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$sDj_{э1.1}$	2	2,99	42	62,69	23	34,32
$sDj_{к1.1}$	4	2,50	99	61,88	57	35,62
$sDj_{э2.1}$	5	2,62	119	62,30	67	35,08
$sDj_{к2.1}$	4	1,90	131	62,38	75	35,72
$sDj_{э3.1}$	5	1,61	187	60,32	118	38,07
$sDj_{к3.1}$	4	1,94	127	61,65	75	36,41

Используемые обозначения: $sDj_{э,к,i,j}$ – показатель развития креативности («сырые» баллы) 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) тестирование.

Расчеты подтвердили вывод о равенстве средних показателей в контрольной и экспериментальной выборках по креативному показателю когнитивного критерия (Приложение А).

На основании этих данных был рассчитан интегрированный показатель значения когнитивного критерия (K) по всем группам. По результатам расчета каждый респондент был отнесен к одной из трех категорий по уровню сформированности критерия (табл. 18).

Таблица 18 - Сформированность когнитивного критерия развития профессионализма будущих педагогов (K) по результатам обследования испытуемых на констатирующем этапе 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
$K_{к1.1}$	3	1,88	115	71,88	42	26,24
$K_{э2.1}$	3	1,57	137	71,73	51	26,70
$K_{к2.1}$	2	0,95	162	77,14	46	21,91
$K_{э3.1}$	2	0,65	228	73,55	80	25,80
$K_{к3.1}$	4	1,94	163	79,13	39	18,93

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) тестирование.

Полученные данные демонстрируют, что контрольные и экспериментальные группы не имеют значимых различий по распределению когнитивного критерия, что дает возможность для их использования в эксперименте. Применение t -критерия Стьюдента подтвердило, что расхождения между данными группами магистрантов по когнитивному критерию находятся в пределах статистической погрешности и являются несущественными (Приложение А).

Содержательный анализ данных свидетельствует о том, что распределение несколько смещено в сторону средних значений когнитивного критерия, причем в разных временных сериях эта тенденция сохраняется. Возможное объяснение этого феномена заключается в том, что выборка сформирована из студентов, которые при поступлении выбрали для обучения вузы со средними значениями «проходных баллов» ЕГЭ.

Личностный критерий развития профессионализма педагога. Психосоциальный показатель. Результаты обследования испытуемых из экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента на уровень социальной компетентности по тесту А.И. Савенкова представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по психосоциальному показателю личностного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем этапе 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
$SC_{к1.1}$	9	5,63	133	83,13	18	11,24
$SC_{э2.1}$	12	6,29	160	83,76	19	9,95
$SC_{к2.1}$	3	1,43	186	88,57	27	12,86
$SC_{э3.1}$	4	1,29	276	89,03	30	9,68
$SC_{к3.1}$	4	1,94	176	85,44	26	12,62

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) тестирование.

Как и для остальных критериев, была произведена проверка средних в контрольной и экспериментальной группах, не выявившая статистически значимых различий (Приложение А).

На основании данных, приведенных в таблице 19, можно сделать вывод о том, что по выделенным характеристикам социальной компетентности магистранты, входящие в состав экспериментальных и контрольных групп, на констатирующем этапе исследования также показали

примерно равные результаты. Разница в оценках находится в пределах статистической погрешности.

Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень мотивированности профессиональной деятельности магистрантов.

Количественная оценка уровня мотивированности M основывалась на соотношении мотивирующих и демотивирующих факторов, выделенных по отношению к педагогической практике (практической работе с обучающимися) (табл. 20).

Таблица 20 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по показателю мотивированности профессиональной деятельности инструментального критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем этапе эксперимента на основе структурированного интервью)

Индикатор показателя группы	Уровень мотивированности профессиональной деятельности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$M_{э1.1}$	0	0,00	21	31,34	46	68,66
$M_{к1.1}$	0	0,00	62	38,75	98	61,25
$M_{э2.1}$	1	0,52	48	25,13	142	74,35
$M_{к2.1}$	0	0,00	91	43,33	119	56,67
$M_{э3.1}$	0	0,00	101	32,58	209	67,42
$M_{к3.1}$	0	0,00	95	46,12	111	53,88

Используемые обозначения: $M_{э, к, i, j}$ – показатель мотивированности 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) тестирование.

Помимо количественной оценки был проведен качественный анализ мотивированности студентов к педагогической практике (практической работе с обучающимися). В связи с тем, что не было выявлено существенных

различий между контрольными и экспериментальными группами, а также между временными сериями эксперимента, все данные были объединены в общем анализе (табл. 21).

Таблица 21 - Содержательный анализ мотивированности студентов к педагогической практике (практической работе с обучающимися) на констатирующем этапе эксперимента

№	Мотивы профессиональной деятельности	Количество испытуемых, назвавших данный мотив (%)	Количество испытуемых, назвавших данный мотив как основной (%)
1	«Подготовка к педагогической (психолого-педагогической) деятельности» (M ₁)	58	32
2	«Желание получить аттестацию по учебной дисциплине (практике)» (M ₂)	75	21
3	«Освоение нового жизненного и профессионального опыта в педагогическом взаимодействии с обучающимися» (M ₃)	51	10
4	«Получение навыков, которые могут быть востребованы в дальнейшей работе в школе» (M ₄)	44	8
5	«Приобретение опыта, который необходим в проведении магистерского диссертационного исследования» (M ₅)	22	6
6	«Возможность заниматься интересной деятельностью» (M ₆)	6	5
7	«Возможность получить официальные сертификационные свидетельства» (M ₇)	5	6
8	Демотиваторы (M ₈)	25	12

Анализ полученных результатов показал, что не все студенты экспериментальных и контрольных групп имеют позитивную мотивацию для участия в практике (и даже для работы с обучающимися). Как ни парадоксально, у 12% студентов в число основных факторов выдвигается негативная мотивация. Это можно объяснить тем, что ряд магистрантов при поступлении на образовательные программы не планировал работать в сфере образования.

Достаточно высокий вес имеют внешние по отношению к педагогической деятельности мотивы. В частности, мотив M_2 – «Желание получить аттестацию по учебной дисциплине (практике)» – указали 75% магистрантов и 21% из них назвали его в качестве основного, доминирующего. Этот мотив имеет разное смысловое наполнение у испытуемых (результаты были получены при анализе интервью): для одних магистрантов он прямо соотносится с мотивами избегания («чтобы быстрее отделаться»), для других – это формальное выражение освоения необходимой образовательной программы, для некоторых – выражение «мотивации престижа». Данные говорят о важности этого мотива для большинства студентов, так как успешность в учении является для них весьма важным показателем осознания собственной профессиональной идентичности. Аналогично может быть оценен и мотив M_5 – «Приобретение опыта, который необходим в проведении магистерского диссертационного исследования». Его в качестве важного отметили 22% магистрантов, при этом только 6% обозначили этот мотив в качестве основного. Он занимает в иерархии мотивов большинства студентов одно из последних мест.

Наиболее значимой, с точки зрения развития профессионализма педагога, является именно профессионально-педагогическая мотивация: мотивы M_1 «Подготовка к педагогической (психолого-педагогической) деятельности» и M_3 «Освоение нового жизненного и профессионального опыта в педагогическом взаимодействии с обучающимися». Первый указали 58% участников эксперимента, из них 32% отнесли его к числу главных. Вторым назвали 51% испытуемых и 10% обозначили его как основной.

Мотив M_4 «Получение навыков, которые могут быть востребованы в дальнейшей работе в школе» также можно отнести к ценным, с точки зрения развития профессионализма. Важность его отметили 44% испытуемых и только 8% отметили его в качестве основного, доминирующего мотива.

Помимо мотивов, побуждающих к участию в практической работе со школьниками, опрошенные магистранты сформулировали и демотиваторы.

Среди наиболее часто встречающихся (в скобках отмечен процент выбравших этот мотив в качестве главного):

- дефицит профессионально-педагогических компетенций того или иного рода – 12% (6%);
- нежелание работать педагогом – 6% (3%);
- сложности с коммуникацией – 3% (1%);
- другие причины 3% (2%).

Первая группа демотиваторов достаточно очевидна и ожидаема: не все обучающиеся могут чувствовать себя уверенно в позиции профессионального педагога, особенно те, которые не имеют базового педагогического образования на уровне бакалавриата или специалитета.

Многие до поступления в магистратуру не сталкивались с необходимостью, параллельно с изучением теоретических положений, использовать их сразу же в педагогической деятельности. Третий демотиватор практически дублирует первый, но в описании магистрантов носит более обобщенный характер и касается, на наш взгляд, не только когнитивной составляющей их профессиональной готовности, но в большей мере и общей неготовности к коммуникации.

Таким образом, в экспериментальной выборке на констатирующем этапе эксперимента явно преобладали социально-позитивные мотивы, как внутренние по отношению к учебной и квази-учебной деятельности, так и внешние по отношению к ней. С точки зрения организации образовательного процесса, такая структура мотивов может быть признана удовлетворительной, однако она нуждается в совершенствовании, в первую очередь, за счет роста значимости внутренней мотивации образовательной деятельности.

Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса.

Диагностика показателя предполагала наблюдение за эволюцией деятельности магистрантов и осуществлялась университетскими преподавателями – кураторами, по параметрам, соотносившимся с основными этапами работы над исследованиями и проектами детей. Предполагалось, что успешное освоение процесса руководства исследованиями и проектами младших школьников на основе рефлексивно-деятельностного подхода повысит мотивацию профессиональной деятельности студентов в данном направлении.

Хронологически констатирующий «срез» проводился в конце первого учебного полугодия, после первых защит учебных исследований и проектов младших школьников, проведенных на внутришкольных мероприятиях.

Как видно из таблицы 22, значение показателя в целом по выборке невысоко. Способность управлять познавательной деятельностью обучающихся сформирована недостаточно, что вполне объяснимо для начала обучения. Значимых различий для экспериментальных и контрольных групп обнаружено не было.

Таблица 22 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по показателю сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса инструментального критерия (результаты экспертной диагностики эволюции деятельности обучающихся (*Ed*) в процессе руководства познавательной деятельностью школьников)

Индикатор показателя группы	Уровень эволюции деятельности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
<i>Ed</i> _{э1.1}	0	0,00	4	5,97	63	94,03
<i>Ed</i> _{к1.1}	0	0,00	3	1,88	157	98,12
<i>Ed</i> _{э2.1}	0	0,00	10	5,24	181	94,76
<i>Ed</i> _{к2.1}	0	0,00	14	6,67	196	93,33
<i>Ed</i> _{э3.1}	0	0,00	20	6,45	290	93,55
<i>Ed</i> _{к3.1}	0	0,00	15	7,28	191	92,72

Используемые обозначения: $Ed_{э,к,i,j}$ – показатель эволюции деятельности 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) тестирование.

Детализированный содержательный анализ вышеобозначенных количественных данных представлен в таблице 23 (сначала указаны процентные данные, полученные в результате самооценки студентов, затем в скобках приводятся первичные экспертные оценки).

Таблица 23 - Особенности эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников – респондентов экспериментальной выборки на констатирующем этапе эксперимента

Этап: Установление контакта и общее знакомство с обучающимися	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - установление эмоционального контакта с детьми – 73% (40%); - получение сведений об интересах и увлечениях детей – 81% (60%); - объяснение целей и задач предстоящей совместной работы – 67% (40%); - использование игровых форм – 90% (90%); - поддержание дисциплины – 51% (35%) 	<ul style="list-style-type: none"> - необходимость работать с несколькими школьниками – 13% (40%); - отсутствие эмоционального контакта с детьми, неспособность вызвать у детей «чувство заинтересованности» – 24% (40%)
Этап: Пробная организация познавательной деятельности (образовательное событие или его компонент)	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - поэтапное наглядное проведение мини-исследования – 40% (40 %); - ознакомление с методами исследования – 78% (78%); - проведение эксперимента – 71% (57%); - повышение заинтересованности у детей – 76% (76%); 	<ul style="list-style-type: none"> - поддержание дисциплины – 51% (51%); - организация активного участия детей в мини-исследовании – 34% (75%); - соблюдение регламента – 17% (21%)

<ul style="list-style-type: none"> - создание положительного эмоционального настроения – 76% (76%); - организация активного участия детей в мини-исследовании – 21% (21%) 	
Этап: Определение темы	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - выявление разносторонних интересов у ребенка, создание «банка» тем для исследования – 30% (30%); - выявление наиболее интересной для ребенка темы – 51% (51%) 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор темы из множества предложенных ребенком – 40% (54%); - конкретизация темы – 21% (54%)
Этап: Выявление проблемы	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - определение проблемы – 70% (35%); - организация тренинга по умению видеть проблемы – 21% (21%) 	<ul style="list-style-type: none"> - формулировка проблемы – 32% (65%)
Этап: Формулировка предполагаемого способа решения	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - формулировка гипотезы – 81% (30%); - организация тренинга по умению выдвигать гипотезы – 21% (21%) 	<ul style="list-style-type: none"> - формулировка гипотезы – 19% (70%)
Этап: Решение познавательной задачи с помощью различных методов	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - использование разнообразных методов (наблюдение, эксперимент, сбор информации с помощью книг, Интернета) – 44% (44%); - закрепление у детей представления о методах исследования – 30% (30%); - обучение ребенка методу поиска информации – 21% (21%); - организация самостоятельной домашней работы ребенка – 10% (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - наглядная демонстрация явлений, подбор экспериментов – 21% (52%); - использование методов эксперимента, опыта в исследованиях гуманитарного характера – 51% (52%); - организация самостоятельного поиска информации детьми – 21% (56%); - нахождение информации на бумажных носителях, (преимущественное использование Интернета) – 21% (52%)
Этап: Обработка и оформление результатов решения проблемы	

Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - оформление альбома – 71% (56%); - анализ информации – 25% (25%); - систематизация информации – 10% (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - отбор необходимой информации и ее систематизация – 31% (52%); - письменное оформление исследования, создание плаката – 29% (44%); - недостаточное количество времени – 38% (21%)
Этап: Подготовка к презентации результатов познавательной деятельности	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - подготовка текста выступления по плану или с опорой на плакат – 40% (21%); - заучивание информации – 30%; - конструктивное взаимодействие с ребенком – 21% (21%) 	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточное количество времени – 71% (21%); - трудности с организацией внимания, поддержанием дисциплины – 21% (51%); <p><i>Примечание.</i> Те затруднения, которые названы студентами на следующем этапе исследования, являются затруднениями детей, а не самих магистрантов. Затруднения же магистрантов в данном случае – это затруднения в <i>подготовке</i> ребенка к тому или иному действию, поэтому приведем их на данном этапе, указав только данные преподавателей, т.к. студенты не осознают это как свои затруднения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка школьника к соблюдению структуры выступления, плана во время рассказа (56%); - подготовка школьника к свободному владению материалом (70%); - подготовка школьника к ответам на вопросы слушателей (71%); - помощь ребенку в преодолении стеснения, волнения – (67%)
Этап: Презентация результатов познавательной деятельности	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - свободное владение материалом – 	<ul style="list-style-type: none"> - преодоление стеснения,

<p>50% (30%);</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание нужного эмоционального настроения на выступление (собранность, спокойствие, преодоление стеснения) – 31% (21%); - соблюдение регламента – 20% (21%); - продуманное поощрение для ребенка – 10% (21%); - использование наглядности – 14% (14%); - дети получили новые знания – 20% (21%) 	<p>волнения– 40% ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - соблюдение структуры выступления, отступления от плана во время рассказа – 31%; - произнесение заученного текста, несвободное владение материалом – 19% ; - ответы на вопросы слушателей – 20%
--	---

Анализируя полученные данные, можно отметить следующие особенности.

1. Несовпадение данных экспертов и студентов. Причины описанного несовпадения, на наш взгляд, в недостаточно развитой рефлексии студентов, наличии у них завышенной самооценки, вследствие ограниченности собственного опыта проектной или исследовательской деятельности в школе. Причем студенты не только неоправданно завышают свои достижения или занижают недостатки работы (практически все приведенные ниже, в п. 2, «проблемные» умения в оценке преподавателей и студентов расходятся в два или более раза), но и в отдельных случаях демонстрируют полное непонимание сути того или иного действия.

Так, например, при описании этапа «Обработка и оформление результатов исследования» студенты отнесли в категорию «что удалось хорошо» оформление альбома (плаката). В процессе же рефлексии по результатам защит студенты сообщили, что большая часть этой работы (а в некоторых случаях и вся работа) была выполнена ими самими, а не детьми, как этого требовала методика. При оценке работы над этапом «Подготовка к презентации результатов познавательной деятельности» 30% студентов указали как удавшееся «запоминание текста», тогда как одним из требований к выступлению на защите является свободное владение материалом,

проявляющееся именно в умении отступать от подготовленного текста, говорить «своими словами». На этом же этапе в качестве затруднений студенты называют только недостаточное количество времени для работы с детьми, никак не связывая множество трудностей на этапе защиты с отсутствием необходимой подготовительной работы, не проделанной ими. Данные преподавателей, в силу описанных выше причин, являются более объективными.

2. Анализ самых актуальных для студентов затруднений в руководстве познавательной деятельностью младших школьников показывает, что наибольшие трудности студенты испытывают в следующих видах работы:

- 1) организация активного участия детей в мини-исследовании – 34% (75%);
- 2) подготовка детей к ответам на вопросы слушателей – 20% (71%);
- 3) формулировка предположения о способе решения познавательной проблемы – 19% (70%);
- 4) подготовка школьника к свободному владению материалом – 19% (70%);
- 5) помощь ребенку в преодолении стеснения, волнения – 40% (67%);
- 6) формулировка проблемы – 32% (65%);
- 7) организация самостоятельного поиска информации детьми – 21% (56%);
- 8) подготовка ребенка к соблюдению структуры выступления – 31% (56%);
- 9) выбор темы из множества предложенных ребенком – 40% (54%);
- 10) конкретизация темы – 21% (54%);
- 11) отбор необходимой информации и ее систематизация – 31% (52%);
- 12) нахождение информации на бумажных носителях, (преимущественное использование Интернета) – 21% (52%);
- 13) наглядная демонстрация явлений, подбор экспериментов – 21% (52%);

14) использование методов эксперимента, опыта в исследованиях гуманитарного характера – 51% (52%).

Отдельно отметим затруднения, которые указываются многими студентами, но не относятся к видам работы.

1) Недостаточное количество времени. Студенты (71%) жалуются на недостаток времени на этапе завершения исследования детьми, что говорит о невысокой степени сформированности у них умений планировать эту деятельность детей. Наиболее зрелые в отношении рефлексии студенты в анкетах писали, что преподавателям-тьюторам в данном курсе необходимо уделять внимание организационным навыкам самих студентов.

2) Поддержание дисциплины – 51% (51%). В данном случае студенты абсолютно объективны, т.к. их показатели полностью совпадают с показателями преподавателей. Очевидно, что это затруднение (в отличие от многих описанных выше) хорошо осознается студентами и заставляет их активно искать помощи у преподавателей-тьюторов, учителей, классных руководителей в ликвидации данной проблемы.

Анализ констатирующего среза наблюдений за эволюцией деятельности студентов в процессе руководства познавательной деятельностью младших школьников позволяет сделать следующий вывод о наличии у студентов «сформированной выборки» затруднений в руководстве деятельностью школьников на всех этапах исследования говорит о том, что они недостаточно готовы к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. В число методик диагностического комплекса входила методика оценки способности к проектированию А.И. Савенкова. Она использовалась для оценки двух показателей инструментального компонента: уровня сформированности трудовых функций студентов как в части проектирования и реализации образовательного процесса, так и в части проектирования образовательных программ. Результаты, полученные в ходе диагностики (показатель общей

способности к проектированию ($Pr_{общ}$), (нормированные баллы), представлены в таблице 24.

Таблица 24 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по интегрированному показателю общей способности к проектированию инструментального критерия на констатирующем этапе эксперимента

Индикатор показателя группы	Уровень сформированности общей способности к проектированию ($Pr_{общ}$)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_{общ\ э1.1}$	0	0,00	42	62,69	25	37,31
$Pr_{общ\ к1.1}$	0	0,00	86	53,75	74	46,25
$Pr_{общ\ э2.1}$	1	0,52	98	51,31	92	48,17
$Pr_{общ\ к2.1}$	1	0,48	128	60,95	81	38,57
$Pr_{общ\ э3.1}$	0	0,00	190	61,29	120	38,71
$Pr_{общ\ к3.1}$	3	1,46	126	61,17	77	37,37

Используемые обозначения: $Pr_{общ\ э, к, i, j}$ – интегрированный показатель общей способности к проектированию, 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) тестирование.

В целом, эта способность оказалась сформирована у студентов на достаточном уровне. Значимых различий между экспериментальными и контрольными группами на констатирующем этапе педагогического эксперимента не выявлено.

Общие значения показателя уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса $Pr_{проц}$ представлены в таблице 25.

Таблица 25 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по показателю уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса ($Pr_n_{проц}$) на констатирующем этапе эксперимента

Индикатор показателя группы	Значения показателя сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_n_{проц\ э1.1}$	0	0,00	1	1,49	66	98,51
$Pr_n_{проц\ к1.1}$	0	0,00	3	1,88	157	98,12
$Pr_n_{проц\ э2.1}$	0	0,00	3	1,57	188	98,43
$Pr_n_{проц\ к2.1}$	0	0,00	1	0,48	209	99,52
$Pr_n_{проц\ э3.1}$	0	0,00	8	2,58	302	97,42
$Pr_n_{проц\ к3.1}$	0	0,00	3	1,46	203	98,54

Используемые обозначения: $Pr_n_{проц\ э, к, i, j}$ – показатель уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса, 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) тестирование.

Результаты показывают, что, в связи с отсутствием значимых различий между значениями контрольных и экспериментальных групп, на основании сформированной выборки можно строить обоснованные выводы.

Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ.

Значения показателя уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ ($Pr_n_{прогр}$) оказались соответствующими исключительно низкому уровню (см. таблицу 26).

Таблица 26 - Исходный уровень развития профессионализма будущих педагогов по показателю сформированности трудовых функций студентов в

части проектирования и реализации образовательных программ ($Pr_{n_прогр}$) на констатирующем этапе эксперимента

Индикатор показателя группы	Значения показателя сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_{n_прогр\ э1.1}$	0	0,00	0	0,00	67	100,00
$Pr_{n_прогр\ к1.1}$	0	0,00	0	0,00	160	100,00
$Pr_{n_прогр\ э2.1}$	0	0,00	0	0,00	191	100,00
$Pr_{n_прогр\ к2.1}$	0	0,00	0	0,00	210	100,00
$Pr_{n_прогр\ э3.1}$	0	0,00	0	0,00	310	100,00
$Pr_{n_прогр\ к3.1}$	0	0,00	0	0,00	206	100,00

Используемые обозначения $Pr_{n_прогр\ э, к, i, j}$ – показатель уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательных программ, 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) тестирование.

Распределение значений инструментального критерия (I) по группам представлено в таблице 27.

Таблица 27 - Сформированность инструментального критерия развития профессионализма будущих педагогов (I) по результатам обследования испытуемых на констатирующем этапе эксперимента (интегрированный показатель)

Индикатор критерия группы	Уровень сформированности инструментального критерия (I)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$I_{э1.1}$	0	0,00	7	10,45	60	89,55
$I_{к1.1}$	0	0,00	4	2,50	156	97,50
$I_{э2.1}$	0	0,00	6	3,14	185	96,86
$I_{к2.1}$	0	0,00	15	7,14	195	92,86
$I_{э3.1}$	0	0,00	8	2,58	302	97,42
$I_{к3.1}$	0	0,00	13	6,31	193	93,69

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 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) тестирование.

На основании данных расчета критерия I , было произведено сравнение средних в контрольных и экспериментальных группах, которое подтвердило гипотезу о равенстве средних и, следовательно, возможность использования контрольных групп для целей экспериментального исследования.

Выводы.

1. 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.

2. 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.

3. 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.

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

5. 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).

6. 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, вероятно, могут оказаться, ориентировочно, 7 типов), что может быть подтверждено либо опровергнуто в ходе эмпирического исследования.

7. 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.

4.2 Реализация концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре

На формирующем этапе эмпирического исследования проводилась проверка эффективности разработанной (глава III) концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре. В качестве основной экспериментальной базы исследования выступил институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ИППО МГПУ). Формирующий этап исследования длился шесть лет: с 2012-2013 учебного года до 2017-2018 учебного года. За это время было сделано шесть наборов магистрантов и, соответственно, шесть выпусков.

Оценка эффективности разработанной концепции осуществлялась по входящим в нее компонентам: закономерностям, принципам, содержанию, формам, методам и средствам организации образовательного процесса.

Рассмотрим последовательно формирование каждого из вышеперечисленных компонентов в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в *магистратуре*.

1. Закономерности системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре.

1.1. Общие с закономерностями любого образовательного процесса.

1.1.1. Внешние.

1.1.1.1. Закономерность социальной обусловленности образовательного процесса. Цели, содержание, формы организации, методы и средства обучения на любом уровне образования социально обусловлены. Эта закономерность, несмотря на свою очевидность, нуждается в том, чтобы на ней был сделан акцент. Современный мир стремительно меняется, так, например, в начале нашего эмпирического исследования активно обсуждался вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в обучении будущих педагогов, а с 2016-2017 учебного года эта работа качественно видоизменилась, за счет интенсивного внедрения в систему образования г. Москвы проекта «Московская электронная школа» (МЭШ). Наступление эры цифровой экономики заставило пересматривать принципы, содержание, формы организации и методы подготовки будущих педагогов в магистратуре. Учет этой закономерности вызвал необходимость обращения особого внимания администрации и преподавателей на то, чтобы применяемые на практике образовательные технологии полно и оптимально соответствовали стремительно обновляющемуся социальному заказу.

1.1.1.2. Закономерность связи между способами организации профессионального образования и его результатами. Эта закономерность, также является устойчивой, систематически повторяющейся. В нашем эмпирическом исследовании мы делали акцент на становлении и развитии трех базовых компонентов профессионализма будущих педагогов: когнитивном, личностном и инструментальном (в соответствии с представленной структурой – см. параграф 1.3). Этим были обусловлены

особенности разработки содержания, методов и форм системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре.

1.1.2. Внутренние.

1.1.2.1. Закономерность единства воспитывающего и развивающего образования. В процессе развития профессионализма магистрантов в условиях системно-модульной организации образовательного процесса действие этой закономерности обеспечивается соотношением овладения компетенциями, трудовыми функциями и действиями с гармоничным, всесторонним развитием личности будущего учителя-профессионала. Воспитательное воздействие на будущего профессионала оказывалось на нескольких уровнях: личностное воздействие научно-педагогических работников, содержание и стилистика изучаемого материала, образовательная среда (уклад университета). Магистранты принимали участие в многочисленных волонтерских программах, в конкурсах городских инициатив (работа велась под руководством заместителя директора ИППО МГПУ по молодежной политике М.М. Борисовой; профессиональное воспитание магистрантов было возложено на возглавляемый В.А. Кривовой тьюторский корпус, действовавший в структуре департамента обеспечения учебного процесса ИППО МГПУ).

1.1.2.2. Закономерность связи между спроектированной университетом образовательной деятельностью и собственной инициативой и активностью магистрантов. Обусловленность обучения и воспитания будущих педагогов-профессионалов, деятельности администрации и научно-педагогических работников университета собственной инициативой и активностью самих магистрантов имеет характер устойчивой связи. Администрацией и научно-педагогическими работниками университета разрабатывались принципы, содержание, формы и методы системно-модульной организации образовательного процесса, однако при этом, в рамках нашего эмпирического исследования, постоянно делался акцент на самоуправлении обучающихся. Подтвердилась связь между

мотивированностью при поступлении, ставшей базой становления высокой вовлеченности и активности магистранта, и результатами обучения. Было выявлено, что чем интенсивнее и осознаннее образовательная деятельность, тем выше качество, результативность процесса становления профессионализма магистранта. В наши магистерские программы поступают, как правило, зрелые люди, многие из них уже пробовали свои силы в профессии учителя (выпускники бакалавриата педагогических университетов), некоторые учились в непрофильных вузах, но у каждого поступившего есть позитивные мотивационные установки, выраженные в разной степени. Эти установки в значительной мере определяют степень готовности к освоению профессиональных компетенций.

1.1.2.3. Закономерность целостности и единства образовательного процесса в высшем учебном заведении. Действие закономерности обеспечивалось взаимодополняющим согласованием функционирования рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, содержательного, операционального и мотивационного компонентов системно-модульной организации образовательного процесса.

1.1.2.4. Закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе высшей школы. Действие закономерности обеспечивалось использованием рефлексивно-деятельностного подхода к профессиональному обучению. Нами были не только переработаны программы различных видов практик, но использовались рефлексивно-деятельностные образовательные технологии, предполагавшие перенесение части учебных занятий из аудиторий института на будущее рабочее место выпускника. С этой целью в институте было создано три базовых кафедры: «педагогике и практической психологии» (Университетская школа МГПУ); «теории и практики образовательной среды» (МДЦ «Артек»); «подготовки к военной и гражданской службе» (Центр патриотического воспитания Департамента образования и науки города Москвы) (в каждом из этих подразделений руководителями кафедр были назначены сотрудники этих

учреждений, имеющие ученые степени; в состав кафедр вошли профессора и доценты института: Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, М.В. Воропаев, В.А. Кривова, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова, А.П. Сухонос и др.).

1.2. Частные закономерности системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре, ориентированного на развитие профессионализма педагога.

1.2.1. Внешние.

1.2.1.1. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от требований, предъявляемых работодателем. Наш опыт показывает, что в современных условиях, в связи с сокращением «текучести» кадров в образовании, современный работодатель становится все более требователен к качеству и уровню профессионализма выпускников педагогических университетов, что повышает ответственность педагогических университетов в плане развития профессионализма будущих педагогов. В связи с этим на экспериментальной базе исследования велась планомерная работа, направленная на организацию сетевого взаимодействия и социального партнерства вуза с потенциальными работодателями.

1.2.2. Внутренние.

1.2.2.1. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от направления и профиля бакалаврской подготовки магистранта. Профессиональное образование, полученное магистрантом до поступления в магистратуру, в значительной мере определяет его мотивационные установки, представление о профессии, существенно влияет на развитие у будущего педагога ключевых профессиональных компетенций и качество формирования трудовых функций. Проведенный нами анализ деятельности приемных кампаний педагогических университетов показал, что в настоящее время на магистерские программы направлений Педагогическое образование и

Психолого-педагогическое образование поступает до 60% абитуриентов, не имеющих диплом бакалавра по данным направлениям. Наши исследования показали, что «непрофильные» абитуриенты магистратуры часто имеют более высокие показатели «IQ» и креативности, но у них нередко проявляются сложности в плане профессионально значимой социальной компетентности и владения методическим инструментарием. Это явно обнаруживается в процессе диагностики личностного и инструментального компонентов профессионализма. В контексте системно-модульной организации образовательного процесса учет закономерности находит отражение в дифференциации обучающихся на адресные группы имеющих и не имеющих базовое (на уровне бакалавриата) педагогическое образование.

1.2.2.2. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от профессиональных и личностных характеристик научно-педагогических работников, задействованных в реализации магистерской программы. «Естественной моделью профессионала» выступает для студента преподаватель, поэтому влияние профессионально-личностных особенностей профессоров и преподавателей, работающих с магистрантами, на процесс развития профессионализма будущих педагогов трудно переоценить. Так, например, в ходе наших эмпирических исследований обнаружилось, что в экспериментальных группах уровень креативности магистрантов оказался выше, чем в группах контрольных. Это связано с тем, что в магистерских программах, реализованных в экспериментальной выборке, оказалось больше высокопрофессиональных, креативных профессоров и преподавателей, чем в контрольных группах (данный показатель был выявлен путем использования данных РИНЦ и других наукометрических баз (Web of Science, Scopus и др.)).

1.2.2.3. 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. Развитие интеллекта, креативности будущих профессионалов в значительной мере зависит от стимулирования и развития у них исследовательского поведения как стиля жизни. Развитое исследовательское поведение является психофизиологической основой творчества в любой сфере. Поэтому развитие исследовательских и проектных способностей магистрантов стало одной из ключевых задач формирующего этапа педагогического эксперимента.

1.2.2.4. Закономерность зависимости результативности образовательного процесса магистратуры от особенностей воссоздания в образовательном процессе условий будущей профессиональной деятельности. В ходе нашей экспериментальной работы магистранты, входившие в состав экспериментальных групп, не только участвовали в практических занятиях, посещали базы практик, выполняя при этом заранее предписанные инструкции, они были включены в свою будущую профессиональную работу посредством деятельности базовых кафедр, созданных в ИППО МГПУ.

Закономерности образовательного процесса, представленные в эмпирически проверяемой нами концепции, связаны и с социальной ситуацией функционирования образовательного процесса в высшей школе, и взаимосвязаны между собой. Указанные закономерные связи проявляются через множество случайностей, что не может не осложнять их реализацию. 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.

Эмпирический этап исследования показал, что реализация описанных нами закономерностей в образовательной деятельности в рамках

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

2. Принципы системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре.

На формирующем этапе педагогического эксперимента, с целью обеспечения четкости дифференциации и конкретизации осуществляемых педагогических действий, в общей совокупности описанных принципов (параграф 3.2) нами были выделены две группы принципов: «hard skill» и «soft-skills».

2.1. Принципы «hard skill».

2.1.1. Принцип связи с жизнью и профессиональной деятельностью. Основным инструментом реализации принципа явились рефлексивно-деятельностные технологии обучения.

2.1.2. Принципы научности и доступности. Задача магистратуры – подготовка профессионалов высшей квалификации, способных к практической работе в сфере образования и исследовательской деятельности в области педагогики и педагогической психологии. Реализация принципа научности обеспечивалась решением задач формирования у будущих педагогов научного мировоззрения, выработки специальных знаний, умений и навыков научного поиска, усвоения способов научной организации труда в сфере образования. Учет принципа доступности предполагал соответствие образовательной программы уровню возможностей магистрантов, что предотвращало их интеллектуальные, психофизические и моральные перегрузки.

2.1.3. Принцип систематичности и последовательности. В процессе разработки содержания подготовки будущих педагогов в рамках магистерских программ принцип реализовывался путем использования методов и форм организации образовательного процесса, нацеленных на

превращение профессионально значимой информации в «знание» только при условии интеграции с прежним опытом обучающегося.

2.1.4. Принцип наглядности, опора на современные информационные технологии и дидактические средства. В арсенале научно-педагогических работников находилось большое количество технических средств, позволяющих сделать образовательный процесс максимально наглядным, а следовательно, и более доступным для усвоения.

2.1.5. Принцип учета индивидуальных (профессиональных и личностных) особенностей магистранта во всем образовательном процессе и его подсистемах. Магистранты современных педагогических университетов – люди с определенным и порой очень разным жизненным опытом, разной профессиональной подготовкой и своими индивидуальными личностными особенностями. В контексте системно-модульной организации образовательного процесса принцип реализуется путем проектирования и создания индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

2.2. Принципы «soft-skills».

2.2.1. Принцип гуманистического характера образования. В процессе реализации формирующего этапа эксперимента принцип был возведен в статус основополагающего. Принцип подразумевает абсолют уважения человеческого достоинства, актуализацию формирования профессиональной субъектной позиции, в контексте осознания значимости профессионально-педагогической деятельности для себя и для других. Доверие, естественным образом возникающее между преподавателями и магистрантами, сочеталось в образовательном процессе с требовательностью со стороны преподавателей и требовательностью магистрантов к самим себе.

2.2.2. Принцип комплексности различных видов образовательной деятельности. Любая педагогическая система включает в себя ряд подсистем. В каждой из них доминирует познавательная деятельность, но при этом используются и другие виды деятельности. К числу этих видов деятельности могут быть отнесены: учебная, исследовательская,

общественная, политическая и др. Реализация этого принципа подразумевала стимулирование потребности обучающихся в межпредметных связях, инициирование интереса к волонтерским программам и другим видам профессиональной активности педагогов.

2.2.3. Принцип сознательности, активности, самостоятельности в процессе коллективной деятельности. Коллектив студентов, также как и любой коллектив обучающихся, обладает большими возможностями в плане социальной фасилитации/ингибиции. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что уже сам факт физического присутствия других людей, при решении индивидуумом образовательных задач, влияет на учебный процесс и определяет его конечный результат – формирование сознательных, активных, самостоятельных личностей.

2.2.4. Принцип трансформации обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие. В реализации принципа делался акцент на формировании в образовательной среде вуза профессиональной мотивации магистрантов. Было важно, чтобы будущий профессионал воспринял задачу самообучения, самовоспитания и саморазвития как глубоко личностную.

2.2.5. Принцип эстетизации и комфортизации образовательной среды университета. Подразумевалось развитие художественно-эстетического вкуса у будущих педагогов, стремления к эстетизации процессов обучения и воспитания. Ценностным ориентиром обозначалась потребность в академической успешности, которая может быть удовлетворена лишь при условии эмоционально комфортного уклада в университете.

В реальном образовательном процессе обучения магистрантов принципы реализуются в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают друг друга, ни один из них нельзя задействовать обособленно. Проведенный нами 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.

3. Содержание, формы, методы и средства системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре.

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. В рамках нашего исследования, одним из ведущих требований к построению содержания образования в магистратуре выступало положение о том, что содержательная часть модуля должна конструироваться только на строго выверенной научной основе, включать в себя только обнаруженные в специальных исследованиях и устоявшиеся в науке проверенные образовательной практикой факты.

На формирующем этапе педагогического эксперимента проходила апробацию концептуальная модель содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре (параграф 3.3).

Ведущим документом, определяющим содержание образования в магистратуре, является Федеральный закон № 273 - ФЗ от 29.12.2011 «Об образовании в РФ». Требования к квалификации и уровням развития компетентности выпускника задает Федеральный государственный образовательный стандарт, определяющий также уровень требований к содержанию, формам организации, методам и средствам образовательной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт подготовки педагогов в магистратуре содержит три компонента: федеральный; национально-региональный и местный, вузовский. В федеральном компоненте отражены нормативы, обеспечивающие единство

образовательного пространства Российской Федерации и интеграцию будущего педагога-профессионала в мировую культуру. Национально-региональный компонент предполагает учет национальных особенностей и специфики региона, а местный, или вузовский, компонент призван учитывать специфику университета.

На основе концептуальной модели содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре разрабатывается учебный план. Учебный план каждого профиля магистерской программы служит основой для разработки учебных программ отдельных дисциплин и практик различных форм и видов. В соответствии с дисциплинами, научно-педагогическими работниками подбираются (из перечня рекомендованных УМО) и разрабатываются авторские учебники и учебные пособия. К ним предъявляются требования стабильности и мобильности.

В современных магистерских программах будущая профессия все активнее осваивается будущим педагогом не столько в учебных аудиториях, сколько в ходе многочисленных и разнообразных видов практической работы. В ходе нашего эксперимента будущие педагоги осваивали специальный курс по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в университетской школе.

Специальный учебный курс мог быть реализован и в университетских аудиториях, в традиционном лекционно-семинарском режиме с организацией, в т.ч. лабораторно-практических занятий, и использованием традиционных для высшей школы форм итогового контроля результатов обучения. Выбор нетрадиционного подхода к формированию у будущего педагога готовности развивать познавательные потребности и когнитивные способности младших школьников, путем исследовательской и проектной деятельности, был вызван рядом важных обстоятельств.

Обозначенная в ФГОС НОО задача разработки проблематики закономерностей, принципов, целей, содержания, форм организации,

методов исследовательской деятельности и творческого проектирования младших школьников требует высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов новой формации, обладающих необходимыми исследовательскими и проектными компетенциями. Следуя устоявшимся традициям, современное высшее педагогическое образование решает эту задачу четырьмя путями:

- первый – усиление внимания к вопросам психологии исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения при изучении базовых дисциплин (психология, педагогика, методика преподавания учебных предметов);
- второй – включение в учебные планы специальных курсов, непосредственно связанных с проблемами психологии исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников;
- третий – включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую работу (курсовые и выпускные квалификационные работы);
- четвертый – организация учебно-исследовательской практики студентов.

Предполагается, что теоретическая подготовка, закреплённая практикой выполнения курсовых и выпускной квалификационной работ, позволит сформировать у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако при этом остаются дискуссионными ряд важных вопросов: Как будущим педагогом усваивается теоретический материал в области методологии исследования? Какой практический эффект дают эти знания для совершенствования самостоятельного исследовательского поиска будущего педагога? Какой эффект даёт практика выполнения собственных курсовых и выпускной квалификационной работ? Позволяет ли все это будущему педагогу в полной мере подготовиться к

руководству исследовательскими работами и творческими проектами школьников?

Обозначенные вопросы привели нас к ряду известных педагогических находок. Одной из них стала идея американского психолога Дж. Андерсона [13] дифференцировавшего знание на «декларативное» и «процедурное». «Декларативное знание» лежит в основе эксплицитных форм обучения и, соответственно, эксплицитного знания, доступного вербализации и осознанию. Очевидно, что эксплицитное обучение происходит быстро (иногда в форме инсайта). Осуществляется оно под контролем сознания. Напротив, «процедурное знание» отождествляется с имплицитным обучением. Оно обычно протекает медленно, так как требует многочисленных наблюдений и повторений в ходе практики. Кроме того, скорость научения сокращается за счет необходимости формирования ассоциаций между событиями, фиксации причинно-следственных отношений.

Результаты имплицитного обучения труднодоступны для рефлексии, и субъект может даже не знать сам, чему именно он научился. Это обучение идет на неосознаваемом, интуитивном уровне. Изучая роль интуиции в обучении, Д. Берри и Д. Бродбент [394], на основе проведенных экспериментов и наблюдений, пришли к выводам о том, что при имплицитном (интуитивном) обучении человек ориентируется сразу на многие переменные и улавливает на подсознательном уровне связи между ними. Эти связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Рождающееся в итоге такого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения реального, практического действия, но оно непригодно для вербальных ответов.

Было показано также, что, напротив, при обучении, основанном на аналитическом мышлении, человек принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Знания, полученные таким образом, имеют, как правило, вербальную форму. Последний способ обычно и применяется в

образовательной практике, потому что он не требует особых временных затрат и внешне эффективен. Однако он применим в относительно простых ситуациях, в условиях существования многих нерелевантных переменных он оказывается малопродуктивным.

Подготовка будущего педагога к работе по исследовательскому и проектному обучению школьников содержит множество принципиально не формализуемых элементов, которые, как правило, не могут быть вербализованы. Следовательно, такая подготовка должна организована в процессе его непосредственного участия в реальной работе со школьником под руководством опытного преподавателя.

Такой подход к профессиональному обучению будущих педагогов мы называем рефлексивно-деятельностным, под которым понимаем 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. Рефлексия понимается, в данном случае, традиционно, как способность мышления обращаться на себя; как способность к самонаблюдению и анализу своих действий, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивно-деятельностный подход в образовании, с нашей точки зрения, позволяет студенту уже в ходе профессионального обучения максимально приблизиться к решению будущих профессиональных задач. Он создает реальные возможности для того, чтобы студент, выполняя практическую работу, связанную со своей будущей профессией, имел возможность задуматься над причинами собственных успехов, ошибок и неудач. На основе этого мог корректировать свои представления о профессии, исправлять возникающие ошибки и стараться не допускать их в будущем. Реализованный таким образом рефлексивно-деятельностный подход создает условия для формирования у будущих педагогов

компетенций, наиболее востребованных современным рынком труда. Описывая их, английский педагог Дж. Равен называет следующие:

- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- умение искать и использовать обратную связь (использование своих ошибок в качестве материала для анализа, доверие к своим собственным наблюдениям и интуитивным идеям, а не к авторитетам);
- адаптивность, отсутствие чувства беспомощности;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- готовность решать сложные вопросы;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения (желание понять цели, лежащие в основе правил и инструкций, и действовать в соответствии с ними позволяет выяснить, почему созданы эти правила, приводит впоследствии к идентификации себя с правилами и, таким образом, к ответственности и свободе действий) [266].

Другим теоретическим основанием, позволившим построить содержательный фундамент нашей концепции подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников, стали находки советских ученых середины XX века. Изучая проблему неуспеваемости, Л.С. Славина [302] пришла к выводу о том, что важным средством преодоления неуспешности учения является постановка перед обучающимся доступных для него задач, таких, при решении которых он мог бы достичь успеха. От успеха, даже самого незначительного, утверждала Л.С. Славина, может быть проложен мост к положительному отношению к учению. С этой целью в ее исследованиях использовалась игровая и практическая деятельность. Неуспевающих старшеклассников Л.С. Славина приобщала к занятиям с отстающими младшими школьниками. Педагогическая деятельность заставила неуспешных обучающихся проникнуться ценностью знаний, критически отнестись к своим занятиям в школе.

Мы пошли по тому же пути, прикрепив к младшим школьникам магистрантов – будущих педагогов, еще не завершивших обучение в университете. В итоге магистранты на себе проверили давнюю мысль Я.А. Коменского – «обучая других, обучаешься сам».

Роль педагога в исследовательском и проектном обучении школьников существенно отличается от той, что отводится ему в обучении традиционном, строящемся на основе преимущественного использования репродуктивных методов обучения. В исследовательском и проектном обучении педагог неизбежно превращается в сотрудника, консультанта, помощника начинающего исследователя или проектировщика. Одновременно, в условиях исследовательского и проектного обучения, педагог для обучающегося – образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и к жизни в целом.

Это существенно меняет содержательное наполнение и организационную структуру всего процесса педагогической деятельности, а, следовательно, и процесса подготовки педагога в университете. В этих условиях от педагога, кроме хорошей общей и предметной эрудиции, умения передавать свои знания детям, требуется быть способным вести исследовательский поиск, уметь проектировать и самое важное – уметь заражать этим детей.

Педагог, работающий в русле идей исследовательского обучения, может научить ребенка даже тому, чего не знает сам. Это утверждение только на первый взгляд может показаться парадоксальным. В условиях, когда новое знание не транслируется, а добывается из первоисточника, педагог не обязан, да и не может, всегда знать ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать самые разные проблемы, находить любые решения и уметь научить этому детей.

В ходе специальных эмпирических изысканий нами была разработана программа специальных тренинговых занятий по развитию основных исследовательских компетенций у студентов. Для успешного осуществления

исследовательской деятельности, у ее субъекта должны быть сформированы три группы нижеобозначенных специальных исследовательских способностей:

1) способности работать с информацией: анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы; выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить эксперименты; работать с источниками информации (специальная литература, Интернет и др.);

2) способности обработки полученных данных: ассоциировать и дифференцировать факты; интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям;

3) способности презентации результатов исследования: способность оценивать идеи; структурировать собранный в исследовании материал; способность логично и последовательно излагать результаты исследований; объяснять, доказывать и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений [280; 282].

Кроме них требуются особые профессионально-педагогические компетенции. Основные из них:

- обладать сверхчувствительностью к проблемам, быть способным видеть «удивительное в обыденном»;
- уметь находить и ставить перед обучающимся реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме;
- уметь увлечь обучающихся дидактически ценной проблемой, сделав ее проблемой самих детей;
- быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске;
- помогая детям, уметь избегать директивных указаний и административного давления;
- уметь быть терпимым к ошибкам обучающихся, допускаемым ими в попытках найти собственное решение; предлагать свою помощь или

адресовывать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда обучающийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска;

- организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований;
- предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений;
- поощрять и развивать критическое отношение к исследовательским процедурам;
- уметь стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования;
- внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме; уметь закончить проведение исследований и работу по обсуждению и внедрению решений в практику до появления у детей признаков потери интереса к проблеме;
- быть гибким и, при сохранении высокой мотивации, разрешать отдельным обучающимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие изыскивают пути к решению новой проблемы.

Понимание вышеобозначенных задач и попытка их решения в традиционном лекционно-семинарском режиме, закрепляемая собственной исследовательской практикой студента (курсовые и выпускная квалификационная работа), предпринимавшаяся нами неоднократно, не приводила к желаемым результатам. Поэтому была разработана авторская модель подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Положенная в основу нашего эмпирического исследования теоретическая модель, наряду с отмеченными выше четырьмя традиционными путями, включает два оригинальных элемента:

- 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.

Эмпирическая часть нашего исследования проводилась с использованием базы университетской школы ГАОУ ВО МГПУ. В работе участвовали младшие школьники – 150 человек (57 мальчиков и 93 девочек). Из института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета в занятия по данному спецкурсу было включено 63 магистранта направления Педагогическое образование. Официальное начало экспериментальной работы – сентябрь 2015-2016 учебного года.

Наша частная гипотеза состояла в том, что обучение будущего педагога руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в режиме рефлексивно-деятельностного подхода, когда студент осваивает профессиональные компетенции непосредственно на будущем рабочем месте, под руководством преподавателя, более эффективно, чем освоение этих же компетенций в университетских аудиториях в традиционном лекционно-семинарском режиме.

Результативность экспериментальной работы оценивалась по следующим критериям:

- динамика мотивации профессиональной деятельности студентов;
- уровень сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов;
- уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников;
- уровень развития познавательных потребностей, а также исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте.

Выделенные критерии результативности нашей экспериментальной работы были направлены на многоплановую оценку степени готовности студента к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Они предполагают не только анализ вербальных ответов студента, свидетельствующих о степени его готовности к руководству исследовательской и проектной работой детей [«декларативное знание», J.R. Anderson) [13], как это традиционно принято в системе высшего образования, но и позволяют учесть ряд объективных параметров, свидетельствующих о степени эффективности предложенного нами варианта рефлексивно-деятельностного подхода к формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций по руководству исследовательской и проектной деятельностью детей младшего школьного возраста.

Для количественной и качественной оценки, в соответствии с выделенными критериями, был разработан приводимый ниже методический инструментарий.

1. Динамика мотивации профессиональной деятельности студентов оценивалась преподавателями с помощью методов беседы и наблюдения за эволюцией деятельности студентов в университетской школе.

2. Уровни сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов оценивались с помощью экспертного заключения работавших с ними преподавателей университета, учителей университетской школы, а также тестов-опросников: «самооценки исследовательских компетенций» и «самооценки проектных компетенций».

3. Уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников оценивался с помощью наблюдений за работой студентов в университетской школе; экспертных заключений работавших с ними преподавателей, а также тестов-опросников: «самооценка готовности к исследовательской работе со

школьниками» и «самооценки готовности к проектной работе со школьниками».

4. Уровни развития познавательных потребностей младших школьников, участвовавших в эксперименте, оценивались с помощью методов беседы, наблюдения, экспертных оценок школьных учителей.

5. Оценка уровня развития исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте, проводилась с применением прасиметрических методов, по итогам публичных защит детских работ, на общешкольных мероприятиях, а также на основе экспертной оценки учителей и администрации университетской школы.

Формирующий этап эксперимента начался с нескольких вводных занятий, которые были проведены со студентами в традиционном режиме в учебных аудиториях института, в течение сентября 2015 года. Профессор А.И. Савенков и доцент Л.Е. Осипенко прочитали студентам вводную часть учебного курса «Исследовательская и проектная деятельность школьников». Программа вводных занятий была построена так, чтобы студенты получили элементарные знания, базовые практические умения и навыки по руководству исследовательскими и проектными работами младших школьников.

В начале октября 2015 года спецкурс по подготовке студентов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников был перенесен из аудиторий института в университетскую школу, благодаря чему занятия перешли в рефлексивно-деятельностный режим. Со студентами на данном этапе работали доценты кафедр института педагогики и психологии образования: В.А. Кривова, Ж.В. Афанасьева, Ю.А. Серебренникова. Подчеркнем, что это был не очередной вариант традиционной практики студента в школе, а спецкурс, реализуемый в режиме рефлексивно-деятельностного подхода. В ходе его проведения студенты были

распределены по классам и у каждого из них появилась своя микрогруппа, состоящая из 1-2-х младших школьников.

Ежедневно, в первой половине дня, в университетской школе шла обычная школьная жизнь, а во второй половине дня, один раз в неделю, со школьниками работали наши магистранты. Основной задачей магистрантов было – курировать исследовательскую и проектную работу детей. Деятельность магистрантов основывалась на концепции исследовательского обучения школьников А.И. Савенкова. Концепция предполагает наличие трех составляющих:

- исследовательская практика;
- тренинг исследовательских способностей;
- мониторинг исследовательской и проектной деятельности школьников [280].

В первой половине школьного дня с младшими школьниками работали учителя, а во второй половине школьного дня дети учились самостоятельно. Студенты помогали им исследовать и проектировать то, что интересно каждому из них.

Традиции общего образования и современные федеральные государственные образовательные стандарты реализуются преимущественно в первой половине школьного дня, в рамках классно-урочной системы. В этих условиях недостаточно места, также прописанному во ФГОС, использованию исследовательских и проектных методов обучения. В связи с этим исследовательское и проектное обучение «разворачивается» преимущественно во второй половине школьного дня, когда школьник не связан определенной тематикой, не ограничен во времени, в выборе средств удовлетворения своих познавательных интересов.

Направленный для руководства исследовательскими и проектными работами детей студент не только не разрушает учебный процесс в школе, а напротив, выполняет важнейшую задачу организации индивидуального подхода к развитию познавательных потребностей, познавательных

способностей, исследовательских и проектных компетенций у младших школьников. Особенно ценно то, что сам будущий педагог в «живом» деле, при деликатном руководстве преподавателя университета, приобретает бесценный опыт реальной педагогической работы в направлении исследовательского и проектного обучения детей [«процедурное знание» J.R. Anderson][13].

Руководя работами детей, проводя с ними тренинги развития исследовательских способностей, организовывая публичные защиты детских работ, студенты осознают, что они способны помогать в этом младшим школьникам; созданная таким образом ситуация успеха (Л.С. Славина) [302] выступает действенным мотивирующим фактором становления профессиональной идентичности и профессионального саморазвития будущего педагога.

В результате эксперимента студенты показали не только высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей по обозначенным выше критериям, но и прошли тест на профессиональную пригодность, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд важнейших профессиональных компетенций, в полном соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование.

Для работы в экспериментальных группах нами были сформированы гибкие образовательные структуры (модули): базовые, вариативные и специальные, позволяющие эффективно решать задачи индивидуализации и дифференциации обучения, задачи активного размещения обучающимися авторского контента на информационно-образовательном портале в системе дистанционного обучения MOODLE. В рамках этой образовательной деятельности использовались техники и технологии активного и смешанного обучения (blended-learning), геймификация и ряд других.

Кроме того, в нашем эмпирическом исследовании мы подбирали формы, направленные на развитие совокупности метакомпетентностей

(интеллектуально-познавательных, проектно-исследовательских, рефлексивно-креативных, личностно-харизматических, коммуникативно-командных, организационно-кооперативных и др.), 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.

Как бы грамотно и профессионально ни была разработана и внедрена в практику теоретическая модель содержания образования, построенная на основе системно-модульного подхода, ориентированная на развитие профессионализма у обучающихся в магистратуре, одним из важнейших факторов развития профессионализма будущих педагогов всегда будет оставаться профессиональная стилистика, уровень квалификации научно-педагогических работников, ее реализующих.

При рассмотрении форм организации обучения в магистратуре нельзя не коснуться макроуровня, на котором выделяются следующие формы организации обучения.

Очная форма обучения предполагает обучение с отрывом от производства, ориентированное на прямое взаимодействие магистранта с носителем знаний. Основной акцент при этой форме обучения делается на аудиторские занятия. Эта форма организации обучения в высшей школе традиционно считается наиболее предпочтительной, хотя и часто подвергается критике за «книжность» и отрыв (чаще всего мнимый) от реальности. Преимущества этой формы организации обучения доказаны столетиями практики и заключаются, прежде всего, в глубине и основательности подготовки профессионала высшей квалификации.

Второй по популярности, безусловно, является заочная форма обучения, предполагающая опосредованное взаимодействие магистранта с

преподавателями. Эта форма обучения в последние годы дополняется дистанционными технологиями. Как бы много надежд мы ни возлагали на современные дистанционные технологии обучения, результативность их, как и всей системы заочного обучения, остается проблематичной, о чем свидетельствует рубежный контроль и практика работы выпускников.

Третья форма организации обучения высшей школе – очно-заочная (вечерняя). Представляет собой компромиссный вариант очной и заочной форм. Является одной из самых востребованных, в условиях деятельности вуза городского подчинения. Многие обучающиеся в магистратуре не имеют желания покидать на время обучения свои рабочие места и заинтересованы в параллельном профессиональном совершенствовании.

Четвертая и наименее представленная в современной практике реализации магистерских программ форма организации образовательной деятельности – экстернат. Эта форма предполагает полностью самостоятельную подготовку обучающегося при отсутствии промежуточного, но обязательном наличии итогового контроля.

В последнее время наметилась тенденция выделения на макроуровне в отдельную форму организации дистанционного обучения. Однако в практике нашей работы дистанционные технологии используются в рамках всех выше перечисленных форм организации, и выступают дополнением каждой из них.

В нашем эмпирическом исследовании участвовали преимущественно магистранты дневной и очно-заочной формы организации обучения. При этом были и магистранты заочной формы обучения, хотя их количество было небольшим (30 человек). Все участники экспериментальных магистерских групп обучались с использованием технологий дистанционного обучения и научно-практического проекта «Московская электронная школа».

В особом разделе сайта университета, в полном соответствии с требованиями, размещалась полная информация о программах обучения в магистратуре всех направлений и профилей подготовки. Студенты могли ознакомиться с содержанием учебного плана, отдельных дисциплин, с

формами организации и содержанием всех видов практик, с фондами оценочных средств. Каждый магистрант мог освоить определенную часть материала самостоятельно путем использования официально доступных для него дистанционных технологий обучения.

На микроуровне организации процесса обучения нами использовались преимущественно традиционная лекционно-семинарская форма организации учебной деятельности в несколько модернизированном варианте. Она включала в себя такие формы организации учебной деятельности будущих профессионалов: лекции, семинары, лабораторно-практические и практические занятия.

Особое место среди форм организации учебного процесса в вузе, на микроуровне, принадлежит лекции (от латинского «lection» – чтение). Классическая университетская лекция представляет собой самый сложный вид работы профессора либо доцента. Подготовка к реализации лекционных курсов в магистерских программах осуществляется на протяжении всего профессионального становления профессора (доцента) университета.

Рассматривая развитие лекции как формы организации учебного процесса в вузе, нельзя не отметить, что периодически университетская лекция подвергается нападкам со стороны псевдореформаторов высшего образования. Так, в 30-х годах XX века была предпринята попытка удаления лекции как формы организации учебной деятельности из практики высшей школы. Довольно быстро выяснилось, что это отрицательно сказалось на подготовке специалистов высшей квалификации, поскольку ощутило снизило научный уровень их профессиональной готовности. Практика высшего образования показала, что нарушенными оказались базовые принципы: системность и равномерность работы в течение семестра. В результате лекция была возвращена в высшую школу.

Очередная попытка удалить лекцию из университетов, как «пережиток прошлого», была предпринята в нашей стране в перестроечный период (конец 80-х-начало 90-х гг.). Сделать это не удалось, в то время все

ограничилось «полумерами», такими как чтения лекций в диалоговом режиме двумя преподавателями, выделения различных подвидов лекций.

В настоящее время мы переживаем очередной этап наступления на лекцию как базовую форму организации учебной деятельности в высшей школе. Созданная правительством межведомственная рабочая группа обсуждает вариант создания трех типов аккредитации российских университетов: базовой, продвинутой и ведущей. Предлагается базовым вузам заместить значительную часть предметов (лекций) онлайн-курсами, которые разработают ведущие вузы. Таким образом, новая форма аттестации вузов фактически вводит запрет профессорам вузов «базовой» и в значительной мере «продвинутой» категории читать собственные лекции, заменив их записями или трансляцией лекций, сделанных профессорами вузов «ведущей» категории. Подобная сегрегация университетов и профессоров крайне оскорбительна для преподавателей высшей школы и существенно ограничивает университетскую автономию, за которую они борются много столетий, с момента своего создания в эпоху раннего Средневековья.

В нашей экспериментальной работе лекция профессора, обучающего магистрантов, выступает в качестве основного звена дидактического цикла обучения будущих профессионалов. Ведущая цель лекции, как формы организации обучения магистрантов, заключается в формировании у магистрантов ориентировочной теоретической основы для последующего усвоения учебного материала и развития на этой основе базовых профессиональных компетенций.

Естественно, что лекция, как форма организации учебного процесса в высшем учебном заведении, имеет, наряду с достоинствами, и некоторые недостатки. Многие из объективных сложностей, возникающие при реализации лекции, могут быть преодолены за счет правильной методики подготовки и чтения лекций, а также за счет опоры на современные информационные средства обучения. Первоначально, на пилотажном этапе

исследования, методическая сторона лекции, в условиях нашего эмпирического исследования, включала следующие пункты:

- сообщение магистрантам темы и общего плана лекции;
- краткий обзор материала прочитанного ранее;
- рассмотрение базовых элементов содержания;
- рассуждения и методы доказательства содержания лекции;
- выводы с примерами из педагогической практики.

Весь лекционный материал излагался магистрантам с использованием новейших информационных технологий, где, кроме ставшей традиционной проекционной компьютерной техники, использовались ресурсы научного проекта «Московская электронная школа». Однако именно развитие этих технологий привело к необходимости существенного изменения всего формата методики представления лекционного материала магистрантам.

Поскольку каждый современный магистрант, обучающийся по укрупненной группе специальностей Образование и педагогические науки, «вооружен» множеством стационарных и портативных технических устройств, нет абсолютно никакой необходимости давать лекционный материал под запись. Поэтому тексты лекций с гиперссылками, содержащими материалы первоисточников, профессора и доценты рассылают магистрантам перед проведением самой лекции.

Во время лекции профессор, как и положено истинному носителю знания, организует диалог с магистрантами, акцентируя их внимание на ключевых моментах, иллюстрируя материал примерами из реальной исследовательской и образовательной практики. Параллельно отвечает на вопросы магистрантов, возникшие в ходе их самостоятельной работы с материалом.

Например, профессор А.И. Савенков, читавший магистрантам курс «Психодидактика», за неделю, перед каждым лекционным занятием, в рамках нашего эмпирического исследования, рассылал тексты лекций, которые предполагалось освоить на занятии. Прочитав авторский текст,

магистранты имели возможность осмыслить изучаемое и прийти на очную встречу с профессором подготовленными к серьезному профессиональному разговору. Причем в задачу магистрантов входило не только освоение предложенных, тщательно выверенных профессором авторских текстов, но и подготовка собственных кратких, устных сообщений, раскрывавших отдельные аспекты обсуждаемой проблемы. Естественно, что темы кратких индивидуальных сообщений каждый магистрант получал заранее на предыдущем занятии.

В процессе проведения лекции профессор излагал ключевые моменты осваиваемого материала, студенты могли задать все уточняющие вопросы, которые возникали у них в ходе предварительного чтения. Особое значение в данной методике проведения лекций отводится упомянутым выше кратким докладам магистрантов. Магистрант в ходе такой лекции сам на несколько минут становился лектором.

Лекция как форма организации учебной деятельности в современном университете, с учетом новых технических возможностей, существенно меняется. Она приобретает особое значение в процессе подготовки будущих профессионалов и не может быть заменена никакой другой. Происходит это по целому ряду, в т.ч. приводимых ниже, причин.

1. Наименование, а следовательно, и содержание дисциплин учебного плана магистратуры любого профиля подготовки имеет «авторское звучание» и предполагает работу магистранта с первоисточником, а не с учебником или даже не с комплектом учебных пособий.

2. Автор лекции (профессор или доцент), предлагающий свой курс магистрантам, не столько пересказывает известное, сколько предлагает собственные профессиональные суждения по обозначаемой тематике.

3. Часто учебный материал по предлагаемой магистрантам теме не нашел еще отражения в существующих учебниках и учебных пособиях для высшей школы.

4. Для формирования у будущих профессионалов профессиональных компетенций высокого уровня дисциплины в магистратуре читаются на высоком уровне сложности. Поэтому ряд моментов излагаемого курса не могут быть освоены самостоятельно, без разъяснений и дополнительных, ориентированных на практику обсуждений.

5. По многим обсуждаемым на лекциях проблемам у разных исследователей существуют серьезные разночтения и противоречия, что требует глубокого профессионального анализа под руководством опытного наставника; без этой работы невозможно осмысление прочитанного и формирование на этой основе профессиональных компетенций высокого уровня. Как отмечал академик К.А. Тимирязев, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью лектора и его увлеченностью идеями.

6. Лекция незаменима и потому, что предлагает будущим профессионалам живой пример, в лице профессора, излагающего авторский взгляд, содержащий личное профессиональное и эмоциональное отношение к изучаемому. Результативность лекции в магистратуре повышается, поскольку магистранты в нашем эмпирическом исследовании, как правило, шли «не столько на дисциплину, сколько на лектора».

Практика нашей экспериментальной работы показала, что, в целях повышения качества профессиональной подготовки магистрантов, приходится отказываться от услуг части профессоров и доцентов, ориентированных при чтении лекционных курсов на устаревшие репродуктивные подходы. Поскольку магистранты, в большинстве своем, – опытные, мотивированные к обучению на высоком уровне сложности специалисты, они не готовы работать в режиме воспроизведения прочитанного.

Преимущества лекции как формы организации учебной деятельности магистрантов не исчерпываются творческим общением лектора с аудиторией. Важно понимать, что лекция – привычный и, при этом,

экономичный путь получения фундаментальных знаний, служащих основой для формирования профессиональных компетенций. Хорошо подготовленный лектором материал активизирует мыслительную деятельность, позволяет будущему профессионалу продвигаться по пути профессионального развития.

Основные требования к методике проведения лекции:

- профессионализм и высокая креативность, эмоциональная личностная включенность лектора;
- нравственная составляющая содержания материала;
- научность содержания, соответствие современным научным представлениям, ясность структурирования и логика последовательного изложения;
- доказательность и аргументированность содержания (документы, научные доказательства и т.п.);
- наличие ярких, убедительных примеров из результатов исследований и образовательной практики;
- систематическая активизация профессиональной речи и мышления магистрантов, постановка проблемных вопросов для размышления и обсуждения на семинарах;
- методическая обработка лекционного материала (объяснение неизвестного через известное, изложение доступным профессиональным языком, разъяснение вновь введенных терминов и понятий), выделение главных мыслей и положений, логическая аргументация выводов и умозаключений;
- активная опора на современные информационные ресурсы.

В процессе нашего эмпирического исследования были выявлены основные виды лекций. Классифицировать их можно по разным основаниям, в зависимости от этого выделяются виды лекционных занятий:

- по общим целям: учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие;

- по научному уровню: академические и популярные;
- по дидактическим задачам: вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные;
- по способу изложения: бинарные (диалог двух преподавателей, защищающих разные позиции), проблемные, лекции-конференции.

Остановимся подробнее на использованных в эксперименте лекциях, направленных на решение дидактических задач (приведем ниже их характеристику по видам).

1. Вводная лекция. Лекционный курс предваряет вводная лекция, в ходе которой лектор сообщает структуру курса, его цель и задачи, освещает, какое место курс занимает в системе учебных дисциплин, дает сведения об источниках, которыми можно пользоваться в ходе обучения. В вводной лекции профессору важно показать магистрантам связь теоретического материала с современной образовательной практикой.

2. Текущая (базовая) лекция. За вводной лекцией следует изложение основного курса, осуществляемое в ходе условно названных «базовых лекций». Методика их проведения подробно изложена выше.

3. Заключительно-обобщающая (итоговая) лекция. В завершении курса магистрантам предлагается итоговая лекция, содержащая квинтэссенцию освоенного материала. Лектор без лишней детализации стремится обобщить материал.

4. Обзорная лекция. Обзорные лекции читаются перед модульными и итоговыми (государственными) экзаменами. Перед модульными экзаменами, проводимыми периодически, обзорные лекции читают последовательно все профессора и доценты, участвовавшие в реализации данного модуля. Обзорные лекции перед государственными экзаменами также читаются всеми преподавателями, участвовавшими в работе. Эти лекции призваны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данной дисциплины.

5. Установочные лекции. Это отдельный блок лекционных занятий, применяемый, в основном, при заочной форме организации обучения. Магистрантам заочной формы обучения перед изучением курса, который им предстоит осваивать самостоятельно, с использованием дистанционных технологий, необходимо дать основные установки. Это позволяет им сориентироваться при изучении курса на основных моментах материала.

Как было отмечено, в рамках формирующего этапа эксперимента мы использовали лекционно-семинарскую форму организации учебной деятельности. Рассмотрев особенности методики проведения лекций, остановимся на теории и методике проведения семинарских занятий. Слово «семинар», происходит от латинского *seminarium* – «рассадник». Впервые в университетском образовании семинары стали использоваться в Средневековье. Проходили они как диспуты (от лат. *disputare* – «рассуждать», «спорить»), в которых обязательно участвовали и профессора, и студенты. На семинарах и тогда, и ныне обсуждают какую-либо научную проблему. Студенты изучают лекционный материал, другие источники по предложенной теме, готовят тезисы докладов.

Подготовка магистранта к участию в семинаре не ограничивается слушанием лекций, она предполагает предварительную самостоятельную работу в соответствии с методическими разработками по каждой запланированной теме. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения профессиональным языком, методологией научного познания, способами решения проблем практики образования. Основная цель семинарских занятий с магистрантами – создать возможность для овладения навыками и умениями использования вербализированных, теоретических знаний применительно к особенностям изучаемой ими отрасли образования. В идеале семинар представляет собой развернутую профессиональную беседу по заранее определенному плану, с «вкраплениями» из небольших докладов отдельных студентов.

Учебные семинары в университете могут быть классифицированы по разным основаниям: междисциплинарные, проблемные, тематические, ориентационные, системные. Они проводятся для более глубокого знакомства обучающихся с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемые темы.

Задача семинаров как формы организации учебной деятельности магистрантов – развить у будущих профессионалов ряд качеств, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности. К ним мы относим следующие качества.

1. Способность к приобретению и ассоциированию нового опыта. Наша экспериментальная работа показала, что к числу основных детерминант приобретения нового опыта магистрантами могут быть отнесены: когнитивные способности, личностные характеристики, прошлый профессиональный опыт, степень владения данным содержанием материала.

2. Полнота и системность усвоенного на семинаре – определяется качеством лекции и глубиной самостоятельной работы магистранта с источниками знаний по данной теме.

3. Легкость модификации усвоенного. Информация становится знанием тогда, когда вступает в контакт с прежним опытом обучающегося. Задача семинарских занятий – модифицировать информацию таким образом, чтобы она превращалась в личностное приобретение будущего профессионала.

4. Прочность усвоения – зависит от логичности, последовательности и структурированности материала в ходе лекционно-семинарских занятий и в значительной мере определяется мотивационными установками обучающихся, их эмоциональным настроением в ходе занятий.

5. Способность к переносу. Способность будущего профессионала широко применять усвоенный в ходе занятий опыт, выходя за границы контекста, в котором он был приобретен – одна из важных задач обучения в высшей школе. Однако наша опытная работа показала, что эта задача труднодостижима, поскольку многие из наших магистрантов с трудом

овладевали способностями к перенесению опыта, полученного в одном виде деятельности, в другие сферы своей деятельности.

6. Легкость актуализации. Специалисты в области психологии мышления и творчества, много внимания посвятившие изучению проблем зависимости способности к решению новых задач от богатства и разнообразия прошлого опыта индивида, пришли к заключению о том, что в этой деятельности важен не столько объем знаний, сколько умение и способность их актуализировать. Преимущества в деятельности (решении новых задач), а часто и в вербальных ответах (например, на экзамене) имеет не тот, у кого объем памяти больше, а тот, кто может оперативно извлечь из памяти нужную информацию.

7. Легкость презентации и практического применения. Усвоенное должно легко воспроизводиться, иначе факт его существования недоказуем. Специальные исследования показывают, что для вербальных ответов и применения усвоенного на практике требуются разные знания. Они разнятся по своему происхождению. Для вербальных ответов требуется опыт, усвоенный в ходе вербального научения, для практических действий – опыт, усвоенный на интуитивном уровне. Вербальные знания более подвержены забыванию, чем знания практические, усвоенные на интуитивном уровне.

Отдельной формой учебной работы, реализуемой за пределами основного образовательного процесса, в нашем исследовании выступали научные семинары, проводимые с участием членов экспериментальных магистерских групп в рамках деятельности научных школ ведущих профессоров института. Проведенная в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ реструктуризация позволила добиться позитивных изменений не только в вопросах проектирования и реализации образовательного процесса, но и создала условия для интенсификации научной работы преподавателей. Отказ от традиционной кафедральной системы коренным образом изменил функции руководителя подразделения (департамента).

Если классический заведующий кафедрой занимался преимущественно распределением учебной нагрузки, то функционал руководителя департамента оказался принципиально иным. Главная задача руководителя – подбор высокопрофессиональных кадров и постоянная забота об их профессиональном развитии и росте. Высокий профессионализм преподавателей – единственный гарант их востребованности руководителями образовательных программ.

Основной путь постоянного совершенствования профессионализма преподавателя высшей школы – интенсивная научная работа. Конечно, талантливый яркий исследователь может оказаться посредственным преподавателем, но также очевидна мысль о том, что сотрудник не участвующий в исследовательской работе, ни при каких условиях не может быть хорошим преподавателем современного университета. Один из действенных инструментов интенсификации научной работы в департаментах института – организация научных семинаров научных руководителей департаментов и руководителей научных школ.

Например, в 2018-2019 учебном году в департаменте педагогики научный семинар вел научный руководитель департамента, профессор Б.В. Куприянов. Перечень тем семинара позволяет убедиться в актуальности проделанной работы: «Первая любовь советских подростков в пионерских лагерях (60-80 гг. XX в.)»; «Шалости подростков; опыт исследования»; «Подростковое приключение как пространство социального воспитания и стихийной социализации»; «Военно-патриотические лагеря для подростков: история и современность»; «Сколько стоит лето?»; «Академия для дилетантов» (подготовка студентов к работе в оздоровительных лагерях); «Зона свободы (проект загородного оздоровительного лагеря будущего)» (Инновационный центр Сколково); «Галерея смыслотехник».

На этих семинарах в качестве докладчиков выступали сотрудники ИППО, опытные профессора и доценты, молодые преподаватели с новаторскими темами, специалисты из разных организаций регионов:

Москва (ВШЭ, РЖД, Мосгортур), НМЦ «Школа нового поколения» (Кострома, Санкт-Петербург, Иваново). В качестве дискуссионтов выступили эксперты ИППД РАО, ВШЭ, НМЦ «Школа нового поколения», ООО «ГлобалЛаб». По видеосвязи в семинарах участвовали ученые Новосибирского государственного педагогического университета, ВДЦ «Орленок».

В планах департамента педагогики на следующий учебный год научные семинары на темы:

- «Одним – верховая езда, другим – бисероплетение» (неравенство в дополнительном образовании детей);
- «Эпистемарий детского отдыха»;
- «Запишите меня в космонавты!» (мечты советских детей 60-80 гг. XX века);
- «О проценте Гергиевых, Мацуевых, Кисиных» (карьерные траектории выпускников детских средних музыкальных школ в СССР);
- «Тьютор, аниматор, супервизор, модератор» (вариативность профессиональных практик в образовании).

В департаменте психологии действовала другая модель. Научные семинары проводились не научным руководителем департамента, а руководителями научных школ, в рамках тематики, задаваемой самой научной школой:

- Л.И. Ларионова – «Современные проблемы психологии образования»;
- А.И. Савенков – «Психология одаренности и творчества»;
- С.Ю. Степанов – «Рефлексивная психология, педагогика сотворчества и здоровьесозидающее образование»;
- В.А. Ясвин – «Экологическая психология образования».

В качестве докладчиков и дискуссионтов на этих семинарах выступали как профессора и преподаватели нашего, так и других университетов и академических институтов (МГУ им. М.В. Ломоносова, Психологического института РАО, Института психологии РАН, ФГБОУ ВО МПГУ, АНО ВО

«МПИ св. Иоанна Богослова»). Активное участие в этой работе принимали магистранты, обучающиеся по укрупненной группе специальностей Образование и педагогические науки.

В департаменте методики обучения научные семинары проводились с ориентацией на работы аспирантов и соискателей: «Организация и проведение констатирующего эксперимента в условиях начальной школы, в учреждении профессионального образования»; «Методы педагогического исследования: общая характеристика, критерии выбора, особенности использования»; «Требования к организации формирующего этапа педагогического исследования и описанию его результатов».

Научные семинары, проводимые в департаментах института педагогики и психологии образования, являясь площадками, где обсуждаются актуальные проблемы современной педагогики и образования, интенсифицируют научную работу преподавателей института, позволяют оперативно обсуждать самые актуальные проблемы современной педагогической науки. Расширение круга участников научных семинаров, за счет привлечения ученых и педагогов-практиков из других университетов, исследовательских институтов и учреждений образования, позволяет сделать эту работу более масштабной, что позитивно сказывается на имидже института и университета в целом.

В качестве наглядного результата этой работы можно рассматривать рост показателей научной активности преподавателей ИППО по наукометрическим базам: РИНЦ, Scopus и Web of Science, а также публикационную активность самих магистрантов. Действующий в институте электронный журнал «Известия ИППО», входящий в РИНЦ, стал востребованной площадкой для студенческих публикаций.

Непосредственно примыкает к этой другая линия нашей работы с магистрантами, связанная с деятельностью созданного в институте комитета по этике психолого-педагогических исследований. Комитет был создан решением Ученого совета института и утвержден решением Ученого совета

Университета. Не менее важными формами развития профессионально значимых качеств у будущих педагогов являются практические занятия. В основном образовательном процессе они предназначены для углубленного изучения дисциплин. Их организационные модели разнообразны. Практические занятия, проводимые как в лабораторных условиях университета, так и на будущем рабочем месте (в рамках рефлексивно-деятельностного подхода), играют важную роль в выработке у магистрантов навыков применения полученных знаний для решения практических задач.

Важнейшей составляющей любого практического занятия с магистрантами являются наборы специальных, отрабатываемых в ходе деятельности упражнений. Практические занятия, как правило, посвящаются формированию конкретных компетенций. В нашем эмпирическом исследовании практические занятия организовывались так, чтобы магистранты постоянно находились в ситуациях нарастающей сложности выполняемых заданий. Важно, чтобы в этом процессе будущие профессионалы испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в освоении профессиональных компетенций.

Максимальное приближение к решению практических задач магистрантами осуществлялось в ходе проведения практических занятий на наших базовых кафедрах, созданных в образовательных учреждениях.

Отдельной и принципиально важной формой развития профессионализма у будущих педагогов в ходе обучения в магистратуре является самостоятельная работа магистрантов. Под этим словосочетанием мы понимаем заложенную в учебном плане работу, выполняемую без непосредственного участия преподавателей. Для успешного выполнения самостоятельных заданий необходимы планирование и контроль со стороны руководителей магистерских программ, преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами.

В результате системно организованной самостоятельной работы, магистранты приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного образовательного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к последующему непрерывному послевузовскому образованию. Самостоятельная работа магистрантов позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей ряда обучающихся и максимально использовать сильные стороны индивидуальности.

Также на микроуровне к числу традиционных форм организации обучения в высшей школе относят: лабораторные работы, практикумы; можно выделить в особую группу весьма популярные в наше время: спецсеминары, коллоквиумы, спецпрактикумы. Отдельно следует рассматривать формы самостоятельной работы магистрантов с источниками знаний, учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую работу, педагогическое проектирование; разнообразные по направленности виды практик: производственную, педагогическую, исследовательскую, преддипломную и др. Наш опыт учитывал, что в современном образовании границы между отдельными формами и технологиями часто стираются. Причиной этого являются не только процессы, идущие собственно в сфере высшего и профессионального образования, но и инновационное развитие сферы производства. Среди феноменов, которые характеризуют современную бизнес-среду – коворкинг и нетворкинг.

В широком смысле модель коворкинга представляет собой группу участников, которые, оставаясь свободными и независимыми, используют общее пространство для профессиональной деятельности. При этом, как правило, это пространство является современной комфортной оборудованной средой для работы.

Коворкинговые формы получили продолжение в виде «нетворкинга» (образован от английского «networking»). Сущность нетворкинга заключается в способности правильно использовать многочисленные связи и

отношения, которые возникают, в том числе, в интернет-пространстве. Нетворкинг в современной бизнес-среде представляет собой социально-профессиональную деятельность, направленную на то, чтобы с помощью коллег, друзей и знакомых максимально быстро и эффективно решать сложные задачи. Нетворкинг объединяет бизнес и решение бизнес-задач, подключая профессионально значимые рычаги, в качестве которых выступают бизнес-партнеры, коллеги, знакомые.

В ходе использования коворкинговых форм деятельности мы создавали условия для расширения сферы живого общения и способностей обучающихся к созданию долговременных и кратковременных деловых связей и отношений. В процессе нашей работы участники коворкинговых проектов не раз отмечали высокую ценность деловой, комфортной атмосферы, которая возникает при совместной сплоченной творческой работе над новым стартапом. Причем особенно часто положительную оценку вызывало отсутствие постоянного «контроля сверху» со стороны научно-педагогических работников. В нашем экспериментальном опыте коворкинг-сообщество превратилось в площадку постоянного обмена идеями и опытом. Начало этой работы относится к декабрю 2015 года.

Исходя из принципа связи с жизнью и профессиональной деятельностью, мы пришли к необходимости использования гибридно-интегративных форм организации образовательного процесса в магистратуре. Предлагаемая нами образовательная модель предполагает использование технологии взаимной проверки учебных заданий и совместной рефлексии со стороны обучающихся (PL-SI¹), смешанный характер образования (сочетание электронного обучения и контактной работы обучающихся с преподавателем), разноуровневое обучение, а также внедрение игровых элементов в обучение будущих педагогов-

¹ *Peer-led Supplemental Instruction*, что в отечественных условиях примерно соответствует понятию «образовательная деятельность студентов в качестве педагогов (тьюторов) по отношению к другим студентам».

профессионалов. Как мы уже отмечали, модель ориентирована на подготовку обучающихся к командной работе, в т.ч. в условиях социальной фасилитации/ингибции.

В нашем опыте мы использовали возможности гибридно-интегративных форм в экспериментальной работе по взаимной стимуляции и мотивированию различных по своим особенностям студентов (дисциплинированных, деятельных, с высокой мотивацией, которые могут стимулировать других на работу без «откладывания в долгий ящик», и студентов с низкой мотивацией, нуждающихся в таком стимуле) (рис. 9).

Использование гибридно-интегративных форм в экспериментальной работе

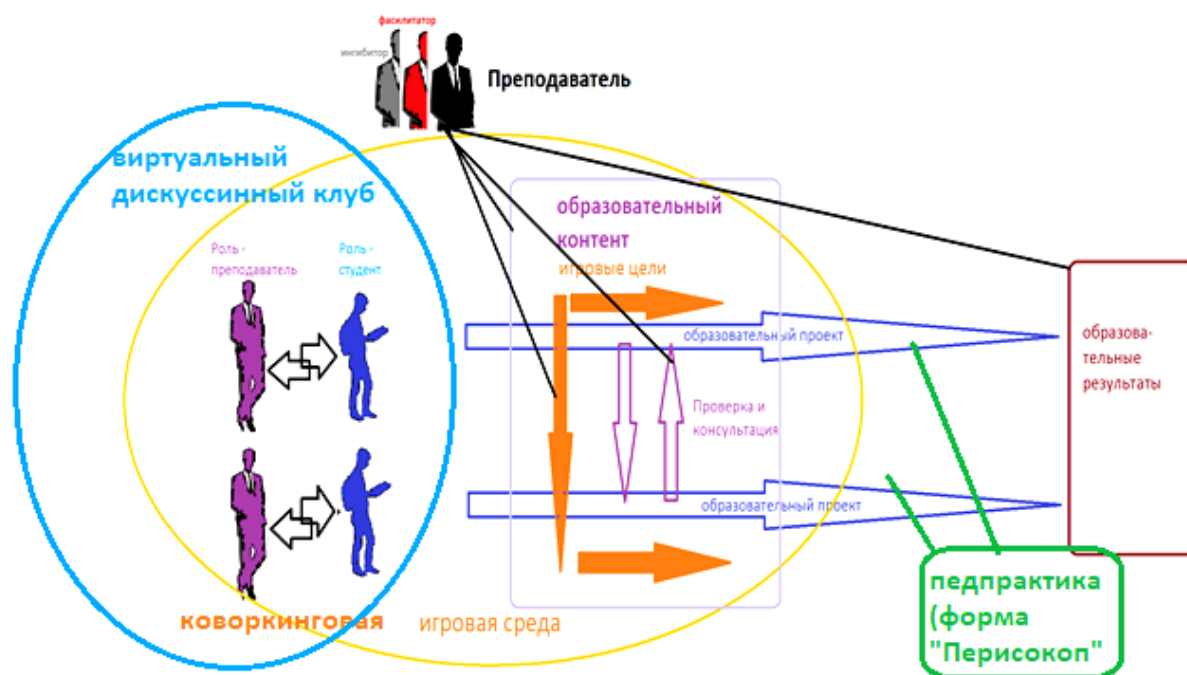


Рисунок 9. - Использование гибридно-интегративных форм организации образовательной деятельности в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре

Рассмотрим динамику организации основной части экспериментальной работы на примере учебного модуля. Для ее реализации требуется достаточно серьезная подготовительная работа. Мы обеспечили, используя базу системы MOODLE, полную поддержку как контактной работы, так и самостоятельной работы (включая учебный контент) в электронной

образовательной среде. Как уже отмечалось, в этом случае преподаватель получает возможность достаточно свободно варьировать содержание учебных занятий, в зависимости от сложности вопросов и потребностей студентов.

Вводное контактное занятие по учебной дисциплине, как правило, посвящалось особенностям взаимодействия с системой, общей характеристике курса и описанию основных целей, которые требуется достичь обучающимся. После первого этапа изучения учебной дисциплины, при завершении прохождения первого уровня текущего контроля, в учебный процесс вводились элементы технологии peer-to-peer learning и технологии геймификации. Игровой компонент вводился вместе с PL-SI. Функционирование описываемой далее системы было построено на том, что из состава обучающихся вычленялась группа экспертов, которой поручалась проверка работ своих сокурсников. Состав этой группы проходил периодическую ротацию.

Одновременно формировалась игровая ситуация. Во-первых, всем обучающимся предлагалась система игровых наград. В нашем варианте таковыми были две награды: «За самый первый ответ», «За самый подробный ответ». Система MOODLE предоставляет такие возможности. Награды (изображения значков) высвечиваются рядом с именами магистрантов во время работы в системе. Во-вторых, при проведении ротаций группы «экспертов», был введен игровой элемент, построенный на угадывании (прогнозировании) неопределенного события – степени близости собственной оценки и оценки преподавателя. Те же работы, что и магистранты-эксперты, проверяли преподаватели (сами магистранты-эксперты не видели этих оценок), и в том случае, если отличия оценок магистранта-эксперта от оценок преподавателя были в среднем больше, чем у других магистрантов-экспертов, то он выбывал из группы экспертов.

Для того чтобы интегрировать данную модель в общую концепцию развития профессионализма у будущих педагогов, первое задание, которое

выполняли эксперты, заключалось в проверке магистрантами исследовательских работ студентов бакалавриата. В этой работе мы задействовали следующие критерии.

Выбор проблематики и темы работы (проекта) (может быть предложен научным руководителем работы (проекта), инициирован работодателем по актуальным проблемам современного образования, выбран самим студентом/группой студентов).

Тематический контент электронного образовательного коворкинга (являлся центральным, ключевым звеном проекта). В практике работы магистерских групп института педагогики и психологии образования, выступавшими экспериментальными группами нашего исследования, на этом этапе был разработан и размещен в системе MOODLE образовательный контент в форме концептуального буктрейлера с требованиями к выполнению работы (проекта). Кроме этого, в помощь магистрантам были размещены вспомогательные материалы:

- положение о курсовых работах в ГАОУ ВО МГПУ;
- образцы оформления титульного листа исследовательской работы (проекта);
- презентации различных этапов выполнения исследовательской работы (проекта) – структура введения; правила оформления списка литературы, оформление ссылок и приложений и др.

Образовательный контент коворкинговой среды, представленный в системе MOODLE, позволяет разместить учебные материалы в «Новостном форуме» (8) (рис. 10).

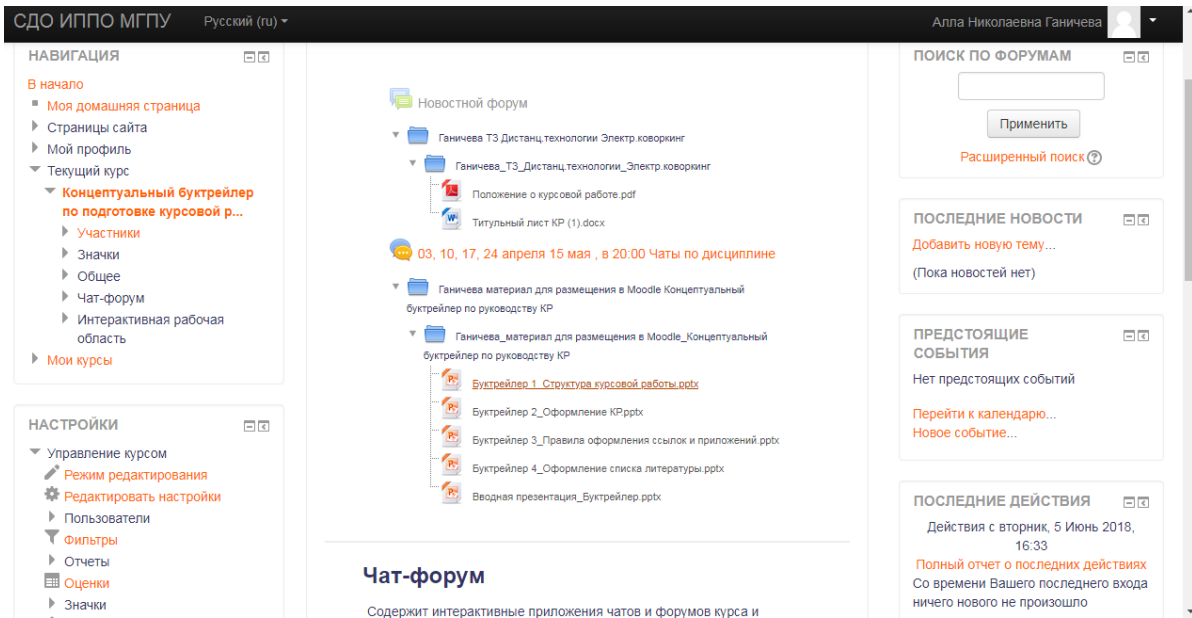


Рисунок 10. Образовательный контент на Новостном форуме.

В интерактивной области системы MOODLE размещена Интерактивная рабочая область, с указанием сроков выполнения работ.

В ходе реализации проекта осуществлялась смена ролевой структуры образовательной деятельности: использовались как взаимодействия «преподаватель – преподаватель» (научный руководитель студента бакалавриата и лектор, ведущий учебную дисциплину в магистратуре), так и «магистрант – студент бакалавриата». Кроме того, чтобы сформировать у обучающихся магистрантов устойчивость к негативным факторам работы в команде, преподаватели выбирали произвольно отдельные работы магистрантов и оценивали их содержание (и саму деятельность обучающихся по прохождению курса) с позиции социальной ингибции, и затем – фасилитации. Сами студенты были предупреждены о том, что им предстоит игровая ситуация, в которой они испытают как негативное, так и позитивное коммуникативное воздействие. Тем не менее, мы предполагали, что негативные оценки будут восприняты болезненно. Поэтому всегда сначала имитировалась ситуация взаимодействия с ингибитором, и затем – с фасилитатором.

Роли «ингибитора» и «фасилитатора» должны были исполняться разными преподавателями. «Преподаватель-ингибитор» должен был негативно оценивать предоставленные магистрантом выполненные задания. Эта оценка могла распадаться на две сессии – первичную и вторичную. Во время первичной сессии «ингибитор» давал негативную оценку, не затрагивая действительно слабых сторон работы магистранта, сосредотачиваясь на второстепенных, или даже надуманных ее характеристиках. На основании ответов, магистрант перенаправлялся далее или к фасилитатору (если он не мог аргументированно ответить или вообще не отвечал), или следовала вторая сессия, во время которой крайне негативной оценке подвергалось уже основное содержание ответа магистранта.

Таким образом, «фасилитатор» работал с двумя категориями магистрантов – с теми, кто не мог конструктивно отреагировать на ситуацию взаимодействия с ингибитором, и с теми, кто обладал такими навыками. В обоих случаях «фасилитатор» старался укрепить самооценку обучающегося и снять последствия негативной эмоциональной реакции, но в первом случае эта работа была более детализирована и более последовательна.

Коворкинг-среда, в отличие от традиционной модели образования, позволяет не только видеть балльную оценку каждого варианта оценивания, но и, осознавая допущенные магистрантом ошибки, корректировать их. Таким образом, магистрант, работающий в электронной коворкинг-среде, получает возможность самоконтроля, самообразования и получения качественно нового результата круглосуточно.

При анализе статистики использования различных форм общения обучающихся в рамках гибридно-интеграционных форм, мы выявили, что наиболее часто использовались: чат-консультация, чат-совещание, чат-трансляция, и в существенно меньшей степени – чат-интервью и чат-зачет (экзамен).

В ходе чат-консультаций преподаватели и магистранты достаточно успешно организовывали обмен мнениями, разбор проблемных вопросов, рассмотрение причин и следствий какого-либо процесса/явления. Наиболее успешно чат-совещание (дискуссия), проводили те преподаватели и обучающиеся, которые обладали высоким авторитетом и хорошими коммуникативными навыками. Именно эта категория участников могла регулировать и контролировать ход обсуждения.

Чат-трансляция в нашем опыте использовалась и как трансляция мероприятия без комментария (дает право сформулировать свои выводы или дать личный обоснованный комментарий), и как трансляция какого-либо мероприятия с комментарием приглашенных лиц, которые проводят анализ происходящего (по типу трансляции спортивного матча).

Чат-зачет (коллоквиум, экзамен) в нашем опыте практически не использовался.

Часть образовательной активности обучающихся реализовывалась через виртуальный дискуссионный клуб. Мы ориентировали деятельность, созданного нами виртуального клуба на формирование аксиологических оснований, опирающихся на гуманистические традиции в педагогике и психологии.

Еще на этапе организации клуба его члены выработали виртуальные «скрижали» клуба, которые содержали:

- развернутые формулировки ценностей, которые должны разделять члены клуба,
- определения ориентиров, с которыми должны соизмерять свои действия члены клуба,
- правила, которым должны следовать члены клуба.

Ценности виртуального дискуссионного клуба.

I. Научность и фундаментальность.

Эти ценности подчеркивали важность того, что любые суждения, проекты, исследования и публикации участников клуба должны

соответствовать принципам теоретической и методологической обоснованности, доказательности и аргументированности, экспериментальной и эмпирической верифицируемости и фальсифицируемости.

II. Новаторство и креативность.

Эти ценности подчеркивали важность того, что любые действия и взаимодействия, суждения, проекты, исследования и публикации участников клуба должны быть направлены на поиск и разработку новых и творческих идей и способов усовершенствования психолого-педагогических практик, на внедрение инновационных технологий в образовательную и научную деятельность.

III. Оригинальность и гуманность.

Эти ценности подчеркивали важность того, что любые суждения, проекты, исследования и публикации участников клуба должны иметь лично окрашенный характер, нести отпечаток индивидуальности и неповторимости каждого из них, с одной стороны, а, с другой, служить развитию их профессионально-личностного потенциала, а также человеческого капитала Отечества и всего человечества.

IV. Практичность и масштабность.

Эти ценности подчеркивали важность того, что любые суждения, проекты, исследования и публикации участников клуба должны иметь практический смысл и возможность распространения полученных в ходе их деятельности результатов не только для своего вуза, своего региона, но и для системы образования страны и мира.

Ориентиры деятельности членов клуба:

- важны любые мнения, позиции, проекты и идеи, отвечающие ценностям виртуального дискуссионного клуба (сотворчество);
- мнения, позиции, проекты и идеи могут заявляться на равных любым членом клуба: и экспертом, и неофитом, и дилетантом;

- рейтинг ценности любой проектной заявки, публикации, идеи, суждения, результатов определяется вне зависимости от формального статуса (должности) члена клуба, но исключительно:

числом голосов, поданных «за»;

числом цитирований этой идеи, заявки, мнения и т.п.;

числом использования в разработках и проектах;

статусом голосующих, цитирующих, использующих эти идеи.

Правила для руководства к действию членов клуба:

- первенство в виртуальной коммуникации и взаимодействии членов клуба (например, при заявлении мнения, позиции, проекта или идеи) отдается новым членам клуба, дилетантам и тем, кто имеет наименьший статус;

- статусы на стартапе проекта виртуального дискуссионного клуба могут присваиваться его руководством, а в перспективе – автоматически (программно), на основании:

длительности членства в клубе;

активности (частоты) участия в его жизнедеятельности;

полипредметности (широты) участия, т.е. в зависимости от количества направлений деятельности клуба;

интенсивности (глубины) участия, т.е. активности в продвижении и развитии какого-либо направления деятельности клуба;

рейтинга ценности предлагаемых членом клуба идей, проектов и т.п. (см. выше раздел «Ориентиры...»);

социальной роли участника клуба: школьник, студент (бакалавриата), магистрант, бакалавр, магистр, кандидат, доктор, член-корреспондент, академик.

Статусы членов клуба постепенно институцировались в ходе его организации. Они способствуют повышению мотивированности участия субъектов в жизнедеятельности клуба, института и университета. Кроме того, они обеспечивают и гарантируют ценность каждого содержательного

вклада, каждой формы активности члена клуба, стимулируют их взаиморазвитие, как по горизонтали, так и по вертикали взаимодействия, поскольку именно в зависимости от статуса участника определяется его очередность включения в процесс взаимодействия и коммуникации в формате виртуальной дискуссии.

Известно, что в сотворчестве безусловной (может быть, даже большей) ценностью может обладать идея и мнение дилетанта и неопита, а не только авторитета и специалиста в проблемно-проектно-поисковой области новаторства и образования. Вкупе с форматами (описанными далее), статусы деятельности определяют первенство в сотворческом процессе именно начинающих и дилетантов (т.е. студентов), авторитетные же преподаватели, научные сотрудники университета и специалисты, имеющие солидный опыт (который в творчестве часто играет инерционную роль и выступает в качестве препятствия, стереотипа или даже балласта в креативном процессе), должны в большей мере реализовывать функционал фасилитаторов и экспертов, включаясь по максимуму на завершающих фазах сотворческого взаимодействия. Именно так формируется наиболее благоприятная среда выявления, развития и реализации талантов студентов, педагогов и научных сотрудников ИППО и, возможно, других подразделений МГПУ.

Опишем два основных статуса членства в виртуальном дискуссионном клубе.

«Персона» – статус индивидуального членства в клубе. Статус «Персона» закрепляется за индивидуальным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней имеется краткая информация об этом участнике клуба, а также его портфолио, в котором находят отражение его наиболее интересные виды продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Персона» предусмотрено пять следующих уровней.

I. «Гость клуба» – временный участник виртуальной дискуссии, который имеет право доступа к ней только в качестве наблюдателя и в случае, если она является открытой (в режиме открытого доступа).

II. «Неофит (новичок)» – зарегистрированный член клуба и виртуальной дискуссии, который впервые принимает в ней участие.

III. «Дилетант» – член клуба, имеющий низкий рейтинг и статус участия в данной виртуальной дискуссии.

IV. «Эксперт» – член клуба с высоким рейтингом и статусом участия в виртуальной дискуссии.

V. «Небожитель» – «бессмертный» (с наивысшим неснижаемым, т.е. несгораемым, рейтингом и статусом).

«Команда» – статус коллективного членства в клубе. Статус «Команда» закрепляется за коллективным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» также отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней может размещаться краткая информация о группе участников клуба, объединенных каким-либо видом продуктивной деятельности или коммуникации, а также портфолио такого коллективного субъекта, в котором находят отражение его наиболее интересные виды продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Команда» предусмотрено четыре следующих уровня.

I. «Рабочая группа» (из 3-х и более членов клуба), ситуативно начавшая виртуальный коворкинг и имеющая наименьший рейтинг и статус участников.

II. «Временный коллектив» – рабочая группа, имеющая в своем составе не менее 30% членов клуба с высоким рейтингом и статусом, представивших не менее 3-х заявок и разработок в различных видах и форматах продуктивной деятельности.

III. «Команда» – коллектив, имеющий в своем составе не менее 50% членов клуба с наивысшим рейтингом и статусом участников, представивших в клубе не менее 5-ти проектных заявок и разработок.

IV. «Научная или научно-практическая Школа» – команда, включающая участников во всем диапазоне рейтингов и статусов, представившая не менее 7-ми разработок, признанных подавляющим большинством (= 2/3) от всего актива клуба, и действующая в клубе не менее 3-х лет.

К форматам деятельности членов клуба относятся общесистемные способы организации их активности и деятельности, которые одновременно несут и аксиологические, и методологические, и когнитивные, и коммуникативные функции в образовательно-развивающей среде MOODLE.

В рамках виртуального дискуссионного клуба актуальны следующие форматы деятельности:

- «Площадка молодняка» – может создаваться в рамках форумной активности для обсуждения идей, фанта-проектов, мнений и точек зрения новобранцев, неофитов и дилетантов клуба;

- «Дебют» – форумная площадка, на которой, как правило, осуществляются первые заявления новобранцев, неофитов или дилетантов клуба в кругу старожилов, мудрейших и пантеоне «бессмертных»;

- «Комплимент» – это место в виртуальном пространстве клуба, где любой член клуба может высказать благодарность, похвалу или восхищение кем-то за что-то; этот формат деятельности разворачивается под девизом: «Давайте говорить друг другу комплименты...»;

- «Диспут» – виртуальное пространство клуба, где моделируются различные формы научных коммуникаций его членов: позициональные, панельные, ролевые и функциональные дискуссии по самым актуальным задачам и проблемам психологии, педагогики и образования;

- «Премьера» – первые представления завершенных проектов и их результатов для всех участников клуба в форме on-line-события;

- «Интеллектуальный аукцион» – своеобразная виртуальная маркетинговая площадка для рекламы и «продажи/покупки» идей, проектов, ресурсов; будучи оснащенной различными маркетинговыми и брокерскими сервисами, она может быть отличным «эскалатором», а может быть и «лифтом» для быстрого наращивания/снижения рейтинга участника/команды клуба.

Важным условием эффективной жизнедеятельности клуба, с точки зрения его целей и задач, является не формальный характер его мероприятий, а событийно-уникальный смысл и формат взаимодействия его членов. В рамках виртуального клуба можно номинировать следующие виды событийности:

- «Публикация» – виртуальное пространство для размещения новых публикаций или гиперссылок на научные тексты: тезисы, статьи, монографии, а также для их обсуждения и рецензирования. В этом разделе деятельности виртуального клуба может быть размещена сервисная служба общения студентов и их научных руководителей по поводу технологии создания публикации и ее сопровождения от первого замысла и до выпуска в свет. Технология может быть оснащена форматами поэтапного обсуждения и согласования темы, определения адресной группы и канала публикации, ее плана, генерирования ключевых тезисов и первичного текста, его редактирования, форматирования и иллюстрирования в соответствии с требованиями издателя и, наконец, выпуск окончательной публикации. В качестве еще одной интересной опции в контексте этой событийности могла бы стать активность членов клуба, направленная на ознакомление с интересной и актуальной для них публикацией и дальнейшее ее обсуждение;

- «Открытие» – чрезвычайно важный вид событийности в деятельности виртуального дискуссионного клуба, поскольку новые факты, откровения, интересные результаты исследований и проектных испытаний являются необходимой «интеллектуальной пищей» для профессионального развития.

Для освещения этого контента может быть выделен соответствующий раздел в виртуально-коммуникативном пространстве клуба;

- «Улыбка» – раздел для анекдотов, скетчей, шаржей, смешных видеороликов и т.п. Без событийности подобного рода жизнь клуба может оказаться весьма нудной и малопривлекательной. Кроме того, юмор можно и нужно рассматривать как форму продуктивной рефлексии, которая необходима для креативной проектно-научной деятельности членов клуба, поскольку «снимает пелену чрезмерной серьезности» устоявшихся научных стереотипов, развенчивает догматизм тех или иных теорий и представлений, снижает пафосность авторитетов, а значит, делает их более доступными для понимания, критического переосмысления и развития;

- «Тема» – еще один важный вид событийности для виртуального клуба. В околонучном социокультурном пространстве почти регулярно возникают и формируются повестки злободневных тем, актуальных для открытого обсуждения всеми членами клуба. Например, в последний год актуальным стало обсуждение киносериала «Гений: А. Эйнштейн». На его материале вполне продуктивной могла бы стать дискуссия членов клуба с проблематизацией его содержания, в соответствии со следующими вопросами: «Истоки гениальности?», «Признаки гениальности?», «Культурно-исторические предпосылки деятельности гения?», «Гениальность – неизбежность или возможность?», «Загубленный гений?», «Гендерные аспекты гениальности?»;

- «Дата» – еще один из существенных для формирования клубных традиций видов событийности. В виртуальном пространстве коммуникаций членов клуба вполне уместным было бы отмечание, например, Дней рождения и примечательных событий в жизни членов клуба, института и университета;

- «Копилка» – это такой вид событийности, в рамках которого члены клуба осуществляют аккумуляцию потенциала собственных идей, проектов, индивидуальных и коллективных разработок, представляющих

интерес, с точки зрения повышения их профессионального потенциала (методологического, методического, технологического, организационного и т.п.). По сути, эта событийность направлена на формирование и структурирование контента виртуального банка идей, проектов и технологий психолого-педагогической и научно-методологической деятельности в сфере образования.

Обозначим наиболее востребованные способы организации взаимной рефлексии участников виртуального дискуссионного клуба:

- «Запрос» – это форма актуализации у индивидуального или коллективного субъекта виртуального клуба чего-либо непонятного или проблемного. Она инициирует потребность в консультативной поддержке или помощи, как правило, начинающих членов клуба со стороны более опытных и статусных его членов;

- «Отклик» – это естественный член рефлексивной пары в виртуальной коммуникации участников клуба. Он обычно дается более компетентными (но не обязательно) членами клуба в форме ответа на поставленный вопрос или комментария к обозначенной проблеме;

- «Предположение» – более высокая по своему уровню интеллектуально-коммуникативная функция рефлексивных отношений между субъектами виртуального дискуссионного клуба. По существу, когда кто-то из членов клуба выдвигает ту или иную гипотезу, тем самым он инициирует и проблематизирует мыслительную активность других членов клуба, побуждая их к рефлексии концептуальных оснований выстроенной интеллектуальной конструкции. Предположение может выдвигаться в форме мечты, замысла или гипотезы перспективных исследований и проектов;

- «Утверждение» – это рефлексивная функция коммуникации, которая актуализируется, когда тот или иной участник виртуальной дискуссии заявляет свою личную позицию в решении какой-либо фундаментальной или практической проблемы, подкрепляя ее развернутой аргументацией и доказательной базой.

Наиболее целостной формой рефлексивной коммуникации, вбирающей и интегрирующей все описанные выше функции ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии, является научно-методологический семинар. Именно он становится центральным звеном в становлении и развитии жизнедеятельности виртуального дискуссионного клуба, формой организации системной научной рефлексии, которая направлена на культивирование профессионального мышления членов клуба в методологическом и инструментально-методическом аспекте.

Обычно интеллектуальная деятельность и коммуникация участников научно-методологических семинаров во многом зависит от искусства и компетентности их руководителей, а также от уровня культуры мышления и взаимодействия самих участников. В рамках же виртуального дискуссионного клуба возможно создание и реализация различных сценариев организации коммуникативного взаимодействия его членов и инструментально-технологическое обеспечение этого процесса за счет информационно-сетевых ресурсов образовательной платформы MOODLE. Наличие таких сценариев может существенно повысить научную и образовательную эффективность научно-методологических семинаров. Опишем некоторые из возможных сценариев организации коммуникативно-дискуссионной деятельности членов виртуального клуба, в контексте научно-методологического семинара.

Один из сценариев организации деятельности участников виртуального клуба может быть направлен на обсуждение их собственных докладов на научно-методологических семинарах. Для реализации такого вполне привычного сценария достаточно технологического оснащения в варианте вебинара. Эти средства вполне позволят участникам дискуссии уяснить основания (аксиологические, методологические, праксиологические и др.) для выбора и раскрытия автором темы доклада, определить полноту, аргументированность, последовательность и точность ее раскрытия с точки зрения научной фундаментальности и практической значимости.

Другой более сложный сценарий может быть направлен на сравнение двух или более аксиологических и методологических позиций известных ученых или их научных концепций, на выделение и рефлексию наибольшего числа сходств и различий в них. Для реализации подобного сценария могут понадобиться технологические решения, обеспечивающие уже не только интерактивное взаимодействие всех участников семинара друг с другом, но и средства трансляции, фиксации и переструктурирования различных вариантов контента (аудиальных, визуальных, текстовых, символических и т.п.) по ходу научно-методологической дискуссии.

Эти средства необходимы для анализа различных подходов к решению одной и той же научной (пример: «Истоки и причины возникновения феномена одаренности?») или «За счет чего мышление становится творческим?») или практической (пример: «Как обеспечить наибольшую эффективность развития одаренных обучающихся?», «Можно ли и как продуктивно организовать инклюзивное образование совместно и для одаренных, и для талантливых, и для детей с отставанием и трудностями в развитии?», «Какие конкретные методы индивидуализации и дифференциации необходимо применять для этого в современной школе и вузе?») проблемы.

Еще более интересный вариант сценария организации дискуссии возможен, когда подготовка и проведение научно-методологического семинара с on-line-трансляцией членам виртуального дискуссионного клуба, находящихся на удаленном доступе в сети MOODLE, осуществляется с распределением участников семинара на несколько групп в соответствии с ролевыми или функциональными задачами, которые решаются ими в ходе виртуального взаимодействия, с использованием различных рефлексивно-коммуникативных техник, например, полилога или позиционной дискуссии [269]. Или же когда методологическая проработка какого-либо научного контента предваряется опросом участников дискуссии, направленным на актуализацию их «первичных» представлений о решении

выбранной научной проблемы, а в конце дискуссии завершается опросом, направленным на измерение изменений, которые произошли в аксиологическом, методологическом, инструментальном и т.п. компонентах профессиональных представлениях, компетенциях и позициях членов клуба в результате состоявшейся дискуссии.

Эти изменения могут составить дополнительный интерес для лидеров виртуального клуба и остальных его членов, с точки зрения рефлексии эффективности корпоративных механизмов коммуникации и совершенствования дальнейшей деятельности в клубе.

Написание членами виртуального клуба в онлайн-режиме индивидуальных и, особенно, коллективных работ (аналитик, эссе, рефератов, конспектов, рецензий, отзывов и т.п.) с последующим их обсуждением в клубе, а также, в дальнейшем, с проектированием экспериментальных и полевых исследований и практических разработок, предполагает наличие в арсенале образовательной среды MOODLE коворкинг-технологий, позволяющих одновременное генерирование, редактирование и публикацию различного контента.

В качестве примеров организации работы концептуальной модели виртуального клуба «Сотворчество/co-creation» приведем фрагмент виртуальной дискуссии, развернувшейся в ходе работы научно-методологического семинара по рефлексивной психологии и педагогике сотворчества, который осуществлялся одновременно в онлайн- и в оффлайн-форматах. Дискуссия была связана с обсуждением проблем и перспектив развития современного образования на материале видеоролика Кена Робинсона «Новый взгляд на современное образование».

Комментарий к виртуальной групповой дискуссии. Если сравнить дискурс первой и второй виртуальных дискуссий, то можно увидеть очевидный прогресс. Он проявляется и в более развернутой аргументации участников дискуссии своих позиций, и в большей содержательности формулировок, и в привлечении ими большего объема контекстных смыслов

и материалов (в том числе и видео), и в большей остроте самой дискуссии, и в более сложной интеллектуальной кооперации участников.

Форма виртуального клуба тесно переплеталась с видеоконференцией. В ходе экспериментальной работы она получила форму «Образовательный перескоп». Весьма эффективно себя показала такая форма, как видеоконференция, которая осуществляется через интерактивную видео-, аудио- передачу данных между двумя или более людьми (группой) по интернет-коммуникациям. Эффективность видеоконференций в качестве образовательного инструмента зависит от нескольких факторов:

- организационного (сбор участников конференции в определенное время, техническая поддержка процесса передачи информации и др.);
- содержательного (контекстуальное представление информации, обеспечение понимания информации всеми участниками видеоконференции);
- коммуникативного (организация взаимодействия участников видеоконференции, построение открытых отношений, снижение рисков «быть непонятым, не услышанным»).

Видеоконференция обеспечивала возможность всем ее участникам поделиться опытом, создать чувство единения, сопричастности к процессу или деятельности. Видеоконференция считается более эффективным методом, по сравнению с другими методами дистанционного обучения, с точки зрения взаимодействия в режиме реального времени. Однако на качество систем видеоконференций влияет скорость Интернета, используемое программное обеспечение и работоспособность технического оборудования.

Эффективность организованной видеоконференции достигается путем решения следующих задач:

- включением обучающихся в образовательный процесс базы практики (синхронно и асинхронно);

- практическим овладением современными технологиями воспитания, обучения и развития школьников, в том числе – технологиями использования информационных средств, позволяющих создать виртуальную образовательную среду общеобразовательной организации;

- выработкой индивидуального стиля деятельности; развитием способности к рефлексии, умения оценивать свою деятельность и деятельность своих коллег;

- видео-фиксированием процесса прохождения практики, поддержкой инициатив обучающихся, направленных на выявление и продвижение лучших образцов педагогической практики;

- формированием у обучающихся базовых педагогических умений и навыков, способности ориентироваться в содержании педагогической деятельности через восприятие, на основе видеонаблюдения и анализа отдельных форм организации образовательного процесса в школе, анализом психолого-педагогических факторов и явлений, целостной профессиональной деятельности педагога при выявлении реальных профессиональных задач;

- наблюдением (с использованием видеоконтента) за деятельностью обучающихся, с целью обеспечения систематического контроля и анализа содержания образовательной деятельности, а также обеспечением возможности вносить коррективы в содержание и процесс реализации образовательной программы начального общего образования и программы учебных дисциплин;

- развитием собственной педагогической культуры и мастерства обучающихся.

Метод видеоконференции, применительно к организации практики обучающихся, предоставляет широкие возможности для профессионального становления магистрантов, т.к. позволяет обеспечить включение обучающихся в образовательный процесс школы, с использованием актуального видео-контента; способствует овладению студентами

современными средствами информационно-коммуникационных технологий, направленными на создание виртуальной образовательной среды школы; помогает выявить и продвинуть лучшие образцы педагогической практики путем фиксирования видов деятельности; обеспечивает формирование у обучающихся базовых педагогических умений и навыков, способности ориентироваться в содержании педагогической деятельности через восприятие, на основе видеонаблюдения, анализа отдельных форм организации образовательного процесса в образовательной организации.

Рассмотрим подробнее возможности применения метода видеоконференции в образовательном процессе. Как уже было сказано выше, эффективным инструментом профессионального становления магистрантов является объединение теоретического и практического обучения в единой учебной деятельности обучающихся, в том числе с применением дистанционных технологий. Видеоконференции позволяют организовать общение в режиме реального времени, хотя участники общения находятся в разных пространствах: пространстве организации, на базе которой обучающиеся вуза проходят практику (далее – база практики), и пространстве вуза. Такое общение осуществляется посредством визуальной и голосовой связи между базой практики и вузом с применением программного обеспечения: «Skype», «Перископ», «Telegram» и др. Технология применения видеоконференции в практикоориентированном обучении в вузе получила название «образовательный перископ». Перископ (от др.-греч. *περί* – «вокруг» и *σκοπέω* – «смотрю») – оптический прибор для наблюдения из укрытия.

«Образовательный перископ» позволяет в режиме реального времени «включить» среду профессиональной деятельности (школу, детский сад, центр развития детей) в теоретическое обучение в вузе без непосредственного присутствия студентов в данной среде, что соответствует модели синхронного обучения. Главное преимущество «образовательного перископа» в том, что за работой лучших педагогов Москвы может

наблюдать одновременно большое количество студентов, не мешая образовательному процессу базы практики.

При традиционном способе проведения практики такое невозможно: как правило, база практики берет единовременно не более 5-10 практикантов, другие студенты не имеют возможности познакомиться с деятельностью «передовых» школ. Благодаря «образовательному перископу» наблюдать за образовательным процессом школы одновременно может максимальное количество студентов вуза. И, с другой стороны, у вуза не всегда есть возможность познакомить студентов с работой удаленных сельских школ, школ, расположенных в других регионах страны, – технология «образовательного перископа» позволяет решить все организационные и географические проблемы, обеспечить студентам онлайн-доступ к образовательной среде данных школ.

Технические требования к проведению видеоконференции: наличие компьютера (ноутбука, планшета, смартфона, телефона); подключение к Интернету с пропускной способностью канала 512 Кбит/с и выше; наличие аудио-гарнитуры (наушники и микрофон) (необходима для организации голосовой связи между участниками конференции); программное обеспечение; Flash-player версии 11.4 или более поздней.

Другим вариантом интеграции теоретического и практического обучения в вузе может являться видео-фиксирование образовательного процесса на базе практики с последующим обсуждением данных записей на занятиях в вузе. Данная технология получила название видеопрактика. Видеопрактика направлена на 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.

Любой вид практики, будь то учебная или производственная практика, начинается с подготовительного этапа. Учебная практика – это элемент образовательной программы, основная цель которого – приобретение обучающимися первичных профессиональных умений и навыков, интеграция теоретических знаний и практических умений. Основными типами учебной практики в образовательной программе подготовки учителей начальных классов являются ознакомительная или психолого-педагогическая практика, первые дни ребенка в школе.

В рамках ознакомительной или психолого-педагогической практики обучающиеся осуществляют комплексное изучение работы образовательной организации (основные направления деятельности, нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность, количество обучающихся в школе, количество педагогических работников и т.д.); проводят психолого-педагогическое исследование; изучают приемы построения эффективного психолого-педагогического общения в целостном образовательном процессе в начальной школе; изучают технологии планирования, организации и проведения внеклассных воспитательных мероприятий, осуществляют практическое овладение методикой индивидуальной работы с обучающимися во внеурочное время. Данные виды работ могут быть осуществлены с применением технологии «образовательного перископа». Так, первичное знакомство со школой (базой практики) может осуществляться посредством Skype: обучающиеся могут задать все интересующие их вопросы директору школы или его заместителям и, на основании их ответов, заполнить схемы для анализа деятельности образовательной организации, представленные в дневниках по практике. Также при помощи технологии «образовательного перископа» может осуществляться наблюдение за уроками учителей с их последующим психолого-педагогическим анализом, анализом отдельных этапов уроков.

Технология видеопрактики, в данном случае, также может быть применена, но уже для повторного просмотра записей уроков учителя или фрагментов урока, подробного обсуждения совместно с методистами, что позволит акцентировать внимание обучающихся на конкретных приемах и методах обучения, многократно воспроизводить необходимые трудовые действия учителя для лучшего понимания и запоминания их обучающимися-практикантами. При подготовке внеклассного мероприятия Skype-взаимодействие обеспечивает удобный формат общения между учителем, практикантом и методистом для обсуждения технологии проведения мероприятия, отбора наиболее удачных форм работы с детьми, проработки деталей мероприятия [2].

Для выполнения заданий педагогической практики, а также своевременного консультирования обучающихся, руководителем практики применяется образовательная электронная среда MOODLE, обладающая большим спектром возможностей не только для размещения заданий практики преподавателем и выполнения их обучающимися, но и оценки знаний обучающихся, степени развития у них умений профессиональной деятельности, а также проведения онлайн-дискуссий, вебинаров и чат-форумов (рис. 11).



Рисунок 11. Образовательная электронная среда MOODLE для проведения педагогической практики

Перед началом практики все обучающиеся в системе MOODLE проходят вводное тестирование, позволяющее руководителю практики выявить ожидания обучающихся от предстоящей практики с целью улучшения ее организации (рис. 12).

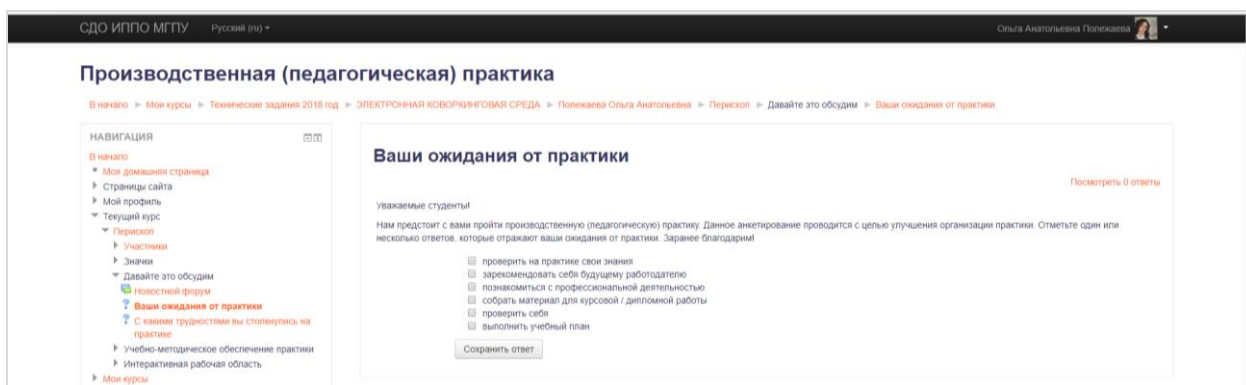


Рисунок 12. Вводное тестирование обучающихся перед началом практики

На основном этапе педагогической практики осуществляется знакомство с администрацией базы практики, правилами внутреннего распорядка на базе практики, учителями и классом, с сотрудниками психологической и методической служб, происходит «педагогическое погружение», а также фиксация профессиональной деятельности, ее последующий анализ и выявление дефицитов содержания в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Фиксация профессиональной деятельности предполагает видеосъемку различных компонентов и видов профессиональной педагогической деятельности на базе практики. Данная работа может реализовываться в форме непосредственного наблюдения за деятельностью образовательной

организации в рамках педагогической практики или осуществляться в вузе в форме онлайн-наблюдения за образовательным процессом в школе.

Алгоритм действий обучающихся на данном этапе следующий:

1) изучение основных направлений деятельности образовательной организации, наблюдение за образовательным процессом в начальной школе и анализ его результатов;

2) изучение системы образовательной работы учителя (знакомство с календарно-тематическим планированием по основным предметам начальной школы, вариативными планами, учебными программами, видеоматериалами лучших уроков учителя, посещение уроков учителя, психолого-педагогический анализ просмотренных уроков, составление графика пробных и зачетных уроков в данном классе); выполнение анализов уроков учителя-наставника через систему MOODLE представлено на рис. 13.

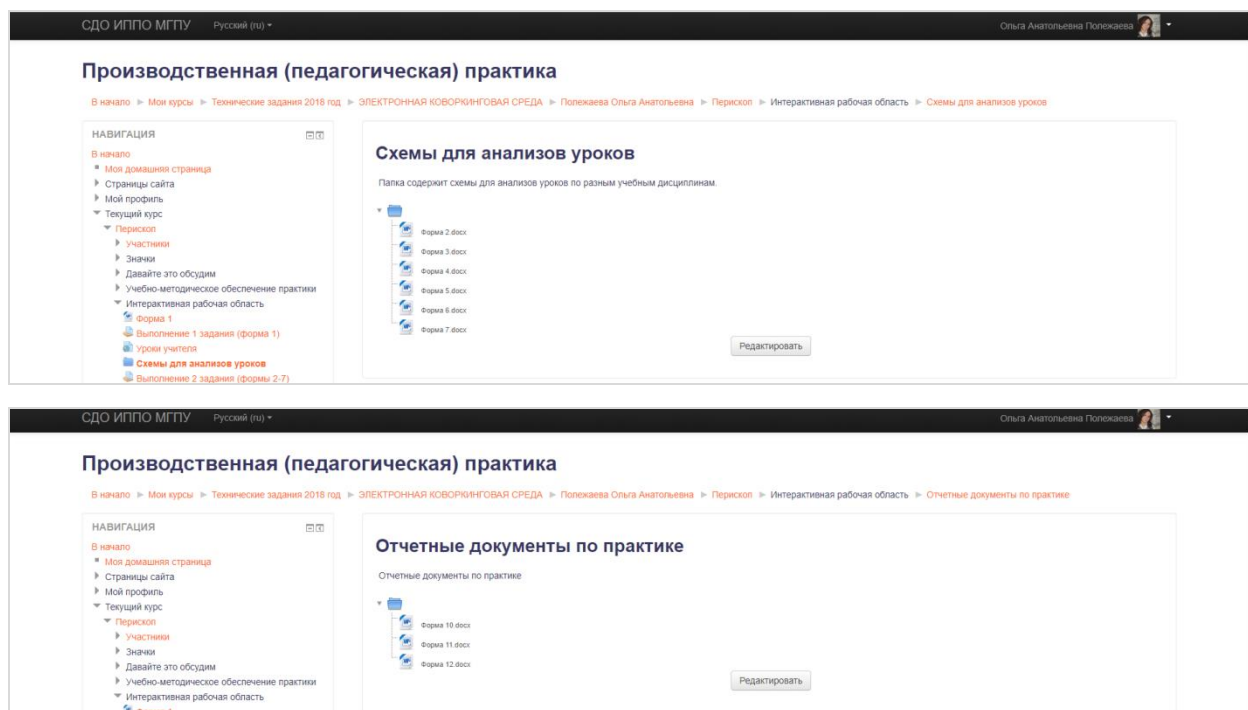


Рисунок 13. Выполнение заданий практики в образовательной электронной среде MOODLE

3) участие в совместном с методистами и другими практикантами обсуждении уроков учителя (в том числе видео-уроков) по предметам; все

результаты наблюдений, анализа фиксируются студентами в дневнике практики;

4) подготовка пробных и зачетных уроков по основным предметам начальной школы: планирование, составление конспектов уроков, разработка наглядного материала и т.д.;

5) проведение пробных и зачетных уроков (по одному уроку на каждый из следующих предметов начальной школы: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, технология);

6) посещение пробных и зачетных уроков своих однокурсников.

Все конспекты, материалы собственных уроков, планы-конспекты уроков однокурсников студенты фиксируют в дневнике практики, который по окончании практики предоставляется руководителю практики в электронном виде.

Последовательность действий методистов от вуза на данном этапе такова:

1) обсуждение совместно со студентами-практикантами образцовых уроков учителя (в том числе видео-уроков);

2) предметно-методическое сопровождение процесса подготовки студентами пробных и зачетных уроков (в виде консультаций, обсуждения конспекта урока, методической помощи и т.п.); в этот период проводилась видеосъемка разных этапов подготовки учебного занятия;

3) посещение пробных и зачетных уроков студентов-практикантов.

Видеозаписи, полученные в ходе практики, впоследствии могут быть разделены на составные элементы (этапы урока, методы и приемы обучения и т.д.) и являться предметом коллективного обсуждения и анализа, как на педагогической практике, так и при изучении теоретического курса методики преподавания конкретного предмета начальной школы.

В ходе самостоятельного проведения уроков практикантом на базе практики проводится видеозапись не менее двух уроков разного вида для каждого практиканта: в присутствии и в отсутствии учителя (наставника).

Может проводиться видеозапись проведения классных часов, внеклассных мероприятий. Видеозапись урока осуществляется по графику, производится в помещении учебного класса (рис. 13).

С помощью технологии «образовательного перископа» осуществляется непосредственное онлайн-наблюдение за образовательным процессом базы практики в рамках учебного занятия в вузе. Преподаватель может комментировать действия учителя, давать пояснения для студентов, почему учитель использует те или иные методы и средства обучения, комментировать редакцию детей на различные установки и задания учителя. По окончании урока учитель присоединяется к видеоконференции и дает свои комментарии по поводу проведенного урока, отвечает на вопросы преподавателя и студентов.

Несомненным плюсом применения технологии «образовательного перископа» является возможность в рамках одного учебного занятия в вузе провести наблюдение за образовательным процессом в разных школах с периодическим включением той или иной базы практики. Уникальность технологии заключается еще и в том, что у студента есть возможность увидеть деятельность разных образовательных организаций, расположенных в разных регионах страны, увидеть, как одна и та же тема учебного предмета преподается, например, в Москве, Калининграде, Тамбове и т.д. Если обучающийся по каким-то причинам не смог присутствовать на занятиях в вузе (например, по болезни), то он может также присоединиться к наблюдению из дома и участвовать в обсуждении увиденного наравне со своими однокурсниками, которые осуществляют наблюдение в вузе. Доступ к онлайн-просмотру возможен только для зарегистрированных пользователей.

К онлайн-просмотру в обязательном порядке подключаются учитель (в том случае, если практикант ведет урок самостоятельно без присутствия учителя), методисты – кураторы практики от вуза, студенты, проходящие практику в данном образовательном учреждении по данному предмету. К

онлайн-просмотру могут подключаться также директор школы, завуч, курирующий соответствующий предметный блок, заведующие кафедрами (в школе и вузе), члены методических комиссий, научные руководители, родители, ведущие курсов повышения квалификации педагогов. Для наблюдателей обеспечивается техническая возможность переключения между камерами при просмотре. По окончании онлайн-трансляции участникам предлагается анкета для оценки качества проведенного урока и комментариев с замечаниями и предложениями.

По каждому записанному уроку организуется его очное обсуждение, анализ открытой методической комиссией или педагогическим консилиумом. Рефлексию осуществляют три группы: кураторы практики от вуза, учителя (наставники); студенты, проходившие практику в данном образовательном учреждении; по согласованию – родители, дети, другие заинтересованные лица. Таким образом, организуется экспертный вертикальный (учителя школы, педагоги-методисты вуза) и коллегиальный горизонтальный (студенты-однокурсники, старшекурсники, молодые учителя, родители, дети) анализ, «работа над ошибками», проектирование будущих уроков. Модератором рефлексии выступает куратор-методист от вуза.

Преимущество педагогического студенческого опыта обеспечивается тем, что студенты младших курсов приглашаются на онлайн-трансляции и принимают участие в обсуждении в качестве слушателей. Практически все варианты гибридно-интегративных форм, использованных нами в эксперименте, заканчивались рефлексивным анализом.

На этапе анализа профессиональной деятельности и выявления дефицитов содержания в профессиональной подготовке будущих педагогов проводился анализ, обсуждение и разбор отснятых уроков, фрагментов, составных частей, видов профессиональной деятельности педагога. Кроме того, особое внимание в ходе обсуждения уделялось определению индивидуального стиля деятельности молодого педагога, выявлению у студентов профессиональных знаний и умений, которыми они владеют на

достаточно высоком уровне, и тех, которыми владеют на недостаточном уровне. Проведенный анализ был направлен на совершенствование рефлексивных умений студентов-практикантов, умений оценивать деятельность других обучающихся, выявлять как положительные, так и отрицательные стороны – с целью саморазвития и совершенствования своих профессиональных умений.

Необходимо отметить, что рефлексия, вынесенная в отдельный этап, является обязательной и важной составной частью рефлексивно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей. В процессе такого анализа у обучающихся совершенствуются базовые профессиональные педагогические умения, формируется практический опыт педагогической деятельности, развивается способность ориентироваться в содержании деятельности педагога на основе наблюдения, обсуждения, оценивания отдельных форм организации образовательного процесса в школе. Все это способствует развитию у студентов собственной педагогической культуры и педагогического мастерства.

Анализ профессиональной деятельности студентов-практикантов направлен на выявление дефицитов содержания в их профессиональной подготовке. Выявленные профессиональные дефициты являются основой для корректировки и уточнения индивидуальной образовательной траектории каждого студента, составления индивидуального плана обучения, в целях восполнения выявленных профессиональных дефицитов, развития и совершенствования отдельных профессиональных умений, приобретения недостающего опыта в области педагогической деятельности, в том числе путем освоения определенных элективных курсов, реализуемых в вузе.

На заключительном этапе практики осуществляется подведение итогов практической деятельности магистрантов, проводится анализ документации, итоговая конференция по практике. На итоговой конференции обучающиеся отчитываются в форме представления электронных портфолио; методисты, учителя и руководитель практики дают общую оценку проделанной в ходе

практики работе; объявляются дифференцированные оценки за практику, констатируются достижения и проблемы практики. При необходимости участники практики могут внести предложения по ее улучшению. Элементами электронного портфолио являются пробный и зачетный видеоуроки обучающихся.

После окончания практики все обучающиеся в системе MOODLE магистранты проходят итоговый опрос, позволяющий руководителю практики выявить трудности, с которыми столкнулись обучающиеся в период прохождения практики, с целью дальнейшего корректирования механизмов ее организации и проведения (рис. 14).

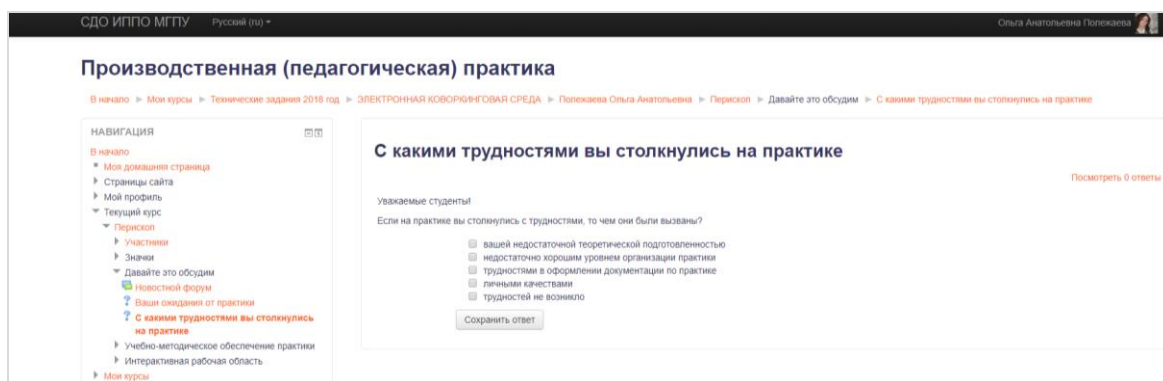


Рисунок 14. Итоговый опрос обучающихся после прохождения практики

Таким образом, технологии «образовательного перископа» и видеопрактики предоставляют возможность с помощью высокочувствительных видеокамер фиксировать различные этапы практики (планирование, организация и проведение уроков и внеклассных мероприятий, анализ проведенных занятий, работа с детьми на переменах и др.) без привлечения дополнительного технического и педагогического персонала. Полученный в ходе практики видеоконтент может декомпозироваться на составные элементы (этапы урока, методы и приемы обучения и т.д.) и использоваться для коллективного обсуждения с

методистами и учителями, в рамках практики или на занятиях по методикам обучения в вузе.

Данная форма работы позволяет выделить идеальные типы деятельности учителя, которые обучающиеся и другие заинтересованные лица (методисты, учителя) могут использовать в своей последующей работе. Предложенная технология работы позволяет разрешить ряд противоречий, обозначенных выше: индивидуализировать процесс овладения профессиональной деятельностью учителя в рамках педагогической практики; повысить мотивацию обучающихся к дальнейшему трудоустройству в школу за счет овладения более широким кругом профессиональных умений и навыков, а также нацелить их на инновационную педагогическую деятельность в образовательных организациях.

Использование видеоматериалов в практической подготовке студентов относится к числу наиболее актуальных и перспективных тенденций. Применение видеозаписей в обучении основывается преимущественно на наглядном восприятии материала. Предполагается как индуктивный, так и дедуктивный пути овладения умениями, различная степень самостоятельности обучающихся, допускаются различные способы управления процессом. Видео контент может являться наглядным материалом для приобретения студентами новых профессиональных знаний, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, контроля. Таким образом, использование видеоконтента в обучении можно рассматривать как комплексную дидактическую технологию.

В качестве объекта для видеосъемки используются фрагменты или виды профессиональной деятельности учителя. В ходе практики с видеоконтентом таковыми являлись: проектирование, проведение и анализ урока студента-практиканта. Видеофиксация деятельности учителя по проектированию урока предполагает запись совместного обсуждения практикантом, методистом и учителем-наставником плана будущего урока,

составленного студентом. Далее осуществляется видеозапись самого урока, проводимого студентом-практикантом с обучающимися школы. После этого видеозапись урока просматривается совместно с методистом и учителем, проводится видеофиксация самоанализа, психолого-педагогического и методического анализа деятельности молодого учителя, выявляются недостающие профессиональные знания, даются рекомендации по исправлению ошибок.

Методика использования отснятых видеозаписей включает в себя три этапа:

- преддемонстрационный: преподаватель вместе со студентами осуществляет актуализацию знаний, полученных в ходе изучения теоретического материала;

- демонстрационный: перед просмотром видеофрагмента ставится определенная задача, например, на выявление достоинств/недостатков преподнесения материала;

- последемонстрационный: осуществляется контроль понимания просмотренных материалов с помощью вопросов преподавателя или тестовой методики, заполнения информационной таблицы и пр.

Возможности применения технологий «образовательного перископа» и видеопрактики также обеспечивают повышение эффективности проведения летней педагогической практики. Летняя педагогическая практика занимает важное место в структуре подготовки будущего педагога, позволяет студентам в практической профессиональной деятельности применить педагогические умения в работе с временным детским коллективом.

Опыт внедрения и апробации гибридно-интегративных форм организации образовательного процесса, в целом, позволил решить задачи опытно-экспериментальной работы. Сами формы организации обучения соответствуют предусмотренными нормативными документами нормам. Экспериментальное обучение приучало студентов к дисциплине, самоменеджменту, повышало мотивацию к деятельности, соответственно,

продуктивность и качество обучения, снижало подверженность студентов прокрастинации. Для обучающихся главными преимуществами применения современных информационных технологий являются возможности осуществлять рефлексию собственной деятельности и анализ деятельности своих коллег-магистрантов.

Отметим, что рассмотренные выше образовательные технологии проведения практик создают условия для самодвижения и ситуаций профессионального успеха обучающихся; положительного эмоционального настроения и сотрудничества в обучении; ориентации на практический смысл и ценностно-смысловые ориентиры деятельности (познание, социально-значимая деятельность, ответственность как ценность); повышение само- и взаимооценки личности, и, в целом, способствуют профессиональному становлению магистрантов в интегрированной учебной деятельности.

В качестве следующего элемента системы развития профессионализма у будущих педагогов, обучающихся в магистратуре по направлениям подготовки Образование и педагогические науки, выступают методы обучения. Проблема применения традиционных и разработки новых методов обучения в высшей школе остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом планах. В зависимости от ее решения находится весь образовательный процесс, деятельность преподавателей и студентов, а следовательно, и результат работы высшей школы в целом.

Анализ теоретических источников позволил сделать вывод о том, что традиционные классификации методов обучения в высшей школе могут быть осуществлены:

- по источнику знаний (словесные, наглядные и практические);
- по этапу обучения (подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки);
- по способу руководства образовательной деятельностью (объяснения педагога, самостоятельная работа);

- по логике обучения (индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические);
- по дидактическим целям (организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки);
- по характеру деятельности обучаемых (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский);
- по особенностям контакта преподавателей с обучающимися (непосредственного контакта и дистанционные).

Рассмотрим классификацию методов обучения, наиболее адекватно решающих задачи развития профессионализма у магистрантов. К числу таких классификаций может быть отнесен вариант, разработанный в дидактике общеобразовательной средней школы И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Несмотря на то, что эта классификация создавалась не для решения вопросов профессионального образования, она вполне соответствует всем необходимым условиям. Согласно данному подходу к классификации, все методы обучения делятся на две большие группы: репродуктивные и продуктивные. Между этими группами располагается условно выделенный в отдельную подгруппу «метод проблемного изложения». Рассмотрим возможности каждого из выделенных методов, применительно к задаче развития профессионализма у будущих педагогов, обучающихся в магистратуре по укрупненной группе специальностей Образование и педагогические науки.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. На любом уровне образования, от детского сада до докторантуры, обучающиеся получают значительную часть знаний в результате объяснений, иллюстрируемых различным образом. Для этого в профессиональном образовании обычно используется такая форма организации занятий, как лекция, либо индивидуальная беседа. Также этот метод работает при освоении студентом учебной, учебно-методической литературы, информации, содержащейся на

различных электронных носителях. Воспринимая, анализируя, оценивая и осмысливая факты, оценки, выводы, будущие профессионалы остаются в рамках репродуктивного подхода. В высшей школе, несмотря на это, данный метод находит самое широкое применение.

2. Репродуктивный метод. Данный метод построен на воспроизведении усвоенного и попытке перевести часть вербализированных, теоретических (декларативных) знаний в знания процедурные, таким образом приблизив их к необходимым практикующему педагогу компетенциям. Здесь, в первую очередь, идет речь о практическом применении изученного на основе образца или правила. Деятельность магистрантов, в этом случае, носит алгоритмический характер, выполняется по заданным правилам и предписанным инструкциям, в сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Актуализация метода проблемного изложения обусловлена интересом педагогов, работающих на разных уровнях образования, к смещению доминирующей мотивации обучающегося в сторону личностно значимых мотивов учения. Используя данный метод педагог, вводя в оборот самые разные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит перед магистрантами проблему, формулирует познавательную задачу, и только потом раскрывает систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы. Способ решения, в данном случае, обычно находят сами магистранты, становясь авторами решения проблемы и одновременно участниками творческой командной работы. Использование этого метода требует от преподавателей большой высокопрофессиональной, предварительной работы, что, условно говоря, «окупается» высокой эффективностью, в плане развития профессионализма.

4. Частично-поисковый, или эвристический метод. В условиях профессионального образования, данный метод заключается в организации активного поиска магистрантами решения поставленных перед ними в обучении задач. Данный метод способен в равной мере активизировать как продуктивное конвергентное, так и продуктивное дивергентное мышление

магистранта. При этом не исключается возможность преподавателя поэтапно направлять и контролировать деятельность обучающихся. Естественно, что и сами магистранты, в условиях применения данного метода обучения, имеют возможность и способность к самоконтролю и самооценке. Такой метод может быть реализован, например, в рамках семинаров и коллоквиумов, построенных на основе методики эвристической беседы.

5. Исследовательский метод. Особое место в подготовке профессионалов высшей квалификации, к числу которых без сомнения, относятся выпускники магистратуры, занимает их подготовка в самостоятельным исследованиям в области образования. Это обстоятельство делает данный метод обучения одним из самых актуальных и востребованных в современном профессиональном образовании. Получив определенный «профессиональный заряд» в результате анализа лекционного материала, развив актуальные способы постановки проблем и задач, обучаемые самостоятельно проводят теоретические исследования, сопоставляя различные концепции и подходы, разрабатывают программы наблюдений и экспериментов и реализуют их. Наиболее полно у магистрантов, при использовании данного метода, проявляются инициатива, самостоятельность, творческий поиск. Профессиональные компетенции, полученные в результате собственной исследовательской работы, являются более осознанными и прочными.

Важной особенностью системно-модульно организованного образовательного процесса в магистратуре является то, что он интегрирует учебный и производственный процессы. Вся деятельность в рамках образования будущих педагогов в магистратуре происходит в условиях ориентации будущих профессионалов на определенное овладение профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Причем, в нашем варианте реализации образовательного процесса, часть учебных занятий с будущими профессионалами реализуется в режиме рефлексивно-

деятельностного подхода и проводится на будущем рабочем месте магистранта.

Формы организации и методы образовательной деятельности магистрантов, обучающихся по укрупненной группе специальностей Образование и педагогические науки логически неразрывно связаны с содержанием образования. В нашем исследовании, наряду с традиционными: лекциями, семинарами, лабораторно-практическими занятиями использовались технологии дистанционного обучения.

Не менее важное место, чем все предыдущие элементы педагогической системы, в современной высшей школе занимают методы и методики педагогической диагностики и квалиметрии. Каждая современная образовательная магистерская программа имеет собственные фонды оценочных средств. В деятельности современной высшей школы можно выделить следующие основные принципы организации мониторинга и контроля.

Принцип направленности контроля. Направленность контроля эффективности образовательной программы магистратуры обуславливается целевой подготовкой будущих профессионалов.

Принцип информированности магистрантов о содержании, формах, методах и средствах контроля. Обучающиеся должны быть проинформированы о содержании предстоящих вариантов контроля (что будет контролироваться, какими средствами, в какие сроки).

Принцип воспитывающего характера оценочных средств. Оценочные средства должны иметь воспитывающий характер. Данный принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение будущих профессионалов к образовательной деятельности, стимулирует рост познавательных потребностей, склонностей и интересов.

Принцип систематичности контроля. Контроль, имеющий систематический характер, упорядочивает процесс обучения, стимулирует

позитивную мотивацию достижений, что положительно сказывается на становлении и развитии профессионализма будущих педагогов..

Принцип всесторонности контроля. Круг контролируемых вопросов должен быть настолько широк, чтобы он охватывал все изученные темы.

При разработке магистерских программ в области контроля могут быть выделены следующие функции:

- 1) диагностирующая (обратная связь и учет результатов);
- 2) обучающая, управляющая (формирование навыков и умений, корректировка);
- 3) развивающая (развитие памяти, внимания, логического мышления, мотивации, интереса, творчества);
- 4) воспитывающая (дисциплинирующая, воспитывающая трудолюбие и т.п.).

Следует различать также основные виды контроля: предварительный (необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности магистрантов, а также перед изучением отдельных тем дисциплины); текущий (предназначен для управления усвоением знаний и формированием профессиональных компетенций); итоговый (например, модульный экзамен, предназначенный для подведения итогов и определения качества сформированности профессиональных компетенций); заключительный (госэкзамены, защита магистерской диссертации).

Важную функцию в процессе контроля качества подготовки профессионала в период обучения в магистратуре выполняют оценка и отметка. Получены они могут быть разными средствами. Наиболее распространенное средство педагогического измерения – педагогическое тестирование. Пути повышения объективности контроля: формирование коллегиальной оценки комиссией, использование стандартных тестовых программ. Аспекты критерия объективности: эстетический, ценностный, психологический.

Выводы.

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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: базовые, вариативные и специальные, позволяющие эффективно решать задачи индивидуализации и дифференциации обучения.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

4.3 Динамика уровня профессионализма будущих педагогов, достигнутая в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре

На контрольном этапе педагогического эксперимента было проведено итоговое обследование всех участников исследования. Использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Согласно общему экспериментальному плану, измерялись выделенные параметры на материале контрольной и экспериментальной выборок во всех трех временных сериях.

Когнитивный критерий развития профессионализма педагога. Интеллектуальный показатель.

Динамика измерений по тесту Дж. Равена представлена в таблице 28.

Таблица 28 - Динамика изменения уровня развития профессионализма будущих педагогов по интеллектуальному показателю когнитивного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»)

Индикатор показателя группы	Уровень невербального интеллекта					
	IQ ≥ 120		IQ [100-119]		IQ ≤ 99	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
<i>Rav</i> _{э1.1}	5	7,46	19	28,36	43	64,18
<i>Rav</i> _{э1.2}	5	7,46	20	29,85	42	62,69
<i>Rav</i> _{к1.1}	5	3,13	60	37,49	95	59,38
<i>Rav</i> _{к1.2}	5	3,13	68	42,50	87	54,38
<i>Rav</i> _{э2.1}	9	4,71	60	31,41	122	63,88
<i>Rav</i> _{э2.2}	10	5,24	64	33,51	117	61,25
<i>Rav</i> _{к2.1}	8	3,81	78	37,14	124	59,05
<i>Rav</i> _{к2.2}	9	4,29	86	40,95	115	54,76
<i>Rav</i> _{э3.1}	9	2,90	112	36,13	189	60,97
<i>Rav</i> _{э3.2}	11	3,55	115	37,10	184	59,35
<i>Rav</i> _{к3.1}	10	4,85	74	35,92	122	59,23
<i>Rav</i> _{к3.2}	10	4,85	80	38,83	116	56,32

Используемые обозначения: $Rav_{э,к,i,j}$ – показатель развития невербального интеллекта 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.

Результаты обследования испытуемых из экспериментальных и контрольных групп по тесту Дж. Равена «Прогрессивные матрицы» свидетельствуют о том, что значимых изменений за период экспериментальной работы не произошло. Эти данные согласуются с результатами других исследователей, проведенных в разное время в разных странах с участием взрослых обучаемых. Некоторый прогресс, проявившийся в экспериментальных и контрольных группах, незначителен и связан, скорее, с некоторой «натренированностью» (эффект «научения» при тестировании) в выполнении тестовых заданий, а не с прогрессом в развитии интеллекта обучаемых.

Таким образом, обследование испытуемых по тесту Дж. Равена показало, что результаты практически не изменились, как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Разница проявилась лишь при последующих обследованиях испытуемых и выражена была в том, что у магистрантов, входивших в состав экспериментальных групп, показавших высокие результаты по тестам интеллекта, в большей степени увеличился уровень развития профессиональных действий и овладения профессиональными функциями.

Когнитивный критерий развития профессионализма педагога. Креативный показатель. Данные по оценке креативности, определяемые по тесту-опроснику Джонсона представлены в таблице 29.

Таблица 29 - Динамика изменения уровня развития профессионализма будущих педагогов по креативному показателю когнитивного критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по тесту Джонсона)

Индикатор показателя группы	Уровень креативности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$sDj_{э1.1}$	2	2,99	42	62,69	23	34,32
$sDj_{э1.2}$	16	23,88	41	61,19	10	14,93
$sDj_{к1.1}$	4	2,50	99	61,88	57	35,62
$sDj_{к1.2}$	13	8,13	97	60,63	50	31,24
$sDj_{э2.1}$	5	2,62	119	62,30	67	35,08
$sDj_{э2.2}$	50	26,18	114	59,69	27	14,13
$sDj_{к2.1}$	4	1,90	131	62,38	75	35,72
$sDj_{к2.2}$	19	9,05	136	64,76	55	26,19
$sDj_{э3.1}$	5	1,61	187	60,32	118	38,07
$sDj_{э3.2}$	88	28,39	169	54,52	53	17,09
$sDj_{к3.1}$	4	1,94	127	61,65	75	36,41
$sDj_{к3.2}$	13	6,31	138	66,99	55	26,70

Используемые обозначения: $sDj_{э, к, i, j}$ – показатель развития креативности («сырые» баллы) 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.

Как видим, в экспериментальных группах креативный показатель когнитивного критерия за период проведения эксперимента существенно повысился. Особенно это касается таких шкал, как: «оригинальность», «гибкость» и, в меньшей степени, «разработанность».

Однако мы не склонны объяснять данный прогресс применением новых педагогических технологий, разработанных на основе предложенной нами концептуальной модели содержания образования в условиях системно-модульной организации целостного образовательного процесса в педагогической магистратуре. Данный эффект возник, вероятно, в результате привлечения к образовательной деятельности в экспериментальных группах большого числа креативных преподавателей. Будучи авторами оригинальных разработок, они действовали креативно, при этом (вольно или невольно) транслируя собственные поведенческие модели магистрантам, что и способствовало их прогрессу в данном направлении.

В контрольных группах прогресс магистрантов, в плане креативный показатель когнитивного критерия профессионализма, также наблюдается, при этом степень его выраженности значительно ниже, чем в экспериментальных группах. Прирост не превышает уровней статистической погрешности, что позволяет оценить это как эффект, являющийся естественным следствием профессионального обучения в магистратуре.

На основании этих данных был рассчитан интегрированный показатель значения когнитивного критерия (K) по всем группам (табл. 30), а также соотношение его уровней у испытуемых по средним его значениям (по всем временным сериям) в экспериментальных и контрольных группах на контрольном этапе эксперимента (рис. 15).

Таблица 30 - 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

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.

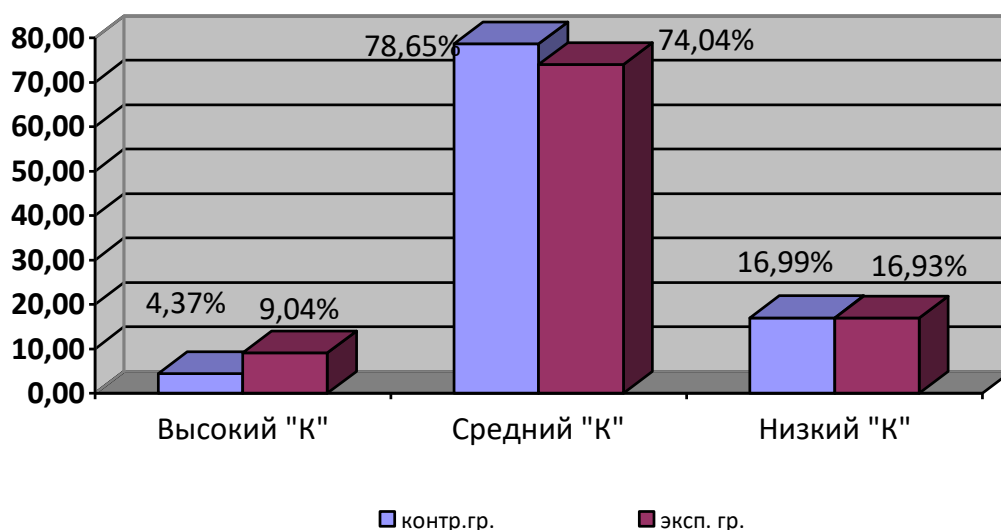


Рисунок 15. Соотношение уровней когнитивного критерия развития профессионализма будущих педагогов (*К*) (интегрированный показатель) у испытуемых по средним его значениям (по всем временным сериям) в контрольных и экспериментальных группах (%) на контрольном этапе эксперимента

На рис. 15 наглядно представлено, что 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. Изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью *t*-критерия Стьюдента (Приложение А).

Личностный критерий развития профессионализма педагога. Психосоциальный показатель.

Результаты обследования испытуемых из экспериментальных и контрольных групп на контрольном этапе педагогического эксперимента на уровень социальной компетентности по тесту А.И. Савенкова представлены в таблице 31.

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

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.

В диагностическом комплексе личностный критерий оценивался нами исключительно на основании показателя *SC*. Данные, представленные в таблице 31, показывают, что сдвиги в положительную сторону по результатам эксперимента по данному критерию более выражены, чем по когнитивному критерию, и составляют примерно 20-23% (t-критерий Стьюдента подтвердил значимость различий на уровне значимости $p \leq 0,001$ (Приложение А)).

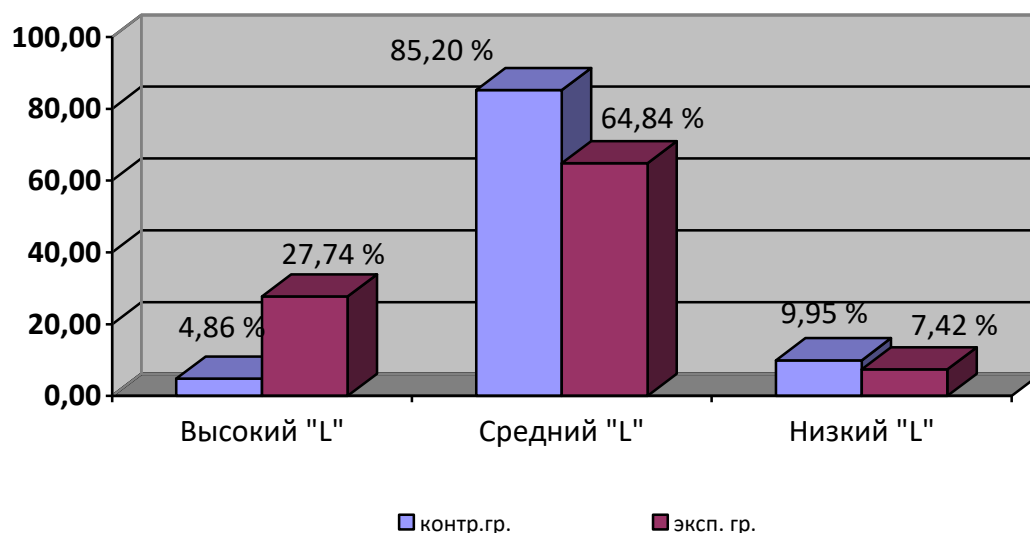


Рисунок 16. Соотношение уровней личностного критерия развития профессионализма будущих педагогов (*L*) у испытуемых по средним его значениям (по всем временным сериям) в контрольных и экспериментальных группах (%) на контрольном этапе эксперимента

Данные, представленные на рисунке 16, свидетельствует, что за время эксперимента произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений личностного критерия развития профессионализма.

Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень мотивированности профессиональной деятельности магистрантов.

Показатели профессионализма из группы инструментального критерия также претерпели существенные изменения. Изменение уровня мотивированности профессиональной деятельности (*M*) отражено в таблице 33.

Таблица 33 - Динамика уровня развития профессионализма будущих педагогов по показателю мотивированности профессиональной деятельности инструментального критерия (результаты обследования испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента на основе структурированного интервью).

Индикатор показателя группы	Уровень мотивированности профессиональной деятельности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$M_{э1.1}$	0	0,00	21	31,34	46	68,66
$M_{э1.2}$	9	13,43	58	86,57	0	0,00
$M_{к1.1}$	0	0,00	62	38,75	98	61,25
$M_{к1.2}$	0	0,00	114	71,25	46	28,75
$M_{э2.1}$	1	0,52	48	25,13	142	74,35
$M_{э2.2}$	22	11,52	169	88,48	0	0,00
$M_{к2.1}$	0	0,00	91	43,33	119	56,67
$M_{к2.2}$	0	0,00	161	76,67	49	23,33
$M_{э3.1}$	0	0,00	101	32,58	209	67,42
$M_{э3.2}$	39	12,58	270	87,10	1	0,32
$M_{к3.1}$	0	0,00	95	46,12	111	53,88
$M_{к3.2}$	0	0,00	166	80,58	40	19,42

Используемые обозначения: $M_{э, к, i, j}$ – показатель мотивированности 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.

Данные, полученные в ходе качественного анализа мотивации студентов к педагогической практике (практической работе с обучающимися), приведены в таблице 34.

Таблица 34 - Динамика мотивированности студентов к педагогической практике (практической работе с обучающимися) в ходе эксперимента

№	Мотивы профессиональной деятельности	Количество испытуемых, назвавших данный мотив (%)			Количество испытуемых, назвавших данный мотив как основной (%)		
		Констр. этап	Контр. этап		Констр. этап	Контр. этап	
			Все гр.	Кон тр. гр.		Экс п. гр.	Все гр.
1	«Подготовка к педагогической (психолого-педагогической) деятельности» (M_1)	58	60	69	32	35	41
2	«Желание	75	60	45	21	18	14

	получить аттестацию по учебной дисциплине (практике)» (M ₂)						
3	«Освоение нового жизненного и профессионального опыта в педагогическом взаимодействии с обучающимися» (M ₃)	51	55	79	10	14	21
4	«Получение навыков, которые могут быть востребованы в дальнейшей работе в школе» (M ₄)	44	48	71	8	14	32
5	«Приобретение опыта, который необходим в проведении магистерского диссертационного исследования» (M ₅)	22	30	48	6	10	15
6	«Возможность заниматься интересной деятельностью» (M ₆)	6	2	27	5	0	13
7	«Возможность получить официальные сертификационные свидетельства» (M ₇)	5	10	2	6	12	3
8	Демотиваторы (M ₈)	25	15	5	12	10	2

Анализ полученных результатов показал, что за время эксперимента произошли положительные сдвиги в мотивации студентов. Причем более существенные сдвиги произошли в экспериментальных группах, при этом достаточно большой процент испытуемых контрольных групп сохраняет негативную мотивацию (в экспериментальных группах такие студенты

практически не встречаются). Удельный вес внешних по отношению к педагогической деятельности мотивов снизился: в частности, частота указания мотива (M_2) «Желание получить аттестацию по учебной дисциплине (практике)» снизилась на 15% в контрольных группах и на 30% – в экспериментальных. Причем, при углубленном анализе выявилось, что в экспериментальных группах фактически исчез смысловой контекст избегания («чтобы быстрее отделаться»). Данные говорят о важности этого мотива для многих студентов, особенно контрольной группы.

Рост показателей по мотиву M_5 «Приобретение опыта, который необходим в проведении магистерского диссертационного исследования» может быть также интерпретирован как свидетельство формирования нового типа профессиональной идентичности, а именно – не просто педагога, а педагога-исследователя. Место этого мотива в иерархии мотивов большинства студентов изменилось – он перестал быть одним из последних. Кроме того, возрастание его популярности связано с опытом реализации собственного магистерского исследования. Становится эффективной и двойная мотивация: с одной стороны – стремление лучше реализовать собственное исследование, с другой – желание помочь курируемому обучающемуся школы.

Мотивы M_1 «Подготовка к педагогической (психолого-педагогической) деятельности» и M_3 «Освоение нового жизненного и профессионального опыта в педагогическом взаимодействии с обучающимися» образуют ядро профессионально-педагогической мотивации. Увеличение относительной доли этих мотивов гораздо более выражено у магистрантов из экспериментальных групп. К указанным мотивам примыкает мотив M_4 «Получение навыков, которые могут быть востребованы в дальнейшей работе в школе» – в его динамике видны те же тенденции.

Удельный вес мотивов-демотиваторов существенно снизился, для экспериментальной группы – почти в два раза. Причем демотиватор, который был отмечен во время констатирующего этапа эксперимента как наиболее

частый («Дефицит профессионально-педагогических компетенций того или иного рода»), фактически исчез (его доля составила менее 1%).

Таким образом, в результате опытно-экспериментальной работы у магистрантов экспериментальных групп существенно увеличилась доля социально-позитивных мотивов, внутренних по отношению к учебной и квази-учебной деятельности. Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса. Динамику эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников отражает таблица 35.

Таблица 35 - Динамика уровня развития профессионализма будущих педагогов по показателю сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса инструментального критерия (результаты экспертной диагностики эволюции деятельности обучающихся (*Ed*) в процессе руководства познавательной деятельностью школьников)

Индикатор показателя группы	Уровень эволюции деятельности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
<i>Ed</i> _{э1.1}	0	0,00	4	5,97	63	94,03
<i>Ed</i> _{э1.2}	26	38,81	41	61,19	0	0,00
<i>Ed</i> _{к1.1}	0	0,00	3	1,88	157	98,12
<i>Ed</i> _{к1.2}	0	0,00	64	40,00	96	60,00
<i>Ed</i> _{э2.1}	0	0,00	10	5,24	181	94,76
<i>Ed</i> _{э2.2}	64	33,51	127	66,49	0	0,00
<i>Ed</i> _{к2.1}	0	0,00	14	6,67	196	93,33
<i>Ed</i> _{к2.2}	0	0,00	103	49,05	107	50,95
<i>Ed</i> _{э3.1}	0	0,00	20	6,45	290	93,55
<i>Ed</i> _{э3.2}	133	42,90	177	57,10	0	0,00
<i>Ed</i> _{к3.1}	0	0,00	15	7,28	191	92,72
<i>Ed</i> _{к3.2}	0	0,00	99	48,06	107	51,94

Используемые обозначения: *Ed*_{э, к, i, j} – показатель эволюции деятельности 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.

Как видно из таблицы 35, значение показателя значительно выросло как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Однако в экспериментальных группах рост составил 23-30 пунктов шкалы. Такой значительный рост был обусловлен целенаправленной работой, которую проводили со студентами в течение всего времени обучения.

Детализированный содержательный анализ вышеобозначенных количественных данных представлен в таблице 36 (сначала указаны процентные данные, полученные в результате самооценки студентов, затем в скобках приводятся первичные экспертные оценки).

Таблица 36 - Особенности эволюции деятельности обучающихся в процессе руководства познавательной деятельностью школьников – респондентов экспериментальной выборки на контрольном этапе эксперимента

Этап: Установление контакта и общее знакомство с обучающимися	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - установление эмоционального контакта с детьми – 83% (44%); - получение сведений об интересах и увлечениях детей – 91% (68%); - объяснение целей и задач предстоящей совместной работы – 77% (50%); - использование игровых форм – 96% (94%); - поддержание дисциплины – 69% (45%) 	<ul style="list-style-type: none"> - необходимость работать с несколькими школьниками – 3% (12%); - отсутствие эмоционального контакта с детьми, неспособность вызвать у детей «чувство заинтересованности» – 14% (10%)
Этап: Пробная организация познавательной деятельности (образовательное событие или его компонент)	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - поэтапное наглядное проведение мини-исследования – 100% (90%); - закрепление представлений о методах исследования – 100% 	<ul style="list-style-type: none"> - поддержание дисциплины – 19% (24%); - организация активного участия детей в мини-исследовании – 41%

<p>(92%);</p> <ul style="list-style-type: none"> - проведение эксперимента – 71% (57%); - повышение заинтересованности у детей – 94% (94%); - создание положительного эмоционального настроения – 94% (94%); - организация активного участия детей в мини-исследовании – 59% (49%) 	<p>(51%);</p> <ul style="list-style-type: none"> - обработка материала для доступного изложения детям – 29% (48%)
Этап: Определение темы	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - выявление разносторонних интересов у ребенка, создание «банка» тем для исследования – 46% (46%); - выявление наиболее интересной для ребенка темы – 38% (40%); - увлечь ребенка своей темой – 25% (25%) 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор темы из множества предложенных ребенком – 40% (40%); - конкретизация темы – 21% (32%); - отсутствие ярко выраженных интересов у ребенка – 48% (48%); - непостоянство интересов детей, неспособность долго удерживать интерес к одной теме – 24% (24%)
Этап: Формулировка предполагаемого способа решения	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - формулировка гипотезы – 81% (70%); - организация тренинга по умению выдвигать гипотезы – 67% (65%) 	<ul style="list-style-type: none"> - формулировка гипотезы – 19% (30%)
Этап: Решение познавательной задачи с помощью различных методов	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
<ul style="list-style-type: none"> - использование разнообразных методов (наблюдение, эксперимент, сбор информации с помощью книг, Интернета) – 75% (65%); - закрепление у детей представления о методах исследования – 100% (92%); - обучение ребенка методу поиска информации – 83% (78%) 	<ul style="list-style-type: none"> - наглядная демонстрация явлений, подбор экспериментов – 25% (35%); - использование методов эксперимента, опыта в исследованиях гуманитарного характера – 51% (52%); - организация самостоятельного поиска информации детьми – 15% (21%); - нахождение информации на бумажных носителях,

	(преимущественное использование Интернета) – 30% (30%); - использование метода «обращение к специалисту» – 17% (84%)
Этап: Обработка и оформление результатов решения проблемы	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
- оформление альбома, плаката – 76% (67%); - анализ информации – 78% (75%); - систематизация информации – 78% (75%); - создание презентации – 24% (24%)	- отбор необходимой информации и ее систематизация – 22% (25%); - письменное оформление исследования, создание плаката – 20% (33%); - недостаточное количество времени – 19% (10%); - наглядное представление результатов исследования – 19% (22%)
Этап: Подготовка к презентации результатов познавательной деятельности	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
- подготовка текста выступления по плану или с опорой на плакат – 81% (75%); - конструктивное взаимодействие с ребенком – 92% (92%); - организация пробной защиты – 16% (16%)	- недостаточное количество времени – 19% (10%); - трудности с организацией внимания, поддержанием дисциплины – 11% (19%)
Этап: Презентация результатов познавательной деятельности	
Что удалось хорошо	Что вызвало затруднения
- подготовка к свободному владению материалом – 50% (32%); - создание нужного эмоционального настроения на выступление (собранность, спокойствие, преодоление стеснения) – 63% (63%); - соблюдение регламента – 90% (87%); - продуманное поощрение для ребенка – 46% (46%); - использование наглядности –	- подготовка школьника к соблюдению структуры выступления, плана во время рассказа – 25% (19%); - подготовка школьника к свободному владению материалом – 24% (44%); - подготовка школьника к ответам на вопросы слушателей – 24% (44%); - помощь ребенку в преодолении стеснения, волнения – 37% (37%)

33% (33%); - дети получили новые знания – 100% (100%)	
---	--

Анализируя полученные данные, можно отметить следующие особенности деятельности студентов.

1. Существенно снизилась «дистанция» между оценками экспертов и самооценкой студентов. Таким образом, уровень рефлексии студентов существенно повысился.

2. Уменьшилось количество затруднений, которые испытывали студенты. Уменьшение по отдельным параметрам составило (приведены сравнительные данные динамики уменьшения – первое значение – экспериментальные группы, второе – контрольные):

- организация активного участия детей в мини-исследовании – 12% (6%);
- подготовка детей к ответам на вопросы слушателей (во время защиты исследовательской работы) – 18% (7%);
- формулировка предположения о способе решения познавательной проблемы (продуцирование гипотез) – 9% (5%);
- подготовка школьника к свободному владению материалом – 8% (3%);
- помощь ребенку в преодолении стеснения, волнения – 20% (12%);
- формулировка проблемы – 22% (10%);
- организация самостоятельного поиска информации детьми – 11% (5%);
- подготовка ребенка к соблюдению структуры выступления – 11% (6%);
- выбор темы из множества предложенных ребенком – 22% (14%);
- конкретизация темы – 11% (6%);
- отбор необходимой информации и ее систематизация – 11% (5%);

- нахождение информации на бумажных носителях (преимущественное использование Интернета) – 14% (10%);
- наглядная демонстрация явлений, подбор и разработка экспериментов – 11% (2%);
- использование методов эксперимента, опыта в исследованиях гуманитарного характера – 31% (13%).

Таким образом, мы наблюдали существенное улучшение (гораздо более выраженное в экспериментальных группах) эволюции деятельности студентов в процессе руководства познавательной деятельностью младших школьников.

Результаты итоговой диагностики испытуемых по методике оценки способностей к проектированию А.И. Савенкова представлены в таблице 37.

Таблица 37 - Динамика уровня развития профессионализма будущих педагогов по интегрированному показателю общей способности к проектированию инструментального критерия на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Индикатор показателя группы	Уровень сформированности общей способности к проектированию ($Pr_{общ}$)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_{общ\ э1.1}$	0	0,00	42	62,69	25	37,31
$Pr_{общ\ э1.2}$	64	95,52	3	4,48	0	0,00
$Pr_{общ\ к1.1}$	0	0,00	86	53,75	74	46,25
$Pr_{общ\ к1.2}$	28	17,50	87	54,38	45	28,12
$Pr_{общ\ э2.1}$	1	0,52	98	51,31	92	48,17
$Pr_{общ\ э2.2}$	182	95,29	9	4,71	0	0,00
$Pr_{общ\ к2.1}$	1	0,48	128	60,95	81	38,57
$Pr_{общ\ к2.2}$	46	21,90	113	53,81	51	24,29
$Pr_{общ\ э3.1}$	0	0,00	190	61,29	120	38,71
$Pr_{общ\ э3.2}$	303	97,74	6	1,94	1	0,32
$Pr_{общ\ к3.1}$	3	1,46	126	61,17	77	37,37
$Pr_{общ\ к3.2}$	51	24,76	105	50,97	50	24,27

Используемые обозначения: $Pr_{общ\ э, к, i, j}$ – интегрированный показатель общей способности к проектированию, 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.

Данные, представленные в таблице 37, свидетельствуют о том, что в контрольных группах способность к проектированию выросла незначительно. В экспериментальных группах – гораздо более существенно. Кроме того, обращает на себя внимание, что в экспериментальных группах рост произошел, в первую очередь, за счет снижения показателей группы с наиболее низкими значениями.

Динамика общих значений показателя уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса $Pr_{n_{проц}}$ представлена в таблице 38.

Таблица 38 - Динамика уровня развития профессионализма будущих педагогов по показателю сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса ($Pr_{n_{проц}}$) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Индикатор показателя группы	Значения интегрированного ($Pr_{n_{проц}}$) показателя сформированности базовых трудовых функций для организации образовательного процесса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_{n_{проц\ э1.1}}$	0	0,00	1	1,49	66	98,51
$Pr_{n_{проц\ э1.2}}$	56	83,58	11	16,42	0	0,00
$Pr_{n_{проц\ к1.1}}$	0	0,00	3	1,88	157	98,12
$Pr_{n_{проц\ к1.2}}$	5	3,13	155	96,87	0	0,00
$Pr_{n_{проц\ э2.1}}$	0	0,00	3	1,57	188	98,43
$Pr_{n_{проц\ э2.2}}$	161	84,29	30	15,71	0	0,00
$Pr_{n_{проц\ к2.1}}$	0	0,00	1	0,48	209	99,52
$Pr_{n_{проц\ к2.2}}$	5	2,38	204	97,14	1	0,48
$Pr_{n_{проц\ э3.1}}$	0	0,00	8	2,58	302	97,42
$Pr_{n_{проц\ э3.2}}$	241	77,74	69	22,26	0	0,00
$Pr_{n_{проц\ к3.1}}$	0	0,00	3	1,46	203	98,54
$Pr_{n_{проц\ к3.2}}$	8	3,88	197	95,63	1	0,49

Используемые обозначения: $Pr_{n_{проц\ э, к, i, j}}$ – показатель уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного

процесса, 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.

Полученные данные демонстрируют, что, несмотря на то, что значимый рост наблюдался во всех группах (экспериментальных и контрольных), наиболее существенные сдвиги наблюдаются в экспериментальных группах.

Инструментальный критерий развития профессионализма педагога. Показатель: уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ.

Результаты, полученные по показателю уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ ($Pr_{n_прогр}$), отражены в таблице 39.

Таблица 39 - Динамика уровня развития профессионализма будущих педагогов по показателю сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательных программ ($Pr_{n_прогр}$) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Индикатор показателя группы	Значения показателя сформированности базовых трудовых функций для проектирования образовательных программ					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$Pr_{n_прогр\ э1.1}$	0	0,00	0	0,00	67	100,00
$Pr_{n_прогр\ э1.2}$	62	92,54	5	7,46	0	0,00
$Pr_{n_прогр\ к1.1}$	0	0,00	0	0,00	160	100,00
$Pr_{n_прогр\ к1.2}$	0	0,00	147	91,88	13	8,12
$Pr_{n_прогр\ э2.1}$	0	0,00	0	0,00	191	100,00
$Pr_{n_прогр\ э2.2}$	185	96,86	6	3,14	0	0,00
$Pr_{n_прогр\ к2.1}$	0	0,00	0	0,00	210	100,00
$Pr_{n_прогр\ к2.2}$	0	0,00	192	91,43	18	8,57
$Pr_{n_прогр\ э3.1}$	0	0,00	0	0,00	310	100,00
$Pr_{n_прогр\ э3.2}$	291	93,87	19	6,13	0	0,00
$Pr_{n_прогр\ к3.1}$	0	0,00	0	0,00	206	100,00
$Pr_{n_прогр\ к3.2}$	0	0,00	185	89,81	21	10,19

Используемые обозначения $Pr_{n, прог\ э, к, i, j}$ – показатель уровня сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательных программ, 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.

На основании полученных данных нами была определена динамика инструментального критерия (I) (табл. 40), а также соотношение его уровней у испытуемых по средним его значениям (по всем временным сериям) в экспериментальных и контрольных группах на контрольном этапе эксперимента (рис. 17).

Таблица 40 - 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)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
$I_{э1.1}$	0	0,00	7	10,45	60	89,55
$I_{э1.2}$	63	94,03	4	5,97	0	0,00
$I_{к1.1}$	0	0,00	4	2,50	156	97,50
$I_{к1.2}$	0	0,00	156	97,50	4	2,50
$I_{э2.1}$	0	0,00	6	3,14	185	96,86
$I_{э2.2}$	179	93,72	12	6,28	0	0,00
$I_{к2.1}$	0	0,00	15	7,14	195	92,86
$I_{к2.2}$	0	0,00	207	98,57	3	1,43
$I_{э3.1}$	0	0,00	8	2,58	302	97,42
$I_{э3.2}$	299	96,45	11	3,55	0	0,00
$I_{к3.1}$	0	0,00	13	6,31	193	93,69
$I_{к3.2}$	0	0,00	202	98,06	4	1,94

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 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.

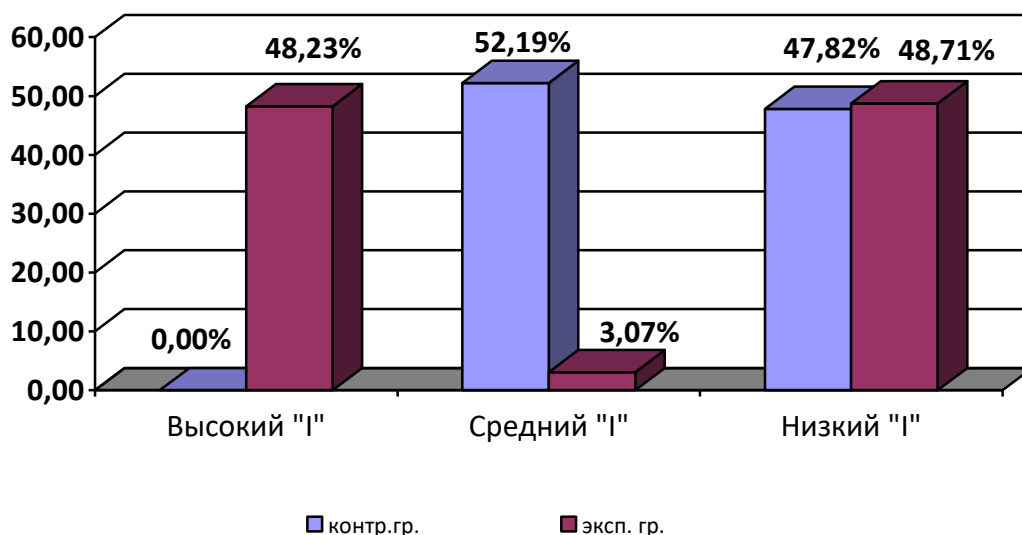


Рисунок 17. Соотношение уровней инструментального критерия развития профессионализма будущих педагогов (I) (интегрированный показатель) у испытуемых по средним его значениям (по всем временным сериям) в контрольных и экспериментальных группах (%) на контрольном этапе эксперимента

Изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента (Приложение А).

В таблице 41 представлены профессиографические типы, которые были выделены при анализе результатов полученных участниками экспериментальных групп. Из 7 типов, которые предположительно были выделены в реальных условиях как наиболее представленные были подтверждены только 2.

Таблица 41 - Итоговое распределение испытуемых по типу профессиографического профиля (%).

Уровни критерия L	Уровни критерия I								
	I			II			III		
	Уровни критерия K			Уровни критерия K			Уровни критерия K		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
I	50,26	0,18		3,64					
II		39,02		2,5	0,18				
III	3,87			0,35					

Выводы

1. 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 (изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента).

2. За время эксперимента произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений личностного критерия развития профессионализма обучающихся экспериментальных групп (изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента).

3. За время эксперимента произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений инструментального критерия развития профессионализма обучающихся экспериментальных групп (изменение в показателях значимое, что подтверждают данные сравнения с помощью t-критерия Стьюдента).

4. В соответствии с разработанным критериально-диагностическим инструментарием, возможными 27 сочетаниями уровней критериев, которые соответствуют 27 возможным типам профессионализма, из 7 типов, которые предположительно были выделены в реальных условиях на констатирующем этапе эксперимента, на контрольном этапе были подтверждены как наиболее представленные только 2: 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.

5. 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; создает наиболее благоприятные условия для развития личностных качеств и профессиональных компетенций у будущих педагогов путем обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровням базовой подготовки, посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории.

Выводы по главе 4

1. 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 магистрантов, уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования и реализации образовательного процесса, уровень сформированности трудовых функций студентов в части проектирования образовательных программ.

2. 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. Формы организации образовательной деятельности магистрантов логически и неразрывно связаны с содержанием образования. Так, наряду с традиционными (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, практикумы; научные семинары, спецсеминары, коллоквиумы, спецпрактикумы), в процессе реализации концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, задействуются гибридно-интегративные формы организации образовательной деятельности (коворкинг и нетворкинг), виртуальный дискуссионный клуб, видеоконференции, разнопланово используются технологии «образовательного перископа», видеолекции и др.

3. 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; создает наиболее благоприятные условия для развития личностных качеств и профессиональных компетенций у будущих педагогов путем обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и

уровням базовой подготовки, посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования (теоретического и эмпирического этапов) достигнута поставленная цель – разработана концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре и эмпирически проверена ее эффективность. Дана оценка возможностей реализации данной концепции в практике подготовки будущих педагогов в магистратуре.

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

1. Определена сущность и содержательный базис феномена профессионализма педагога с учетом современных тенденций развития профессионального педагогического образования. Профессионализм как интегральный феномен имеет ряд существенных признаков: деятельностный контекст проявления; понимание как гаранта успешности осуществляемой деятельности; высокий уровень решения профессиональных задач, являющийся результатом профессионального развития. Профессиональная компетентность педагога определяет уровень его педагогического мастерства и представляет собой содержательный базис его профессионализма.

2. На основе интеграции персонологического и профессиографического подходов сконструирована универсальная теоретическая модель профессионализма педагога. Базовыми составляющими модели профессионализма педагога, созданной на основе интеграции персонологического и профессиографического методологических подходов, выступают: когнитивный, личностный и инструментальный компоненты. Универсальная теоретическая модель профессионализма педагога задает технологические ориентиры, определяя содержательное наполнение

отдельных стадий целостного процесса развития профессионализма в процессе получения высшего педагогического образования.

3. Дана общая характеристика структурно-функциональных особенностей системно-модульной организации образовательного процесса в педагогической магистратуре как фактора развития профессионализма у будущих педагогов. Системно-модульная организация образовательного процесса создает наиболее благоприятные условия для развития личностных и профессиональных компетенций у будущих педагогов путем обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории.

4. Разработана концепция развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре, предполагающая:

- 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 (целей, содержания, способов управления образовательным процессом) 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.

5. Выявлены возможности системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре и пути их актуализации как механизма развития профессионализма педагога (в соответствии с разработанной концепцией).

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 гомеостазиса.

Базовые модули библиотеки направлены, в первую очередь, на формирование универсальных персонологических характеристик педагога, общекультурных компетенций. Базовые (общекультурные) модули при подготовке педагогов актуальны для всех образовательных программ уровня магистратуры. К базовым модулям в предлагаемой нами библиотечной системе относятся также и профессиографические модули, направленные на формирование общепрофессиональных компетенций. Профессиональные модули библиотечной системы ориентированы на профиль образовательной программы и призваны формировать у обучающихся профессиональные и (при наличии) специальные компетенции в зависимости от выбранных разработчиком образовательной программы видов деятельности. С позиции профессионального стандарта данные модули обеспечивают подготовку

профессионала в части второй обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ» в русле определенного уровня образования и/или предметной области.

Подобная структура модулей в библиотеке свидетельствует о иерархичности как качественном признаке рассматриваемой системы. В рамках подсистемы на уровне проектируемой образовательной программы подобная иерархичность сохраняется. Так базовые модули являются первостепенными и обязательными для изучения на уровне магистратуры. Вариативные модули изучаются после базовых и могут быть изменены при смене обучающимся профиля программы.

Множественность как свойство библиотечной системы модулей позволяет описать планируемые образовательной программой результаты на основе профессионально-компетентностной модели, учитывающей требования ФГОС ВО и профессионального стандарта.

Холистический принцип библиотеки как системы «целое больше суммы своих частей» позволяет рассматривать проектируемую образовательную программу как структуру допускающую возникновение новых качеств системы и целостных свойств при взаимодействии модулей. Спроектированные в таких условиях образовательные программы эмерджентны, они обладают качественно новыми свойствами, отсутствующими у отдельных модулей. Это новое свойство выражается в планируемом результате освоения образовательной программы, а не в сумме отдельных обобщенных образовательных результатов, характерных для каждого модуля. Важно понимать, что вне образовательной программы планируемые результаты освоения образовательной программы будут потеряны.

Для магистерских образовательных программ в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре характерно свойство синергизма, при котором профессионально-

компетентностный результат по программе в целом будет превышать образовательные результаты по сумме модулей. Гомеостазис как системное свойство библиотеки модулей позволяет проектировать устойчивые, динамично изменяющиеся под влиянием внешней среды образовательные программы. При этом внутреннее содержание подготовки педагога-профессионала с позиции профессиографических и персонологических требований остается постоянными.

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: целостности, структуризации, иерархичности, множественности, холизма, эмерджентности, синергизма и гомеостаза.

6. Эмпирически проверена эффективность концепции развития профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре. Оценка базовых параметров профессионализма, проведенная нами 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; создает наиболее благоприятные условия для развития личностных качеств и профессиональных компетенций у будущих педагогов путем обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровням базовой подготовки посредством организации учебно-

познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории.

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

Дальнейшее развитие исследований в области становления развития профессионализма у будущих педагогов магистратуре может быть проведено на основе применения не только системно-модульной организации образовательной деятельности, но и с использованием других дидактических подходов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абалкин, Л.И. От экономической теории до концепции долгосрочной стратегии /Л.И. Абалкин//Вопросы экономики. - 2010. - № 6. - С. 4-9.
2. Агранат, Д.Л. 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.
3. Азар, В.И. Экономика туристского рынка: Учебно-методическое пособие/Азар В.И., С.Ю. Туманов С.Ю. - М: ИПГ Госслужбы, 1998. – 239с.
4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во: ИКАР, 2009.- 448с.
5. Айгунова, Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога / О. А. Айгунова, С. Н. Вачкова, И. М. Реморенко, А. Л. Семёнов, Е. Н. Тимонова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 2 (40). – С. 8–23.
6. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов / Б.Б. Айсмонтас. – М.: МГППУ, 2004. – 368 с.
7. Айсмонтас, Б.Б. Психологическое интернет-консультирование учителей и населения: опыт Германии. 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://jprvid.net/video/«психологическое-интернет-консультирование-учителей-и-населения-опыт-германии»-CosRNXd9wkc.html> (дата обращения: 17.10.2019).
8. Алетдинова, А.В. Роль человеческого капитала в диффузии знаний и технологий. Развитие инновационной экономики: теория и

практика/ А.А. Алетдинова, А.В. Корицкий; под. ред. д-ра экон. наук, проф. А.В. Бабкина. - СПб: Питер, 2012. - С. 72-102.

9. Алисов, Е.А. Инновационная образовательная среда как фактор сомореализации личности/Е.А. Алисов, Л.С. Подымова//Среднее профессиональное образование. - 2011.- №1. – С. 61-63.

10. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания/Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 275 с.

11. Ансофф, И. Стратегическое управление/И. Ансофф. – М.: Экономика, 2006. – 201с.

12. Андерсон, Дж. Р. Когнитивная психология/Дж. Р. Андерсон. СПб.: Питер, 2002. - 496 с.

13. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика: учебное пособие / Е.В. Андриенко; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016 – 209 с.

14. Андриенко, Е.В. Комплексность современных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки педагогов/ Е.В. Андриенко//Педагогический журнал Башкортостана.- 2014.- №3 (52) – С.78- 86.

15. Андриенко, Е.В. Сравнительно-сопоставительные исследования образования: актуальные проблемы и перспективы/Е.В. Андриенко. Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. 14-15 марта 2019г., Москва, МГОУ. / Под ред. Е.И. Артамоновой. МАНПО, 2019. – С. 49-53.

16. Асташова, Н.А. Инновационные процессы в педагогическом образовании как основа подготовки современного учителя/Н.А. Асташова// Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей; науч. ред. и сост. Н.А. Асташова, А.А. Прядехо. – Брянск: РИО БГУ; «Белобережье», 2016. – 132 с.- С.6-13.

17. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей/Н.А. Асташова. - М.: МПСИ, Воронеж: НПО; «МОДЭК», 2000. - 272 с.
18. Афанасьев, В.В. Методология «современной» теории управления образовательными системами: структура и содержание/В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева//Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 41-49.
19. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом: монография/В.Г. Афанасьев.- Изд.стереотип. URSS. - 2018. - 408 с.
20. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; [Сост. М. Ю. Бабанский; Авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
21. Бабст, И.К. Избранные труды/И.К. Бабст; под ред. М. Г. Покидченко, Е. Н. Калмычковой. - М. : Наука, 1999. - 300 с.
22. Багаева, И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук.: 13.00.01/Багаева Ингулина Дмитриевна. – Усть-Каменогорск, 1991. - 36 с.
23. Башарин, В.Ф. Модульная технология обучения физике/В.Ф. Башарин// Специалист. – 1994, - № 9. – С. 26-29.
24. Белозерцев, Е. П. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования/ Е.П. Белозерцев, А.А. Орлов, В.П. Тарантей. – М.: Изд.- во: АИРО-XXI, 2016. - 592 с.
25. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем — обзор проблем и результатов [Электронный ресурс] /Л. Фон//Системные исследования. Ежегодник. - М.: Наука, 1969. — 203с., С. 34-35. - Режим доступа:

http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_2.html (дата обращения: 18.10.2019).

26. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии/В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

27. Бессарабова, И.С. Важность структуры знаний в педагогических Джерома Брунера /И.С. Бессарабова// IV Межвузовская научная конференция студентов и молодых ученых Волгоградской области: Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 8-11 дек. 1998 г., ВГПУ.- Волгоград: Перемена, 1999. - С. 96—97.

28. Бланк, И.А. Основы финансового менеджмента/И.А. Бланк. М.: Эльга, Ника-Центр, 2007. – 1248 с.

29. Блауг, М. 100 великих экономистов после Кейнса /М. Блауг; пер. с англ., под ред. М.А. Сторчевого. — СПб. : Экономическая школа, 2008.- 384 с.

30. Богданов, А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука/А.А. Богданов; отв. ред. В. В. Попков. - М.: Финансы, 2003. – 496с.

31. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации/Д.Б. Богоявленская // Психологическая наука и образование.- 2000. - № 4. – С.5 -13.

32. Богословский, С.М. Система профессиональной классификации / С.М. Богословский. - Москва : Моск. губ. земство, 1913. - 747 с.

33. Богуславский, М.В. Механизмы стратегического взаимодействия государства, бизнеса и университетов в регионе/М.В. Богуславский, Е.В. Неборский// Проблемы государственного, регионального и муниципального управления в России: история и современность. Сборник статей. - Оренбург, 2019. - С. 242-247.

34. Богуславский, М.В. Разработка федеральных государственных стандартов общего образования: уроки истории/М.В. Богуславский//Вестник образования России. – 2019.- №9. – С. 3-62.

35. Бодалев А.А. Психология общения/А.А. Бодалев. М.:Изд.-во: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО: МОДЭК, 1996. – 256с.
36. Бодалев, А.А. Как становятся великими или выдающимися?/А.А. Бодалев., Л.А. Рудкевич. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 285с.
37. Божович, Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека /Л.И. Божович// Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1978. - С. 168—179.
38. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: дис... д-ра пед. наук : 13.00.08/Болотов Виктор Александрович . - СПб, 2001. - 315 с.
39. Большой энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М. Прохоров, изд. 2-е. перераб. и доп.– СПб.: Норинт, 2001 – 1454 с.
40. Боно, Э. де. Латеральное мышление : [Пер. с англ.]/ Э. де Боно. – СПб.: Питер, 1997. – 315с.
41. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: учебно-методический комплекс по образовательному модулю/Н.В. Борисова. - М : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2010. - 98 с.
42. Борисова, Н.В. Методология модульного обучения и формирования модульных программ/Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. - М. : Технологический ун.-т, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. - 44 с.
43. Борисова, М.М. Взаимодействие студентов с временным детским коллективом/ М.М. Борисова// Народное образование. - 2019.- № 2 (1473). - С. 81-88.
44. Бурда, М. Институты рынка труда и экономические реформы в Центральной и Восточной Европе/М.Бурда//Безработица, структурная перестройка экономики и рынок труда в Восточной Европе и России. - М.: Инфра-М. - 1995.- 477с. - С. 405-438.

45. Вальрас, Л. Элементы чистой политической экономии/Л. Вальрас. – М.: Изограф, 2000. – 448 с.

46. Ванькина, И. В. Маркетинг образования: учебное пособие по специальности "Маркетинг" / И. В. Ванькина, А. П. Егоршин, В. И. Кучеренко. - Москва : Логос, 2007. - 333 с.

47. Вирабова, А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения: монография/А.Р. Вирабова. – М.: Проблел, 2012. – 290 с.

48. Виханский, О.С. Менеджмент: Учебник для ср. спец. учеб. Заведений [Электронный ресурс] / О.С. Виханский, А.И. Наумов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Магистр, НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 288 с. - Режим доступа: <https://znanium.com/bookread2.php?book=895219&spec=1> (дата обращения: 18.10.2019).

49. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, актуальная лексика/С.М. Вишнякова. М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. - М.: Новь, 1999. – 535с.

50. Воровщиков, С.Г. Формирование кадрового потенциала сферы образования: новая модель/С.Г. Воровщиков//Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве. Материалы XII Международной научной конференции. М.: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования". 2015. - С. 103 – 107.

51. Воровщиков, С.Г. Дидактико-методическое сопровождение метапредметного образования/С.Г. Воровщиков//Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития. Материалы Всероссийской конференции с международным участием; под редакцией Л.В. Мардахаева. - 2019. - С. 323-331.

52. Воровщиков, С.Г. Креативный компонент содержания учебно-познавательной деятельности обучающихся/С.Г. Воровщиков, Д.В.

Тьяченко//Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко; под редакцией Е.И. Артамоновой.- 2019. - С. 407- 411.

53. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике/А.С. Воронин. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. - 2006. - 135с.

54. Воронин, А.Н. Модификация модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина в условиях совместной интеллектуальной деятельности / А.Н. Воронин // Психологические исследования интеллекта и творчества: материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина. ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. / Российская акад. наук, Ин-т психологии. - Москва : Ин-т психологии РАН, 2010. - 287 с. С. 132-143.

55. Вяткин, М.Б. Социально-психологический тренинг как метод развития педагогических способностей менеджеров образования: дис. ... канд. психол. наук.:19.00.07/ Вяткин Михаил Брониславович. - Пермь, 2015. – 183с.

56. Газизуллин, Ф.Г. Интеллектуальный капитал и формирование инновационной экономики/ Ф.Г. Газизуллин, Н.В. Ведин// Проблемы современной экономики. 2012, - №1 (41). - С. 49-51.

57. Гапоненко, А.Л. Управление знаниями: как превратить знания в капитал/ А. Л. Гапоненко, Т. М. Орлова. – М.: Эксмо, 2008 – 400 с.

58. Гареев, В. М.. Принципы модульного обучения/ В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко //Вестник высшей школы. – 1987.- №8. - С. 30–33.

59. Геворкян, Е.Н. Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально-приемлемых этических стандартов магистрантами/ Е.Е. Геворкян Е.Н., А.И. Савенков, А.М. Двойнин//Педагогика. - 2018. - № 11. - С. 66-73.

60. Геворкян, Е.Н. Проектирование модульного построения процесса обучения будущих учителей в магистратуре/ Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.С. Львова /Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: коллективная монография/ авт. сост.: С.Н. Чистякова, Н.Д. Подуфалов, Е.Н. Геворкян. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 203 с. С.137-147.

61. Геворкян Е.Н. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов/ Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков//Педагогика. – 2019. - №4. – С. 70-73.

62. Гербарт, И.Ф. Психология [Электронный ресурс]/ И.Ф.Гербарт / Пер. А.Нечаева; предисл. А.И.Введенского. СПб.: б.и., 1895. - 278 с. - Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/gerbart_psihologiya_1895 (дата обращения: 18.10.2019).

63. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления; под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - 531с. С. 433-456.

64. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики. Учеб.пособие/ В.И. Гинецинский. - СПб.:С.-ПГУ, 1992.- 154 с.

65. Глазьев, С.Ю. Новый технологический уклад в современной мировой экономике / С.Ю.Глазьев // Международная экономика. – 2010. - № 5. – С. 5-27.

66. Глазьев, С.Ю. Современная теория длинных волн в развитии экономики / С.Ю.Глазьев // Экономическая наука современной России. – 2012. - №2 (57). - С. 8-27.

67. Гоноболин, Ф. Н. Психология/Ф.Н. Психология; под ред. проф. Н. Ф. Добрынина. Учеб. пособие для учащихся педучилищ по специальности № 2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы». - М. Просвещение, 1973. - 240 с.

68. Гоноболин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя/ Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. - № 1. - С. 100-111.

69. Гончаров, В.В. В поисках совершенства управления: руководство для высшего управленческого персонала:[В 2 т.] / В. В. Гончаров. - М. : Междунар. науч.-исслед. ин-т проблем упр., 1996. - 751с.

70. Горюнова, Н.Б. Когнитивный ресурс как основа моделирования структуры общего интеллекта/ Н. Б. Горюнова // Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. – М.: ИП РАН, 2010. – С. 13-16.

71. Григорьева, М.В. Психология труда: конспект лекций/М.В. Григорьева. - М.: Высшее образование, 2006. – 190 с.

72. Грузков, И.В. Воспроизводство человеческого капитала в условиях формирования инновационной экономики России: теория, методология, управление: монография/ И.В. Грузков; науч. ред. В.И. Бережной. – М.: Экономика, 2013. –384 с.

73. Гуревич, К. М.Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы/ К. М. Гуревич. - М : Наука, 1970. - 271 с.

74. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования/Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова . - М.: Лого, 2000. - 224 с.

75. Гуткина, Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход)/Н.И. Гуткина // Культурно-историческая психология. - 2018. - Т. 14. - № 2. - С. 116—128

76. Данилов, М.А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. - М: Педагогика. - 1971. - 349 с.

77. Данилов, М.А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований/ М.А. Данилов/ В кн. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания : V Сессия Семинара. (11-13 мая 1972 г.): Материалы / Отд-ние теории и истории педагогики АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей педагогики. Всесоюз. семинар по

методологии педагогики и методике пед. исследований. - Москва : [б. и.], 1972. - 115 с.

78. Дафермос, М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе/М. Дафеморс // Культурно-историческая психология. – 2016. - Т. 12.- № 3. - С. 27—46. (doi:10.17759/chr.2016120303).

79. Денисон, Э. Исследование различий в темпах экономического роста: Сокр. пер. с англ. /Э. Денисон / Общ. ред. В. М. Кудрова. - М.: Прогресс, 1971. - 645 с.

80. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала/ А.А. Деркач. - М. Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "Модек", 2004. – 750 с.

81. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. - М.: РАГС, 2000. - 391 с.

82. Джабраилов, С.З. Понятие, виды, значение и правовое регулирование торговли услугами в РФ / С.З. Джабраилов. - М.: ЮНИОН, 1998. - 254 с.

83. Джеймс, У. Психология/ У. Джеймс/Под ред. Л. А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.

84. Джеймс, У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: Популярные лекции по философии. Пер. с англ./У. Джеймс. - Изд. 3-е. - М.: ЛКИ, 2011. - 240 с.

85. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики/под. ре. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. -319с.

86. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения/А. Дистверг. - М.: Учпедгиз, 1956. - 374 с.

87. Дмитриева, М. А. Психология труда и инженерная психология: Учеб. пособие/ М. А.Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев/ Под ред. А. А. Крылова. - Л.: ЛГУ, 1979. - 224 с.

88. Добрынин, А.И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, Е.Д. Цыренова. - СПб. : Наука, 1999. - 308 с.

89. Дроздов О.А. Модернизация экономики современной России и концепция развития человека/О.А. Дроздов // Вестник СПбГУ. Экономика. – 2011, № 1. – С. 27-37.

90. Дроздов, О. А. Человеческий капитал: есть ли пределы расширения трактовки?/ О.А, Дроздов//Проблемы современной экономики. – 2013.- . № 1 (45) . - 33 – 38.

91. Дружилов, С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания [Электронный ресурс]/С.А. Дружилов// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. - №12. - С. 31. –Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-professionalizma-subekta-truda-kontseptualnye-osnovaniya> (дата обращения: 15.04.2019)

92. Дружинин, В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. - 1998. - Т. 19. – № 2. –С. 61-70.

93. Дружинин, В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта /В.Н. Дружинин, Н. Б. Горюнова // Психологический журнал. – 2000. - Т.21. - №4. – С. 57-64.

94. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М.:ПЕР-СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.

95. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

96. Дункер, К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем)/К. Дункер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - С. 258—269.

97. Дынкин, А.А. Конкурентоспособность России в глобальной экономике: монография/ А.А.Дынкин, Ю.В. Куренков, Ю.Л. Адно и др.; Рос. акад. наук. Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. - М.: Международные отношения, 2003. - 374 с.

98. Дынкин, А.А. Россия и мир: 2015. Экономика и внешняя политика: ежегодный прогноз/А.А.Дынкин, В.Г.Барановский. –М.: ИМЭМО РАН, 2014. –166 с.

99. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с английского. –М.; Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

100. Дятлов, С.А. Теория человеческого капитала : Учеб. пособие / С. А. Дятлов. - СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та экономики и финансов, 1996. - 141 с.

101. Дятлов, С.А. Основы теории человеческого капитала / С.А.Дятлов. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов, 1994. –160с.

102. Дятлов, С.А. Структурная трансформация социальной сферы в информационной экономике / С.А.Дятлов, Т.А.Селищева, О. В. Дядечко// Экономика образования. –2015. - №2. –С. 27-35.

103. Евдокимов, Ю. К истории периодического закона/Ю.К. Евдокимов// Наука и жизнь. – 2009. - № 5. - С. 12-15.

104. Егоренко, Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе [Электронный ресурс]/Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология.- 2018. - Том 7. - № 3. - С. 109—114. doi: 10.17759/jmfp.2018070310. Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/96226/jmfp_2018_n_3_Egorenko.pdf (дата обращения: 18.10.2019).

105. Егоршин, А. П. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. П. Егоршин. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА-М. - 2013.- 378с. Режим доступа:

<https://znanium.com/bookread2.php?book=372816> (дата обращения: 18.10.2019).

106. Ельчанинов, М. С. Социальная синергетика и катастрофы России в эпоху модерна / М. С. Ельчанинов. – М. : ЛЕНАНД, 2005. – 236с.

107. Еникеев, Г.А. Система образования и педагогика систем / Г.А. Еникеев//Очерки системной педагогики. - М.: Сентябрь, 2008.- 383с. С.238-264.

108. Ерохина, Е.А. Теория экономического развития: (системно-самоорганизационный подход)/Е.А. Ерохина. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. - 160 с.

109. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное /под ред. Е. Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. - М.: Канон +, 2017. - 608 с.

110. Завьялов, П. С. Маркетинг в схемах, рисунках, таблицах: Учебное пособие / П.С. Завьялов. - М.: ИНФРА-М, 2008. - 496 с.:

111. Закорюкин, В.Б. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам /В.Б. Закорюкин, В.М. Панченко, Л.М. Твердин// Проблемы вузовского учебника. - Вильнюс: ВГУ.- 1983. - С.73-75.

112. Занков, Л.В. Педагогическая психология/Л.В. Занков. - М.: Просвещение, 1990. - 424 с.

113. Засобина, Г. А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса в высшей школе: учебное пособие / Г. А. Засобина, Т. А. Воронова, И. И. Корягина. – Москва; Берлин: Директ - Медиа, 2015. - 231 с.

114. Зайдфудим, П.Х. Социально-экологическая мотивация деятельности/ П.Х. Зайдфудим, Н.Ф. Газизуллин // Социологические исследования. 1992, № 9. - С. 65-70.

115. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов/Э.Ф. Зеер. . – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

116. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. - 3-е изд., пересмотр. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. - 447 с.

117. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/И.А. Зимняя. М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38с. <https://refdb.ru/look/1198309-pall.html> (дата обращения: 18.12.2019).

118. Ильинский, И. В. Конкурентоспособность человеческого капитала России: состояние, проблемы, перспективы: монография / И. В. Ильинский. СПб.: ФГБОУ ВПО "СПГУТД", 2011. - 278 с.

119. Канторович, Г. Г. Университетские инновации: опыт Высшей школы экономики: монография [Электронный ресурс]/ под ред. Кузьмина Я. И.- М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – 288 с. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21983571> (дата обращения: 18.10.2019).

120. Карпов, В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе/В.В. Карпов, И.Н. Катханов. - М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 1992. – 141с.

121. Кашапов, М.М. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Монография/М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов. Ярославль, Индиго, 2018 –392 с.

122. Кашапов, М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. М. Кашапов, Т. В. Огородова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 259 с.

123. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности : учебное пособие для вузов / М. М. Кашапов, М. В. Башкин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 124с.

124. Клейнер, Г.Б. Стратегия предприятия/Г. Б. Клейнер; Акад. народного хоз-ва при Правительстве РФ, Центральный экономико - мат. ин-т РАН. - Москва : Дело, 2008. - 567 с.

125. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» /Е.А. Климов.- М.: Изд-во: МГУ, 1998.- 197с.

126. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: уч. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов кл. и пед. вузов России /Е.А. Климов. М.: Академия, 2004. – 239 с.

127. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Е.А. Климов. — М.: Академия, 2004. - 304 с.

128. Ключе, К. Й. Цель обучения интеллектуально одаренных: «Думая, делать ход конем»/ К. Й. Ключе // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 96– 110.

129. Ключин, П.Н., Новое издание «Капитала» К Маркса в России/П.Н. Ключин, Л.Л.Васина //Вестник Института экономики РАН. – 2012. - № 4. – С. 179 – 186.

130. Колесникова, Ю.С. Классификация нематериального капитала индивида/Ю.С.Колесникова//Вестник самарского государственного экономического университета. – 2016.- №2. - С.5-10.

131. Колядин, А.П. Структура фиктивного человеческого капитала / А.П. Колядин // TERRA ECONOMICUS. - 2011.- Т. 9. - №2. Часть 3. - С. 11- 15.

132. Корогодин, И.Т. Преимущества, образующие конкурентоспособность на рынке труда / И.Т. Корогодин // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - № 1. - С. 88-90.

133. Коротяев, Б.И. Проблема структурирования и укрупнения дидактических единиц усвоения/Б.И. Коротяев//В кн.: Укрупнение дидактических единиц: Тез. докл.1 Элиста, 1982, ч. I, - С. 25-28.

134. Корчагин, Ю.А. Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации?: Монография/Ю.А. Корчагин. – Воронеж: ЦИРЭ, 2005. – 252 с.
135. Костюк, В.Н. Изменяющиеся системы/ В. Н. Костюк. - М.: Наука, 1993. – 344с.
136. Костюк, В.И. Теория эволюции и социоэкономические процессы / В. И. Костюк. - М.: Едиториал УРСС, 2004. -176 с.
137. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда: Учебное пособие / Ю.В. Котелова/ Под ред. Е. М. Ивановой. – М.: Изд.-во МГУ, 1986. – 118с.
138. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент. Экс пресс-курс. 2-е изд. / Пер. с англ.[Электронный ресурс]/ под ред. С. Г. Божук. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с. – Режим доступа: https://nataliaakulova.ru/wp-content/uploads/2015/02/01/Filipp_Kotler_Kevin_Keller_Marketing_menedzhmen.pdf (дата обращения: 18.10.2019).
139. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда : Учеб. пособие / Ю. В. Котелова; Под ред. Е. М. Ивановой. - М. : Изд-во МГУ, 1986. – 118с.
140. Краевский, В. В.Методология педагогики: новый этап/В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Академия, 2006. — 394 с.
141. Краевский, В.В. Три измерения педагогики // М.Н. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практической конференции в двух томах / Под ред. В.А. Мясникова. - М. ,2000. Т.1. - С.7-23.
142. Краевский, В.В. Методология педагогической науки/В.В. Краевский. – М.: Школьная книга, 2001. – 230 с.
143. Краснянский, М.Н. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Тамбов, 2006. – Режим доступа: <https://mirznanii.com/a/279342/uchebno-metodicheskoe-posobie-tambov> (дата обращения: 20.10.2019)
144. Критский, М.М. Человеческий капитал / М.М. Критский. – Л. Изд-во: ЛГУ, 1991. – 117 с.

145. Кромби А. Восприятие Механизмы и модели. Сб. статей из журнала «В мире науки». Пер. с англ./А. Кромби, Дж. Миллер, Д. Бродбент. - М.: Рос НОУ, 1974. - 368 с.

146. Круглов, В.В. История хозяйства и экономической мысли/ учебник / В. В. Круглов, А. Ю. Горчакова, А. В. Лабудин/под ред. В. В. Круглова; СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. экономического ун-та, 2017. - 415 с.

147. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии/В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1972. – 255с.

148. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса/В.П. Кузьмин.— 3-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1986. - 398 с.

149. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций) /Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев.- Гомель: ГГУ, 1976. - 57с.

150. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: Монография / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). - М.: РГБ, 2004. – 144с.

151. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. – 117с.

152. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей/Н.В. Кузьмина. - Л. : Изд-во Ленингр. гос. ин-та, 1961. - 98 с.

153. Кузьмина, Е. Е. Маркетинг образовательных услуг: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Е. Кузьмина. — М.: Изд.-во Юрайт, 2014. - 330 с.

154. Кузьминов, Я. И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования/Я.И. Кузьминов, П.С. Сорокин, И.Д. Фруммин // Форсайт. – 2019. - Т. 13. - № 2. - С. 19-41.

155. Кулибанова, В. В. Маркетинг сервисных услуг: рук. по повышению конкурентоспособности / В. В. Кулибанова ; Акад. маркетинга. – СПб. : Вектор, 2006. – 179с.

156. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя/Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

157. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях: [Сб. работ: Перевод] / Дональд Кэмпбелл. - СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. - 391 с.

158. Ларионова, Л.И. Культурно-историческая теория как методологическая основа подготовки учителя/Л.И. Ларионова, Л.Н. Азарова// Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии. Материалы межвузовской конференции (с международным участием)/ Отв. Ред. Л.В. Попова. М.: МПГУ., 2019. - С. 59-63.

159. Лачашвили, Р. А. Культивационная педагогическая парадигма/Р.А.Лачашвили, Е.В. Орлова// Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы первой международной научно-практической конференции «Психология образования: проблемы и перспективы». — М., 2004. - С. 39-40.

160. Леванова, Е.А. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки социальных педагогов / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева// Преподаватель XXI век. – 2015. - Т. 1. - № 4. – С. 35-45.

161. Леванова, Е.А. Основные механизмы интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе педагогической практики [Электронный ресурс]/ Е.А. Леванова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. -Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17369> (дата обращения 19.10.2019).

162. Леванова, Е.А. Проблемы педагогического образования: сборник научных статей/Е.А. Леванова. – М.: МПГУ, 2016. – 61 с.

163. Леванова, Е.А. Конкурентоспособность современного специалиста как основа профессиональной подготовки/Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, Я.А. Баскакова. В сборнике: Педагогическое образование: вызовы XXI века. Сборник научных статей IX международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина; под общей редакцией А.И. Смоляр. 2018. - С. 139-141.

164. Левицкий, М.Л. Организация финансово-экономической деятельности в образовательных учреждениях : Практ. пособие для руководителя / М. Л. Левицкий, Т. Н. Шевченко. - М. : ВЛАДОС, 2003 - 414 с.

165. Левитан, К.М. Личность педагога в становлении и развитии/К.М. Левитан, Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1991. - 163с.

166. Лейтес, Н.С. Исследование способностей и одаренности в начале XX века/ Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Е.И. Щепланова // Московская психологическая школа. История и современность. - М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. - С. 58-69.

167. Левитов, Н. Д. Психология труда/ Н.Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.

168. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

169. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия/И.Я. Лернер. – М.: Изд-во ФОУ, 1995. – 49 с.

170. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования [Электронный ресурс]/И.Я. Лернер // Педагогика. – 1987. - № 11. – С. 60-65. - Режим доступа: <http://www.rcde.ru/method/940.html> (дата обращения 19.10.2019).

171. Лешуков, О. В. Тенденции развития системы высшего образования в Москве/ О.В. Лешуков, М.А. Лисюткин// Высшее образование сегодня. – 2013. - № 10. - С. 6-17.

172. Липсиц, И. В. Модели потребительского поведения/И.В. Липсиц // Маркетинг. - 2012. - № 3(124). - С. 108-125.

173. Лисюткин, М. А. О возможных причинах ухудшения ресурсной базы вузов/М.А. Лисюткин // Вопросы образования. - 2017. - № 2. - С. 74-94.

174. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. — М.: ВЛАДОС, 2010. - 647 с.

175. Ломов, Б. Ф. Человек в системах управления / Б.Ф. Ломов. – М. : Знание, 1967. - 48 с.

176. Лоос, В. Г. Промышленная психология : научное издание / В. Г. Лоос. - 2-е изд., испр. и доп. - Киев : Техника, 1980. - 185 с.

177. Львова, А.С. Педагогические коммуникации: устное деловое общение педагога: учебное пособие для академического бакалавриата/А.С. Львова. - 2-е изд., испр. и доп. М.: ЮРАЙТ, 2019. – 185с.

178. Львова, А.С., Моделирование подготовки студентов педагогических университетов к работе с временными детскими коллективами в современных условиях на примере образовательного центра «Сириус» и международного детского центра «Артек»/А.С. Львова, О.А. Любченко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–1. – С. 129–134.

179. 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. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов; сост. и отв. ред.Т.И. Зиновьева. - 2016. - С. 239-242.

180. Львова, А.С. 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. 4-9.

181. 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.И. Львова//Модернизация педагогического образования как основа достижения высокого стандарта качества подготовки современных педагогов. Сборник материалов конференции. – 2016. – С. 10-19.

182. Львова, А.С., 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.

183. Львова, А.С. Отбор содержания модуля подготовки педагогов к использованию STEM – технологий на примере педагогического бакалавриата для учителей начальных классов/А.С. Львова, О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова//Известия института педагогики и психологии образования. - 2018. - № 2. С. 13-19.

184. Любченко, О.А., Компетентностная модель вожатого-профессионала/О.А. Любченко, А.С. Львова// Современные наукоемкие технологии. - 2017. - № 9.- С. 114-119.

185. Люсин, Д.В. Влияние эмоций на креативность/Д.В. Люсин// Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам; под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2011.- С. 372 - 389.

186. Мажар, Н.Е. Упреждающая подготовка будущих специалистов социальной работы к преодолению трудностей профессиональной адаптации: монография /Н.Е. Мажар, Е.В. Нехорошева. - Смоленск : Универсум, 2012. – 145с.

187. Мажар, Н.Е. Основы качества профессиональной подготовки будущих специалистов в региональном образовательном учреждении/Н.Е. Мажар, Е.Н. Мажар//Перспективы науки.- 2016. - № 4 (79). - С. 45-52.

188. Мазиллов, В.А. Секей: выдающийся психолог, человек Европы, строитель мостов и разрушитель стен/В.А. Мазиллов// История российской психологии в лицах: Дайджест. - 2017. - №1. - С. 187-208.

189. Майер, Н. Об одном аспекте мышления человека // Психология мышления: Сборник переводов с нем.и англ. /Н. Майер; под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - 532с. С.300-313.

190. Макаров, В.Л. Экономические системы и социальное моделирование: Инструменты социального моделирования расширяют возможности научного анализа/В.Л. Макаров. Материалы X Международного Симпозиума по эволюционной экономике и Методологического семинара по институциональной и эволюционной экономике. – СПб: Алетейя, 2015. – С. 88-92.

191. Малиновская, О.В. Государственные и муниципальные финансы : учебное пособие / О.В. Малиновская, И.П. Скобелева, А.В. Бровкина. — 3-е изд., перераб. и доп.— М. : КНОРУС, 2016. — 488 с.

192. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. - 308 с.

193. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. – 190с.

194. Маркова, А.К. Психологические закономерности становления профессионала общие для разных профессий / А.К. Маркова// Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М: Пер Сэ : Логос, 2007. – С. 536-542.

195. Маркова, А.К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С. Выготского [Электронный ресурс]/ А.К. Маркова // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. - М.: ВНИИТЭ, 1981.

– С. 96-100. – Режим доступа:

http://home.oise.utoronto.ca/~ayasnitsky/texts/nauchnoeTvorchestvoLSV_1981.pdf (дата обращения 19.10.2019).

196. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

197. Марголис, А. А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Образовательная политика. - 2010. - № 5-6 (43-44). – С.125-139.

198. Марголис, А. А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Образовательная политика. - 2010. - № 4 (42). – С. 42-55.

199. Маслов, Е.В. Компетентностный подход в оценке преподавателя высшей школы / Е.В. Маслов // Вестник РУДН, серия психология и педагогика. - 2011. - №2. - С. 47-55.

200. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин, под редакцией кандидата психологических наук А.А. Матюшкиной. ИД : «Международные отношения», 2017. – 226 с.

201. Мау, В.А. Человеческий капитал: вызовы для России / В.А. Мау. — М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. — 32 с.

202. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

203. Международная стандартная классификация образования (МСКО): Междунар. нормат. акты ЮНЕСКО : Перераб. версия II / М-во общ. и проф. образования РФ. Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов; Пер. и терминолог. адаптация - Волкова И. Е.; Науч. ред.-Иванов С. С. - М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1998. - 61 с.

204. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Д.М Митина. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 400 с.

205. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности: 03100 - Педагогика и психология / Л. М. Митина, М.: Академия, 2004. – 318 с.
206. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования/Л.М. Митина. - СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.
207. Мищенко, А.И. Введение в педагогическую профессию : Учеб. пособие / А. И. Мищенко; Ишим. гос. пед. ин-т, Новосиб. гос. пед. ин-т. - Новосибирск : НГПИ, 1991 (1992). - 145
208. Морган, Р.М. Теория приверженности и доверия в маркетинге взаимоотношений/Р.М. Морган, Ш.Д. Хант // Российский журнал менеджмента. – 2004. - №2. – С. 73-110.
209. Мудрик, А. В. Социализация человека / А.В. Мудрик. - 3-е, перераб. и расшир. - М.- Воронеж: РАО-МПЦИ, 2011. - 624 с.
210. Мухин, А. Б. К вопросу о развитии управленческой мысли в России: взгляды Д. И. Пихно/А.Б. Мухин//Вестник СПбГУ. – 2002. Вып. 2 (№ 16). – С. 147 – 166.
211. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений/В.Н.Мясищев // Психологическая наука в СССР. - 1960. - Т. II. - С. 110-125.
212. Наумова, С. А. Имиджелогия: Учеб. пособие / С.А. Наумова. – Томск.: Том. политехи, ун-т. - 2004. - 116 с.
213. Немировская, Н.Г. Подход к проблеме интеллекта: концепция «когнитивного ресурса» и модель «интеллектуального диапазона»/Н.Г. Немировская// Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3.- С.206 - 211.
214. Нестеров, А.А. Проблемы человеческого капитала в современной экономике: монография / А.А. Нестеров, С.В. Форрестер. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2010. - 178 с.

215. Нуреев, Р. М. Курс микроэкономики: Учебник для вузов/Р.М. Нуреев. - 2-е изд., изм. — М.:НОРМА, 2002. - 572 с.

216. Образовательно-ориентированный подход к профессиографии: монография/ В. В. Бажутин и др. - Екатеринбург: Изд.- во УГППУ. - 1997. - 165 с.

217. Оржековский, П.А.Повышение квалификации педагогов и выявление ее эффективности/ П. А. Оржековский, С. Е. Мансурова, С. Ю. Степанов // Вестник МГУ. Серия 20, Педагогическое образование. – 2016. – № 1. – С. 93–101.

218. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / И.А. Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

219. Основы экономической теории человеческого капитала. Методологические и институциональные аспекты: Монография / под ред. Ф.Г. Хамидуллина. – Казань: Изд.-во «ФЭН» АН РТ, 2007. – 258с.

220. Очерки системной педагогики : [сб. науч. тр] / Ин-т систем. педагогики; под ред. Р. А. Лачашвили. - М: Сентябрь, 2008. - 383 с.

221. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании : учебное пособие / А.П. Панкрухин. – М : Интерпракс, 1995. – 240 с.

222. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под. ред. В. А. Сластёнина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.

223. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. - 432 с.

224. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. - М.: Академия, 2002. – 576с.

225. Педагогические наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци/Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

226. Пережовская, А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки/ А.Н. Пережовская// Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). - Казань: Бук. - 2015. — С. 27-30.

227. Парсонс, Т. Социальная система/Т.Парсонс. - М.: Академический проект. - 2018. — 530 с.

228. Перкинс, Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / Д.Н. Перкинс // Общественные науки за рубежом : реферативный журнал. - 1988. - № 4. - С. 88–92.

229. Петровский, В. А., Старовойтенко, Е. Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии/В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко// Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2012.- Т. 9. - № 1. С. 21-39.

230. Петровский, В. А. Начала мультисубъектной персонологии/В.А. Петровский // Развитие личности. Изд-во МПГУ. - 2010.- № 1.- С. 55 — 72.

231. Петровский, В.А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии/В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко// Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012, №1. - С. 23-24.

232. Петровский, В. А. Общая персонология: наука личности / В.А. Петровский // Известия самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». Самарский регион, 2003. – С. 20 – 29.

233. Петровский, В. А. Предмет консультативной психологии: предметы / В.А. Петровский // Консультативная психология и психотерапия, 2010. – № 2. – С. 8 – 24.

234. Пилипенко, И.В. Конкурентноспособность стран и регионов в мировом хозяйстве: теория, опыт малых стран Западной Европы: монография.- Смоленск: Ойкумена, 2005. – 496с.

235. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда/К.К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин; АН СССР, Ин-т психологии. - М : Наука, 1986. – 254с.

236. Платонов, К.К. Структура и развитие личности/К.К. Платонов. – отв. ред. А. Д. Глоточкин; АН СССР, Ин-т психологии. - М : Наука, 1986. – 254с.

237. Плигин, А. А. Системное формирование жизненного пути личности и проектирование стратегии психологической помощи / А.А. Плигин// Фельдштейновские чтения: первая межвузовская научно-практическая конференция / Под ред. Л.Б.Шнейдер. - М.: Изд-во МПСУ, 2017. - С. 126-142.

238. Плигин, А. А. Стратегические основы построения жизненного пути личности: от теории — к методу психологической помощи / А.А. Плигин // Актуальные проблемы психологического знания. - 2017. - №2. - С. 7 - 20.

239. Плискевич, Н.М. Архаичный патернализм как органическая часть системы «власть-собственность»/Н.М. Плискевич // Общественные науки и современность. – 2018, № 1. - С. 17–32.

240. Подберезкин, А.И. Национальный человеческий капитал. В 5 т. Т.1 Роль идеологии в модернизации России/А.И. Подберезкин. - М.: МГИМО-Университет. – 2012. – 468 с.

241. Подготовка специалиста по работе с временным детским коллективом (вожатого) в условиях педагогического университета / О.А. Любченко, А.П. Каитов, Н.Д. Десяева, А.С. Львова, Э.И. Никитина, А.И. Савенков, Н.С. Трухановская // Науч. Ред. А.И. Савенков. – М.: Перо. - 2016. – 122 с.

242. Подготовка учителя в структуре уровневого образования: коллективная монография / В. Л. Матросов и др. - М.: Прометей, 2011. - 167 с.

243. 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.

244. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. - М. :ВЛАДОС, 2006. - 365 с.

245. Полани, М. Личностное знание: на пути к посткритич. философии. Пер. с англ. / М. Полани; общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова. - М.: Прогресс. - 1985. - 344 с.

246. Полищук, Е.А. Формирование и реализация человеческого капитала в экономике современной России: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.01 / Полищук Елена Алексеевна. - СПб., 2006. -37 с.

247. Полищук, Е.А. Формирование и реализация человеческого капитала в экономике современной России: диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01 / Полищук Елена Алексеевна. - СПб., 2006. -248с.

248. Полищук, Е.А. Человеческий капитал в экономике современной России: проблемы формирования и реализации/ Е.А.Полищук. –Ижевск: ИжГТУ, 2005. –184 с.

249. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления/Я. А. Пономарев; под. ред. А.Н. Леонтьева. - М.: АПН РСФСР, 1960. – 352с.

250. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений/ В.А. Попков, А.В. Коржуев. - М.: Юрайт, 2017.- 227с.

251. Портер, М. Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей и конкурентов/М. Портер. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 453 с.

252. Портрет современного российского аспиранта / С. К. Бекова, И. А. Груздев, З. И. Джафарова, Н. Г. Малошонок, Е. А. Терентьев. - М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 60 с.

253. Прокопенко, И. Модульна система за усъвършенствувание на руководни кадри на низова и средни звена/ И. Прокопенко// Проблема на труда.- София. - 1985 - №1.

254. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект/Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. - 204 с.

255. Практический интеллект / Р.Дж. Стренберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. - СПб.: Питер, 2002. – 265с.

256. Проблемы человеческого капитала в современной экономике: монография / А.А. Нестеров, С.В. Форрестер. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2010. - 179 с.

257. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании, (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://coko1.ru/articles/obrazovanie-articles/profstandart-pedagoga/> (дата обращения 26.10.2019).

258. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов для родителей и педагогов начального образования: учебное пособие / Афанасьев В.В., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Орчаков О.А., Поставнева И.В., Сухоносков А.П. [Электронный ресурс]. — Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. – 128 с. Режим доступа: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/posobie-MOOK-2.pdf> (дата обращения: 18.10.2019).

259. Пряжников, Н. С. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Психология" и психологическим специальностям / Н. С. Пряжников. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. - 366 с.

260. Пряжников, Н. С. Профорентация в системе управления человеческими ресурсами. Методическое пособие/. С. Пряжников. – 2014. - М.: Академия, 2014. – 286с.

261. Пряжников, Н.С. Диагностические материалы для профессиональной деятельности: методическое пособие работникам профорентационных центров, библиотек, профконсультантам, педагогам учреждений среднего профессионального образования, работникам психологических служб учебных заведений, учителям старшей ступени школы / Пряжников Н.С. и др.. – М.: Академия, 2014. – 366 с.

262. Пряжникова, Е.Ю. Проблема профессионального становления личности/Е.Ю. Пряжникова // Современная зарубежная психология. – 2012.- Том 1.- № 2. - С. 111–122.

263. Пушкарева, Т.В. Стратегия профессиональной подготовки социальных педагогов/Т.В. Пушкарева//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2013.- № 1. - С. 53-56.

264. Пушкарева, Т.В. Рефлексия как процесс анализа личной профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности /Т.В. Пушкарева//Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2011. - Т. 17. - № 4. - С. 70-72.

265. Пушкарева, Т.В. Актуальные вопросы диагностики конкурентоспособности старшеклассников/Т.В. Пушкарева, Е.М. Сосновская// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2018.- Т. 24. - № 3. - С. 34-38.

266. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [Пер. с англ.]/ Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

267. Райзберг, Б.А. Словарь современных экономических терминов / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 476 с.

268. Растянников, А.В. Методы оптимизации творческого мышления [Электронный ресурс]/А.В. Растянников, С.Ю. Степанов. – Режим доступа: http://www.experts.in.ua/baza/doc/download/mind_optimized.pdf (дата обращения 20.10.2019).

269. Растянников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. - М. : PerSe, 2002. - 319 с. :

270. Реан, А. А. Психология личности [Электронный ресурс]/ /А.А. Реан. — СПб.- 2013.- 288с. - Режим доступа: <https://freedocs.xyz/pdf-441069674> (дата обращения 20.10.2019).

271. Реморенко, И. М. Новые стандарты – серьезный шаг к решению проблемы дефицита кадров / И. М. Реморенко // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3. –С. 19-20.

272. Реморенко, И. М. Государственно-общественные механизмы регулирования образования / И. М. Реморенко. – М. : Издательство «Перо», 2017. – 482 с.

273. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1998. - 494 с.

274. Рогов, Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала/ Е.И. Рогов. - М.: Владос-Пресс, 2003. – 332с.

275. Романенко, К. Р. Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики/К.Р. Романенко, М.А. Лисюткин // Университетское управление: практика и анализ. – 2017.- Т. 21. - № 3. - С. 112-120.

276. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Электронный ресурс]/С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. Т.1. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_osnovy-obschey-psihologii_t1_1989/go,10;fs,0/ (дата обращения 20.10.2019).

277. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

278. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир/ С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – 508с.

279. Рудкевич, Л. А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации/Л.А. Рудкевич // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал. – 2005. - № 4 (5), октябрь-декабрь 2005. — С. 28-39.

280. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А. И. Савенков. – М.: «Ось – 89», 2006. – 480 с.

281. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей/А.И. Савенков. –М.: Национальный книжный центр, 2015. -128 с.

282. Савенков, А.И., 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.

283. Савенков, А.И. Педагогическая психология. 2 т. Т. 2 : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.И.Савенков. — М. : Издатель-ский центр «Академия», 2009. — 240 с.

284. Савенков, А.И., Тренинг исследовательских способностей школьников/А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко. – Самара: Федоров, 2019. – 159с.

285. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта / А.И. Савенков // Современная зарубежная психология. 2018.- Том 7.- № 2. -С. 7-15. doi:10.17759/jmfp.2018070201.

286. Садовский, В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития/В.Н. Садовский//Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. - 1980. М.: Лука. – С. 29-54.

287. Садовский, В.Н. Система /В.Н. Садовский. В кн. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3./ред. В.С. Степин. М.: Мысль, 2010. – 692с.

288. Салихов, Б.В. Интеллектуальный капитал как фактор современного производства (нравственно-экономическая онтология): монография / Б.В.Салихов, Д.А.Летунов; под ред. Б.В.Салихова. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. –129 с.

289. Свиридов, О.А. Методологические основы экономики образования. Монография/О.А. Свиридов. - М.: Логос, 2006, - 184 с.

290. Свиридов, О.А. Основные тенденции развития российского образования как следствие реформ в 90-е годы XX века. Монография/О.А. Свиридов. М.: Логос, 2005. - 364 с.

291. Свиридов, О.А, Процессный подход в управлении образовательными системами/ О.А. Свиридов // Российское предпринимательство. – 2006. – Т.7. - №12. – С. 139-142.

292. Свиридов, О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: монография / О. А. Свиридов. - Оренбург: ОГИМ, 2009. - 376 с.

293. Секей, Л. Знание и мышление/Л. Секей // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. - С. 343-365.

294. Семке, В.Я. Психосоциальные и биологические факторы психической дезадаптации. Монография/ В.Я. Семке, Е.В. Гуткевич, С.А. Иванова . – Томск: Иван Федоров, 2008. – 204 с.

295. Серякова С.Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты. Монография/С.Б. Серякова. – М.: Прометей, 2008. – 232 с.

296. Серякова С.Б. Психолого-педагогические условия формирования управленческой компетентности будущего педагога в дополнительном профессиональном образовании/С.Б. Серякова, Г.В. Никитская // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г.и Н. Г. Столетовых.

Серия: Педагогические и психологические науки. - 2018. - № 33(52).- С. 72-79.

297. Серякова, С.Б. О развитии профессиональной компетентности педагога высшей школы/С.Б. Серякова// Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 частях; под ред. Е.И. Артамоновой. - 2018. - С. 207-21.

298. Серякова, С.Б. Временная перспектива как фактор развития социально-педагогической компетентности специалиста социальной сферы/С.Б. Серякова, Е.В. Звонова//Aktualni pedagogika. - 2018. - № 4. - С. 25-31.

299. Сидоркин, А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: Уроки для России/А.М. Сидоркин // Вопросы образования. - 2013.- № 1.- С. 136-155.

300. Сидоров, С.В. Винченцы Оконь [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров// Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/21-1-0-212> (дата обращения: 12.09.2019).

301. Ситаров, В.А. Личностное измерение образовательного процесса в высшей школе. Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г.: Доклады и материалы. Секция 8. Педагогика и образование / отв. ред. В.А.Ситаров. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. – 105 с. С. 41–47.

302. Славина Л.С. Трудные дети/Л.С. Славина. М., Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 1998. - 447 с.

303. Слостенин, В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодёжи и педагогической деятельности /В.А. Слостенин, Е.Н. Мажар. - М.: Прометей, 1991. — 141 с.

304. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2013 - 576 с.

305. Слобин, Д., Грин, Дж. Психоллингвистика. Пер. с англ. Е.И. Негнивицкой/ Д. Слобин и др.; под общей ред. А. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1976. - 336 с.

306. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Гамезо М. В. - М. : Пед. о-во России, 2001. - 127 с.

307. Смирнова, П.В. Об опыте ИППО в подготовке будущих педагогов к руководству детскими исследованиями и проектами//Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии. Материалы межвузовской конференции (с международным участием). Москва, 14-15 декабря 2018 года. – М.: МПГУ. - 2019. - С. 208-211.

308. Сидоркин, А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России/А.М. Сидоркин//Вопросы образования. – 2013.- №1. – С.136-157.

309. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа/А.М. Сохор. - М.: Педагогика, 1974. - 192 с.

310. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы: коллективная монография / Серякова С.Б., Леванова Е.А., Мудрик А.В. и др.; под общ. ред. С.Б. Серяковой. – М.: МПГУ, 2017 – 182 с.

311. Спиридонов, И. А. Международная конкуренция и пути повышения конкурентоспособности экономики России: Учебное пособие/Спиридонов И. А. ИНФРА-М, 1997. - 170 с.

312. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально педагогическое обучение и самообучение) / Л.Ф. Спирин; Под ред. П.И. Пидасистого. - М.: Ро. пед. агенство, 1997. - 173 с.

313. Спирин, Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. - М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 33с.
314. Стернберг, Р. Интеллект успеха/Р. Стернберг. – М.: Попурри, 2015 – 135 с.
315. Стернберг, Р. Триархическая теория интеллекта/Р. Стернберг// Иностранная психология. - 1996. - № 6. - С 54-61.
316. Стернберг, Р. Учись думать творчески! (Двенадцать теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению) /Р. Стернберг, Е. Григоренко. В кн. Основные современные концепции творчества и одаренности; под. ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.- 402с. С. 187-213.
317. Стернберг, Р. Практический интеллект (Practical Intelligence in Everyday Life) / Р. Стернберг и др.. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
318. Стейн, С. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Пер. с англ. /С. Стейн, Г. Бук. - Изд-во: Баланс Бизнес Букс, 2007. - 384 с.
319. Стоуньер, Т. Информационное общество: профиль постиндустриальной экономики. / Т Стоуньер; в кн. Новая технологическая волна на Западе; под ред. П.С.Гуревича. – М.: Прогресс, 1986. – 453с. С. 394-413.
320. Стюарт, Т. Интеллектуальный капитал: новый источник богатства организаций/Т. Стюарт; пер. с англ. В. Ноздриной. –М.: Поколение, 2007. – 366с.
321. Субботина, Л.В. Формирование профессионализма/Л.В. Субботина // Проф. образование. – 2003. – №3. – С. 25-26.
322. Супрун, В. А. Интеллектуальный капитал: главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке/В.А. Супрун. – Изд. 3-е. - М : URSS : ЛЕНАНД, 2016. – 190с.

323. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам/ под общ. ред. Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2011 – 736 с.

324. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский; под ред. В. А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. — М: Юрайт, 2019. – 258с.

325. Тоффлер, Э. Метаморфоза власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э.Тоффлер; пер. с англ. В.В.Белоскова и др.. – М.: АСТ, 2003. – 669 с.

326. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева: Монография / А. Г. Асмолов, Ю. Д. Бабаева, Н. Б. Березанская и др.; под ред. А. Е. Войскунского и др. - М. : Смысл, 1999. – 425 с.

327. Туган-Барановский, М. И. Избранное/ М.И. Туган-Барановский. М.: РОСПЭН, 2010. -718с.

328. Туник, Е.Е. Опросник креативности Джонсона / Е.Е. Туник. – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 10 с.

329. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. — СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.

330. Уколов, В.Ф. Развитие теории управления: лекции / В. Ф. Уколов. - М: РАГС, 2005. – 121с.

331. Управление организацией: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Менеджмент организации" / Г. Л. Азоев и др.; под ред. А.Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина. - 4-е изд., перераб. и доп. - М : ИНФРА-М, 2014. - 734 с.

332. Управление проектами: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И. И. Мазур и др.; под общ. ред. И. И. Мазура и В. Д. Шапиро. - 7-е изд., стер. - М.: Омега-Л, 2011.- 959 с.

333. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория/Д.В. Ушаков. – М.: ИП РАН, 2003. – 264с.
334. Ушаков, Д.В. Мышление и интеллект // Психология XXI века / Ред. В.Н. Дружинин. – М.: Per Se, 2003. – С. 315-332.
335. Ушаков, Д.В. Роль метафоры в творческом мышлении/Д.В. Ушаков //Вестник высшей школы.- 1988.- № 1. - С. 24-28.
336. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности/ Д. В. Ушаков. – М.: ИП РАН», 2011. – 464 с.
337. Ушакова, А. Программированное обучение как основа дистанционного образования [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://si-sv.com/publ/1/programmirovannoe_obuchenie/14-1-0-555 (дата обращения: 10.09.2019).
338. Ушинский, К. Д. Русская школа / К.Д. Ушинский. - М.: Институт русской цивилизации, 2015. — 678 с.
339. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг и менеджмент/Р.А. Фатхутдинов. - М.: ИНФРА-М, 2010.- 340 с.
340. Фатхутдинов, Р.А. Управление конкурентоспособностью организации: учеб. пособие/ Р.А. Фатхутдинов. - М.: Эксмо, 2009. - 546 с.
341. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-3/ (дата обращения 25.12.2019)
342. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления образования/И.Д. Фрумин//Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: матер. научн.-практ. конф. /Красноярск, 2003. – С. 36-55.
343. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В.А. Слостёнина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.

344. Хабибуллина, З. Р. Эволюция понятия «человеческий капитал» в контексте инновационной экономики / З.Р.Хабибуллина // Казанская наука. – 2013. - №9. – С. 151-155.
345. Хабибуллина, З.Р. Воспроизводство качественного человеческого капитала: экономический анализ / З.Р.Хабибуллина // Современное искусство экономики. – 2015. - №2 (20). – С. 14-17.
346. Хайкин, М.М. Управление сферой услуг в развитии человеческого капитала / М.М. Хайкин. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 159 с.
347. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. - 2-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2004.— 384 с.
348. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
349. Чебышева, В.В. Классификация профессий в профориентации / В.В. Чебышева // Вопросы психологии. – 1971.– №4. – С. 143-148.
350. Человеческий капитал и обеспечение устойчивого социально-экономического развития России: монография / А. В. Демидов, А. Г. Макаров, А. Е. Рудин и др.; – СПб.: СПГУПТД, 2015. —430с.
351. Чошанов, М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессионально школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01/ Чошанов Мурат Аширович. - Казань, 1996. – 34с.
352. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности: псих. Исслед./В.Э. Чудновский. - М. : Педагогика, 1981. - 208 с.;
353. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности человека / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 1994. – 315с.
354. Шадриков, В. Д. Методологические проблемы психологии профессионального обучения / В.Д. Шадриков // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. - М.: Наука, 1981.- С.43-58 .

355. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности/В.Д. Шадриков.- М.: Наука, 1982. – 185с.

356. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы/В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. - Т.1. - №3.- С. 33-46.

357. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения. (Системный подход)/В.Д. Шадриков. - Ярославль: ЯГУ, 1976. – 79с.

358. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека/В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2006. – 389с.

359. Шадриков, В.Д. О соотношении теоретических и прикладных исследований в психологии/В.Д. Шадриков // Проблемы психологического анализа трудовой деятельности :Сб. науч. трудов. - Ярославль: ЯГУ, 1986. - С.5-9.

360. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности: монография/В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

361. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности. Системогенетический подход/В.Д. Шадриков. - Ярославль. ЯрГУ, - 1979. - 91с.

362. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие для вузов/В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. М.:Логос, 1996. – 318с.

363. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики/В.Д. Шадриков. - М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. – 181с.

364. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека/В.Д. Шадриков. - М.: Аспект Пресс, 2007. -283с.

365. Шамардин, В. Н. Школа: от конечного результата - к творческому поиску : книга для учителя / В. Н. Шамардин, Т. М. Тамбовкина, Н. П. Сулова. - М : Просвещение, 1991. - 160 с.

366. Шамова, Т. И. Становление управления школой в первой половине XX века/ Т. И. Шамова, В. Е. Цибульникова// Управление образованием. — 2010. — № 3. — С. 22-27.

367. Шелехова, Л.В., Персонологическая стратегия обучения как современная тенденция профессионального образования [Электронный ресурс]/Л.В. Шелехова, З. У. Блягоз, А.В. Нагоев, В.А. Тешев // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». - 2014. - вып. 6 (25). DOI:10.15862/168EVDN614. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1391588&selid=23455896> (дата обращения: 20.10.2019).

368. Шестакова, О.Г. Мировой опыт формирования и развития человеческого капитала в современных условиях/О.Г. Шестакова, Е.В. Скубрий, М.Л. Левицкий// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. - 2019. - № 2 (20). - С. 80-84.

369. Шторх, А. Курс политической экономии, или изложение начал, обуславливающих народное благоденствие. Размышления о природе национального дохода / А. Шторх; науч. ред. Н. В. Якутин. – М.: Экономическая газета, 2008. – 1118 с.

370. Шурчкова, Ю.В. Конкурентная среда и ее влияние на стратегию поведения организации: Автореферат дис... канд. экон. наук: 08.00.05 / Шурчкова Юлия Владимировна. – Воронеж, 2004. – 22 с.

371. Щербланова, Е.И. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов/Е.И. Щербланова, И.С. Аверина. – М.: ИНТОР, 1995.- 60с.

372. Щербланова, Е.И. Теория и тесты творческого мышления Е.П. Торренса/Е.И. Щербланова, Н.П. Щербо // Психологическая диагностика. - 2004. - № - 1. - С. 3-20.

373. Щербаков, А.И. О методологии и методике изучения труда и личности учителя//Психология труда и личности учителя. Сборник научных

трудов. Выпуск 1./Под ред. проф А.И.Щербакова. - Л.: ЛГПИ, 1976.- 132 с. С.3-30.

374. Щербаков, А. И. О подготовке студентов — будущих учителей к исследованию педагогических явлений и процессов/А.И. Щербаков. В кн.: Психология труда и личности учителя. - Л.: ЛГУ, 1977. – 301с.

375. Щербаков, А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. - № 5. – С. 13-21.

376. Эдвард де Боно Искусство думать: латеральное мышление как способ решения сложных задач: перевод с английского/ Эдвард де Боно. - М : Альпина Паблишер, 2015. - 171 с.

377. Эрдниев, П. М. О структуре дидактической единицы усвоения знаний/П.М. Эрдиев // Вестник высшей школы. – 1968. - № 10. - С.26-30.

378. Эрикссон, К. А. Перспективы и пределы эмпирического исследования экспертизы: введение / К. А. Эрикссон, Дж.Смит // К общей теории экспертизы: перспективы и пределы / К. А. Эрикссон, Дж. Смит (ред.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – С. 1-38.

379. Юдкевич, М.М. Экономическое образование: новые академические модели и инновационный опыт/М.М. Юдкевич//Университетское управление: практика и анализ.- 2007. - №1. – С.14-21.

380. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь [Электронный ресурс]/В.С. Юркевич// Современная зарубежная психология. - 2018. - Том 7.- № 2. - С. 28–38. doi:10.17759/jmfp.2018070203. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35629232> (дата обращения: 20.10.2019).

381. Юрченко, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей-сирот: монография/ Л.Г. Юрченко. - Славянск-на-Кубани, СГПИ, 2006. – 139с.

382. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения/П. Юцявичене. - Каунас, 1989.- 271 с.
383. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты/В.А. Якунин. -Л.: ЛГУ, 1988. -160 с.
384. Якунин, В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Учеб. пособие/ В.А. Якунин. - Л.: ЛГУ, - 1986.- 43с.
385. Якунин, В.А. Психолого-педагогические идеи Б.Г. Ананьева и их развитие на факультете психологии СПбГУ/В.А. Якунин // Методология и история психологии. - 2008. - № 4. - С. 70–84.
386. Якунин, В.А. Современные методы обучения в высшей школе. Уч.пособие/В.А. Якунин. - Л.:ЛГУ., 1991. - 114 с.
387. Якунин, В.А. Психология педагогической деятельности/В.А. Якунин, Е.Н. Линов. Л.: ЛГУ, 1990.- 102 с.
388. Ямбург Е. А. Школа для всех/Е.А. Ямбург//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004.- № 3.- С. 9-18.
389. Янжул, И.И. Основные начала финансовой науки: Учение о государственных доходах/И.И. Янжул. – М.: Статут, 2002. – 555 с.
390. Ясницкий, А. К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». - 2012. - № 1. - С. 60-97.
391. Bar-On, R. Emotional intelligence and self-actualization. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2001, P. 82-97.
392. Becker, G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis. N.Y.:Columbia University Press for NBER, 1975. – 20 p.
393. Becker, G.S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis// Journal of Political Economy. Supplement. Oct.1962. P. 9 – 49.

394. Berry, D.C., Broadbent D.E. Implicit learning in the control of complex systems: A reconsideration of some of the earlier claims. In p.A. Frensch & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving: the European perspective.* – 1995. – P. 131–150.
395. Blaug, Mark. *Great economists before Keynes : An introd. to the lives & works of one hundred great economists of the past / Mark Blaug.* - Brighton (Sussex) : Wheatsheaf books, 1986. - XI, -286 c.
396. Buchanan, J. M., D.R. Lee Politics, Time and Laffer curve // *Journal of Political Economy.* 1982. № 90(4). P. 816–819.
397. Curch, C. *Modular Courses in British Higher Education// A critical assesment in Higher Education Bulletin.* - 1975. Vol. 3.
398. Goldshmid, B., Goldshmid, M.L. *Modular Instruction in Higher Education//Hig her Education.* – 1972. – №2 – P. 15 – 32.
399. Jensen, A.R. Reaction time and psychometric g // H.J. Eysenck (ed.) *A model for intelligence.* – Berlin: Springer-Verlag. – 1982. – P. 93 – 132.
400. Maddi, S.R. *Personality theories: a comparative analysis* Homewood, Ill: Dorsey Press, 1968. – 485 p.
401. Maria, Y. *Academics and Higher Education Expansion,* in: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.* Dordrecht : Springer, 2018. P. 1-3.
402. Mayer, J.D. *Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology.* N.Y., 2005. 368 p.
403. Mayer, J.D., Salovey P. *Emotional Intelligence.* *Electronic Journal of Research in Educational Psychology.* ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, p.421-436.
404. Mincer,J. *Schooling, experience and earnings / J. Mincer.* – N.Y.: Columbia University Press, 1974. – 152 p.
405. Mincer, J.*Investment in Human Capital and Personal Income Distribution /J.Mincer // Journal of Political Economy.* – 1985. – No 4. – P. 281-302.

406. Murray, H.A., Kluckhohn, C. Outline of a conception of personality. In C.Kluckhohn, H.A.Murray and D.M.Schneider (Eds.), *Personality in nature, society, and culture*. – New York: Knopf, 1956. – P. 3 – 52.
407. Owens ,G. The Modele in "Universities Quarterly"// *Universities Quarterly, Higher education and society*. - Vol. 25. - № 1.
408. Russell, J.D. *Modular Instruction*. - Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. – 164 p.
409. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. – № 9. – P. 185–211.
410. Schultz, T. Investments in the schooling and health of women and men: quantities and return // *Journal of Human Resources*, 1993. – 28(4) – P. 694-734.
411. Simon, Herbert A.: *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, Third Edition, The Free Press, Collier Macmillan Publishers, London, UK, 1976. – 364p.
412. Skinner, B.F. *The Technology of Teaching*. – New York: Appleton-Century-Crofts. – 1968. – 271 p.
413. Sternberg, R. J., Davidson J. E. The mind of the puzzler // *Psychology Today*. – 1982. – №16. – P. 37 – 44.
414. Sternberg R. J., Gardner M. K. A componential interpretation of the general the most of their abilities // *Educational Psychology*. – 1993. – № 13. – P. 317–331.
415. Thurow, L. *Investment in Human Capital* / L.Thurow. Belmont. – 1970. – P. 86.
416. Torrance, E. P. Priming Creative Thinking / E. P. Torrance // *Elementary School Journal*. – 1961. – No. 62. – P. 34–41.
417. Wagner, M. E., Schubert, H. J., Schubert, D. S. Effects of sibling spacing on intelligence, interfamilial relations. Psychosocial characteristics, and mental and phisical health // *Advances in child development and behavior*. – 1985. – P. 149–206.

418. Williams, W. M., Sternberg, R. J. Seven Lessons for Helping Children Make the Most of Their Abilities // Educational Psychology: An International Journal of Experimental Psychology, 1993. –V13 № 3 – 4. P. 31 – 317.

А. Результаты проверки нормальности распределения эмпирических выборок всех контрольных и экспериментальных групп с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

(ниже помещены выводы (output) статистического пакета IBM SPSS Statistic v.23)

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Keks_n is normal with mean 76,70 and standard deviation 8,956.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,220 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Keks_k is normal with mean 87,98 and standard deviation 12,557.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,110 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Kkon_n is normal with mean 77,76 and standard deviation 8,920.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,650 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Kkon_k is normal with mean 81,54 and standard deviation 11,251.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,260 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Seks_n is normal with mean 21,09 and standard deviation 3,474.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,450 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Seks_k is normal with mean 28,70 and standard deviation 7,954.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,540 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Skon_n is normal with mean 21,09 and standard deviation 3,443.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,110 ^{1,2}	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Skon_k is normal with mean 24,25 and standard deviation 3,617.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,090 ¹	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Ieks_n is normal with mean 35,05 and standard deviation 2,715.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,220 ¹	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Ieks_k is normal with mean 64,76 and standard deviation 2,766.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,2870 ¹	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Ikon_n is normal with mean 35,21 and standard deviation 2,886.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,120 ¹	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Ikon_k is normal with mean 47,72 and standard deviation 4,314.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,340 ¹	Retain the null hypothesis.

Б. Результаты сравнения средних значений по Т-критерию с использованием модуля статистического анализа Excel (Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями)

К - когнитивный критерий

Сравнение средних по критерию К на начальном этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	76,69894	77,75868
Дисперсия	80,20638	79,55819
Гипотетическая разность средних	0	
df	1142	
t-статистика	-2,00511	
P(T<=t) одностороннее	0,022593	
t критическое одностороннее	1,646189	
P(T<=t) двухстороннее	0,045186	
t критическое двухстороннее	1,962043	

Сравнение средних по критерию К на завершающем этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	87,98151	81,53646
Дисперсия	157,6668	126,5821
Гипотетическая разность средних	0	
df	1125	
t-статистика	9,139	
P(T<=t) одностороннее	1,43E-19	
t критическое одностороннее	1,646209	
P(T<=t) двухстороннее	2,86E-19	
t критическое двухстороннее	1,962075	

Sc - Тест социальной компетентности Савенкова

Сравнение средних по критерию Sc на начальном этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	21,08627	21,08854
Дисперсия	12,07191	11,85476
Гипотетическая разность средних	0	
df	1141	

t-статистика	-0,01112	
P(T<=t) одностороннее	0,495566	
t критическое одностороннее	1,64619	
P(T<=t) двухстороннее	0,991131	
t критическое двухстороннее	1,962045	

Сравнение средних по критерию Sc на завершающем этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	28,70423	24,25174
Дисперсия	63,26686	13,07913
Гипотетическая разность средних	0	
df	789	
t-статистика	12,15909	
P(T<=t) одностороннее	1,33E-31	
t критическое одностороннее	1,646787	
P(T<=t) двухстороннее	2,66E-31	
t критическое двухстороннее	1,962975	

I – инструментальный критерий

Сравнение средних по критерию I на начальном этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	35,05071	35,20491
Дисперсия	7,368487	8,329868
Гипотетическая разность средних	0	
df	1139	
t-статистика	-0,93095	
P(T<=t) одностороннее	0,176039	
t критическое одностороннее	1,646193	
P(T<=t) двухстороннее	0,352079	
t критическое двухстороннее	1,962049	

Сравнение средних по критерию I на завершающем этапе экспериментальной работы

	<i>Переменная 1</i>	<i>Переменная 2</i>
Среднее	64,76417	47,71566
Наблюдения	568	576
Гипотетическая разность средних	0	
df	981	
t-статистика	79,68192	
P(T<=t) одностороннее	0	
t критическое одностороннее	1,646408	

$P(T \leq t)$ двухстороннее	0	
t критическое двухстороннее	1,962385	