

МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТОДИКА И ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

коллективная монография

Акименко Г.В., Архаров Е.В.,
Асанов С.А., Зуев И.А., Ильевич Т.П.,
Каспаров И.В., Манакин Е.А.,
Питько Р.И., Попов А.Г.

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Методология, методика и инструментарий
психолого-педагогических исследований**

Монография

УДК 37
ББК 74
М54

Главный редактор: Краснова Наталья Александровна – кандидат экономических наук,
доцент, руководитель НОО «Профессиональная наука»

Технический редактор: Канаева Ю.О.

Рецензент: Кузьменко Наталья Ивановна, к.п.н., доцент, преподаватель ГБПОУ "Магнитогорский педагогический колледж"

Авторы:

Акименко Г.В., Архаров Е.В., Асанов С.А., Зуев И.А., Ильевич Т.П., Каспаров И.В.,
Манакин Е.А., Питько Р.И., Попов А.Г.

Методология, методика и инструментарий психолого-педагогических исследований [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 111 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2020. – Режим доступа: http://scipro.ru/conf/monographpedag_250320.pdf. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-6044576-0-3

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik, Canva.

ISBN 978-5-6044576-0-3



9 785604 457603

© Авторский коллектив, 2020 г.

© Издательство НОО Профессиональная наука,
2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: МЕТОДИКА, МЕТОДОЛОГИЯ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ	8
1.1. ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	8
1.2. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»	22
1.3. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ, ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ	64
2.1. АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ	64
2.2. РАЗВИТИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ТРЕНЕРОМ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	99
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	108

Введение

Современное общество переживает процесс социальной трансформации, переход от индустриального к информационному обществу, цифровизации. В условиях информационного общества образование превращается в важнейшую социально-культурную ценность, ориентированную на перспективу устойчивого развития общества.

Одной из важнейших функций современного образования является создание условий для раскрытия природного потенциала человека, его способностей к непрерывному и активному приращению знаний, развитию на этой основе себя как полноценной личности.

Анализ функционирования системы образования приобретает особенно критический характер в поликультурных регионах, в которых, кроме традиционных, образование имеет специфические функции, направленные на удовлетворение этнокультурных потребностей людей, является инструментом обеспечения межэтнического и межконфессионального согласия.

Монография состоит из 2-х разделов, которые в свою очередь подразделяются на главы.

В главе 1.1. **«Вопросы развития информационно-коммуникационной предметной среды в образовательном процессе»** рассмотрены вопросы содержания и развития методик обучения на основе информационно-коммуникационных технологий с целью совершенствования образовательного процесса.

В главе 1.2. **«Организация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин на примере дисциплины «психология и педагогика»»** рассмотрен процесс использования интерактивных методов в организации учебного процесса в техническом вузе. Раскрываются различные подходы к классификации интерактивных методов. Проанализировано содержание психологических методов, используемых в рамках изучения гуманитарных дисциплин.

В главе 1.3. **«Изучение особенностей формирования социально-педагогической компетентности в системе непрерывного педагогического образования»** рассматривается проблема формирования социально-педагогической компетентности педагога в контексте его непрерывного совершенствования в дальнейшей профессиональном росте и профессиональной

переподготовке. Процесс формирования социально-педагогической компетентности в системе непрерывного образования является андрагогически обусловленным, поскольку зависит от организационных условий и факторов методического и технологического обеспечения в образовательной организации. При этом развитие данной компетентности происходит непрерывно как в процессе профессиональной подготовки, но и в профессионально-педагогической переподготовке педагогических кадров, особенности которой подчинены концептам, принципам и ориентирам компетентностно-ориентированного образования. В процессе исследования было выяснено, что составляющими компонентами социально-педагогической компетентности являются следующие: когнитивный, практико-прикладной, аксиологический, мотивационно-аналитический, прогностический. Экспериментальная работа по формированию социально-педагогической компетентности у будущих педагогов в системе непрерывной профессиональной подготовки в условиях вуза включала апробацию дидактического комплекса профессионально-ориентированной модели, задачного тренинга по решению и моделированию проблемно-ситуативных заданий.

В главе 2.1. **«Андрагогическая модель обучения в системе внутрифирменного повышения квалификации специалистов по управлению персоналом»** показано, что решение проблемы повышения результативности внутрифирменного повышения квалификации кадров возможно на основе теории практики образования взрослых. Дается современный взгляд на андрагогику. Андрагогический подход раскрывает теоретические и практические положения организации обучения взрослого человека в системе непрерывного профессионального совершенствования.

В главе 2.2. **«Развитие андрагогического подхода в системе повышения квалификации тренером-преподавателем»** обобщаются теоретические и прикладные положения непрерывного образования, андрагогика раскрывает теоретические и практические проблемы обучения взрослого человека в процессе непрерывного образования, излагаются взгляды на современную теорию и практику обучения взрослого, рассмотрены принципы андрагогики. Обучающийся в системе повышения квалификации делает свой индивидуальный профессиональный опыт объектом активного преобразования в процессе совместного с другими участниками образовательного процесса решения профессионально значимых ситуаций.

Авторский коллектив:

Глава 1. Организация образовательного процесса: методика, методология и инструментарий

1.1. Вопросы развития информационно-коммуникационной предметной среды в образовательном процессе (Архаров Е.В., Каспаров И.В., Манакин Е.А., Попов А.Г.)

1.2. Организация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин на примере дисциплины «психология и педагогика» (Акименко Г.В. Асанов С.А.)

1.3. Изучение особенностей формирования социально-педагогической компетентности в системе непрерывного педагогического образования (Ильевич Т.П.)

Глава 2. Инновационные подходы в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов

2.1. Андрагогическая модель обучения в системе внутрифирменного повышения квалификации специалистов по управлению персоналом (Зуев И.А.)

2.2. Развитие андрагогического подхода в системе повышения квалификации тренером-преподавателем (Питько Р.И.)

Глава 1. Организация образовательного процесса: методика, методология и инструментарий

1.1. Вопросы развития информационно-коммуникационной предметной среды в образовательном процессе

Целями дальнейшего развития высшего образования является достижение принципиально новых образовательных результатов, соответствующих требованиям современной жизни. В настоящее время разработаны разные пути решения повышения качества образования¹. При этом необходимо иметь в виду, что качество образовательного процесса, т.е. уровень организации, адекватность методов и средств обучения, квалификация преподавателей и т. д., само по себе еще не гарантирует высокого уровня образования в целом, так как его цели могут не в полной мере соответствовать новым потребностям общества.

Стремление к достижению новых образовательных результатов влечет за собой изменение существующих подходов, так как становится более актуальной задача формирования у обучающихся навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности. Главной целью образовательного процесса становится не столько усвоение знаний, сколько изучение и овладение способами этого усвоения, развитие познавательных потребностей и творческого потенциала студентов.

Планируемое достижение результатов личностного обучения, развитие мотивационного компонента обучаемых требует осуществления лично ориентированного образовательного процесса, внедрения индивидуальных образовательных программ для каждого студента.

Необходимый потенциал для достижения этих целей имеют предлагаемые методики обучения на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Эти методики должны обеспечить индивидуализацию обучения, учет способностей и интересов студентов, развитие самостоятельности и творчества обучаемых, доступ к современным источникам информации, использование компьютерного проектирования и моделирования

¹ Каспаров И.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Актуальные проблемы социально-экономической и экологической безопасности: материалы 7 междунар. науч.-практ. конф.–Казань: КФ МИИТ, 2016.–С. 79-81.

процессов, объектов и явлений. То-есть мы можем говорить о формировании принципиально новой среды обучения.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе существенно расширяет состав и возможности компонентов образовательной среды. Так, к числу источников учебной информации в этих условиях можно отнести базы данных и информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета и т.д. Как инструменты учебной деятельности можно рассматривать компьютерные тренажеры, контролирующие и обучающие программы и т.д., как средства коммуникаций - локальные компьютерные сети или Интернет. Среда, складывающаяся на основе средств информационно-коммуникационных технологий, обычно называют информационной образовательной средой (ИОС).

В таких условиях изменяются роли субъектов, в центре обучения оказывается сам обучающийся - его мотивы, цели, его психологические особенности. Все методические решения преломляются через призму личности обучаемого - его потребностей, способностей, активности, интеллекта и др.

Ключевым компонентом в ИОС является компьютер. Он становится средством и обработки информации, и коммуникации, и обновления знаний, самореализации обучаемых. В то же время это и инструмент для проведения учебных экспериментов. Включение компьютеров в учебный процесс изменяет роль средств обучения, используемых при преподавании различных дисциплин, новые информационные технологии изменяют учебную среду.

Образовательную среду, формируемую на базе средств ИКТ, целесообразно разрабатывать, во-первых, в рамках личностно ориентированного обучения, во-вторых, с опорой на достижение новых образовательных результатов - приоритетное формирование у обучаемых исследовательских и проектных умений и способностей. Только в этом случае электронные образовательные ресурсы смогут принципиально (по целевому основанию) изменить образовательную деятельность.

Используя компьютер, преподаватель может выполнять нетворческие, рутинные действия, связанные с созданием тестовых заданий, их тиражированием, предъявлением тестов обучаемым через локальную сеть, чем обеспечивается высокая оперативность и продуктивность этого вида работы. Так можно не только предоставить обучаемым различные средства диагностики (тесты личности, интеллекта, учебных достижений и др.), но и систематизировать, обработать результаты их выполнения и обоснованно распределить обучаемых по отдельным учебным группам для последующей

организации дифференцированного, индивидуального обучения с использованием различных электронных образовательных ресурсов.

Дальнейшие действия преподавателя связаны с организацией усвоения учебного материала, и здесь функции средств обучения, входящих в состав информационно-образовательной среды, весьма разнообразны. Для формирования мотивации и готовности к обучению можно использовать различные возможности компьютера: визуализацию учебного материала, имитационное моделирование проблем в изучаемой области и воссоздание ситуаций мотивационного характера.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы и формируемая на их базе новая информационно-образовательная среда имеют немалый потенциал для повышения качества обучения. Однако он будет реализован в полной мере только в том случае, если обучение будет строиться с ориентацией на инновационную модель, важнейшими характеристиками которой являются ориентированная направленность, установка на развитие творческих способностей обучаемых.

В условиях информатизации образования осуществляются различные виды информационной деятельности, реализованные на базе информационно-коммуникационных технологий. Самостоятельная информационная деятельность предполагает обеспечение осознанного усвоения как обучающим, так и обучаемым содержания, внутренней логики и структуры учебного материала, представляемого средствами ИКТ. Поэтому осуществление этой деятельности целесообразно организовывать в предметной среде, под которой будем понимать условия информационного взаимодействия, организованные в процессе обучения определенному учебному предмету, между обучаемым, обучающим и средствами обучения.

В случае использования средств обучения, функционирующих на базе ИКТ, можно вести речь об информационно-коммуникационной предметной среде, под которой будем понимать совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемым, обучающим и средствами ИКТ, взаимодействующими с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью и обеспечивающими формирование познавательной активности обучаемого при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием и осуществление деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области². Информационно-

² Каспаров И.В. Информационные и коммуникационные технологии как фактор повышения эффективности образовательного процесса // Наука и образование: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы II

коммуникационная предметная среда включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных сетей, каналов связи, организационно-методических элементов системы образования и учебно-методической информации об определенной предметной области.

Функционирование информационно-коммуникационной предметной среды определяется следующими факторами:

осуществлением интерактивного информационного взаимодействия пользователей между собой в рамках образовательных взаимодействий;

осуществлением интерактивного информационного взаимодействия между пользователем и объектами предметной среды, отображающими закономерности и особенности соответствующей предметной области;

влиянием на рассматриваемые процессы или явления, учебные сюжеты, протекающие и развивающиеся на базе использования информационного образовательного ресурса данной конкретной предметной области;

возможностью работать в условиях реализации встроенных технологий обучения, ориентированных на обучение закономерностям данной конкретной предметной области.

В контексте вышеизложенного перспективным психолого-педагогическим исследованием является выявление условий безопасного и педагогически эффективного взаимодействия обучающегося с обучающим и со множеством информационных объектов в условиях функционирования информационно-коммуникационной предметной среды при использовании средств и технологий сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, отображения, продуцирования и распространения информации.

Информационные и коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности индивидуализации профессионального образования, что находит свое отражение в проектировании образовательных программ, методических пособий, электронных пособий и т. д.

В филиале была разработана Концепция развития информационного пространства. В качестве основных целей этого развития в Концепции определены:

- повышение качества образования за счет создания банка учебных материалов и организации широкого доступа к нему студентов и преподавателей института посредством современных информационных технологий;
- повышение эффективности управления институтом;

- автоматизация системы мониторинга и контроля знаний студентов, динамики развития профессиональной компетентности будущих специалистов;
- формирование у студентов навыков эффективного самообразования;
- повышение эффективности мониторинга качества учебных материалов, используемых в образовательном процессе;
- повышение доступности образования широким слоям;
- увеличение количества студентов, охваченных нетрадиционными формами обучения.

Для достижения указанных целей решены следующие приоритетные задачи:

- создано информационное образовательное пространство института;
- обеспечено техническое оснащение учебного и управленческого процесса;
- внедрены новые информационные технологии педагогического и управленческого назначения, интенсивные технологии и комплексные методики обучения;
- созданы условия для формирования информационной культуры участников образовательного процесса, развития логического мышления, творческого и познавательного потенциала студентов, их коммуникативных способностей и других профессионально значимых качеств с использованием богатейшего компьютерного инструментария.

Организация учебно-информационной профессионально ориентированной среды требует структурирования учебной информации на разных уровнях, систематизации процесса предъявления информации, специальной организации интерактивного общения. В такой среде систематизация информации обеспечивается посредством создания компьютерных учебно-методических комплексов по различным специальностям и учебным дисциплинам³.

Развитие информационного пространства института ведет к интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, что позволяет:

- повышать эффективность и качество профессионального образования за счет реализации возможностей средств ИКТ;

³ Каспаров И.В. Развитие информационно-коммуникационной предметной среды // 3 Международная заочная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки и образования», Центр перспективных научных публикаций, Москва, 2016.–С. 21-22.

- обеспечивать побудительные мотивы, обуславливающие активизацию познавательной деятельности преподавателей и студентов;
- углублять межпредметные связи за счет использования современных средств обработки информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач различных предметных областей.

В связи с этим в институте традиционны бинарные уроки, проводимые совместно преподавателями общеобразовательных (или специальных) дисциплин и преподавателем информационных технологий. Основная цель этих занятий – формирование навыков использования компьютерной техники для решения профессиональных задач.

Анализируя первые результаты функционирования элементов информационно-образовательной среды филиала СамГУПС в г. Нижнем Новгороде, можно констатировать существенное повышение эффективности и качества процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

В настоящее время целью образования зачастую выступает подготовка квалифицированного участника производственного процесса без учета необходимости творческого развития обучаемого. Однако человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности в принятии решений в нестандартных, быстро меняющихся ситуациях, что характерно для современного общества, в частности для деятельности современного специалиста железнодорожного транспорта. Также противоречиво положение о том, что вузы призваны вести подготовку современных специалистов, соблюдая требования соответствующих государственных образовательных стандартов, но при этом необходимо разрабатывать учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых⁴. Соответственно, требуется вариативный подход к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса.

Для осмысления педагогических проблем, возникающих при вхождении человечества в информационное общество, необходимо определить, какими характерными признаками (критериями) наделяют новую стадию развития общества и какое влияние на человека оно оказывает.

⁴ Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Проблема противоречий при внедрении информационных технологий в образовательный процесс. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 10-12.

В качестве основных положений концепции информационного общества выдвинем следующее:

- информация становится одной из главных социальных ценностей, главным продуктом производства и основным товаром;
- деятельность большей части населения является информационной;
- формируется информационная элита, в ее руки переходит общественная власть;
- классовая структура общества трансформируется в так называемую элитарно-массовую структуру.

Естественно, что для каждой отдельно взятой страны процесс вхождения в новый этап развития имеет разную временную отметку и индивидуальные черты. Интеграция отдельно взятой страны в мировое информационное пространство определяется тем, какой модели информатизации придерживается ее правительство. Настоящее время можно рассматривать как период закладки технологической основы информационного общества в России, формирования единого информационного пространства страны, ее интеграции в мировую глобальную инфраструктуру, что, в свою очередь, может быть успешно осуществлено лишь при условии разработки и реализации государственной информационной политики, достаточного уровня информационной культуры населения и информационной компетентности специалистов на всех уровнях.

Сложившаяся к настоящему времени образовательная ситуация определяется существованием определенных противоречий в высшем образовании.

Развитие систем программирования явно обозначило тенденцию к технологизации электронного образования, использующего в качестве основных педагогических средств электронные учебники, базы данных, тестовые программы и другие инструменты. При этом роль педагога зачастую состоит лишь в предоставлении образовательного содержания (контента) для программистов, дизайнеров, системных администраторов, которые являются на сегодняшний день «основными» творцами электронных обучающих систем, что приводит к недостаточной эффективности электронных средств обучения. Приходится сталкиваться с двумя полярными мнениями по методологии их создания. Первое из них заключается в том, что преподавателю (автору учебных материалов по курсу) достаточно правильно подготовить необходимые материалы, а перевести их в компьютерную форму не составит особой проблемы. Согласно второму мнению, квалифицированный

программист может взять любой традиционный печатный учебник и без помощи его автора сделать из него эффективное учебное средство. В первом случае абсолютизируется содержательная часть, во втором – ее программная реализация. Истина, как всегда, находится посередине. Создание электронных средств обучения – это итерационный процесс взаимодействия авторов учебных материалов и разработчиков компьютерных средств, а связующим звеном и организатором этого процесса должны быть специалисты по методике подготовки средств обучения⁵.

Применение ИКТ на учебных занятиях должно подтверждаться педагогической целесообразностью и экономической эффективностью. Часто последняя не принимается во внимание. Действительно, оценка экономического эффекта от использования ИКТ в учебном процессе – дело достаточно сложное и требует проведения дополнительных исследований. Но мы считаем проведение такой оценки обязательным.

Некритически заимствуя зарубежные программные системы и заложенные в них технологии, образовательные учреждения вынужденно следуют и тем принципам, которые в неявной форме заложены при разработке этих систем и технологий, что зачастую приводит к недостаточной педагогической обоснованности и неэффективности созданных электронных образовательных средств.

Большая часть современных педагогов не владеет информационными технологиями в достаточной степени для создания современных обучающих систем, отражающих современную информационную картину мира, что приводит к отставанию отечественного образования в информатизации современного учебного процесса и, как следствие, его неудовлетворительному качеству.

Существуют также противоречия между:

- быстро развивающимися информационными технологиями, внедряемыми в образование, и научно-педагогической необоснованностью этого внедрения;
- развивающимися техническими стандартами создания компьютерных обучающих систем и отсутствием педагогических стандартов по их разработке;
- развитием средств телекоммуникации и слабым педагогическим обоснованием их использования в образовательных целях;

⁵ Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Педагогические проблемы при вхождении в информационное общество. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 13-14.

- стихийно повышающейся информационной компетентностью обучаемых в результате их экстенсивного и интенсивного взаимодействия с современной информационно-культурной средой и отставанием педагогов в приобретении этой компетентности.

Новые возможности в осуществлении доступа к информационному ресурсу общества, в отображении и обработке информации не могли не найти своего адекватного отражения в педагогике как области науки, которая целенаправленно занимается проблемами представления человеческих знаний в виде, обеспечивающем их усвоение.

Ни одна организация не может осуществлять свою деятельность без информации. В процессе нормального функционирования организации, управления ею в различного рода информации нуждаются все ее работники, от простого рабочего или служащего до директора.

Информационные процессы являются не самоцелью, они призваны в конечном итоге управлять материальными потоками, взаимодействием материальных и информационных потоков.

Ключевые проблемы:

деятельность менеджера заключена в четырех основных функциях управленческого цикла (планирование, организация, мотивация, контроль). Любые иные виды деятельности работают на эти ключевые функции, отличающие менеджера от других лиц бизнеса;

поскольку менеджер достигает целей организации с помощью своих подчиненных, то функция мотивации сегодня является самой существенной;

цели организации могут быть достигнуты только при условии хорошо налаженной обратной связи, т. е. при осуществлении надежного контроля;

все основные функции менеджмента цементируются действиями менеджера по принятию решения. Они являются существенным элементом каждой из четырех функций управления.

Исследования показывают, что от 50 до 90 % рабочего времени современный менеджер тратит на обмен информацией, происходящий в процессе совещаний, собраний, встреч, бесед, переговоров, приема посетителей, составления и чтения различных документов и т. п. И это - жизненная необходимость, поскольку информация сегодня превратилась в важнейший ресурс социально-экономического, технического, технологического развития любой фирмы. В таких условиях обладание информацией означает обладание реальной властью, поэтому лица, причастные к ней, часто стремятся ее утаивать, чтобы впоследствии на ней спекулировать - ведь нехватка информации дезориентирует любую хозяйственную деятельность.

Правда, точно так же ее дезориентирует и избыток информации, поэтому всегда необходимо уметь отделить нужную информацию от ненужной, полезную от бесполезной.

Движение информации от отправителя к получателю состоит из нескольких этапов. На первом происходит ее отбор, который может быть случайным или целенаправленным, выборочным или сплошным, предписанным или инициативным, произвольным или основывающимся на определенных критериях и т. п. На втором этапе отобранная информация кодируется, то есть облекается в ту форму, в какой она будет доступна и понятна получателю, например, письменную, табличную, графическую, звуковую, символическую и т. п., и соответственно этому подбирается подходящий способ ее передачи - устный, письменный, с помощью различного рода искусственных сигналов, условных знаков. На третьем этапе происходит передача информации, а на четвертом - ее получение, восприятие получателем, декодирование, то есть расшифровка, и осмысление.

Любое сообщение представляет собой совокупность сведений о некоторой физической системе. Степень неопределенности физической системы определяется не только числом его возможных состояний, но и числом его вероятностей.

Надежность передачи информации определяется надежностью соединения элементов в информационной системе. При последовательном соединении элементов выход из строя хотя бы одного элемента приводит к отказу всей системы. Вероятность безотказной работы будет равняться произведению вероятностей безотказной работы каждого элемента системы. При параллельном соединении элементов система в целом отказывает при выходе из строя всех элементов. Вероятность отказа системы равна вероятности отказа всех элементов.

Наличие традиционной реальной коммуникации между людьми является основной отличительной чертой человека разумного. Вместе с тем «виртуализация» отношений между людьми третьего тысячелетия, проявляющаяся, прежде всего, в сетевом информационном взаимодействии во время работы, обучения, отдыха, подвергает сомнению нерушимость этих традиций. Остановливаясь на особенностях современной науки и создания информационного продукта территориально распределенными разработчиками, следует констатировать замещение реальной коммуникации при их работе на виртуальную, реализованную в информационных сетях (локальных, глобальной). На этой основе возникают научные и производственные сетевые распределенные коллективы, в том числе исследовательские,

интегрирующие информацию, данные, знания многих отдельных специалистов и научных сообществ. Осуществление подобного рода глобальных распределенных исследований позволяет в кратчайшие сроки решать серьезные научные и технологические задачи мирового уровня и значения, осуществлять аналитику на базе огромного объема информационного материала, поступающего из многих источников, в том числе от распределенных исследовательских и производственных коллективов.

Вышеизложенное приводит к заинтересованности специалистов сферы образования в разработке методологии замещения реальной коммуникации в научной и учебной деятельности на виртуальную, реализованную в информационных компьютерных сетях. Однако замещение реальной коммуникации на виртуальную сопряжено с рядом возможных негативных последствий для обучаемого. С точки зрения медиков, физиологов, психологов и педагогов опасны возможные негативные для физического и психического здоровья последствия психолого-педагогического воздействия, оказываемого на обучаемого информационно емким и эмоционально насыщенным информационным взаимодействием, в том числе организованным с использованием электронных средств учебного назначения. В частности, негативные последствия могут вызвать:

использование недопустимого объема учебной информации, представленной на экране; ее низкое аудиовизуальное качество, не соответствующее физиолого-гигиеническим нормам; ее оформление, ориентированное на «спецэффекты», для обеспечения мотивации за счет усиления эмоциональности восприятия;

несоответствие представляемой на экране аудиовизуальной информации (по структуре, логическому построению, эстетическому оформлению, скорости подачи учебного материала и др.) индивидуальным возможностям и возрастным особенностям обучаемого;

необеспеченность позитивного психологического климата информационного взаимодействия пользователя с объектами виртуальных экранных миров, несоответствие принятым морально-этическим нормам, в том числе лексическим;

включение в обучающие ситуации игровых реализаций, инициирующих «уход от реальности», «погружение в неоправданно (с позиций психолого-педагогической науки) яркий эмоциональный виртуальный мир, «виртуализацию понятий» (например, пола, возраста);

ориентация не на позитивные общечеловеческие нормы и ценности, не на конструктивные модели поведения в современном социуме, а на

достижение поставленной цели любыми средствами (например, в компьютерной игре при условии «получения нескольких виртуальных жизней») или на получение возможности с легкостью «повторить всё с начала» (например, предварительно сделав необдуманные шаги и совершив ошибки, которые в реальности приводят к необратимым последствиям)⁶;

превалирование учебной работы с готовыми моделями, что приводит к неспособности создавать собственные модели или визуальные образы изучаемых или исследуемых объектов и, как следствие, к интеллектуальной инфантильности;

«навязывание» стереотипных моделей поведения при учебной работе, что приводит к утрате адаптивности поведения, потере способности самостоятельно осуществлять анализ, синтез информации, принимать решение в непредвиденной ситуации;

ориентация на прикладные области, не учитывающие образовательные или профессиональные применения (например, превалирование рекламных ситуаций, ориентация на шоу-бизнес и т. п.).

Таким образом, целесообразна разработка теории и практики предотвращения возможных негативных для физического и психического здоровья последствий психолого-педагогического воздействия, оказываемого на обучаемого информационно емким и эмоционально насыщенным информационным взаимодействием, в том числе организованным с использованием электронных средств учебного назначения.

Необходимым требованием, определяющим профессиональную пригодность специалиста в современных условиях, является умение использовать информационные технологии. Осуществление этого возможно, когда профессиональное знание формируется на основе интеграции традиционных и инновационных технологий, использующих современные информационные ресурсы и средства обучения.

Знания, связанные с информационными технологиями, студенты получают преимущественно из такой предметной области, как информатика, однако этого явно недостаточно. Для повышения качества обучения специалистов необходима информатизация специальных дисциплин в системе подготовки специалистов, интеграция информатики, математики, профессиональных знаний и умений, создание информационной среды учебного

⁶ Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Проблемы внедрения информационных технологий при изучении специальных дисциплин в технических вузах. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 8-10.

назначения, сопровождающей деятельность обучающихся на разных этапах подготовки.

Возникает необходимость разработки в профессиональной педагогике проблемы модернизации содержания и технологий технического образования на основе информатизации предметных областей знаний с целью формирования профессионально значимых качеств специалиста.

Ускоряющийся рост научной и культурной информации, определяющей содержание образования, несовместим с ограниченным временем обучения и возможностями субъектов образовательного процесса⁷.

Для повышения качества образовательный процесс современного вуза должен основываться на широком использовании возможностей информационной образовательной среды, для формирования которой требуется активная работа педагогов по подготовке электронных образовательных ресурсов. В то же время недостаточно разработаны теория и практика проектирования учебно-методических материалов для ФГОС нового поколения.

Вузы являются хранителями традиций и научного наследия, что вступает в определенное противоречие с тем, что при подготовке дипломированных специалистов должны использоваться новейшие научные достижения.

Традиционные формы обучения уже не обеспечивают решения современных задач организации образовательного процесса (например, в электронном и дистанционном образовании), но не безграничны и возможности современных информационных технологий.

Таким образом, возникает потребность в осмыслении новых педагогических возможностей, связанных с применением информационных технологий, и сочетания их с традиционными педагогическими технологиями для повышения эффективности процессов обучения и воспитания.

Целью применения информационных технологий является радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов. Достичь этой цели можно, лишь усовершенствовав систему высшего образования на основе широкого внедрения новых информационных средств, а для этого необходимо решить следующие задачи:

⁷ Каспаров И.В. Тенденция замещения реальной коммуникации на виртуальную в образовании. В сборнике: Перспективы развития науки и образования III международная научно-практическая конференция. 2016. – С. 18-20.

- приобретение будущими специалистами знаний в области современных информационных технологий и навыков их применения в своей профессиональной деятельности;
- повышение интенсивности и эффективности обучения, создание системы индивидуального повышения квалификации специалистов;
- эффективное и оперативное управление как образовательными учреждениями, так и всей системой образования в целом;
- информационная интеграция образовательных учреждений и всей системы образования Российской Федерации в мировую систему и др.

Научная общественность и большинство представителей государственной и законодательной власти понимают, что формирование информационного общества в России сегодня является необходимым условием устойчивого развития страны, ее полноценной интеграции в мировую экономику. Поэтому выделение социально-технологических тенденций, изучение существующих моделей вхождения различных стран в информационное общество, анализ современного экономического состояния России является необходимым условием для понимания сущности и специфики профессиональной подготовки специалистов в современных условиях.

1.2. Организация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин на примере дисциплины «психология и педагогика»

Современный этап развития системы высшего технического образования во всем мире предполагает стремление выйти за рамки традиционного обучения, переосмыслить классические и освоить новые подходы к организации учебного процесса, выработанные в педагогической теории и практике. В контексте современных тенденций развития образования актуализируется потребность гуманитарного образования.

«Психология и педагогика» как учебная дисциплины появились в образовательных стандартах и учебных планах технических вузов в 1993 году.

Гуманитаризация российского высшего образования (Закон «Об образовании в РФ», 2015 г.) способствовала включению в новые учебные планы технических университетов дисциплин психолого-педагогического цикла: «Психология личности», «Психология общения» и «Конфликтология».

Изучение дисциплин гуманитарного цикла (философия, культурология, социология и др.) в целом, и психологии, в частности, главным образом призвано сформировать у обучающихся познавательный интерес как основу когнитивного процесса будущих специалистов.

Гуманитарная подготовка – это, в первую очередь, умение понимать людей и навыки успешного общения с ними. Именно от гуманитарной подготовки в значительной степени зависят как формирование инновационного потенциала молодых специалистов – выпускников технических вузов, так и их востребованность на рынке труда.

Одной из важных задач, стоящих перед современной высшей школой, является формирование и развитие у студентов организаторских и коммуникативных способностей, в том числе и психологических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. А в числе первоочередных задач, помощь обучающимся в процессе адаптации в вузе и формировании адекватной самооценки.

Решение вышеперечисленных задач происходит в условиях сохранения традиционной акцентуации системы инженерно-технического образования на получение личностью определенной суммы знаний, навыков и умений, на основе которых возможно выполнение только узкопрофессиональных функций.

Во многом такой подход к организации учебного процесса обусловлен недостатками педагогической теории и практики формирования познавательного интереса и познавательной активности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Это, в свою очередь, порождает противоречия, которые определяют направление настоящего исследования:

- между возросшей потребностью в кадрах технического профиля с высоким уровнем организаторских и коммуникативных способностей и недостаточным уровнем таковой подготовки в вузах;

- между теоретически разработанными методами развития и формирования познавательного интереса обучающихся в техническом вузе и реально применяемыми на занятиях по дисциплинам гуманитарного блока;

- между необходимостью в проявлении познавательного интереса обучающимися в учебной деятельности и объективно низким уровнем их интереса к изучению гуманитарных, в том числе и психолого-педагогических дисциплин.

Начиная с конца XX века проводятся психолого-педагогические исследования, направленные на создание системы обучения с гарантированно высокой результативностью компетентностного подхода. Работа в этом направлении предполагает разработку и внедрение в практику учебного процесса в вузе инновационных обучающих технологий (личностно-ориентированного, рефлексивно-творческого, информационно-компьютерного обучения и др.).

Учебная дисциплина «Психология и педагогика» является центральным звеном феноменологической подготовки обучающихся в техническом вузе.

В структуре образовательного процесса данный курс выполняет ряд важных функций:

- во-первых, эта дисциплина призвана расширить общий кругозор и познакомить студентов с основными теориями, методами и возможностями психологии, как науки;

- во-вторых, данной дисциплине принадлежит ведущая роль в подготовке студентов к непрофессиональной психолого-педагогической деятельности в рамках выполнения разносторонних социальных обязанностей в профессиональной деятельности и личной жизни. Это находит своё отражение в целях и задачах курса «Психология и педагогика». При этом акцент делается на познании человека как личности. Основное внимание при этом уделяется процессу его развития и образования с опорой на ведущие

подходы и методы современных психолого-педагогических наук.

Методы обучения по праву называют «связующим звеном» между целью, задачами и результатом образования. Их выбор является непростой задачей. И она встаёт перед педагогом уже на этапе планирования организации педагогического процесса в конкретной студенческой аудитории и зависит от целого ряда факторов, наиболее значимыми среди которых являются:

- цели, задачи, принципы обучения;
- количество зачётных единиц предусмотренных учебным планом для данной дисциплины и, как следствие, объём материала;
- профиль, статус вуза, форма обучения (очная, заочная, дистанционная и др.);
- познавательный интерес и познавательная активность студентов;
- когнитивные способности и возможности обучающихся;
- особенности внешних условий, в частности имеющиеся в распоряжении преподавателя технические средства обучения;
- научные интересы и предпочтения педагогов и др.⁸.

В последние десятилетия проблема формирования познавательного интереса у студентов привлекает к себе все большее внимание как отечественных, так и зарубежных специалистов. Это обусловлено тем, что именно сформированный устойчивый интерес к получению гуманитарных знаний создает условия, при которых внутренние усилия обучающегося совпадают с внешними воздействиями преподавателя, что свою очередь, обеспечивает оптимальный и результативный уровень активности студентов в учебном процессе. Так, Н.А. Лызь считает, что именно в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла в приоритете должны быть методы обучения, «вписывающиеся» в контекст процессуальных характеристик личностно развивающего взаимодействия педагога и студента⁹.

По мнению профессора А.А. Вербицкого, в образовательном процессе современного вуза важное значение имеет дидактическая интеграция, благодаря которой у обучающихся развиваются когнитивные навыки (абстрагирования и конкретизации, обобщения и сопоставления, и др.), постепенно перерастающие в соответствующие универсальные и

⁸ Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса. Ярославль, 1999. 144с.; Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 255 с.; Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 208 с.

⁹ Лызь, Н. А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог, 2005. N 7.

профессиональные компетенции¹⁰.

Это мнение разделяют В.В. Осипов и Т.П. Бугаев, которые считают, что «в условиях междисциплинарной интеграции у обучающихся в вузе формируется целостное представление об изучаемом (или исследуемом в рамках научной деятельности) объекте на основе использования общенаучных методов познания (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация, сравнение, индукция, дедукция, моделирование, аналогия), которые выступают основанием интеграции»¹¹.

Рассмотрим возможности организации обучения с использованием различных методов получения эмпирических данных, принятых в психологической науке (наблюдения, эксперимента, батареи тестов). Их применяют как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе со студентами.

Так, метод наблюдения, который является одним из основных в методологии познания и исследования психических явлений. В обучении он может использоваться для расширения психологического опыта студентов путем целенаправленной организации восприятия ими психологических явлений.

Сбор данных и их анализ способствуют формированию умений и навыков выявлять, сравнивать психологические факты, обнаруживать связи между фактами поведения и психическими феноменами.

Самонаблюдение играет важную роль в формировании саморефлексии, аппарата самоконтроля личности, адекватной самооценки. Такое наблюдение может использоваться как в качестве самостоятельного метода так и быть встроенным в другие технологии обучения (например, игровые).

Проведение студентами в рамках научно-исследовательской работы (НИР) анкетирования, экспериментов, тестирования используются как способ развития когнитивной активности, исследовательских навыков и умений. Вовлечение обучающихся в НИР позволяет на практике продемонстрировать механизмы постоянно повторяющихся действий, а следовательно, помогает лучше проникать в психологические явления.

Для студентов с низким уровнем познавательной активности предлагаются задания для усвоения фактического материала, создания наглядных пособий, подготовки кроссвордов, презентаций, раздаточного материала по изучаемой теме и др.

¹⁰ Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. С. 67.

¹¹ Осипов В.В., Бугаева, Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.

Одним из ведущих средств обучения и одновременно самопознания студентов по праву признано использование стандартизированных психодиагностических методик. Эмпирическое определение того или иного психологического показателя способствует более прочному усвоению соответствующих психологических понятий, реализации принципа взаимосвязи науки и практики. Поскольку удовлетворение потребности в самопознании - одна из приоритетных целей психологического образования в технических вузах, то вопрос включения психодиагностических методов в обучение не требует дополнительного обоснования. «Однако при использовании данных методов важно обратить внимание на три момента: корректность выбора психологических тестов; частоту их использования и этические аспекты психодиагностики в учебном процессе»¹².

В настоящее время в психолого-педагогической литературе и образовательной практике широко используются родственные термины: «интерактивность», «интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение» и т.д., что в переводе с английского означает – «взаимодействовать»; находиться в трансакции; действовать, влиять друг на друга. На основании признака активности обучающихся часть российских учёных включает интерактивные методы в группу современных, результативных методов формирования компетенций.

Вместе с тем, в последние годы интерактивные методы в научно-методической литературе рассматриваются в качестве самостоятельной группы методов обучения и воспитания в вузе. Отличие интерактивных методов от активных состоит в том, что первые ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

В исследованиях Р. Ф. Жукова, Д. Н. Кавтарадзе, А.А. Вербицкого, Н.А. Каморджановой, В.В. Николиной, Т.С. Паниной, В.А. Трайнева, А.В. Хуторского и др. нашла отражение проблема освоения и использования интерактивных методов обучения применительно к различным дисциплинам, в том числе курсу «Психологии и педагогики».

В настоящее время происходит наполнение новым содержанием понятия «интерактивные методы обучения». Приоритетная роль в них

¹² Акименко, Г.В. К вопросу о мотивации ценностного отношения к здоровому образу жизни в рамках изучения курса «Психология» у студентов медицинского вуза [Текст] // Г.В. Акименко / Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. (дата обращения: 17.01.2020).

отводится метакоммуникации, развитию и практическому осуществлению социального опыта людей и учебно-педагогическому сотрудничеству.

В настоящее время в научной литературе не существует общепринятой классификации интерактивных методов обучения. Так, Л.Н. Вавилова, Т.С. Панина классифицируют интерактивные методы обучения по функциям на три группы: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор реальных ситуаций из практики); игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые, организационно - деятельностные игры); тренинговые (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности)¹³.

Г. К. Селевко активные методы обучения разделяет:

- по области применения (физические, интеллектуальные, социальные, психологические);

характеру педагогического процесса (обучающие, контролирующие, познавательные, воспитательные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.);

по использованию игровой методики (предметные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации);

предметным областям;

игровой среде¹⁴.

Необходимость упоминания классификации активных методов обучения Г.К. Селевко связана главным образом с тем, что с точки зрения педагогических основ активных/интерактивных методов обучения автор наиболее полно рассматривает все стороны педагогического процесса: область деятельности, характер педагогического процесса, методику его организации, предметную область и игровую среду¹⁵.

Ряд российских исследователей подразделяют интерактивные методы на неимитационные и имитационные. Среди неимитационных методов они выделяют: проблемную лекцию, практическое занятие, семинар. Эти формы учебных занятий отличает ориентированность на конкретные проблемы курса, интенсификация познавательной деятельности студентов, однако в них, как правило, отсутствует имитация реальных обстоятельств в

¹³ Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. М.: Академия, 2008. С.123.

¹⁴ Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. С.25.

¹⁵ Там же, С.56.

условной ситуации¹⁶.

Например, В.А. Трайнев обращает внимание на то, что «практические занятия, не требующие самостоятельной деятельности студентов, не относятся к интерактивным методам обучения. Не относятся к ним и семинары, на которых студент фактически является только слушателем»¹⁷.

Анализируя различные подходы к классификации интерактивных методов обучения, можно отметить ряд проблем:

- во-первых, нет четкого разграничения активных и интерактивных методов обучения: одни и те же методы могут быть отнесены как к активным, так и интерактивным.

- во-вторых, не обнаружено ни одной достаточно полной классификации интерактивных методов обучения, поскольку исследователи по-разному подходят к изучению данной проблемы. Последнее во многом связано с разработками нового содержания образовательного процесса и средств подготовки студентов высших технических учебных заведений в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения.

ФГОС ВО ориентирует на восстановление гуманистических смыслов технического образования в нашей стране, что во многом определяется объективной потребностью общества в развитой профессиональной культуре будущего специалиста. В контексте открытий педагогической синергетики (С.И. Архангельский, М.Н. Берулава, Ю.К. Бабанский, М.А. Вейт, Э.Н. Гусинский, Л.Я. Зорина, Е.А. Князева, С.В. Кульневич, С.С. Шевелев и др.), профессиональная культура будущего специалиста самоорганизуется в процессе преподавания в техническом вузе как специальных, так и общеобразовательных, гуманитарных дисциплин¹⁸.

Использование в курсе «Психология и педагогика» интегративных

¹⁶ Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.; Берулава М.Н. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин. // Советская педагогика. 1987. № 8. С. 81 - 83.; Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. 192 с.; Вейт, М.А., Оганянц, Б.Г. Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе: Учебное пособие. Воронеж: ВГПИ, 1990. 205с.; Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с. и др.

¹⁷ Акименко, Г.В. К вопросу о мотивации ценностного отношения к здоровому образу жизни в рамках изучения курса «Психология» у студентов медицинского вуза [Текст] // Г.В. Акименко / Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. (дата обращения: 17.01.2020).

¹⁸ Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.; Берулава М.Н. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин. // Советская педагогика. 1987. № 8. С. 81 - 83.; Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. 192 с.; Вейт, М.А., Оганянц, Б.Г. Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе: Учебное пособие. Воронеж: ВГПИ, 1990. 205с.; Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с. и др.

форм обучения интерактивных методов и технологий обучения, для которых характерна высокая степень включенности обучающихся в учебный процесс, активизация их познавательной и творческой деятельности даёт, как свидетельствуют многолетние наблюдения хороший результат: значительно повышается эффективность процесса формирования универсальных компетенций в целом ¹⁹.

В числе новых, результативных форм и методов организации учебного процесса - Case study. Это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, имеющих прямое отношение к теме занятия. Case study направлена не столько на освоение теоретических знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Показательно, что Case study интегрирует различные методы познания: моделирование, системный анализ, проблемный метод, когнитивный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, каждый из которых выполняет свою роль. Обсуждение кейсов на практических занятиях, как правило, основывается на двух методах. Первый носит название «традиционного Гарвардского метода». Это - открытая дискуссия. Альтернативный - индивидуальный или групповой опрос, в ходе которого студенты делают формальную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса. Свои решения и рекомендации студенты представляют в виде презентации.

В целом, индивидуальный или групповой опрос облегчает преподавателю осуществление оценки знаний обучающихся, но этот метод менее динамичен, чем, например, классический Гарвардский метод. Однако, дискуссию не просто подготовить и провести в аудитории, сложнее оценить знания участников.

Вовлечение обучающихся в исследование учебных, профессиональных и жизненных проблем, принятие самостоятельного решения, так же, безусловно, способствует развитию важных для профессиональной деятельности компетенций. Например:

- повышение мотивации к получению новых знаний, формированию умений и навыков, непрерывному образованию;

¹⁹ Акименко, Г.В. К вопросу о мотивации ценностного отношения к здоровому образу жизни в рамках изучения курса «Психология» у студентов медицинского вуза [Текст] // Г.В. Акименко / Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. (дата обращения: 17.01.2020).

- развитие критического мышления;
- формирование практических навыков работы с информацией и умений поиска и выбора альтернативных решений;
- стимулирование к инновациям в профессиональной деятельности;
- расширение коммуникативного опыта;
- формирование способности выбора оптимальных вариантов продуктивного взаимодействия в групповых видах деятельности.

Одним из путей решения поставленных задач могут быть: метод проектирования, организация и проведение опросов, интервью, обобщение и обработка данных²⁰.

Имитационные интерактивные методы обучения можно так же подразделить на «неигровые» и «игровые».

Проблема применения игровой деятельности в образовательном процессе в педагогической теории и практике не нова.

В нашей стране психолого-педагогические и методологические основы создания и применения игр в учебно-воспитательном процессе вуза были предложены Р.Ф. Жуковым, Ю.Н. Кулюткиным, Н.А. Каморджановой, В.А. Трайневым и др²¹.

Образовательная функция игры важна и значима. По мнению А.А. Вербицкого, именно «игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности»²².

Достоинства игровых методов, которые заключаются в том, что игра позволяет студентам почувствовать себя в реальной практической ситуации. В ходе игры они учатся видеть проблемную ситуацию как бы «изнутри», так как она непосредственно затрагивает их самих. Игры - результативная форма проверки пройденного материала. Они повышают интерес студентов, придают занятиям определенную динамику, совершенствуют умение взаимодействовать с другими людьми.

Важно подчеркнуть, что в игре «обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в игре - это

²⁰ Эксакусто, Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д : Феникс, 2010. С.36.

²¹ Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. С.123.

²² Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. С.63.

не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом - общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности. Игра - это не просто совместное обучение, это обучение совместной деятельности, умениям и навыкам сотрудничества»²³.

Так, А. П. Панфилова обращает внимание на то, что деятельность по поводу игры осуществляется как во время игровой имитации (обсуждения и обмена замечаниями по проблемам между игроками и между игроками и преподавателем или наблюдателем), так и за пределами непосредственно игровой деятельности. После игровой дискуссия, рефлексия, обобщение и анализ полученной информации, в которых принимают участие обучающиеся, как правило, более важны, чем сама игра ²⁴. Следует отметить, что организация рефлексивной деятельности так же является одной из оперативных психолого-педагогических задач, решаемых в рамках изучения дисциплины «Психология и педагогика».

Рефлексия может быть направлена на собственный опыт и динамику его приобретения, способы самоорганизации учебной работы, когнитивный, коммуникативный и другие виды деятельности. Способы организации игры в рамках аудиторной учебной деятельности достаточно подробно рассмотрены в отечественной и зарубежной научной литературе²⁵.

Главное достоинство игровых методов, на наш взгляд, заключается в том, что грамотно организованная игра позволяет студентам почувствовать себя в реальной жизненной ситуации. В ходе игры обучающиеся учатся

²³ Готлиб, А.С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы: методология, исследовательские практики: учеб. пособие. М.: Флинта: МПСИ. 2005. С.44.

²⁴ Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие / А. П. Панфилова. - М.: Академия, 2009. С.37.

²⁵ Акименко, Г.В. Проблема формирования здорового образа жизни у студентов медицинского университета // Г.В. Акименко, Л.В. Начева. - Дневник науки.- 2019.- № 8 (32). [Электронный ресурс]. URL: <http://dnevniknauki.ru/index.php?number8-2019/psychology-8-2019> (дата обращения: 7.02.2020).; Асанов, С.А. Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10".; Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. М.: Педагогика, 1982. 256с.; Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / Б. Ц. Бадмаев. М.: Владос, 2001. 304 с.; Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 208 с.; Готлиб, А.С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы: методология, исследовательские практики: учеб. пособие. М.: Флинта: МПСИ. 2005. 384 с.; Зборовский, Г.Е. Прикладная социология: учеб. пособие. М.: Гардари ки. 2004. 176 с.; Лызь, Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / Н. А. Лызь. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 414 с.; Лызь, Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог, 2005. N 7. С. 54-68.; Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. М. : Академия, 2008. 176 с. ; Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие / А. П. Панфилова. - М.: Академия, 2009. 192 с.; Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса. Ярославль, 1999. 144с.; Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 255 с.; Трайнев, В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения / В. А. Трайнев. М.: Владос, 2008. 303 с.; Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001. 544 с.; Эксакусто, Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 339 с.

видеть проблемную ситуацию как бы «изнутри», так как она непосредственно затрагивает их самих.

Игры – это и эффективная форма проверки пройденного материала. Они могут повысить интерес студентов к психологии, придают семинарским занятиям определенную динамику, совершенствуют умение студентов взаимодействовать с другими людьми.

К неигровым имитационным методам, на наш взгляд, можно отнести и дискуссионные методы.

Дискуссию (лат. *diskussio* - исследование, рассмотрение, разбор) целесообразно использовать в том случае, когда студенты обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать и доказывать свою точку зрения. Основным фактором в дискуссии является степень готовности к ее проведению преподавателем. Руководя дискуссией, педагог должен добиваться участия в ней присутствующих студентов, выслушивать все аргументы «за» и «против». При этом преподаватель должен контролировать процесс и направление дискуссии, но не её содержание.

Дискуссионный метод по праву считается универсальным методом в занятиях по курсу «Психология и педагогика». Содержание дисциплины позволяет преподавателю находить дискуссионные вопросы практически в каждой теме курса. Однако, это не означает, что любой вопрос автоматически приведет к дискуссии. Как и при использовании других методов обучения, здесь необходима целенаправленная организация соответствующей учебно - познавательной деятельности обучающихся.

Важным моментом организации дискуссии является выбор ее содержательного наполнения, что, безусловно, зависит от темы занятия и главным образом педагогических задач, решаемых на нем.

Следует подчеркнуть, что на учебном занятии обычно обсуждается не теоретические вопросы сами по себе, а решается проблема, как понимать известную теорию применительно к практике и как её использовать в реальной действительности. На занятиях, в первую очередь, важен субъективный опыт обучающихся, различия в котором и порождают разнообразные мнения, служащие основой дискуссии²⁶. Данный метод позволяет успешно формировать навыки вербализации, умение слушать и слышать участников коммуникации. Важно и то, что в ходе учебной дискуссии участники так же

²⁶ Акименко, Г.В. Проблема формирования здорового образа жизни у студентов медицинского университета // Г.В. Акименко, Л.В. Начева. - Дневник науки. - 2019. - № 8 (32). [Электронный ресурс]. URL: <http://dnevniknauki.ru/index.php/number8-2019/psychology-8-2019> (дата обращения: 7.02.2020).

совершенствуют навыки убеждения, умение отстаивать собственную точку зрения или, возможно, отказываться от своего мнения, если оно ошибочно.

Таким образом, поиск наиболее эффективных приемов в высшем образовании открыл дорогу интерактивным методам обучения, которые в настоящее время становятся чрезвычайно популярными. Особенность вышеперечисленных методов состоит в том, что они универсальны по отношению к предметному содержанию всех дисциплин гуманитарного блока и эффективны, поскольку дают студентам возможность применить полученные знания в условиях, близких к реальным. И, главное, студенты получают навыки успешной метакоммуникации: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение, толерантность и др. Следует подчеркнуть, что главное в обучении состоит в том, «чтобы не преувеличивать роль отдельных методов, а показать, в какой ситуации какой из теоретико-методических вариантов окажется наиболее подходящим»²⁷.

Использование интерактивных технологий в преподавании психологии значительно увеличивает возможности преподавания, делает гораздо более индивидуализированным как сам процесс преподавания, так и восприятие обучающимися психологии в целом.

При обучении студентов с помощью интерактивных обучающих технологий важен как статус вуза, так и квалификация преподавателей, так именно они разрабатывают и реализуют учебные программы, подготовленные в рамках ФГОС ВО.

Практика применения интерактивных методов на лекционных, семинарских и практических занятиях предполагает, что преподаватель направляет деятельность студентов на достижение цели занятия, т.е. самостоятельное усвоение знаний и формирование умений, навыков по теме учебной дисциплины. Как правило практически все обучающиеся на практических занятиях вносят свой вклад в обмен знаниями, идеями, предлагают способы деятельности, так как именно коллективный поиск истины стимулирует интеллектуальную активность субъектов деятельности. При работе с каждым из интерактивных методов важно понимание педагогом того, что только в рамках совместной деятельности обучающиеся приобретают и «присваивают» психологическое знание. Именно это и необходимо для успешной профессиональной деятельности выпускников в будущем.

²⁷ Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогический аспект / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1982. С.81.; Демкин, В. П., Можяева, Г. В. Гуманитарное образование в информационном обществе // Гуманитарная информатика. № 1. [Электронный ресурс]. URL: доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-journal/content/index.htm> (дата обращения: 17.02.2020).

1.3. Изучение особенностей формирования социально-педагогической компетентности в системе непрерывного педагогического образования

Необходимость рассмотрения проблемы формирования социально-педагогической компетентности педагогов обусловлена не только общекультурными реалиями и тенденциями развития образовательных процессов, но и проблематичностью компетентностно-ориентированной подготовки будущих педагогов. В условиях технологизации и информатизации образовательных процессов модифицируются не только компоненты педагогического процесса, но и системы взаимосвязей между субъектами образовательной деятельности, таким образом возникает необходимость в освоении новых механизмов и способов построения социально-профессиональной деятельности педагогов. Следовательно, современное образовательное пространство нуждается в успешном педагоге, обладающем высоким уровнем социально-педагогической компетентности, которая обеспечивает личностную комфортность, профессиональную эффективность и стабильность профессионально-педагогического роста.

Общемировые тенденции компетентностной подготовки будущих педагогов, по мнению А.А. Вербицкого выражаются в том, что ведущие позиции профессиональной компетентности уступают приоритетам личностной и социальной компетентности, поскольку подобный выбор вызван актуальной социокультурной реальностью²⁸. Вместе с тем, традиционная система подготовки педагогов не включает специализированного профессионального подхода, ориентированного на стратегию развития социально-педагогической компетентности педагогов.

Сущность компетентностно-ориентированного образования раскрывается в работах А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Серикова, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского и др. Авторы отмечают, что в условиях постоянного развития профессиональной сферы деятельности формирование компетенций у будущих профессионалов выстраивается как процесс становления не только «эталонных» характеристик, но и инновационных новообразований, которые помогают решать

²⁸ Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47-57.

нестандартные профессиональные задачи.

Обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС-3+) высшего образования, можно заметить отсутствие номинального и содержательного описания характеристик социально-педагогической компетентности. Однако, анализируя перечень профессиональных компетенций, можно выделить необходимость формирования таких видов деятельности педагога как: осуществление педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся, взаимодействие с участниками образовательного процесса. При этом указанные компетенции, содержательно взаимосвязаны с общекультурными компетенциями, определяющими базовую готовность педагога к культурной и социальной коммуникации в. В сложившихся условиях реализации ФГОС социально-педагогические аспекты рассмотрения профессионально-ориентированной компетентностной модели подготовки педагога являются актуальными, поскольку отражают систему сложных взаимосвязей между личностными качествами и профессиональными характеристиками педагога.

Анализируя особенности профессиональной переподготовки педагога наметилась общая тенденция непрерывности образования, концептуальные основы которой представлены в исследованиях В.П. Борисенкова, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, О.В. Гукаленко, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина, И.Э. Савенковой и др.

В данной работе рассматривается проблема формирования социально-педагогической компетентности педагога в контексте его непрерывного совершенствования в дальнейшей профессиональном росте и профессиональной переподготовке.

Социально-педагогическая компетентность в нашем исследовании рассматривается как интегративная характеристика специфики профессиональной деятельности, предусматривающая ситуативные решения в зависимости от комплекса условий (социально-культурных, психолого-педагогических) и индивидуально-личностных особенностей субъектов педагогического процесса²⁹.

Обобщая вышеуказанное, можно отметить, что социально-педагогическая компетентность является интегративной характеристикой педагога, концентрируя его социально обусловленные и личностные

²⁹ Серякова С.Б., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В. [и др.] Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. №3. С. 76-84.

качества, социально-коммуникативные способности, позволяющие ему решать типичные и проблемные социально-педагогические задачи профессиональной деятельности, адаптируясь в инновационном образовательном пространстве и непрерывно совершенствуясь в аспекте развития субъектного и профессионального опыта.

Компетентностно ориентированный образовательный процесс предполагает совершенствование и поиск оптимальных подходов к системе непрерывной подготовки будущих педагогов. С точки зрения психолого-педагогических исследований представляется значимым представление программы опытно-экспериментальной работы в аспекте проблематики исследования. Так, организационные условия проведения опытно-экспериментальной работы включали: непрерывное изучение инновационной практики профессионального педагогического образования; методологическую ориентацию на идеи современного человекознания, в частности, исследования в области образования взрослых; использование диагностического подхода; применение на практике научного анализа своего опыта; всесторонний концептуальный анализ целостной системы непрерывного профессионального образования; обоснование эффективности разработанных методов и приемов формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов.

Опытно-экспериментальная работа в рамках проблемы исследования потребовала специального рассмотрения методологических особенностей и внедрения в практику идеи задачного обучения, послужившего основой для построения профессионально-ориентированной модели формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов.

Базой исследования выступило Государственное образовательное учреждение «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», кафедра педагогики и современных образовательных технологий (факультет педагогики и психологии). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 65 обучаемых (пилотажный этап эксперимента), из них выбраны 36 человек для участия в экспериментальной части исследования.

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

I этап – констатирующий (2016–2017 гг.); включал анализ и оценку: организации и методических особенностей непрерывной профессиональной подготовки педагогов в условиях вуза; достижений психолого-педагогической науки в области построения моделей

формирования социальной и социально-педагогической компетентности у будущих педагогов; а также диагностику: уровня восприимчивости будущих педагогов (слушателей) к новшествам в профессиональной деятельности; комплексной готовности личности к активной педагогической деятельности.

II этап – формирующий (2017–2018 гг.); включал апробацию на практике разработанной профессионально-ориентированной модели формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов; внедрение задачно-ситуативного обучения в условиях непрерывной профессиональной подготовки педагогов в ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко; методическое обеспечение представляет методический комплекс социально-педагогических задач пяти типов в соответствии с уровнями социально-педагогической компетентности, адаптированных к системе непрерывного педагогического образования, а также профессионально-ориентированные технологии (задачный тренинг, портфолио и методики активного обучения);

III этап – контрольный (2018 г.); включал анализ эффективности внедрения профессионально-ориентированной модели формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов, при этом основными диагностическими методиками выступали: анкетирование, тестирование, контрольные срезы и дидактическая экспертиза социально-педагогических задач и пр.

Основой эксперимента явился лонгитюдный метод исследования, сущность которого сводилась к «многократным обследованиям» одних и тех же обучаемых на протяжении длительного периода с 2016 по 2018 гг.

1.3.1. Профессионально-ориентированная модель формирования социально-педагогической компетентности педагогов

Моделирование социально-педагогической компетентности является неотъемлемым процессом непрерывной профессиональной подготовки педагогов, поскольку позволяет конкретизировать образовательные цели, формируя систему компетентностного целеполагания. Педагогическое целеполагание в свою очередь является условием и компонентом проектирования и моделирования педагогических явлений и процессов, позволяя «технологически» точно использовать комплекс методов, приемов и форм обучения с гарантированным результатом.

Наибольший интерес, с точки зрения изучаемого вопроса, имеет так называемый вариант «транспредметного целеполагания»,

рассматриваемого в системе подготовки педагогических кадров как «модель», в которой заложены и личностные качества и социальный и культурный опыт обучаемых. В систему построения модели входят комплексы знаний, способности и ценностные отношения, которые обучаемые должны реализовывать в освоении учебных модулей³⁰.

В рассматриваемой нами системе моделирования социально-педагогических задач можно выделить следующие блоки: методологический, диагностического целеполагания, методический, контрольно-прогностический, коррекционный. Рассмотрим кратко содержательную сторону каждого компонента модели.

Методологический блок является основой моделирования социально-педагогических задач и включает разработку проекта социально-педагогического целеполагания. Объектом моделирования является процесс анализа и решения социально-педагогических задач (СПЗ) как традиционный механизм реализации педагогических целей и наиболее доступный уровень педагогического моделирования.

Теоретические аспекты моделирования социально-педагогических задач включают: подходы и принципы моделирования, условия и факторы педагогического процесса. Гносеологический подход к моделированию социально-педагогических задач опирается на то, что в основе педагогического моделирования осуществляются процессы целеполагания, создания модели и проекта, предполагающие мыслительное построение образа будущего и предвосхищение конечного результата планируемой и реализуемой педагогической деятельности.

В качестве методологических подходов к моделированию педагогического процесса могут также выступать: интеграция педагогической теории и практики, креативный характер профессиональной подготовки, таксономийный подход к классификации социально-педагогических задач.

В качестве принципов моделирования социально-педагогических задач выступают следующие:

- гносеологический (состоит в обращении к субъектному опыту обучаемых, на основе которого выстраиваются алгоритмы анализа и выработки стратегии профессиональных решений);
- интегрированный (предполагает учет системности и взаимодействия различных факторов, обстоятельств, событийных ситуаций);

³⁰ Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях лично-ориентированного образования: монография. Тирасполь: РИО ПГУ, 2002. 248 с.

– вариативности и комплексности (построение структуры социально-педагогических ситуаций происходит с учетом многовариантного решения проблемных ситуаций, а также с учетом психолого-педагогического, медико-валеологического и нормативно-правового аспектов педагогической деятельности);

– деонтологический (реализуется посредством комплекса этико-нормативных правил и рекомендаций, регламентирующих морально-нравственную сторону социально-педагогической ситуации);

– партисипативный (предполагается учитывать личный вклад и субъектные способности обучаемых в принятии решений индивидуального и коллективного характера);

– контекстный (реализуется посредством сохранения «целостности ситуаций», разрешение которых должно осуществляться в рамках профессии);

– превентивный (заключается в предупредительном характере описываемых ситуаций и логики их решения, предполагаемые результаты которых не повлекут негативные последствия).

Блок диагностического целеполагания содержит набор качеств, характеристик, критериев готовности будущего педагога к решению разнообразных социально-педагогических ситуаций.

В основе требований к будущему педагогу были заложены характеристики социальной компетентности профессионала по Э.Ф. Зееру: способность быть ответственным и принимать соответствующие решения; уметь обмениваться информацией субъектного и профессионального характера; умение выстраивать профессиональные приоритеты независимо от личностных предпочтений; умение воспринимать критику и быть самокритичным; готовность доброжелательно воспринимать мнения и способы профессиональной деятельности окружающих; способность к эмоциональной устойчивости в ситуации противоречивых взаимоотношений³¹.

Параметрами выявления социально-педагогической компетентности могут выступать: концептуальные знания принципов, подходов и приемов решения педагогических противоречий; уровень критического и конструктивного мышления; уровень профессиональной рефлексии; система ценностных ориентаций, регулятивов и пр.

Сущность методического блока формируется на основе

³¹ Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Проективная дидактика: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. 131 с.

методологического и диагностического этапов моделирования системы социально-педагогических ситуаций. Методический этап включает дидактический комплекс методов и приемов решения проблемно-ситуативных заданий, а также классификацию социально-педагогических задач. В качестве методического обеспечения также выступают формы профессиональной подготовки: тренинг, организационно-деятельностная игра, кейс-метод, метод проектов, метод направляющих текстов.

Образовательные технологии рассматриваются сегодня как важный фактор, ответственный за динамику качества профессионально-педагогического образования. Само понятие педагогической или образовательной технологии представляет собой разноаспектную концепцию (В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Е.С. Полат, В.Т. Фоменко).

Так, Г.К. Селевко, исследуя проблему разнообразия и специфичности современных образовательных технологий, представил три аспекта этой концепции:

- научный (технология как часть педагогики, изучающая модели образовательных процессов и способы их разработки);
- процессуально-описательный (технология как описание некоторого образовательного процесса);
- процессуально-действенный (технология как индивидуальный стиль и способ педагогической деятельности)³².

Изначально образовательные технологии рассматриваются как средство реализации содержания. В этом контексте можно отметить некоторые особенности реализации образовательных технологий в системе непрерывного образования:

- наиболее очевидный аспект понятия условия связан с материально-техническим и информационно-методическим обеспечением содержания образования, в соответствии с чем выделяются информационно-технические элементы технологий;
- помимо информационно-технических элементов столь же существенны формальные условия (пространственный и временной контекст), в которых происходит образовательный процесс;
- наконец, наиболее значимым в системе непрерывного образования представляется субъектный уровень готовности и способности к ведению соответствующего образовательного процесса (субъектно-деятельностный

³² Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Изд-во НИИ Школьных технологий, 2005. Т.2. 815 с.

аспект)³³.

Основанием классификации (таксономии) социально-педагогических задач явилась иерархическая структура социально-педагогической компетентности, включающая следующие компоненты (уровни): когнитивный, коммуникативный, мотивационный, аксиологический и прогностический.

Методический блок переходит в контрольно-прогностический блок, который реализуется посредством обратной связи с обучаемыми; включает аналитическую работу, предполагающую также сравнение первоначального уровня социально-педагогической компетентности с уровнем достижений. Результативность контрольно-оценочной деятельности обеспечивает переход либо на следующий уровень социально-педагогической компетентности, либо происходит коррекция обучающих и учебных действий (блок коррекции).

Систематизируя и целостно рассматривая компоненты и этапы моделирования системы социально-педагогических задач можно выстроить профессионально-ориентированную структуру социально-педагогической компетентности педагога. Она включает: уровни социально-педагогической компетентности, уровни (типы) социально-педагогических задач и критерии сформированности соответствующего уровня социально-педагогической компетентности (табл. 1.3.1).

Таблица 1.3.1

Структура социально-педагогической компетентности и типология социально-педагогических задач

№	Уровни социально-педагогической компетентности	Критерии социально-педагогической компетентности	Типы социально-педагогических задач
1	Когнитивный	Знание: – принципов и методов обучения (воспитания); – принципов и структуры учебного (воспитательного) занятия; – технологии обучения (воспитания)	Задачи когнитивного типа
2	Коммуникативный	Умение: – анализировать, распознавать тип взаимодействия; – определять доминанты и акценты учебно-воспитательной коммуникации;	Задачи коммуникативного типа

³³ Зуев В.М. Непрерывное профессиональное образование: современные концепции // Вестник РЭУ. 2012. № 4. С. 3-14.

№	Уровни социально-педагогической компетентности	Критерии социально-педагогической компетентности	Типы социально-педагогических задач
		– разрабатывать оптимальные стратегии разрешения конфликтных ситуаций	
3	Аксиологический	Умение: – выстраивать иерархию ценностей в учебно-воспитательном взаимодействии; – давать оценку параметрам, условиям и явлениям учебно-воспитательной коммуникации; – оценивать значимость и своевременность применяемых методов, приемов и форм учебно-воспитательной коммуникации	Задачи аксиологического типа
4	Мотивационный	Умение: – распознавать и анализировать причины социального поведения субъектов учебно-воспитательной коммуникации; – управлять (формировать) актуальную мотивацию обучаемых. – сформировать «зону ближайшего развития» субъектов учебно-воспитательной коммуникации	Задачи мотивационного типа
5	Прогностический	Умение: – делать выводы и выстраивать перспективы разрешаемой педагогической ситуации; – планировать виды профессиональной деятельности, предотвращающие деструктивные явления педагогического процесса; – выстраивать модель педагогической ситуации в хронометрическом (временном) аспекте	Задачи прогностического типа

Анализируя структуру моделирования социально-педагогических ситуаций на основе гносеологического подхода можно предположить интеграцию различных подходов, адаптированных в системе профессиональной подготовки педагогов (знаниевый, практико-ориентированный, компетентностный), поскольку логика познавательного

процесса ассимилирует разнообразные модели передачи знаний и опыта. При этом социально-педагогическая задача призвана служить своеобразной дидактической площадкой для отработки социально-педагогических умений и навыков у будущих педагогов, мастерской моделирования оптимальных профессиональных решений, которые развивают целостный субъектный опыт педагога-профессионала. При этом базовый субъектный опыт является интегрирован в профессиональный контекст посредством «проигрывания» педагогических ситуаций и решения профессиональных проблем, позволяющих активизировать профессиональный потенциал педагога.

1.3.2. Методики формирования социально-педагогической компетентности педагогов в системе непрерывного образования

Рассмотрим отдельные компоненты практической реализации исследования. Период апробации программы эксперимента в рамках преподавания учебных дисциплин по программе профессиональной переподготовки «Преподаватель» охватывает три учебных года: 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019 уч. гг.

Выбор контингента испытуемых, слушателей системы программы профессиональной переподготовки «Преподаватель», обусловлен тем, что в педагогической среде образовательных организаций в качестве педагогов (преподавателей) работают специалисты, не имеющие профессиональной педагогической подготовки (инженеры, юристы, экономисты, врачи и пр.). Так, например, в группе 2017 года набора (20 слушателей) имеют базовое непдагогическое образование: инженерное – 45%; юридическое – 25%; экономическое – 20%; медицинское – 10% слушателей.

Номинально они реализуют педагогическую деятельность, формально не являясь профессиональными педагогами. Часть слушателей (5-7 %) не имели ранее опыта работы в педагогической среде. Таким образом, складывается ситуация, социально-экономические и личностно-профессиональные предпосылки которой позволяют считать контингент слушателей непрофессиональными педагогами, поэтому образовательная программа переподготовки «Преподаватель» направлена на освоение не только общекультурных компетенций, но и, прежде всего, профессиональных компетенций (аналогично требованиям к профессиональной подготовке согласно ФГОС-3+ 44.03.01 «Педагогическое образование»).

Анализируя перечень профессиональных компетенций, указанных в ФГОС-3+ 44.03.01 «Педагогическое образование», можно отметить необходимость формирования таких видов деятельности педагога как: осуществление педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5), взаимодействие с участниками образовательного процесса (ПК-6). При этом указанные компетенции, содержательно взаимосвязаны с общекультурными компетенциями, определяющими базовую готовность педагога к культурной и социальной коммуникации в (ОК-4, ОК-5). Отсутствие социально-педагогической компетенции объясняется «метакомпетентным» характером ее проявления в социальной, культурной и профессиональной деятельности педагога ³⁴.

На уровне магистерской подготовки, согласно ФГОС 3+ 44.04.01 «Педагогическое образование» преемственность указанных компетенций реализуется посредством системы компетенций: готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3); способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4); способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); готовность организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15) и пр.

В процессе сопоставления и анализа ФГОС двух уровней профессиональной подготовки было уточнено, что преемственность ряда профессиональных компетенций на уровне усвоения программы бакалавриата и магистерской программы предполагает методологическое усложнение компетенций, в том числе связанных с социально-педагогической компетентностью.

Дополнительная профессиональная образовательная программа профессиональной переподготовки «Преподаватель», реализуемая по ФГОС 3+ 44.03.01 «Педагогическое образование» (№ 1426 от 04.12.2015)

³⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень высшего образования «Бакалавриат») (Пр. № 1426 от 4 декабря 2015 г.) / URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (15.02.18).

также включает набор соответствующих компетенций и учебных дисциплин, реализуемых в рамках базовой и вариативной части учебного модуля дисциплин: «Педагогика профессионального образования», «Современные образовательные технологии в профессиональном образовании», «Инновационные процессы в образовании» и пр.

Формирование социально-педагогической компетентности осуществлялось у обучаемых по Дополнительной профессиональной образовательной программе профессиональной переподготовки «Преподаватель» 2016 года набора. Апробация методических разработок осуществлялась в процессе преподавания учебных дисциплин: «Педагогика», «Современные образовательные технологии». «Практикум по инновационным образовательным технологиям в школе и вузе», «Технологии профессионально-ориентированного образования».

Методический этап формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов включал апробацию дидактического комплекса по решению проблемно-ситуативных заданий, а также матрицу социально-педагогических задач. В качестве методического обеспечения также выступали технологии профессиональной подготовки: задачный тренинг, организационно-деятельностная игра, портфолио, метод проектов.

Образовательная технология в нашем исследовании рассматривается как целенаправленная, диагностичная, воспроизводимая система проектирования дидактических единиц, педагогических ситуаций, психолого-педагогических установок с гарантией высокой результативности целостного образовательного процесса³⁵.

Соответственно, можно выделить четыре фактора, влияющих на использование образовательной технологии:

- культурно-исторические компоненты содержания образования;
- пространственно-временные характеристики и возможности ее реализации в системе непрерывного образования;
- средства информационно-когнитивной направленности и технологико-методические средства ее реализации;
- средства и формы образовательной и социально-культурной коммуникации педагогов и обучаемых³⁶.

В рамках исследования применялись различные формы организации обучения в вузе: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем,

³⁵ Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.

³⁶ Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. Инновационные технологии: проектирование учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: учебно-методическое пособие. Тирасполь: РИО ПГУ, 2001. 96 с.

лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция и пр.

В ходе проведения учебных занятий использовались традиционные и нетрадиционные технологии обучения высшей школы:

– проблемно-информационная лекция (строится вокруг обсуждения альтернативных подходов к той или иной педагогической проблеме; возможно использование бинарных лекций);

– круглый стол (преподаватели и обучаемые обмениваются максимальным количеством информации, под контролем и сопровождением преподавателя);

– групповой семинар (обучаемые, взаимодействуя в группе, анализируют полученную информацию, сопоставляют с собственным опытом и прогнозируют оптимальные варианты решения проблем);

– мастерская (предполагает совместную деятельность преподавателей и обучаемых по построению моделей образовательного опыта; мастерские проходят в форме организационно-деятельностных игр, проектных семинаров и завершаются презентацией исследовательских проектов)³⁷.

Данные технологии ориентированы на формирование профессиональных компетенций педагога, позволяют решать повседневные проблемы, они способствуют развитию профессиональной активности, стимулируя применение субъектного опыта педагога в образовательной ситуации.

На реализационном этапе исследования, в связи с этим, была апробирована методика «Тренинг по моделированию социально-педагогических задач». Рассмотрим основные методические особенности данной формы активного обучения.

Задачный тренинг является активной формой обучения, в условиях которого осуществляется проектирование дидактических конструктов и контекстов практико-ориентированных заданий.

Под «практико-ориентированным учебным заданием» понималась познавательная задача, обладающая свойствами интерактивности, продуктивности, индивидуальной направленности, а также способствующая приобретению обучаемыми фундаментальных, переходных и технических навыков, позволяющих трансформировать и адаптировать знания и умения в различных видах педагогической деятельности³⁸.

³⁷ Юдин В.В. Педагогические технологии в поддержку непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. СПб.: МГУ им. А.С. Пушкина, 2017. С.349-352.

³⁸ Ларионова И.А. Социально-психологические задачи: структура и принципы их решения // Педагогическое

Так, по системе О.В. Баркановой подготовка задачного тренинга включала следующие действия: разработка «сценария» тренинга; предварительное обозначение проблемного поля тренинга; моделирование взаимодействия участников тренинга, возможных вопросов и реакций; распределение ролей участников тренинга; подготовка методического и технического сопровождения содержательно-процедурной части тренинга. При этом алгоритм тренинга укладывается в следующую схему: приветствие; опрос о самочувствии, предложение проблематики занятия; актуализация проблемы обсуждения; разминочные упражнения; основная часть (базовые компетентностно-ориентированные задания-упражнения); подведение итогов занятия; резюмирование и прощание ³⁹.

Компонентами задачного тренинга могут выступать интерактивные технологии (брейнсторминг, интернет-кафе, вебинар, исследовательский коллоквиум, перекрестная дискуссия), а также дидактические упражнения (составление интеллектуальных карт, «Дерево целей», «Ромашка Б. Блума» и пр.).

Тренинговые занятия с обучаемыми интегрировались с различными формами профессиональной подготовки: игровыми методиками обучения (имитационные, ролевые и деловые игры) ⁴⁰; различными видами внеаудиторной работы (учебный модуль повышения социальнопрофессионального статуса, практикум решения педагогических задач и пр.); методиками проблемного обучения (метод проблемных ситуаций, эвристическая методика, метод проектов, метод «кейс-стади»); технологиями групп развития организации (кружки качества, кружки корпоративной идентичности, творческие педагогические коллективы) и пр. ⁴¹.

Поскольку игровые технологии обучения в системе высшего и послевузовского образования могут считаться стандартной формой активизации обучаемых в освоении теоретических знаний и развитии профессионального опыта, то игра является органичной формой социально-педагогического активного обучения.

Реализуемые функции педагогической игры-тренинга включали компоненты:

образование России. 2013. № 3. С.146-152.

³⁹ Барканова О.В. Активное социально-психологическое обучение. Часть III: Психологические тренинги: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 240 с.

⁴⁰ Алексеев Н.Г., Злотник Б.А., Громько Ю.В. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // Вестник высшей школы. 2002. №7. С. 30-33.

⁴¹ Ильевич Т.П. Категориальный аппарат теории задачного обучения в современной дидактике: методологические противоречия // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 11. С. 119-123.

- развивающий (совершенствование профессионализма будущих педагогов, овладение оптимальными педагогическими технологиями, формами и методами социально-педагогической коммуникации, использование и адаптация опыта педагогов-новаторов);
- стимулирующий (стимулирование методической и научно-исследовательской деятельности учебно-педагогического коллектива);
- мотивационный (мотивирование будущих педагогов к нововведениям, изменениям в образовательном процессе).

Порядок игры-тренинга состоял из следующих этапов:

1. Вступительное слово ведущего о цели педагогической игры.
2. Установка на игру (сообщение о задачах и регламенте игры, создание игровых групп, инструктаж о порядке работы групп, получение игровых заданий).
3. Работа творческих групп (определение ведущего группы, секретаря; обсуждение вопросов задания; обобщение выдвинутых участниками группы идей, предложений, формулировка основных положений пятиминутного итогового выступления группы, определение спикера).
4. Выступление спикеров и обсуждение их сообщений.
5. Подведение итогов педагогической игры и принятие решения.

В рамках задачного тренинга возможно также использование психотренинговых упражнений: «Ключи», «Гений общения», «Стратегия успеха», «Лики моего Я» (методики О.В. Баркановой, 2015) ⁴².

В ходе учебного занятия имело место использование разнообразных мини-диагностик, позволяющих осуществить контроль, самооценку и коррекцию формируемых качеств (например, вопросник «Ваше представление о рефлексии», «Самочувствие, активность, настроение», «Самооценка рационального поведения в конфликте» и пр.).

Основным показателем результативности технологий психолого-педагогического тренинга, ориентированного на развитие социально-профессиональных компетенций и личностно-профессиональной культуры у будущего педагога являются изменения, касающиеся формирования коммуникативной составляющей педагогической деятельности, что является необходимым условием формирования межпрофессионального и индивидуального профиля.

Основными условиями формирования социально-педагогической компетентности средствами игровых методик выступают:

⁴² Барканова О.В. Активное социально-психологическое обучение. Часть III: Психологические тренинги: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 240 с.

– ознакомление с методами и приемами работы игровых технологий обучения (ИГТО);

– самостоятельная разработка специфических средств и представлений педагогами, получившими первичную практику в ИГТО;

– создание собственных проектов педагогами, где они выступали бы в качестве организаторов, а авторы первоначального проекта – как эксперты и консультанты ⁴³.

Каждая из реализованных ИГТО имеет (с некоторыми незначительными вариациями) единую структуру, представленную в виде четырех этапов.

На первом этапе определялись цели и ценностные основания всех субъектов, вовлеченных в игровое взаимодействие. В качестве основного технологического средства используются заявленные позиции («ценность – позиция в деятельности»).

На втором этапе конструировались средства деятельности, представляющиеся в виде различного рода идеальных структур (схем, алгоритмических предписаний). При этом, средства возникают не как результат усвоения информации по проблеме, но как результат согласования или противопоставления личностных позиций и целей.

На третьем этапе определялись конструктивные условия их использования, к числу которых относились любые нормативно-правовые, организационно-управленческие и научно-методические механизмы (при этом условия в противоположность обстоятельствам являются предметом конструирования).

На четвертом, заключительном этапе осуществлялась систематическая рефлексия результатов проектировочной деятельности, элементом которой оказывалось «проигрывание» (игровое моделирование последней), в результате чего становятся более понятны возможные эффекты деятельности.

Как отмечает А.Г. Бермус, одной из значимых в системе педагогической ценностей является «ценность межпрофессиональной деятельности». При этом ценность профессионализма, как комплекс способностей и компетентностей в выполнении деятельности одного рода, ценится ниже способности и готовности переходить от одной точки зрения к другой, обсуждать альтернативные механизмы достижения целей, критиковать и совершенствовать нормы профессиональной деятельности

⁴³ Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

44.

В настоящее время в системе непрерывного образования наметились технологии эффективного саморазвития, заимствованные из сферы производственного менеджмента и других социальных сфер. Одной из них выступает технология «портфолио», как правило, сочетающая разнообразные формы и способы самопрезентации (бенчмаркинга) и самооценки результатов обучения. Применительно к вузу его можно рассматривать как портфолио слушателя, студента или группы.

Учебный портфолио представляет собой: комплект разноаспектных учебно-практических и творческих заданий, ориентированных на формирование профессиональных компетенций у обучаемых; систематизированный комплекс презентаций и самопрезентаций будущего профессионала, ориентированный на его индивидуальные и специальные особенности, личностно-значимые качества; система средств оценивания профессиональных компетенций будущего профессионала, представляющих собой фиксированные достижения, накопленные в процессе профессиональной подготовки. Функциями портфолио являются: мотивационная, контрольно-оценочная, компенсирующая, самопрезентационная, креативная и пр.⁴⁵

Дидактический задачный портфолио содержит: общую информацию психолого-педагогического характера; набор социально-педагогических ситуаций в соответствии с уровнем таксономии социально-педагогических задач; методические рекомендации по анализу и разбору задачи с вариантами и примерами решения аналогичных проблем; задания по моделированию различных типов учебных ситуаций; вопросы на выявление мотивов поступков субъектов ситуации, ее оценки с точки зрения классической и инновационной педагогики, а также соотнесение выбора решения педагогической ситуации в соответствии с педагогической деонтологией и субъектным опытом слушателя.

Следовательно можно отметить, что процесс формирования и развития социально-педагогической компетентности у обучаемых является многогранным процессом, зависящим от условий и факторов образовательной ситуации, влияющих на развитие личности будущего профессионала. Так, в своих работах Г.А. Берулава отмечает, что развитие

⁴⁴ Бермус А.Г. Методы гуманитарных исследований модернизации образования: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. 312 с.

⁴⁵ Смолянинова О.Г. [и др.] Развитие и оценка социальной компетентности студента педагогического вуза средствами е-портфолио // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21451013> (дата обращения: 15.12. 2018).

личности в значительной степени зависит от организации такого типа обучения, в котором наблюдается переход от «построения среднестатистических схем» и «формальных модельных рекомендаций» к технологиям индивидуальных образовательных траекторий⁴⁶. Это, актуализирует идею рассмотрения профессионально-ориентированных технологий обучения как потенциально значимых в развитии социально-педагогической компетентности будущего педагога с точки зрения развития субъектного опыта в условиях непрерывного образования. Система социально-педагогических задач, при этом является встроенным диагностическим компонентом и дидактическим конструктом процесса формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов.

1.3.3. Изучение эффективности методик формирования социально-педагогической компетентности педагогов

Проведение исследования по проблеме формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов проходило в три этапа:

– констатирующий эксперимент, который включал предварительное диагностирование по различным параметрам объектов диагностики (в том числе общая диагностика обучаемых;

– формирующий эксперимент, заключающийся в апробировании на практике разработанной системы методик формирования социально-педагогической компетентности, слушатели ДПОП профессиональной переподготовки «Преподаватель»);

– завершающий (контрольный) эксперимент, реализуемый в системе диагностирования и оценки результатов внедрения методик формирования социально-педагогической компетентности у обучаемых.

Основой формирующего эксперимента, состоящего в апробации разработанной системы методик формирования социально-педагогической компетентности у обучаемых явился лонгитюдный метод исследования (метод «продольного среза»). Сущность его состоит в многократных обследованиях одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. Исходя из данного подхода, мы отслеживали ход эксперимента на протяжении трех лет в период с 2016 по 2018 год. В данный период проводилась исследовательская работа, в которой были задействованы

⁴⁶ Бериулава Г.А. Развитие коммуникативного потенциала студентов университета //Education Sciences and Psychology. 2016. № 3(40). С. 27-44.

слушатели ДПОП профессиональной переподготовки «Преподаватель», что обеспечило накопление информации в ходе эксперимента за одними и теми же обучаемыми в течении нескольких лет. Общее количество испытуемых составило 36 человек; слушатели программы профессиональной переподготовки «Преподаватель» (2016 и 2017 гг. набора).

Опытно-экспериментальная работа нашего исследования была организована на основе предварительного и итогового диагностирования обучаемых по ряду параметров, указанных в таблице 1.3.2.

Таблица 1.3.2

Комплексная диагностика социально-педагогической компетентности

№	Составляющие (шкалы) социально-педагогической компетентности	Параметры шкал социально-педагогической компетентности	Диагностические методики определения уровня социально-педагогической компетентности
1	Когнитивная	Уровни обобщенной оценки профессиональной компетентности: «ремесленник»; «специалист»; «профессионал»	Диагностика педагогической компетентности Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой; Экспертная оценка социально-профессиональных компетенций Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк ⁴⁷
2	Коммуникативная	Уровни готовности к активной педагогической деятельности: высокий, средний, низкий, критический; Уровень коммуникативного контроля: высокий, средний, низкий	Самооценка рационального поведения в конфликте; Определение коммуникативной готовности к активной педагогической деятельности В.И. Зверевой; Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера
3	Аксиологическая	Уровни (классы) ценностей: терминальные, инструментальные	Тест ценностных ориентаций М. Рокича ⁴⁸ Вопросник для определения представлений о профессиональной значимости рефлексии
4	Мотивационная	Уровень профессионально-педагогической мотивации: высокий, средний, низкий	Диагностический тест самооценки профессионально-педагогической мотивации Н.П. Фетискина Тест «Самочувствие-активность-настроение» (САН)
5	Прогностическая	Уровень восприимчивости педагога к новшествам: высокий, средний, низкий	Анкета по определению восприимчивости будущих педагогов к новшествам в профессиональной деятельности; Анализ педагогических ситуаций по А.А. Реану ⁴⁹

⁴⁷ Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

⁴⁸ Тест ценностных ориентаций М. Рокича // URL: <http://psystat.at.ua/publ/2-1-0-36> (дата обращения: 15.02.2018).

⁴⁹ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. 304 с.

На пилотажном этапе исследования, в котором было задействовано 65 обучаемых (слушатели ДПОП «Преподаватель»; магистранты программы подготовки «История»; слушатели курсов повышения квалификации по профилю «Учитель физики организаций общего образования. Преподаватель физики ОПО» (ПГИРО)) была применена методика «Анализ педагогических ситуаций», а также проведено анкетирование по определению восприимчивости будущих педагогов к новшествам в профессиональной деятельности.

Изучение восприятия социально-педагогических ситуаций (по А.А. Реану) у будущих педагогов (слушателей) проводилось посредством анализа педагогических ситуаций, что позволило нам получить следующие результаты: вербальной внешней установке подвержены – 73,8% респондентов; упускают из виду индивидуальные характеристики учащихся в ситуациях, представленных в тексте – 53,8% обучаемых; восполняют домыслами недостающие сведения и приходят к умозаключениям, которые не соответствуют описываемым фактам – 52,3 % будущих педагогов (слушателей). Таким образом, можно сделать заключение о том, что у значительной части обучаемых превалирует традиционное житейское восприятие типичных педагогических проблем с его недостатками неадекватного отражения действительности.

Результаты анкетирования по определению восприимчивости будущих педагогов к новшествам в профессиональной деятельности показали, что выраженные позиции, а именно максимальное количество баллов набрали ответы по следующим позициям: являются сторонниками определенных педагогических идей – 48,5% опрошенных; состояние постоянного самообразования свойственно – 81% респондентов; связывают собственную успешность с инновационной педагогической деятельностью – 59% обучаемых. В целом, согласно результатам проведенного анкетирования, было выявлено два уровня восприимчивости к новшествам в педагогической деятельности: «допустимый уровень» имеют 18,5% респондентов и «средний уровень» определен у 78,4% опрошенных, «оптимальный уровень» – 3,1%; при этом не отмечен был критический уровень показателей диагностики, что свидетельствует о системной готовности респондентов к самообразованию и субъектному развитию (см. табл. 1.3.3).

На основе пилотажной части проведенного исследования, можно сделать следующие выводы: во-первых, контингент обучаемых по указанным программам подготовки неоднороден по комплексу показателей,

имеет различные уровни готовности и предрасположенности к формированию и развитию социально-педагогической компетентности; во-вторых, для внедрения модели формирования социально-педагогической компетентности в практику подготовки и переподготовки педагогов необходимо создать системные условия непрерывного образования; в-третьих, диагностика демонстрирует необходимость внедрения в традиционную систему высшей школы и профессиональной переподготовки технологий компетентностно-ориентированного типа не только с целью повышения качества непрерывного образования, но и с ориентацией на субъектные характеристики и запросы взрослых обучаемых.

Таблица 1.3.3

Результаты анкетирования обучаемых по уровням восприимчивости будущих педагогов(слушателей) к новшествам в профессиональной деятельности

Уровни восприимчивости	Количество обучаемых (слушателей) по отношению к общему числу анкетированных (чел / %)						Σ показателей в %
	ДПОП		Магистерская программа «История»		КПК «Учитель физики»		
Оптимальный	–	–	–	–	2	3,1%	3,1
Средний	4	6,2%	3	4,6%	5	7,7%	18,5
Допустимый	3 2	49,1%	8	12,3%	11	17%	78,4
Критический	–	–	–	–	–	–	–
Количество респондентов	36		11		18		65 чел/ 100%

Дальнейшее исследование изучаемой проблемы формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов проходило сообразно задачам исследования, и позволило считать целесообразным включение в основную экспериментальную работу слушателей ДПОП профессиональной переподготовки «Преподаватель» в количестве 36 человек.

Программа эксперимента включала разделение обучаемых на две группы: контрольную (16 человек; слушатели ДПОП группы 2016 года набора); экспериментальную (20 человек; слушатели ДПОП группы 2017 года набора).

Диагностическая программа, позволяющая определить основные

параметры сформированности социально-педагогической компетентности включала следующие методики: «Диагностика педагогической компетентности», «Экспертная оценка социально-профессиональных компетенций» (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк); «Определение коммуникативной готовности будущего педагога к активной педагогической деятельности» (В.И. Зверева); а также учитывались результаты контрольных тестов в процессе изучения учебных модулей.

Сущность методики определения педагогической компетентности построена на прогностической оценке умений обучаемых находить оптимальное решение в социально-педагогической или психолого-педагогической ситуации (задаче), или системе специально подобранных компетентностно-ориентированных задач. Интерпретация уровней компетентности предполагает оценку каждой ситуации и накопление суммы баллов в целом, что соответствует трем характеристикам (шкалам) компетентного педагога: Р-«ремесленник» (формальное отношение к решению профессиональных проблем); С-«специалист» (осмысленный научно-методологический и технологический вариант решения профессиональных психолого-педагогических и социально-педагогических ситуаций); П-«профессионал» (личностно-развивающий и дифференцированный подход в решении профессиональных проблем в сочетании с субъектным опытом)⁵⁰.

Анализ проведения диагностической методики позволил получить следующие результаты. Рассмотрим данные первого этапа, проводимого в сентябре 2017 года (начало эксперимента). Для слушателей группы 2017 года набора распределение типов профессиональной компетентности разделилось на три группы: 8 чел. (40%) были определены как «ремесленники»; 9 чел. (45%) – «специалисты»; 3 чел. (15%) – «профессионалы». Повторное диагностирование в апреле 2018 года позволило определить изменение показателей: 4 чел. (20%) были определены как «ремесленники»; 10 чел. (50%) – «специалисты»; 6 чел. (30%) – «профессионалы».

Динамика изменений в контрольной и экспериментальной группах показана в виде гистограмм на рис. 1.3.1–1.3.2.

⁵⁰ Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

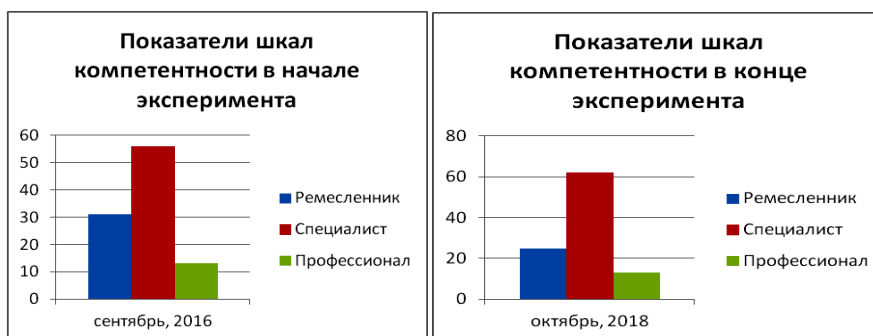


Рисунок 1.3.1. Динамика изменений шкал компетентности слушателей контрольной группы в начале и конце эксперимента

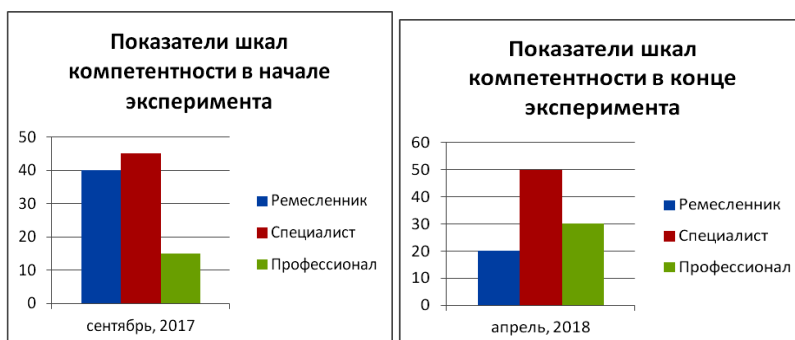


Рисунок 1.3.2. Динамика изменений шкал компетентности слушателей экспериментальной группы в начале и конце эксперимента

Представленные изменения показателей шкал педагогической компетентности слушателей наблюдаются в двух группах, что является нормой, так как в системе профессиональной переподготовки осваиваются учебные модули дисциплин, в рамках которых проводятся занятия в виде активных форм обучения (игры, дискуссии, проектная работа и пр.).

Однако очевидные улучшения динамики показателей профессиональной компетентности слушателей наблюдаются именно в контрольной группе, где на практических занятиях по решению педагогических задач используется методика задачного тренинга и моделирования педагогических ситуаций с элементами задачных матриц. Общее количество времени проведения занятий в рамках эксперимента составило около 50 академических часов.

Методика экспертных оценок представляет собой метод решения профессиональных задач, в котором группа специально отобранных экспертов на основании знаний, личного опыта осуществляет комплексную количественную оценку качества исследуемых объектов (предметов,

явлений или процессов). В условиях проведения аудиторных занятий все слушатели выступали «экспертами», осваивая модель экспертного поведения в процессе совместного обсуждения качеств педагога-профессионала.

Эксперт номинально является специальным образом отобранным специалистом, компетентным в решении профессиональной задачи (проблемы). В нашем исследовании была использована поведенческая модель «эксперта».

Основные требования, которые должны предъявляться к экспертам следующие:

1. Эксперты, входящие в состав экспертной группы должны однозначно понимать цели и задачи исследования.

2. Компетентность экспертов: профессиональная компетентность (образование, должность, стаж работы по профессии); экспертная компетентность (знакомство эксперта с процедурой экспертного решения, участие в экспертизе по аналогичным задачам).

3. Положительное отношение к процедуре экспертизы.

4. Объективность (способность эксперта учитывать только необходимую для правильного решения исследуемой задачи информацию и давать мотивированное суждение).

5. Независимость в суждениях ⁵¹.

Количество экспертов (от 5 до 20 человек) определяется характером изучаемой деятельности и сложностью исследовательской задачи. Основные недостатки методов, опирающихся на индивидуальную экспертную оценку: ограниченность опыта одного эксперта; не проводится специальная процедура отбора экспертов и количественная оценка их компетентности. Преимущества метода групповых экспертных оценок: обобщенное коллективное мнение более достоверно; отбор экспертов и обработка полученных экспертных оценок проводятся по определенному алгоритму.

При изучении результативности учебно-профессиональной деятельности оценке подлежали следующие группы социально-профессиональных компетенций:

⁵¹ Ясвин В. А. Эмпирические исследования образовательных сред // Гуманизация образовательного пространства: сб. трудов конф. М., 2016. С. 226-232.

1. Социальные компетенции – способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.

2. Познавательные (гностические) компетенции – способность к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации, готовность к дальнейшему повышению профессиональной квалификации и др.

3. Операциональные компетенции – способность и готовность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления ⁵².

Ранжирование компетенций по указанным трем группам (социальные, познавательные и операциональные) не показало значительной разницы в контрольной и экспериментальной группах. Общая характеристика мнений о prerogative качества педагога-профессионала в группе социальных компетенций была выражена в следующем результате. Большинство «экспертов» (33,3%) считали, что самой важной социальной компетенцией является «Умение улаживать разногласия и конфликты»; 27,8% экспертных мнений указывали на prerogative компетенции «Проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности»; 16,7% мнений главенствующей компетенцией назвали «Готовность нести совместную ответственность»; 13,9% «экспертов» на первое место поставили компетенцию «Готовность участвовать в работе команды»; 8,3% – «Готовность способствовать сотрудничеству». Основные данные представлены на гистограмме (рис. 1.3.3) Таким образом, сложилась модель социальных качеств педагога, включающая пять основных компетенций, определяющих коммуникативные качества и характеристики социально-педагогической компетентности педагога, что представляет традиционный подход в понимании данной категории.

⁵² Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Проективная дидактика: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. 131 с.

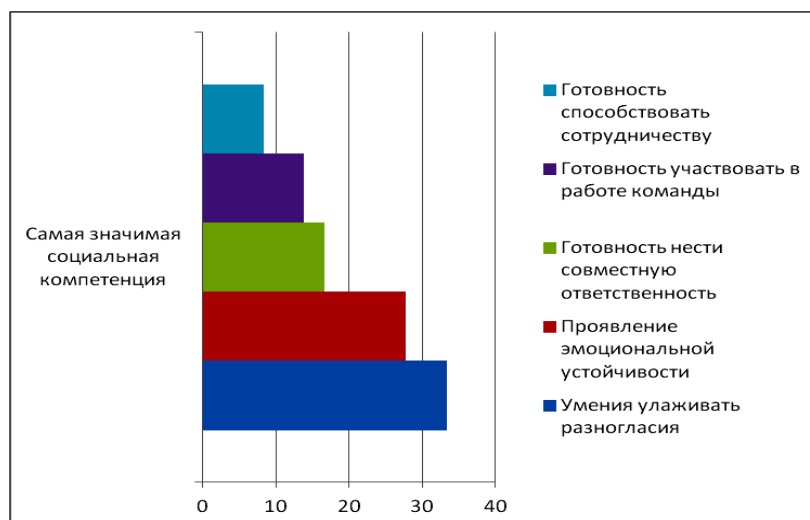


Рисунок 1.3.3. «Экспертное» мнение по итогам ранжирования социальных компетенций педагога-профессионала

Актуальность методики определения коммуникативной готовности будущего педагога к активной профессиональной деятельности задана необходимостью в профессиональной деятельности современного педагога коммуницировать с широким контингентом субъектов образовательного пространства (администрация образовательной организации, родители обучаемых, социальные педагоги и психологи, коллеги-преподаватели и пр.).

Анкетирование проходило в два этапа, согласно описанной методике. Первый этап предполагал анализ факторов, влияющих на активную профессиональную деятельность педагога. Дискуссия проводилась в рамках практических занятий в форме мозгового штурма. В ходе дискуссии слушатели обсуждали психолого-педагогические условия, благоприятствующие и препятствующие развитию инновационных ориентиров и деятельности современного преподавателя. Коллективное мнение носило произвольный характер, а данная часть методики носила дидактическую направленность и произвольность итогового анализа результатов обсуждения. Вторая часть методики позволила зафиксировать статистическую информацию и выразалась в определении уровней коммуникативной готовности будущего педагога к активной профессиональной деятельности: высокий, средний, низкий, критический.

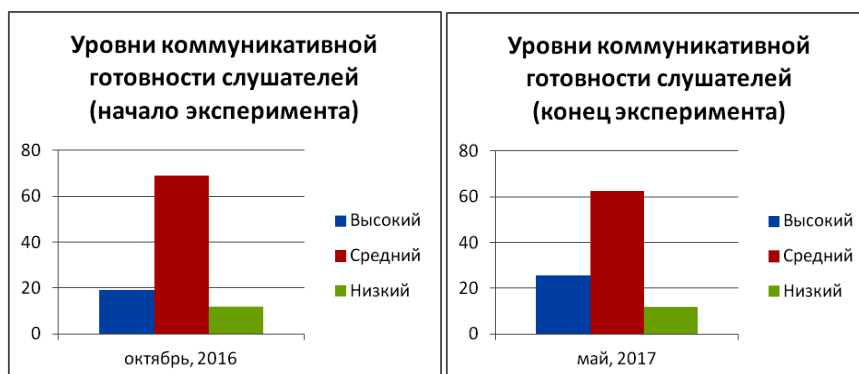


Рисунок 1.3.4. Динамика изменений уровня коммуникативной готовности слушателей контрольной группы в начале и конце эксперимента

Анализ проведения диагностической методики позволил получить следующие результаты. Первичное анкетирование проводилось в октябре 2016 года (у группы 2016 года набора) и в ноябре 2017 года (у группы 2017 года набора).

Для слушателей контрольной группы (2016 года набора) распределение уровней коммуникативной готовности разделилось на три группы: 3 чел. (19%) обладают высоким уровнем готовности; 11 чел. (69%) – средним; 2 чел. (12%) – низким уровнем. Повторное диагностирование в мае 2017 года позволило определить следующие показатели готовности: 4 чел. (25,5%) владели высоким уровнем готовности к профессиональной коммуникации; 10 чел. (62,5%) – средним уровнем; 2 чел. (12%) – низким уровнем готовности (см. рис. 1.3.4).

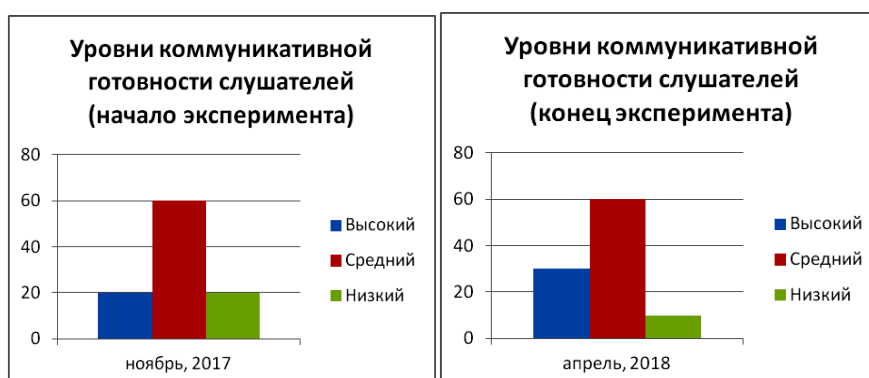


Рисунок 1.3.5. Динамика изменений уровня коммуникативной готовности слушателей экспериментальной группы в начале и конце эксперимента

Для слушателей экспериментальной группы (2017 года набора) распределение уровней коммуникативной готовности также было выражено

на трех уровнях: 4 чел. (20%) обладают высоким уровнем готовности; 12 чел. (60%) – средним; 4 чел. (20%) – низким уровнем. Повторное диагностирование в апреле 2018 года позволило определить следующие показатели коммуникативной готовности: 6 чел. (30%) владели высоким уровнем готовности к профессиональной коммуникации; 12 чел. (60%) – средним уровнем; 2 чел. (10%) – низким уровнем готовности (см. рис. 1.3.5).

Таблица 1.3.4

Результаты контрольных срезов и итогового тестирования в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Кол-во слушателей	Виды контроля	Оценки за контрольную работу и итоговый тест		
			отлично	хорошо	удовл.
2016 г.н. (К)	16	Контрольный срез	12,5%	75%	12,5%
		Итоговое тестирование	18,8%	75%	6,2%
2017 г.н. (Э)	20	Контрольный срез	15%	75%	10%
		Итоговое тестирование	20%	80%	–

В процессе преподавания дисциплин «Технология профессионально-ориентированного образования», «Современные образовательные технологии», «Практикум по инновационным технологиям обучения в школе и вузе» осуществлялся дидактический контроль двух видов: контрольные срезы и итоговое тестирование⁵³.

В Таблице 1.3.4 представлены результаты контрольных срезов и итогового тестирования обучаемых (слушателей) контрольной (16 человек) и экспериментальной группы (20 человек) по дисциплине «Современные образовательные технологии», проводимых в 2016-2017 и 2017-2018 уч. гг.

Изложенные данные диагностических результатов фактически позволяют утверждать об эффективности апробации профессионально-ориентированной модели социально-педагогической компетентности, реализуемой посредством задачного подхода в системе непрерывного образования, поскольку практика экспериментальной работы показывает позитивные результаты по нескольким позициям. Это выражено в

⁵³ Жолтяк Е.В., Ильевич Т.П., Мельничук А.В. [и др.] Методики обучения взрослых в современном образовании: учебно-методическое пособие. Тирасполь, 2018. 128 с.

повышении показателей общей, социальной и коммуникативной компетентности у слушателей экспериментальной группы на фоне успешного усвоения учебных модулей дисциплин всеми обучаемыми.

Проблема разработки теоретико-методологических и методических основ формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов обусловлена современными социокультурными реалиями и тенденциями развития системы непрерывного профессионального образования. Значимость данной проблемы и повышенный интерес к ней в последние годы подтверждается многочисленными исследованиями (А.Я. Баскакова, О.В. Кандаурова, З.И. Колычева, С.С. Кукулин, С.Н. Краснокутская, Е.А. Леванова, Н.В. Ляхова, И.В. Мироненко, Г.П. Мосягина, Т.Г. Пушкарева, Н.Н. Суртаева и др.), где по-прежнему основным приоритетом выступает не только формирование специальных знаний и умений, но и развитие субъектного опыта обучаемых как основы социально-педагогической компетентности.

В данном исследовании впервые рассматривается проблема апробации профессионально-ориентированной модели формирования социально-педагогической компетентности в процессе профессиональной переподготовки педагогов в условиях педагогического образования в вузе.

Логика раскрытия изучаемой проблемы была подчинена последовательной реализации основных задач исследования. Согласно первой задаче исследования были изучены современные подходы к понятию социально-педагогической компетентности и ее компоненты. Так, под социально-педагогической компетентностью понимается интегративная характеристика профессиональной деятельности, предусматривающая ситуативные решения в зависимости от комплекса условий (социально-культурных, психолого-педагогических) и индивидуально-личностных особенностей субъектов педагогического процесса.

Социально-педагогическая задача в силу своих дидактических особенностей является также диагностическим средством проверки контроля освоения компетенций социально-педагогического характера, а именно позволяет не только сформировать, но и определить развитие таких компетенций как: умение работать в команде, совершать совместные согласованные действия в социальной группе, оказывать социальное влияние на окружающих; осваивать новые способы и средства самообучения и саморазвития в течение всей жизни, быть готовым к постоянным изменениям в профессиональной среде и инновационным преобразованиям собственного педагогического опыта и деятельности;

осваивать разнообразные модели педагогической коммуникации в условиях развития информационно-коммуникационных образовательных технологий.

Вместе с тем, в основе построения модели социально-педагогической задачи была заложена ее структура, состоящая из следующих компонентов: социально-педагогической информации, постановки проблемы, вариативного социально-педагогического шаблона поведения, педагогического прогноза, субъектного компонента.

Опытно-экспериментальная работа по формированию социально-педагогической компетентности у будущих педагогов в системе непрерывной профессиональной подготовки в условиях вуза включала апробацию дидактического комплекса профессионально-ориентированной модели, задачного тренинга по решению и моделированию проблемно-ситуативных заданий с использованием матрицы анализа социально-педагогических задач. В качестве методического обеспечения выступали профессионально-ориентированные технологии: эвристическая игра, тренинг по решению психолого-педагогических задач и моделированию социально-педагогических ситуаций, портфолио.

Изложенные в работе статистические данные результатов диагностики свидетельствуют об эффективности проведенной научно-практической работы. Перспективой данного исследования является дальнейшая апробация профессионально-ориентированной модели социально-педагогической компетентности в условиях системы повышения квалификации педагогических кадров как в условиях вуза, так и в условиях общеобразовательных организаций.

Глава 2. Инновационные подходы в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов

2.1. Андрагогическая модель обучения в системе внутрифирменного повышения квалификации специалистов по управлению персоналом

Одной из первоочередных задач, стоящих перед системой внутрифирменного повышения квалификации кадров, является определение источников содержания, форм и методов обучения, обеспечивающих активизацию процесса профессионального совершенствования специалистов по управлению персоналом.

Целью внутрифирменного повышения квалификации кадров является усвоение работником знаний, умений, компетенций, в соответствии с изменяющимися требованиями профессионального стандарта, должностных инструкций или состава функциональных обязанностей, своим непосредственным участием в учебной деятельности в различных организационных формах, включая самообразование.

Как справедливо утверждает С.Я.Батышев, - «результативность внутрифирменного обучения повышается при условии, что полученные ранее работником знания, умения и компетенции, вовлекаются в процесс учебной деятельности»⁵⁴.

Согласно современным представлениям решение проблемы повышения результативности внутрифирменного повышения квалификации кадров возможно на основе теории практики образования взрослых.

Одной из отраслей педагогического знания, выделившейся в последние годы, является теория и практика обучения взрослых, получившее название андрагогика.

М.Т.Громкова в своем исследовании представляет процесс превращения андрагогики в самостоятельную отрасль научного знания, и, в частности, указывает, что традиционная педагогика с ее, отчасти,

⁵⁴ Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

догматическими принципами обучения, не может обеспечить удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей взрослых обучающихся⁵⁵.

Несмотря на то, что «пути» педагогики и андрагогики с некоторого момента разошлись, андрагогика успешно пользуется педагогическими закономерностями методов активного обучения.

М.Матюшкина определяет андрагогику как научную отрасль знаний, целью которой является изучение и обобщение практики обучения взрослых⁵⁶ [28].

Методология андрагогики имеет свою структуру, понятийный и терминологический аппарат. «Андрагогика, как отрасль педагогического научного знания, использует педагогические дефиниции, смысловое наполнение которых требует уточнения, корректировки с учетом специфики образования взрослых»⁵⁷.

Таким образом, андрагогика, как отрасль научного знания, имеет своим предметом общие закономерности организации обучения взрослых, принципы, на которых проектируется и осуществляется учебная деятельность взрослых обучающихся.

Современное состояние теории и практики обучения взрослых позволяет рассматривать андрагогику в качестве методологического основания организации внутрифирменного повышения квалификации кадров, рассматривающего работника, сознательно участвующего в учебной деятельности, в соответствии со своими образовательными потребностями и готового их удовлетворить в образовательном процессе⁵⁸.

Подход - научная категория, обозначающая комплекс представлений, сформировавшихся в процессе осмысления проблемы исследования, который становится методологической основой формирования теории. В педагогических исследованиях избранный подход позволяет научно обосновать принципы и методы обучения.

Принципы обучения, которые являются производными от научного подхода в теории обучения, выполняют роль основополагающих правил организации и осуществления образовательного процесса.

⁵⁵ Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

⁵⁶ Матюшкина М. Не пора ли нам повзрослеть? // Новые знания. - 2005. - №1. – С.14-18.

⁵⁷ Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса. - Автореф. Дисс... док-ра пед. наук. - М.: 2006. - 372 с.

⁵⁸ Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A.Swanson. – Oxford: ButterworthHeinemann, 2005. – 390 с.

Андрагогический подход раскрывает теоретические и практические положения организации обучения взрослого человека в системе непрерывного профессионального совершенствования. В тоже время андрагогический подход является связующим звеном между личностно-деятельностным подходом, теорией и практикой обучения взрослых⁵⁹.

В отличие от концептуальных положений дидактики, в основе теории и практики обучения взрослых лежат принципы, вытекающие из природы взрослого человека: взрослый не станет учиться, пока не ощутит в этом потребность, он изучает только то, что, по его мнению, необходимо, и обучается в процессе работы. Другими словами, взрослый готов играть ведущую роль в процессе обучения, конкретно, в определении всех параметров этого процесса: целей, содержания и организационных форм обучения.

Внутрифирменное повышение квалификации кадров относится к системе непрерывного профессионального совершенствования специалистов, поэтому построение теоретических и методических основ внутрифирменного обучения является реализацией андрагогического подхода.

Андрагогические принципы обучения отражают специфику учебной деятельности взрослого обучающегося (С.И.Змеев⁶⁰, М.Матюшкина⁶¹). Методологические принципы обучения взрослых, вытекающие из андрагогического и личностно-деятельностного подхода, образуют многоуровневую структуру (табл.2.1.1).

⁵⁹ Абзалимов Р.Р., Козлов О.А. Методологический потенциал андрагогического подхода в системе повышении квалификации педагогических кадров // Социология. – 2017. - №4. - С. 226-231.

⁶⁰ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

⁶¹ Матюшкина М. Не пора ли нам повзрослеть? // Новые знания. - 2005. - №1. – С.14-18.

Таблица 2.1.1

Методологические принципы андрагогического подхода

Принципы обучения	1. Обучение взрослых обусловлено развивающейся на протяжении жизни способностью к самосовершенствованию. 2. Обучение взрослых обусловлено его субъектностью, позволяющей осознанно действовать в учебной деятельности. 3. Обучение взрослых направлено на обеспечение его актуальных образовательных потребностей и способов их удовлетворения.
Принципы преподавания	4. Учет закономерностей развития и особенностей взрослых обучающихся. 5. Опора на профессионально-личностный опыт взрослых обучающихся. 6. Отбор, организация и представление содержания обучения, отвечающего актуальным образовательным потребностям взрослых обучающихся.
Принципы учения	7. Упор на развивающиеся на протяжении жизни способности обучающихся совершенствовать свою познавательную и эмоциональную сферу. 8. Готовность взрослого обучающегося к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом. 9. Рефлексивное восприятие взрослым обучающимся собственных знаний и опыта для формирования нового знания как результата учебной деятельности.

Сформулированные таким образом методологические принципы андрагогического подхода образуют непротиворечивую совокупность положений и правил обучения взрослых, а также позволяют организовать и осуществить образовательный процесс обучения взрослых на методологической основе андрагогического подхода.

Как неоднократно подчеркивалось, важной особенностью организации обучения взрослых является мотивация учебной деятельности обучающихся, влияющая на подходы к построению системы внутрифирменного обучения: традиционной и ориентированной на развитие мотивации к профессиональному самосовершенствованию.

Мотивация учебной деятельности может рассматриваться как частное проявление более общего проявления психологического механизма мотивации продуктивной деятельности. Мотивация учебной деятельности взрослых характеризуется набором специфических факторов, которые определяются:

- составом и структурой образовательной системы;

- особенностями профессиональной деятельности обучающихся;
- организационными формами обучения;
- психофизиологическими особенностями обучающегося;
- стилевыми особенностями обучения участников образовательного процесса⁶².

Субъектом мотивации учебной деятельности является работник, участвующий во внутрифирменном обучении.

По отношению к субъекту мотивации она подразделяется на:

- внешнюю (экстренсивную) – мотивация, детерминируемая факторами внешней по отношению к субъекту среды;
- внутреннюю (интрэнсивную) – мотивация, детерминируемая внутренними характеристиками субъекта.

Опыт свидетельствует, что взрослые обучающиеся испытывают трудности учебной деятельности, которые в большинстве случаев связаны с психологическими причинами: неготовностью к изменениям, боязнью выглядеть некомпетентным, неготовностью стать «учеником» и др. Психофизиологические особенности работника, участвующего во внутрифирменном обучении, который является субъектом мотивации, оказывают существенное влияние на осуществление учебной деятельности, что требует выбора соответствующих методов организации внутрифирменного обучения.

Уровень готовности взрослого учиться зависит от силы его образовательных потребностей, которые, в свою очередь, определяются наличием профессионально-личностных проблем, которые взрослый предполагает решить посредством внутрифирменного обучения. Став участником внутрифирменного обучения мотивированный работник должен проявлять такие качества как самостоятельность и ответственность за результаты обучения. При этом ведущим фактором, обеспечивающим результативность учебной деятельности, остается познавательная активность субъекта мотивации.

Нельзя не отметить в связи с этим, что познавательная активность субъекта мотивации рассматривается в связи с механизмом мотивации как её необходимая предпосылка. При этом главное внимание должно

⁶² Маркова А.К. Проблема мотивации учения // Московская психологическая школа: История и современность : в 3 т. /под общ. ред. В.В. Рубцова. - М.: РАО : МГУ, 2004. - С. 288-298.

уделяться направлению активности, повышению уровня активности познавательной деятельности обучающегося.

Таким образом, чтобы обеспечить результативность внутрифирменной системы повышения квалификации кадров, необходимо уделять должное внимание мотивационному компоненту андрагогической модели обучения.

В классической дидактике средства и методы обучения детерминируются содержанием обучения. В андрагогике источником содержания обучения взрослых является опыт обучающегося. Следовательно, сначала должен быть организован процесс обучения, в котором и формируется содержание. Поэтому системообразующим компонентом андрагогической модели обучения является метод.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что, несмотря на то, что этому педагогическому феномену не одна сотня лет, понятие метода обучения и его места в обучении остается предметом дискуссий в научной и преподавательской среде.

Е.В.Бондаревская рассматривает метод, в первую очередь, как методологическую категорию, предопределяющую направленность научного поиска и только потом, как способ педагогической деятельности, предопределяющий результативность методики обучения, в которой он реализуется⁶³.

Как историческая категория, метод обучения претерпевает изменения под влиянием изменений целей и условий обучения. С другой стороны, метод в составе методологии рассматривается как реализация избранного подхода, который не должен изменяться под влиянием изменений целей и условий обучения⁶⁴.

Теперь обратимся к рассмотрению механизма реализации метода обучения взрослых при андрагогическом подходе. Так называемый «центральный метод» обучения взрослых впервые разработан Э.К.Линдеманом. Сущность этого метода сформулирована следующим образом: «Подход к обучению взрослых связан с изучением ситуаций, а не предметов. Предметное содержание «встраивается» в ситуацию, вступает в дело, когда требуется»⁶⁵.

⁶³ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

⁶⁴ Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Longman, 2002.

⁶⁵ Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. –р.37.

В традиционном обучении от учащегося требуется приспособиться к установленному содержанию обучения, в обучении взрослых – содержание выстраивается исходя из образовательных потребностей и интересов обучающихся. «Авторитарное преподавание, экзамены, которые препятствуют оригинальному мышлению, жесткие педагогические формулы – всему этому не место в образовании взрослых.... Небольшие группы заинтересованных взрослых, которые желают сохранить ум свежим и бодрым, кто начинает учиться, сталкиваясь с относящимися к делу ситуациями; кто углубляется в запасы своего опыта, прежде чем обратиться к текстам и второстепенным фактам; кого ведут в дискуссиях преподаватели, также являющиеся искателями мудрости, а не прорицаний – это и составляет окружающую обстановку для образования взрослых, для современных поисков жизненного смысла... Значения сопровождают опыт, когда мы осознаем, что происходит и какую важность данное событие содержит лично для нас»⁶⁶.

Опыт взрослого обучающегося Э.К.Линдеман считал самым ценным, богатейшим ресурсом в содержании обучения, а учебную деятельность - как процесс последовательной актуализации и осознания опыта участников образовательного процесса⁶⁷.

Э.К.Линдеман сформулировал несколько ключевых положений организации обучения взрослых. Это были предположения, которые впоследствии были подтверждены исследованием и составляют фундамент теории практики обучения взрослых.

1. Взрослые обучающиеся мотивированы на учебную деятельность постольку, поскольку имеют образовательные потребности и намерены их удовлетворить посредством учебной деятельности.

2. Направленность интересов взрослых в учебной деятельности определяется профессионально-личностными проблемами.

3. «Центральный метод» обучения взрослых основан на преобразовании опыта участников учебной деятельности.

4. Преподаватель не является единственным носителем содержания обучения, все участники образовательного процесса актуализируют свои знания и опыт для решения поставленной преподавателем проблемы, результативность обучения оценивается самим обучающимся, в какой мере он удовлетворен образовательным процессом.

⁶⁶ Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – p. 37-38

⁶⁷ Lindeman E.C.. The Meaning of Adult Education. New York. New Republic, INC. 1926.

5. Организация обучения взрослых должна учитывать психофизиологические особенности обучающихся⁶⁸.

Наличие опыта и его использование во внутрифирменном обучении – это то, что отличает традиционные методы обучения от андрагогического. Нельзя не согласиться с утверждением С.Я.Батышева, что удовлетворение образовательных потребностей работников в процессе обучения может быть достигнуто, если учебная деятельность строится на анализе профессионального опыта⁶⁹.

М.Ш.Ноулз, автор андрагогической модели обучения, положил в основу своей модели метод анализа опыта обучающегося, рассматривая его как способ совместной деятельности участников образовательного процесса, создающий условия для овладения взрослым обучающимся новыми знаниями и опытом посредством актуализации собственного опыта и диалогового общения в совместной учебной деятельности⁷⁰.

Современное состояние андрагогики определяет метод анализа опыта в качестве ведущего практического метода, задающего содержание и соответствующие организационные формы учебной деятельности. Таким образом, андрагогический подход определяет направление развития метода анализа опыта как ведущего практического метода организации внутрифирменного обучения.

Поскольку внутрифирменное обучение, с точки зрения средств и методов обучения, рассматривается как процесс обучения взрослых, существует проблема перехода внутрифирменного повышения квалификации к андрагогической модели обучения, т.е. «...необходимость последовательно все больше применять в обучении собственно андрагогический подход, обеспечивать соответствие андрагогическим принципам обучения...»⁷¹.

Рассмотренные категории и понятия андрагогического подхода, их связи и отношения можно представить в виде схемы (рис.2.1.1).

⁶⁸ Lindeman E.C.. The Meaning of Adult Education. New York. New Republic, INC. 1926.

⁶⁹ Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я.Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

⁷⁰ Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. –р.40.

⁷¹ Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие /Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. - СПб.: СПбАППО, 2007. - 196 с.

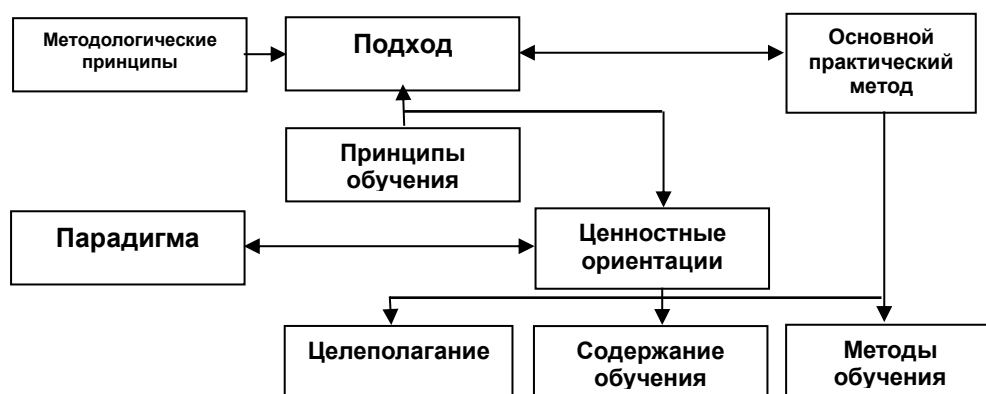


Рисунок 2.1.1. Концептуальная схема андрагогического подхода

Построенную на указанных принципах модель обучения взрослых М.Ш.Ноулс назвал «андрагогической процессуальной моделью для учения». Данная модель принципиально отличается от содержательных моделей традиционного обучения.

Предложенная М.Ш. Ноулс андрагогическая модель обучения взрослых представляет собой систему положений и правил, которые описывают деятельность участников образовательного процесса, а также задают условия при соблюдении которых результативность деятельности окажется высокой.

Закономерности, определенные в андрагогической модели обучения, характеризуют идеальное представление о процессе обучения, которое формируется с точки зрения андрагогического подхода. Существенной отличительной особенностью андрагогической модели является наличие опыта обучающихся, который может быть использован в качестве источника содержания обучения.

Согласно андрагогической модели обучения, целью учебной деятельности является преобразование опыта обучающегося. По мнению Б.Уилсона и Дж.Теслоу, знание не передается, оно строится из опыта обучающихся. Следовательно, обучение - это совместная деятельность, во время которой знание вырабатывается из многих точек зрения⁷².

П.Джарвис предложил так называемую рефлексивную модель обучения взрослых, которая описывает процесс преобразования опыта обучающегося, сопровождающегося изменениями в его интеллектуальной и эмоциональных сферах⁷³.

⁷² Wilson, B., Teslow, J., & Osman-Jouchoux, R. (1995). The impact of constructivism (and postmodernism) on ID fundamentals. In B. Seels (Ed.), *Instructional design fundamentals: A reconsideration* (pp. 137-157). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.

⁷³ Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London, N.Y. 1995. p. 67.

Значение рефлексии очень точно определяет А.А.Бизяева «...рефлексия по своей природе – это исследовательский процесс, обращающий сознание индивида на самого себя. Рефлексируя, человек занимает по отношению к себе позицию исследователя, который вступает во внутренний диалог с собой по поводу самого себя как личности, партнера по общению или субъекта какой-либо деятельности»⁷⁴.

Обучение взрослых начинается с актуализации прошлого опыта обучающегося в учебной ситуации. При этом прошлого опыта может оказаться недостаточно, что инициирует привлечение нового знания, под действие которого находится решение ситуации и, как результат, приобретение нового опыта.

В рефлексивной модели обучения П.Джарвиса реализуется зависимость между личным опытом обучающихся и приобретаемым новым знанием, при которой обучающиеся используют свой прошлый опыт для анализа настоящей ситуации. Когда же нет очевидной связи между возникшей ситуацией и прошлым опытом, обучающийся вынужден обращаться к источнику нового знания⁷⁵.

Рефлексивная модель обучения П.Джарвиса, в зависимости от цели учебной деятельности, реализуется в одном из трех видов (табл 2.1.2)⁷⁶:

Таблица 2.1.2

Виды рефлексивного обучения

Виды обучения	Процесс и результат обучения
Размышление	процесс обдумывания опыта; получение нового знания; усовершенствование обучающегося на основе теоретического анализа опыта
Овладение умениями	понимание алгоритма деятельности; усвоение информации, объясняющей специфику выполнения алгоритма деятельности
Экспериментирование	проверка нового знания в контексте складывающейся ситуации

Типология видов рефлексивного обучения, разработанная П.Джарвисом, которая характеризуется полнотой и научной обоснованностью, представляется применимой на практике во внутрифирменном повышении квалификации кадров.

⁷⁴ Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. - 216 с.

⁷⁵ Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, N.Y. 1995. p. 65-66.

⁷⁶ Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, N.Y. 1995. p. 73.

Следует отметить, что рефлексивная модель обучения П.Джарвиса, относящаяся к теории и практике обучения взрослых, имеет аналог в классической дидактике, которая рассматривает следующие уровни реализации содержания обучения: репродуктивный, продуктивный и поисковый методы обучения⁷⁷.

Рефлексивная модель обучения П.Джарвиса, опирающаяся на активное преобразование личного опыта обучающегося, получила развитие в работах Д.Колба, П.Фрейре⁷⁸, Д.Шона⁷⁹ и др., которые внесли свой вклад в развитие представлений о механизмах преобразования опыта обучающегося в учебной деятельности.

Так, андрагогическая модель обучения Д.Колба и Р.Фрая, которая реализует базовые принципы андрагогического подхода, содержит ряд методологических особенностей:

1. Процесс обучения взрослых носит циклический характер, в котором последовательно реализуются этапы образовательного процесса.
2. Циклы образовательного процесса сменяют друг друга в определенной последовательности.
3. Обучение помещено в контекст профессионального опыта обучающихся.
4. Обучающиеся обладают разными предпочтительными для них стилями обучения⁸⁰.

Исходя из указанных методологических особенностей, андрагогическая модель Д.Колба и Р.Фрая получила название цикловой модели обучения. Из самого названия следует, что обучение рассматривается как циклический процесс решения ситуационной задачи, состоящий из нескольких этапов (табл. 2.1.3, рис. 2.1.2).

⁷⁷ Лернер И.Я. Современная дидактика: теория-практика. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 288 с.

⁷⁸ Kolb D. A., Fry R. Towards an Applied Theory of Experiential Learning // Cooper C. L. (ed). Theories of Group Processes. London, 1975.

⁷⁹ Schon D.A. The Reflective Practitioner. N.Y. 1983.

⁸⁰ Kolb D. A., Fry R. Towards an Applied Theory of Experiential Learning // Cooper C. L. (ed). Theories of Group Processes. London, 1975.

Таблица 2.1.3.

Циклический процесс решения ситуационной задачи

Этап	Процедура
Конкретный опыт (опыт)	Сбор данных, полученных из наблюдений и личного опыта, фиксация опыта обучающихся
Рефлексивное наблюдение (рефлексия)	Поиск смыслов и значения полученных данных, сопоставление и обобщение точек зрения участников образовательного процесса
Абстрактная концептуализация (концептуализация)	Интеграция обобщенных данных в систему имеющихся знаний, формирование абстрактных представлений и понятий
Активное экспериментирование (эксперимент)	Действия, направленные на испытание найденных способов решения в новых ситуациях



Рисунок 2.1.2. Цикловая модель обучения Д.Колба и Р.Фрея

Конкретный опыт и абстрактная концептуализация определяют альтернативный способ задания условий ситуационной задачи: либо готовое знание обучающего, либо субъективный опыт обучающегося.

Рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование определяют альтернативные действия обучающегося с условиями ситуационной задачи: либо умозаключение и суждение по поводу субъективного опыта, либо применение готового знания для решения ситуационной задачи.

Отправным моментом реализации циклического процесса обучения является исследование **конкретного опыта**, который дает материал для **рефлексивного наблюдения**. Диалогическое взаимодействие побуждает обучающихся рефлексировать по поводу своего опыта и опыта других участников образовательного процесса.

Полученные на предыдущем этапе новые знания включаются в систему имеющихся знаний в виде новых **представлений и понятий**

(концептуализация опыта), которые на следующем этапе цикла обучения проверяются путем активного экспериментирования.

В теории и практике обучения взрослых цикловая модель обучения Д.Колба и Р.Фрея использует в качестве основы при разработке андрагогических моделей обучения⁸¹.

Например, основоположник отечественной андрагогики С.И.Змеёв, предлагает достаточно полную андрагогическую модель обучения. С.И.Змеёв расширяет понятие андрагогической модели обучения, рассматривая ее как систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности участников образовательного процесса⁸². (табл. 2.1.4).

Таблица 2.1.4

Андрагогическая модель обучения С.И. Змеёва

Социально-психологические установки обучаемых	Характер установки	Деятельность и роль обучающегося	Деятельность и роль обучающего	Характер организации процесса обучения
Самосознание обучающегося	Осознанное стремление к самостоятельности, независимости, самоуправлению	Активная ведущая роль в определении параметров обучения; самостоятельный поиск информации	Оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации	Процесс самостоятельного определения параметров обучения и поиска ЗУНКов
Опыт обучающегося	Наличие значительного жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта	Важная роль опыта обучающегося; использование его в качестве одного из источников обучения	Оказание помощи в выявлении и использовании в процессе обучения опыта обучающегося	Опора на опыт обучающегося, поисково-опытные методы обучения
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Определяются необходимостью решить жизненно важную проблему; высокая мотивация	Ведущая роль и деятельность в формировании мотивации и определении цели обучения	Оказание помощи в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения	Индивидуализация обучения, преследующая конкретные индивидуальные цели обучения
Использование полученных ЗУНКов	Немедленное и безотлагательное, в целях решения жизненно важной проблемы	Приобретение ЗУНКов, необходимых для решения жизненно важной проблемы	Оказание помощи в отборе содержания обучения	Обучение по междисциплинарным блокам (модулям)
Участие в организации процесса обучения	Активное	Активное участие в организации процесса обучения на всех его этапах	Организация совместной деятельности по организации процесса обучения	Совместная деятельность обучающегося и обучающего по организации процесса обучения

⁸¹ Nottingham Andragogy Group. Towards Developmental Theory of Andragogy. – Nottingham: University of Nottingham, 1986. – 48 p.

⁸² Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М.: ПЕРСЭ; 2007. – 272 с.

Рассмотренный выше феномен познавательной активности обучающихся в аспекте мотивации учебной деятельности имеет сложный компонентный состав: мотивационный и процессуальный. Мотивационный компонент обуславливает потребность обучающегося в познании и соответствующую активность.

Процессуальный компонент - технологический, который обеспечивает овладение обучающимся средствами и методами познания, умениями познавать в процессе учебной деятельности. Процессуальный компонент познавательной активности обучающихся реализуется методами активного обучения, которым разные авторы передают различные смыслы:

- «методы, меняющие характер обучения, когда оно перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность учащихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности»⁸³;
- «методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где обучаемый играет более пассивную роль»⁸⁴;

Определяют следующие признаки методов активного обучения: проблемность, адекватность учебно-познавательной деятельности характеру практических (должностных) задач и функций обучающегося, индивидуализация, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией, взаимообучение, мотивация.

Методы активного обучения сегодня широко используются в системе внутрифирменного повышения квалификации кадров, которые переставлены на схеме (рис 2.1.3).

⁸³ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 353 с.

⁸⁴ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

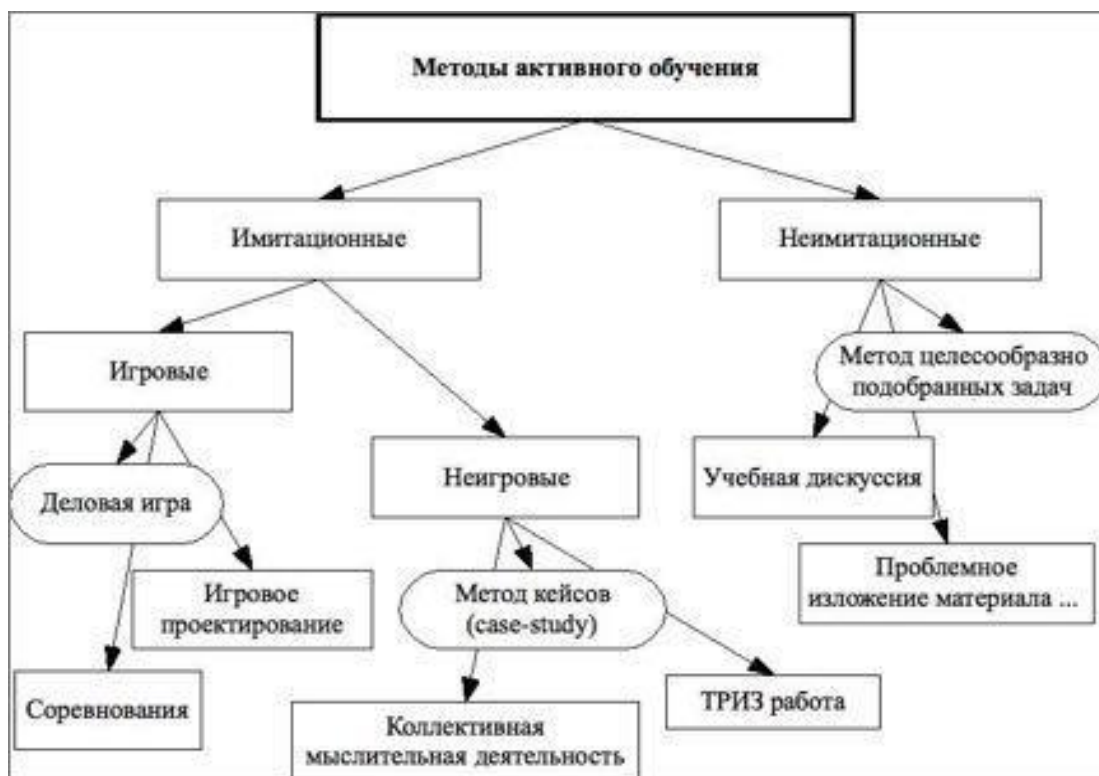


Рисунок 2.1.3. Классификация методов активного обучения

Одной из наиболее распространенной организационно-дидактической формой активного обучения во внутрифирменном повышении квалификации кадров является тренинг, который строится на андрагогических принципах с использованием современных интерактивных технологий. «Тренинг - в переводе с английского «train»- учить, воспитывать, то есть это процесс получения знаний и умений за счет последовательности выполнения поставленных задач, действий или игр, для достижения требуемых навыков»⁸⁵.

Тренинг является формой интерактивного обучения, в котором формируется индивидуальный опыт обучающегося, который, в свою очередь, служит необходимым условием для формирования умений и навыков. Процессуально, тренинг рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, как последовательная смена деятельности обучаемого, в которую вовлекаются тренируемые умения и навыки.

С.И.Макшанов утверждает, что «использование тренинговых технологий помогает преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и может выступать в

⁸⁵ Миронова Е.В. Формирование и развитие проектно-конструкторской компетентности бакалавров агроинженерного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Миронова Елена Викторовна -Орел, 2016. - 280 с.

качестве связующего звена между теоретическими знаниями, с одной стороны, и практикой – с другой»⁸⁶.

Исследования результативности методов активного обучения взрослых с точки зрения усвоения новых знаний и компетенций, которые стали классическими, проведены в конце XX века и представлены в виде «Пирамиды обучения»⁸⁷ (рис. 2.1.4).

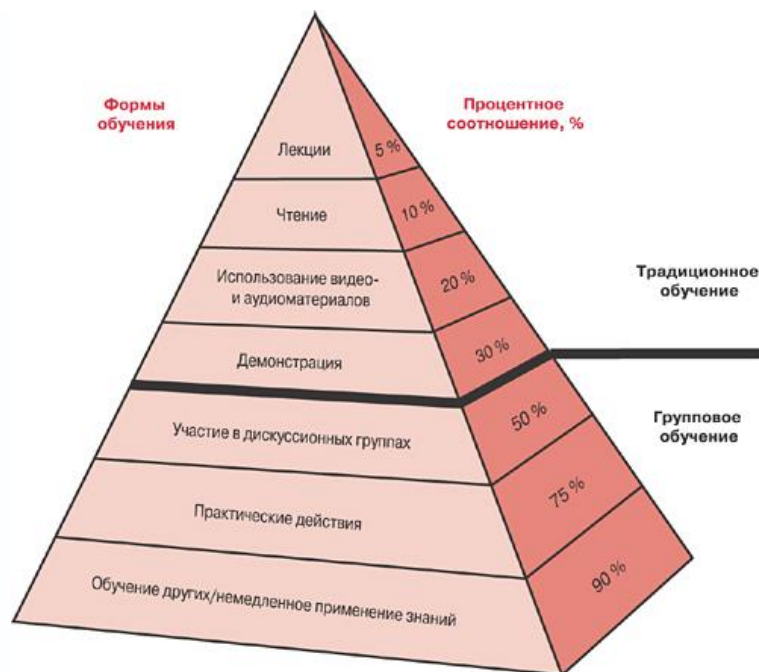


Рисунок 2.1.4. Пирамида обучения

Как следует из приведенной схемы, наибольшей результативностью обладают групповые (диалоговые) методы обучения.

Оригинальная модель диалогического взаимодействия участников образовательного процесса, как реализация андрагогической модели обучения, была разработана С.Г.Вершловским и Г.С.Сухобской (табл. 2.1.5)⁸⁸.

⁸⁶ Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография /С.И. Макшанов. – СПб: Образование, 1997. – 238 с.

⁸⁷ Lalley James P. Miller Robert H. The learning pyramid: does it point teachers in the right direction? Education Vol. 128 No.1. – p. 64-79. Fall 2007.

⁸⁸ Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие /Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 196 с.

Таблица 2.1.5

Сравнительные характеристики процесса обучения, построенного на традиционном и инновационном подходах

Компоненты	Коммуникация	Диалог
1. Цель	Расширение представлений о чем-либо	Качественное изменение видения предмета обсуждения
2. Смысл	Главным является представление собственной позиции	Главным становится понимание чужою позиции, понимание её отличия от собственной...
3. Задачи	Возможны противопоставление точек зрения, защита своего взгляда, отстаивание своей позиции	Важно согласование позиций, построение многомерного взгляда на предмет обсуждения, обладающий потенциальной многомерностью...
4. Основная характеристика	Важна внешняя активная сторона общения, важно говорение, высказывания	Важна внутренняя сторона взаимодействия, те процессы самоорганизации представлений, которые происходят в сознании каждого участника...
5. Процесс	Обмен и репликами, и высказываниями, и мнениями, позициями. «Мне кажется ...»	Обмен собственно позициями, содержащими не только сам тезис, но и его аргументацию, иллюстрации и резюмирование. «Я считаю...»
6. Содержание	Темой коммуникации возможны любые вопросы, несущие в себе информацию, допускающие одномерность	Темой диалога возможны вопросы, предполагающие многозначность, неоднородность, вопросы мировоззренческого характера, ценностного самоопределения...
7. Результат	Допустимость подведения итогов, голосований. Завершение конкретным результатом, оформленным в виде общего решения, к которому склонилось большинство	Принципиальная незавершенность диалога. Недопустимость окончательных вердиктов. Никаких голосований, только индивидуальный итог на основании собственных значимых критериев...

В заключении сформулируем некоторые обобщающие положения андрагогического подхода в аспекте нашего исследования.

1. Основным методом андрагогического подхода является метод анализа опыта обучающихся, позволяющий им овладевать новым знанием через привлечение личного опыта с помощью системы специальных способов и приемов организации учебной деятельности.

2. Андрагогическая модель рефлексивного обучения обеспечивает функциональную схему для систематического отбора видов учебной деятельности.

3. В качестве одного из путей реализации андрагогического подхода во внутрифирменном повышении квалификации кадров можно рассматривать диалогическую модель внутрифирменного

повышения квалификации. Как показали исследования, эта андрагогическая технология образовательной деятельности достаточно универсальна и допускает распространение на внутрифирменную систему повышения квалификации.

Творческий поиск и опыт использования андрагогического подхода во внутрифирменной системе повышения квалификации кадров свидетельствует о том, что с ним можно и необходимо связывать повышение результативности внутрифирменного обучения специалистов по управлению персоналом.

2.2. Развитие андрагогического подхода в системе повышения квалификации тренером-преподавателем

Повышение квалификации педагогических кадров рассматривается как составная часть непрерывного профессионального образования и, соответственно, как процесс обучения взрослых, причем целью повышения квалификации является обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний специалиста, удовлетворение образовательных потребностей, связанных с его профессиональной деятельностью.

Как обобщение теоретических и прикладных положений непрерывного образования, андрагогика раскрывает теоретические и практические проблемы обучения взрослого человека в процессе непрерывного образования.

М.Ш.Ноулс сформулировал концептуальные положения обучения взрослого:

1. Взрослому обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в образовательном процессе.
2. Взрослый обучающийся, как сформировавшаяся личность, имеет конкретные цели обучения, проявляя при этом самостоятельность в выборе содержания обучения.
3. Взрослый обучающийся имеет жизненный и профессиональный опыт и знания, которые являются одним из источников содержания обучения.
4. Взрослый обучающийся испытывает потребность в применении нового опыта и полученных знаний в практической деятельности.
5. Процесс обучения взрослых ограничен профессиональными, временными и иными рамками, что оказывают влияние на другие стороны жизни обучающегося.
6. Процесс обучения взрослых осуществляется в форме совместной деятельности участников образовательного процесса⁸⁹

Развивая положения М.Ш.Ноулса, современная теория и практика обучения взрослого основывается на следующих принципах:

⁸⁹ Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. –p.40.

1. Социально-профессиональные потребности обучающегося. Отправной точкой процесса обучения является выявление индивидуальных социально-профессиональных потребностей обучающихся, а также требований к их профессиональной деятельности. Анкетирование, тесты обучающихся, групповые обсуждения позволяют выявить эти потребности и построить социально-психологический и профессионально-личностный портрет обучающегося.
2. Мотивация обучающегося (обоснованность необходимости обучения). Обучающийся должен быть убежден в том, что обучение ему действительно необходимо. Взрослые обучающиеся нуждаются в обосновании содержания обучения.
3. Рефлексивность обучающегося. В основе принципа лежит предположение, что обучающийся сознательно относится к обучению.
4. Индивидуализация обучения на основе личностных потребностей. Обучение взрослых организуется таким образом, чтобы были учтены условия ограничений, которые связаны с профессиональной деятельностью обучающегося, наличием у него свободного времени и другими социально-личностными факторами взрослого обучающегося.
5. Самостоятельность обучения. Взрослый обучающийся в силу жизненного опыта способен принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, что проявляется в обучении через самостоятельный выбор содержания обучения, самоконтроль и ответственность за результаты обучения.
6. Элективность обучения. Взрослый обучающийся самостоятельно выбирающий содержание обучения принимает на себя ответственность за организацию процесса обучения.
7. Использование в обучении положительного жизненного опыта обучающегося. Взрослый обучающийся использует собственный жизненный и профессиональный опыт в качестве источника содержания обучения.
8. Корректировка личного опыта и освоение нового опыта. Взрослый обучающийся, взаимодействуя с другими участниками образовательного процесса, рефлектирует относительно своего опыта и знаний, что способствует освоению нового знания и опыта.
9. Востребованность результатов обучения практической деятельностью обучающегося. Взрослый обучающийся, сознательно

выбирая содержание обучения, руководствуется практической применимостью результатов обучения.

10. Системность обучения. Организация образовательного процесса предполагает соответствие целей и содержания обучения организационным формам, средствам и методам обучения.
11. Развитие обучающегося. Обучение должно быть направлено на профессионально-личностное развитие, создание способностей к самообразованию, постижению нового в процессе практической деятельности обучающегося⁹⁰

Таким образом, можно утверждать, что основное положение теории и практики обучения взрослых, в отличие от классической дидактики, состоит в том, что ведущую роль в образовательном процессе обучения играет обучающийся. Функция преподавателя-андрагога состоит в облегчении процесса обучения, построенного на актуализации опыта обучающихся в процессе решения профессиональных задач. Рассмотрим более подробно понятие андрагогического подхода.

Андрагогический подход - это такая организация образовательного процесса взрослых обучающихся, при которой источником содержания обучения служит жизненный и профессиональный опыт участников образовательного процесса, при котором участники образовательного процесса активно взаимодействуют между собой, и результат образовательного процесса оценивается по тому, в какой мере обучающийся удовлетворил свои образовательные потребности.

Сегодня система повышения квалификации педагогических кадров, воспроизводящая вузовскую систему обучения, перестраивает организацию процесса обучения, взяв за основу андрагогический подход, что вызвано, в первую очередь, пассивной позицией обучающихся на традиционных курсах повышения квалификации. Здесь надо более подробно подойти к понятию мотивации.

Практика показывает, что большинство взрослых, обучающихся в системе повышения квалификации, занимает пассивную позицию обучаемого, который не задает вопросов, не участвует в общении с преподавателем и с другими обучающимися, отдавая предпочтение традиционным организационным формам (лекции, семинары, практикумы и т.д.). Таким образом, позиция обучаемого в образовательном процессе взрослого оказывается более привлекательной, чем позиция активного участника образовательного

⁹⁰ Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М.: ПЕРСЭ; 2007. - 272 с.

процесса - обучающегося, способного влиять на содержание и результативность обучения⁹¹

Профессионально-личностному развитию взрослых обучающихся препятствует такое психолого-педагогическое явление, как невосприимчивость нового, при котором сложившиеся представления, стереотипы деятельности создают психологический барьер новому знанию⁹² [5]. Обучение, помогающее человеку быть личностью, - это и есть личностно-ориентированное обучение, которое, согласно утверждения К.Роджерса, дает обучающимся актуальные знания, которые необходимы им для саморазвития⁹³

К.Роджерс выделил пять условий личностно значимых параметров учебной деятельности:

1. Содержание обучения и общения в образовательном процессе отражает жизненные и профессиональные проблемы обучающихся.

2. Профессионально-личностные качества преподавателя-андрагога проявляются во взаимодействии с обучающимися.

3. Преподаватель-андрагог относится к взрослому обучающемуся как состоявшейся личности.

4. Преподаватель-андрагог организует образовательный процесс, используя множество источников знаний, стимулируя обучающихся на диалоговое взаимодействие.

5. Преподаватель-андрагог стимулирует обучающихся к самостоятельному решению проблем⁹⁴

Развивая андрагогический подход, С.О.Хоул создал типологию взрослых обучающихся по их отношению к целям и ценностям непрерывного образования:

1. Обучающиеся, ориентированные на конечный результат, используют обучение для достижения четко осознаваемых целей обучения.

2. Обучающиеся, для которых деятельность является самоценной, учатся, потому что находят интерес в учебной деятельности, вне зависимости от цели и содержания обучения.

3. Обучающиеся, ориентированные на учебную деятельность с целью получения знания⁹⁵

⁹¹ Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. - М.: Академия, 1999. - 173 с.

⁹² Абзалимов Р.Р., Козлов О.А. Методологический потенциал андрагогического подхода в системе повышении квалификации педагогических кадров // Социология. - 2017. - №4. - С. 226- 231.

⁹³ Роджерс, К. Гуманистическая психология / К. Роджерс. - М., 2004. - 257 с.

⁹⁴ Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. группа "Прогресс" - "Универс", 1994. - 479 с.

⁹⁵ Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.E. Holton III, R.A. Swanson. - 6th edition. - London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. - 378 p.

В образовательной деятельности взрослые рефлексировать, в первую очередь, по поводу смыслов своей профессиональной деятельности, актуальности своих знаний и компетенций, а кроме того, профессиональных затруднений, преодоление которых будет способствовать профессионализации тренера-преподавателя. В зависимости от ответов на вопросы о собственной компетентности образовательная ситуация в повышении квалификации проектируется и конструируется самим обучающимся.

Согласно утверждения М.Ш. Ноулза, содержательная (традиционная) модель обучения характеризуется передачей готовых знаний и умений, тогда как целью андрагогической модели обучения является создание условий, позволяющих обучающимся овладевать знаниями и опытом⁹⁶

Л.Н.Лесохина и Т.В.Шадрина усматривают зависимость успешности обучения взрослых обучающихся от характера взаимодействия участников образовательного процесса. Разные методы активного обучения соответствуют разным способам взаимодействия участников образовательного процесса: ориентирующие методы (беседа, диспут, диалог, консультация и др.) можно отнести к словесным методам, тогда как стимулирующие методы относятся к организации учебной деятельности (метод проектов, работа в малых группах и др.). Однако применение только ориентирующих или исключительно стимулирующих методов в обучении взрослых противоречит андрагогической модели. Наибольший эффект может быть достигнут сочетанием ориентирующих и стимулирующих методов⁹⁷

М.Т.Громкова подчеркивает, что научно-практический арсенал андрагогики включает множество активных методов обучения, в основе которых лежат организационно-деятельностные технологии группового решения проблем⁹⁸

С.Г.Вершловский, рассматривая проблемы развития теории и практики обучения взрослых, отмечает, что на смену репродуктивным методам обучения, воспроизводящим догматическое знание, приходят активные методы обучения, среди которых автор указывает следующие методы:

- имитационные - деловые игры, тренинг и др.;

⁹⁶ Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.E. Holton III, R.A. Swanson. – 6th edition. – London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

⁹⁷ Центры образования взрослых [Текст] / Под ред. Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадринной. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

⁹⁸ Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

- неимитационные - семинары, круглые столы, мозговой штурм, дискуссии и др.⁹⁹

Таким образом, можно сделать вывод о существовании множества подходов к пониманию роли и места методов обучения взрослых, соответственно, и разнообразных классификаций методов обучения. Общим во всех рассмотренных подходах, на наш взгляд, является ориентация на интерактивные методы, а также на выбор методов в зависимости от целей обучения. При этом общей остается набор процедур по вовлечению обучающихся, используя следующие действия преподавателя-андрагога:

- подготовка обучающихся;
- создание благоприятных условий учебной деятельности;
- создание механизма для совместного планирования;
- диагностирование образовательных потребностей обучающихся;
- формулирование целей учебной деятельности;
- разработка образцов учебных заданий для актуализации опыта обучающихся;
- концептуализация опыта обучающихся;
- оценивание результатов обучения.

Согласно андрагогической модели обучения взаимодействие участников образовательного процесса можно представить в виде схемы (рис.2.2.1).

⁹⁹ Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Новые знания. - 2004. - № 3.

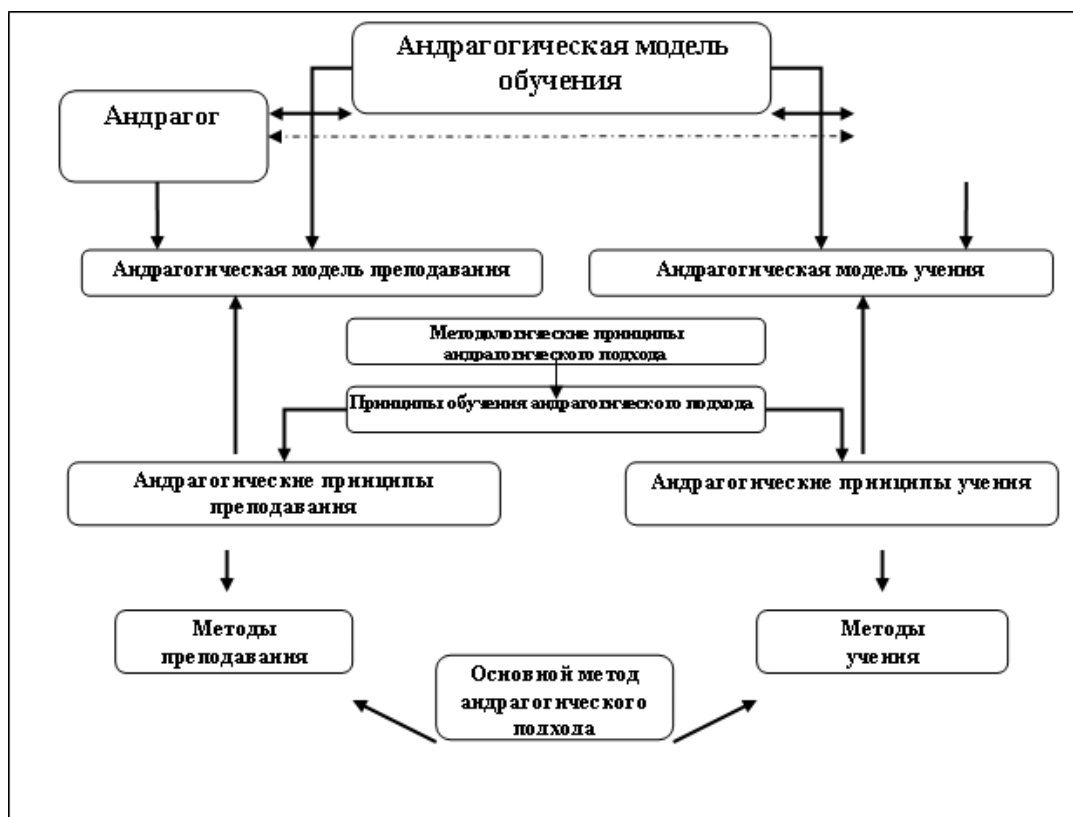


Рисунок 2.2.1. Андрогогическая модель обучения

Таким образом, андрогогическая модель обучения инициирует участников образовательного процесса на активное взаимодействие, в котором роль организатора преподавателя-андрагога во многом будет зависеть от его профессиональной компетентности, от умения концептуализировать опыт обучающихся.

При андрогогическом подходе к организации повышения квалификации педагогических кадров центральным является метод концептуализации опыта обучающихся¹⁰⁰

Исходя из этого, целью обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров является переосмысление сложившегося опыта обучающегося, который, в свою очередь, может быть использован в качестве источника содержания обучения в процессе повышения квалификации.

Анализ исследований по проблеме профессионального опыта показывает, что в научно-педагогической литературе этот сложный феномен понимается:

¹⁰⁰ Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. –p.37.

- как совокупность знаний, умений и навыков¹⁰¹,
- как совокупность практических способов «техник жизни» человека, которые актуализируются при решении профессиональных ситуаций¹⁰²,
- как совокупность проблемных ситуаций¹⁰³,
- как сложность системы, включающей в себя способы, приемы и правила решения трудовых задач¹⁰⁴;

Профессиональный педагогический опыт можно определить как набор практик решения тренером-преподавателем профессиональных задач и проблем, сложившийся под воздействием знаний и умений, полученных в вузе, и профессиональной направленностью личности. Эти практики проходят многократную апробацию в реальных условиях педагогической деятельности.

Профессиональный педагогический опыт тренера-преподавателя позволяет ему не только выполнять свои профессиональные функции, но и разбираться в педагогических явлениях, включая и рефлекссию собственного опыта.

Обучающийся в системе повышения квалификации делает свой индивидуальный профессиональный опыт объектом активного преобразования в процессе совместного с другими участниками образовательного процесса решения профессионально значимых ситуаций.

Вместе с тем, П.Джарвис указывает на то, что опыт обучающегося вносит и сложности в обучение, ввиду того, что обучающиеся приносят в свою учебную деятельность интерпретации своего прошлого опыта, которые могут способствовать или мешать результативности обучения¹⁰⁵.

Далеко не всё содержание обучения усваивается обучающимися, а только то, которое входит в состав их личного опыта. Обучающиеся в этой ситуации перестраивают свои прежние представления, генерируют новые идеи, выходя за границы субъективного опыта, наделяя их личностным смыслом.

¹⁰¹ Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

¹⁰² Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 1989. – С.426–434.

¹⁰³ Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Междунар. акад. психол. наук. - Ярославль, 2003. - 131 с.

¹⁰⁴ Стрелков Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта. //Вестник МГУ. – № 3. – 1990.

¹⁰⁵ Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd edition. – London; New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p.

В рамках настоящего исследования особый интерес представляет механизм концептуализации педагогического опыта, а также воспроизведение нового опыта и знаний обучающимися (рис.2.2.2).



Рисунок 2.2.2. Метод анализа опыта

В андрагогической модели повышения квалификации концептуализация опыта является одним из основных этапов учебной деятельности, на котором отрефлексированный опыт и знания обучающихся получают теоретическое обобщение.

С общенаучной точки зрения, процесс концептуализации может трактоваться как:

- начальная теоретическая форма материала, обеспечивающая его теоретическую организацию;
- схематическая связь понятий предметного поля, которая дает возможность исследовать природу и характер выявленных связей и отношений;
- способ организации мыследеятельности, имеющей дело с первичными теоретическими конструктами, оперирование которыми позволяет осуществить восхождение к еще более абстрактным понятиям¹⁰⁶;
- продукт мышления, при помощи которого индивид в процессе мыследеятельности замещает неопределенное множество объектов, относящихся к данной предметной области¹⁰⁷;

¹⁰⁶ Грицанов А. А. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный дом, 2003.

¹⁰⁷ Аскольдов С.А. Концепт и слово. От теории словесности к структуре текста. Антология /под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267.

- «обобщенная мыслительная единица, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта...»¹⁰⁸;

Аналогичное приведенным выше определение концептуализации опыта содержится в работе Ю.К.Корнилова: «Концептуализация — процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных; первичная теоретическая форма, обеспечивающая теоретическую организацию материала; схема связи понятий, отображающих возможные тенденции изменения... Тогда научное знание служит средством концептуализации профессионального опыта»¹⁰⁹.

На основе приведенных определений можно сделать вывод, что понятие «концепт» относится к ментальному плану и рассматривается как единица мышления.

Концептуальная система индивидуального опыта является инструментом представления достаточно простых феноменов. Простота в данном случае подразумевается в том смысле, что представляемое явление или объект примерно соответствует имеющемуся в индивидуальном опыте концепту и присущему ему прототипу. Концепты при этом выступают в качестве базовых областей как личного, так и профессионального опыта.

Профессионально-педагогическая деятельность предполагает столкновение с множеством феноменов, которые, будучи весьма важными для субъекта, являются либо абстрактными, либо незнакомыми ему и поэтому нечетко определяемыми в профессиональном опыте педагога. К подобным явлениям можно отнести эмоции, теоретические идеи, сложные педагогические явления.

Свойство профессионального мышления использовать имеющиеся знания, относящихся к незнакомому явлению или объекту, приводит к мысли, что представление и понимание часто происходит не на основе изолированных концептов, а, скорее всего, на основе анализа целой области профессионального опыта, охватывающей ряд близких по смыслу концептов.

По существу, концептуализация профессионального опыта представляет собой систему знаний и нового опыта, имеющего своим источником совокупный опыт и знания обучающихся.

¹⁰⁸ Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка //Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. -М.: 1993. -Т.52, -№1. - С.3-9.

¹⁰⁹ Изучение практического мышления: итоги и перспективы: Сб. статей / Под ред.Ю.К. Корнилова; Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1999. - 136 с.

Индивидуальный опыт обучающегося в процессе концептуализации – неструктурированное представление фрагмента субъективной реальности, которое сформировалось в практической деятельности. Это субъективное представление обучающегося в совместной учебной деятельности становится одним из множества концептов. Задача преподавателя-андрагога заключается в нахождении теоретического основания для концептуализации опыта.

Каждый из уровней концептуальной системы профессионального опыта оптимально содержит 50-60 концептов и характеризует своего рода когнитивную мощь профессионального мышления обучающегося.

Совокупность значимых концептов, отражающих важные для субъекта явления, предметы, процессы окружающего его мира, составляет, по мнению разных исследователей, своего рода «библиотеку прототипов образов».

При этом процесс концептуализации обеспечивает интеграцию представлений, соотнесение «образа» с «прототипом», нахождение связей и отношений теоретического конструкта с реальным объектом.

В зависимости от характера воспринимаемого объекта и условий, в которых он воспринимается, поисковая активность обучающегося взрослого приводит к актуализации его индивидуального опыта.

Представляется, что уровень концептуализации зависит как от сложности фрагмента опыта, так и от уровня развития теоретических оснований в данной предметной области.

Н.М.Чегодаев называет концептуализацию педагогического опыта в качестве основной функции андрагогической модели обучения и связывает уровень концептуализации с профессионально-личностными характеристиками учителя¹¹⁰.

Индивидуальный опыт можно представить как продукт преобразования научного знания в практической деятельности, в процессе концептуализации опыт практической деятельности обучающегося преобразовывается в новое знание. В этом и состоит суть непрерывного образования как непрерывного процесса преобразования индивидуального опыта.

Если обобщить изложенные взгляды на концептуализацию опыта, можно утверждать, что, во-первых, объектом концептуализации является множество представлений и идей, возникающих в процессе решения проблемы, во-вторых, процесс концептуализации состоит из ряда этапов, на

¹¹⁰ Чегодаев Н.М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе пост дипломного образования педагогических кадров. Автореф. дисс. д-ра пед.наук –СПб.: 1997. 47 с.

каждом из которых преподаватель-андрагог фиксирует идеи, гипотезы, высказываемые обучающимися, стимулирует поиск связей и отношений, который сопровождается построением концептуальных моделей.

Предлагаемая андрагогическая модель и метод концептуализации педагогического опыта представляет собой обобщенную модель повышения квалификации педагогических кадров, которая имеет теоретические основания андрагогического подхода (табл. 2.2.1).

Таблица 2.2.1

Механизм концептуализации педагогического опыта¹¹¹

Этап концептуализации	Содержание концептуализации	Формы изучения педагогического опыта	Формы концептуализации
I	Формулировка и наполнение смыслом избранных понятий, критериев и показателей оценки, уровней проявления того или иного качества у обучающихся	Открытые занятия по различным темам и вопросам учебно-воспитательной работы; педагогические советы, производственные собрания, совещания по проблемам педагогики	Выступление Тезисы Постановка цели и задач
II	Классификации, структурирование, типологизация первичных объяснительных схем	Научно-методические и научно-практические конференции; педагогические чтения	Статья Постановка проблемы Сравнительный анализ
III	Гипотеза, история вопроса, выделение этапов и подходов к изучаемому феномену, выявление тенденций, причинно-следственных оснований	Семинарские занятия по проблемам педагогики; диспуты и дискуссии по актуальным проблемам учебно-воспитательной работы	Учебное пособие Методика Проект
IV	Систематизация полученных данных, построение модели или системы, поиск методологических оснований, теоретических закономерностей	Творческий отчет; практикумы по разработке методики изучения и обобщения педагогического опыта; педагогические консультации	Педагогическая модель Педагогическая система Методическое пособие Монография

На этапе описания педагогического опыта можно использовать классификацию наблюдаемых педагогических явлений и процессов путем определения их через более общие педагогические понятия; группировка педагогических явлений с целью выявления общих признаков, установление связей и отношений между наблюдаемыми педагогическими явлениями; определение педагогических закономерностей; на заключительном этапе формулирование ведущей педагогической идеи.

¹¹¹ Шодиев Б.Ш., М. Холмуродов Понятие «инновационная педагогическая деятельность» в современной педагогической науке //журнал Двенадцатая международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» - СпБ.: 2014. –С. 314-317.

При этом каждый этап концептуализации педагогического опыта - это восхождение на новый более высокий уровень теоретического представления педагогического опыта. Другими словами, выделенные этапы концептуализации педагогического опыта знаменуют переход от эмпирических представлений, возникающих в процессе совместной деятельности участников образовательного процесса, к теоретическим обобщениям.

В условиях повышения квалификации педагогических кадров можно использовать как последовательность всех этапов концептуализации педагогического опыта, так и отдельные этапы, в зависимости от цели обучения и сложности учебных задач, которые предлагаются участникам образовательного процесса.

Одной из задач повышения квалификации педагогических кадров остается задача переноса нового педагогического опыта и знания, как результата концептуализации, в образовательную практику.

Эту задачу должна взять на себя методическая служба образовательного учреждения повышения квалификации педагогических кадров, которая не только систематизирует новое педагогическое знание, но придает им современную электронную форму, которая становится доступной сетевому педагогическому сообществу.

Ю.Н.Кулюткин считает, что обогащение и развитие профессионального опыта, его критическое переосмысление возможно в той степени, в какой обеспечивается принцип «внутренней диалогичности», задающий стратегию взаимодействия обучающихся в процессе решения учебных проблем¹¹².

«С позиции теории деятельности, диалогическое общение является важнейшей составляющей современного обучения. Диалогический способ познания определяет представления о современном характере знания как динамичного, эволюционирующего, социального продукта, результата совместной деятельности...»¹¹³.

Этой позиции придерживается М.В.Кларин, который считает, что индивидуальный опыт и соответствующие личностные качества могут формироваться и развиваться в условиях личностного смысла; в процессе смыслового обмена посредством коммуникативно-диалогической

¹¹² Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - СПб.: ИОВ РАО, 2000. - 184 с.

¹¹³ Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). - Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. -176 с.

деятельности...»¹¹⁴.

Г.М.Андреева уточняет, что обучающиеся общаются в диалогическом взаимодействии и каждый из обучающихся является активным субъектом поддержания совместной учебной деятельности¹¹⁵.

По мнению А.И.Кукуева, «диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляется через андрагогическую модель обучения, состоящую из андрагогической модели преподавания, субъектом которой является андрагог, и андрагогической модели учения, субъектом которой является взрослый обучающийся»¹¹⁶.

Само понятие диалогического взаимодействия, как способа взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности участников образовательного процесса, предполагает решение профессиональных задач посредством изменения содержания этой деятельности.

В этой связи В.В.Горшкова указывает, что, во-первых, в учебном диалоге активность и инициатива во взаимодействии принадлежит всем участникам образовательного процесса, а, во-вторых, диалогическое взаимодействие – это не только метод обучения, но и системный элемент учебной деятельности обучающихся¹¹⁷.

Говоря о целях диалогического взаимодействия как системообразующего элемента учебной деятельности обучающихся, следует иметь в виду, что оно имеет ценностную составляющую - принятия другого в качестве партнера по общению.

Правильно организованное диалогическое взаимодействие предполагает готовность участников учебной деятельности к диалогу, условием результативности которого можно считать активность обучающегося в диалоге.

В.А.Сластенин считает, что «с помощью диалогического подхода создаются благоприятные возможности для развития индивидуальных качеств каждого обучающегося, осуществляется отход от однозначности, стереотипности в обучении, реализуется принцип персонализации педагогического взаимодействия»¹¹⁸.

¹¹⁴ Кларин М.В. Интерактивное обучение - институт освоения нового //Иновации в образовании. - 2001. - № 5. -С.85-89.

¹¹⁵ Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: Аспект-Пресс, 1998. - 375с.

¹¹⁶ Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. Автореф...дисс. док-ра пед. наук -Ростов-на-Дону 2010. -84 с.

¹¹⁷ Горшкова В.В. Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии. Комсомольск-на-Амуре, 1997. С. 22.

¹¹⁸ Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. – 576 с.

Хотя учебный диалог возникает и развивается в пространстве личностного опыта обучающихся, задача преподавателя-андрагога заключается в том, чтобы разграничить субъективное и объективное в предмете диалога. При этом рефлексивная позиция участников диалогового взаимодействия сопровождается поисковой познавательной деятельностью.

В.В.Горшкова приходит к выводу, что диалоговое взаимодействие определяет уровень межличностных отношений, которые в структуре педагогической деятельности превращают учащегося в полноправного субъекта учебно-воспитательного процесса¹¹⁹.

Очень образно процесс развертывания межсубъектных отношений в обучении дает В.П.Зинченко - преподаватель-мастер фиксирует не просто результаты каждого компонента своей деятельности, а многократно рефлексировав деятельность, он старается пережить эмоционально-образную составляющую взаимодействия с обучающимися. В этом случае содержание обучения превращается в метод, в диалогическом взаимодействии рефлексия одного участника становится эмоциональным и интеллектуальным откликом других, когда значение и смысл меняются местами. «Поэтому диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса способно обогатить процесс обучения особым смысловым отношением. В результате «знание не просто «усваивается», оно «проживается» и «строится» в процессе постижения и обретения его смысла учителем и учащимся»¹²⁰.

Диалоговое взаимодействие обладает большим эвристическим и развивающим потенциалом, потому, что вовлекает участников диалогического взаимодействия в активную познавательную деятельность.

Возникновение диалогового взаимодействия в общении с точки зрения А.А.Бодалева, представляется как «единый процесс обмена информацией и межличностного влияния (или противостояния этому влиянию), т.е. позиционный обмен, имеющий результатом получение новых личностных смыслов, новых знаний, изменения самооценки»¹²¹.

Когда мы говорим о значимости собственно диалогового взаимодействия, важно иметь в виду, что в диалоговом взаимодействии имеет значение не столько внешняя форма, в которой оно организовано, сколько то, что инициируется учебная деятельность, внутренний диалог, происходящий с каждым участником учебной деятельности, что активизирует потребность совместного действия, результатом которого становится постижение

¹¹⁹ Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие. - Л.: ЛГПИ, 1991. - 102 с.

¹²⁰ Зинченко В. И. Психологическая педагогика. Самара, 1998.

¹²¹ Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. Труды. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 324 с.

нового смысла. Другими словами, в диалоговом взаимодействии противоречия, если они имеются, не просто сглаживаются, а происходит согласование индивидуальных по своей природе мнений и суждений.

Важно также отметить, что в диалоговом взаимодействии межличностное влияние носит обоюдный характер. При взаимодействии влияние на партнера, как воздействие на его эмоционально-личностную сферу и поступки с помощью вербальных и невербальных средств, используемых в диалоге, запускает обратный процесс, в котором партнер по диалогу при помощи тех же средств общения имеет возможность ответить и иметь время для ответа. Такое диалоговое взаимовлияние обогащает эмоционально-личностную сферу участников диалога.

Таким образом, диалог - это не только процесс взаимодействия качественно различных позиций, взглядов, выраженных в слове, на одну предметность. Важным признаком диалога является внутренняя установка у участников диалога на формирование целостного представления об обсуждаемом с учетом самых разных взглядов, реально существующих и не опровергнутых практикой жизни.

В диалоге взаимодействие опыта обучающегося с содержанием образования выступает как закономерность процесса обучения. Это взаимодействие, осознанное как закономерность и как дидактический принцип, становится необходимым условием успешного повышения квалификации педагогических кадров.

Таким образом, диалог в андрагогической модели обучения выступает в качестве методологической основы диалогического взаимодействия.

Сочетание различных форм повышения квалификации педагогических кадров с формами концептуализации педагогического опыта при систематическом использовании дает хорошие результаты.

Реализация андрагогической модели обучения в условиях повышения квалификации педагогических кадров позволяет достигнуть более высокого уровня обобщения профессионального опыта тренеров-преподавателей.

Заключение

Монография **«Методология, методика и инструментарий психолого-педагогических исследований»** разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для современной системы образования рассматриваемых вопросов в области педагогики, обучения, преподавания, подготовки педагогических кадров.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние системы образования. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

Библиографический список

1. Абзалимов Р.Р., Козлов О.А. Методологический потенциал андрагогического подхода в системе повышении квалификации педагогических кадров // Социология. – 2017. - №4. - С. 226-231.
2. Акименко, Г.В. К вопросу о мотивации ценностного отношения к здоровому образу жизни в рамках изучения курса «Психология» у студентов медицинского вуза [Текст] // Г.В. Акименко / Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. (дата обращения: 17.01.2020).
3. Акименко, Г.В. Проблема формирования здорового образа жизни у студентов медицинского университета // Г.В. Акименко, Л.В. Начева. Дневник науки. 2019. № 8 (32). [Электронный ресурс]. URL: <http://dnevniknauki.ru/index.php number8-2019/psihology-8-2019> (дата обращения: 7.02.2020).
4. Алексеев Н.Г., Злотник Б.А., Громыко Ю.В. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // Вестник высшей школы. 2002. №7. С. 30-33.
5. Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие /Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. - СПб.: СПбАППО, 2007. - 196 с.
6. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: Аспект-Пресс, 1998. - 375с.
8. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. - М.: Академия, 1999.-173 с.
9. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). - Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. - 176 с.
10. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 1989. – С.426-434.

11. Асанов, С.А. Инновационные подходы в образовании и преподавании [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 109 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.
12. Аскольдов С.А. Концепт и слово. От теории словесности к структуре текста. Антология /под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. –267 с.
13. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1982. 256с.
14. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / Б. Ц. Бадмаев. М.: Владос, 2001. 304 с.
15. Барканова О.В. Активное социально-психологическое обучение. Часть III: Психологические тренинги: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 240 с.
16. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
17. Бермус А.Г. Методы гуманитарных исследований модернизации образования: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. 312 с.
18. Берулава Г.А. Развитие коммуникативного потенциала студентов университета //Education Sciences and Psychology. 2016. № 3(40). С. 27-44.
19. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. - 216 с.
20. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. Труды. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 324 с.
21. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
22. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. 304
23. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 208 с.

24. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47-57.
25. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 353 с.
26. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Новые знания. - 2004. - № 3.
27. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Новые знания. - 2004. - № 3.
28. Горшкова В.В. Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии. - Комсомольск-на-Амуре, 1997. - С. 22-
29. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие. - Л.: ЛГПИ, 1991. – 102 с.
30. Готлиб, А.С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы: методология, исследовательские практики: учеб. пособие. М.: Флинта: МПСИ. 2005. 384 с.
31. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный дом, 2003. – 285 с.
32. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
33. Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса. Автореф. Дисс... док-ра пед. наук. - М.: 2006. - 372 с.
34. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
35. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. Инновационные технологии: проектирование учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: учебно-методическое пособие. Тирасполь: РИО ПГУ, 2001. 96 с.
36. Демкин, В. П., Можяева, Г. В. Гуманитарное образование в информационном обществе // Гуманитарная информатика. № 1. [Электронный ресурс]. URL: доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/content/index.htm> (дата обращения: 17.02.2020).

37. Жолтяк Е.В., Ильевич Т.П., Мельничук А.В. [и др.] Методики обучения взрослых в современном образовании: учебно-методическое пособие. Тирасполь, 2018. 128 с.
38. Зборовский, Г.Е. Прикладная социология: учеб. пособие. М.: Гардарики. 2004. 176 с.
39. Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Проективная дидактика: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. 131 с.
40. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
41. Зинченко В. И. Психологическая педагогика. - Самара, 1998. – 316 с.
42. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
43. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М.: ПЕРСЭ; 2007. – 272 с.
44. Зуев В.М. Непрерывное профессиональное образование: современные концепции // Вестник РЭУ. 2012. № 4. С. 3-14.
45. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Междунар. акад. психол. наук. - Ярославль, 2003. - 131 с.
46. Изучение практического мышления: итоги и перспективы: Сб. статей / Под ред. Ю.К. Корнилова. - Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 1999. - 136 с.
47. Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования: монография. Тирасполь: РИО ПГУ, 2002. 248 с.
48. Ильевич Т.П. Категориальный аппарат теории задачного обучения в современной дидактике: методологические противоречия // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 11. С. 119-123.
49. Каспаров И.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Актуальные проблемы социально-экономической и экологической безопасности: материалы 7 междунар. науч.-практ. конф.–Казань: КФ МИИТ, 2016.–С. 79-81.
50. Каспаров И.В. Информационные и коммуникационные технологии как фактор повышения эффективности образовательного процесса //

Наука и образование: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы II междунар. науч.-практ. конф.–Москва: Издат. группа SVIWT (СВИВТ), 2016. –С. 23-25.

51. Каспаров И.В. Развитие информационно-коммуникационной предметной среды // 3 Международная заочная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки и образования», Центр перспективных научных публикаций, Москва, 2016.–С. 21-22.

52. Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Проблема противоречий при внедрении информационных технологий в образовательный процесс. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 10-12.

53. Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Педагогические проблемы при вхождении в информационное общество. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 13-14.

54. Каспаров И.В., Пшениснов Н.В. Проблемы внедрения информационных технологий при изучении специальных дисциплин в технических вузах. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова, 2016. – С. 8-10.

55. Каспаров И.В. Тенденция замещения реальной коммуникации на виртуальную в образовании. В сборнике: Перспективы развития науки и образования III международная научно-практическая конференция. 2016. – С. 18-20.

56. Кларин М.В. Интерактивное обучение - институт освоения нового //Иновации в образовании. - 2001. - № 5. - С.85-89.

57. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. Автореф...дисс. док-ра пед. наук -Ростов-на-Дону 2010. -84 с.

58. Ларионова И.А. Социально-психологические задачи: структура и принципы их решения // Педагогическое образование России. 2013. № 3. С.146-152.

59. Лернер И.Я. Современная дидактика: теория-практика. - М.: ИТПМИО, 1994. - 288 с.

60. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка //Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. -М.: 1993. -Т.52, -№1. - С.3-9.
61. Лызь, Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие [Текст] / Н. А. Лызь. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 414 с.
62. Лызь, Н.А. Модельные представления о безопасной личности [Текст] // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог, 2005. N 7. С. 54-68.
63. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография /С.И. Макшанов. – СПб: Образование, 1997. – 238 с.
64. Маркова А.К. Проблема мотивации учения // Московская психологическая школа: История и современность : в3 т. /под общ. ред. В.В. Рубцова. - М.: РАО : МГУ, 2004. - С. 288-298.
65. Матюшкина М. Не пора ли нам повзрослеть? // Новые знания. - 2005. - №1. – С. 14-18.
66. Миронова Е.В. Формирование и развитие проектно-конструкторской компетентности бакалавров агроинженерного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Миронова Елена Викторовна. - 2016. - 280 с.
67. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 184 с.
68. Осипов В.В., Бугаева, Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе [Текст] // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
69. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [Текст] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. М. : Академия, 2008. 176 с.
70. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие [Текст] / А. П. Панфилова. - М.: Академия, 2009. 192 с.
71. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
72. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. группа "Прогресс" - "Универс", 1994.- 479 с.
73. Роджерс, К. Гуманистическая психология / К. Роджерс. - М., 2004. - 257 с.
74. Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса. Ярославль, 1999. 144с.

75. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 255 с.
76. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Изд-во НИИ Школьных технологий, 2005. Т.2. 815 с.
77. Серякова С.Б., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В. [и др.] Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. №3. С. 76-84.
78. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. – 576 с.
79. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.
80. Смолянинова О.Г. [и др.] Развитие и оценка социальной компетентности студента педагогического вуза средствами е-портфолио // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21451013> (дата обращения: 15.12. 2018).
81. Стрелков Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта. //Вестник МГУ. – № 3. – 1990.
82. Тест ценностных ориентаций М. Рокича // URL: <http://psystat.at.ua/publ/2-1-0-36> (дата обращения: 15.02. 2018).
83. Трайнев, В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения [Текст] / В. А. Трайнев. М.: Владос, 2008. 303 с.
84. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень высшего образования «Бакалавриат») (Пр. № 1426 от 4 декабря 2015 г.) / URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (15.02.18).
85. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] / А. В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
86. Центры образования взрослых [Текст] / Под ред. Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадринной. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
87. Чегодаев Н.М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе пост дипломного образования педагогических кадров. Автореф. дисс. д-ра пед. наук – СПб.: 1997. 47 с.

88. Шодиев Б.Ш., Холмуродов М. Понятие «инновационная педагогическая деятельность» в современной педагогической науке // журнал Двенадцатая международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» - СПб.: 2014. – С. 314-317.
89. Эксакусто, Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры [Текст] / Т.В. Эксакусто. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 339с.
90. Юдин В.В. Педагогические технологии в поддержку непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. СПб.: МГУ им. А.С. Пушкина, 2017. С.349-352.
91. Ясвин В. А. Эмпирические исследования образовательных сред // Гуманизация образовательного пространства: сб. трудов конф. М., 2016. С. 226-232.
92. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Longman, 2002.
93. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, N.Y. 1995. p. 67.
94. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, N.Y. 1995. p. 65-66.
95. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, N.Y. 1995. p. 73.
96. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd edition. – London; New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p.
97. Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A.Swanson. – Oxford: ButterworthHeinemann, 2005. – 390 с.
98. Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – p. 37-38.
99. Knowles M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. 6th ed. L. [etc.]: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. –p. 40.

100. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – p. 37.
101. Kolb D. A., Fry R. Towards an Applied Theory of Experiential Learning // Cooper C. L. (ed). Theories of Group Processes. London, 1975.
102. Kolb D. A., Fry R. Towards an Applied Theory of Experiential Learning // Cooper C. L. (ed). Theories of Group Processes. London, 1975.
103. Lalley James P. Miller Robert H. The learning pyramid: does it point teachers in the right direction? Education Vol. 128 No.1. – p. 64-79. Fall 2007.
104. Lindeman E.C. The Meaning of Adult Education. New York. New Republic, INC. 1926.
105. Nottingham Andragogy Group. Towards Developmental Theory of Andragogy. – Nottingham: University of Nottingham, 1986. – 48 p.
106. Schon D.A. The Reflective Practitioner. N.Y. 1983.
107. Wilson, B., Teslow, J., & Osman-Jouchoux, R. (1995). The impact of constructivism (and postmodernism) on ID fundamentals. In B. Seels (Ed.), Instructional design fundamentals: A reconsideration (pp. 137-157). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications

Сведения об авторах

Акименко Галина Васильевна

Кандидат исторических наук, Доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии. Кемеровский государственный медицинский университет

Архаров Евгений Валерьевич

канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры Общеобразовательные и профессиональные дисциплины филиала СамГУПС в г. Нижнем Новгороде

Асанов Сергей Александрович

старший преподаватель Кузбасского государственного технического университета

Зуев Иван Анатольевич

им. Т.Ф. Горбачева (Кемерово)
аспирант кафедры математики, информатики и методики обучения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)»

Ильевич Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий
Государственное образовательное учреждение «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

Каспаров Игорь Викторович

канд. техн. наук, профессор, заведующий кафедрой Общеобразовательные и профессиональные дисциплины филиала СамГУПС в г. Нижнем Новгороде

Манакин Евгений Анатольевич

канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры Общеобразовательные и профессиональные дисциплины филиала СамГУПС в г. Нижнем Новгороде

Питько Роман Игоревич

аспирант кафедры математики, информатики и методики обучения Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)»

Попов Александр Георгиевич

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры Общеобразовательные и профессиональные дисциплины филиала СамГУПС в г. Нижнем Новгороде

Электронное научное издание
сетевого распространения

**Методология, методика и инструментарий
психолого-педагогических исследований**

монография

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-5-6044576-0-3



9 785604 457603

Усл. печ. л. 5.4

Объем издания 14 МВ

Оформление электронного издания: НОО

Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 25.03.2020г.

URL: http://scipro.ru/conf/monographpedag_250320.pdf.